

B-1437

57962

# EDUCACIÓN

Y

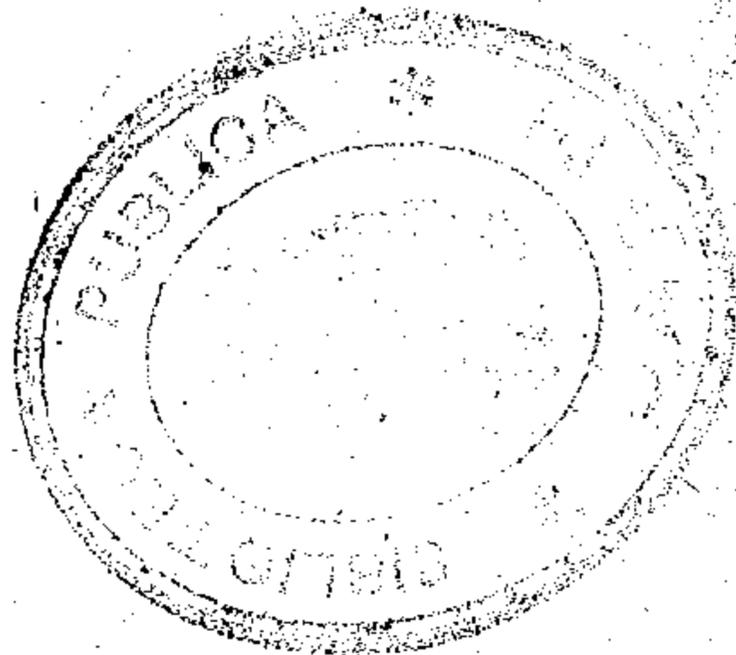
# ENSEÑANZA

POR

**FRANCISCO GINER**

*Profesor en la Universidad de Madrid y en la  
Institución libre de enseñanza.*

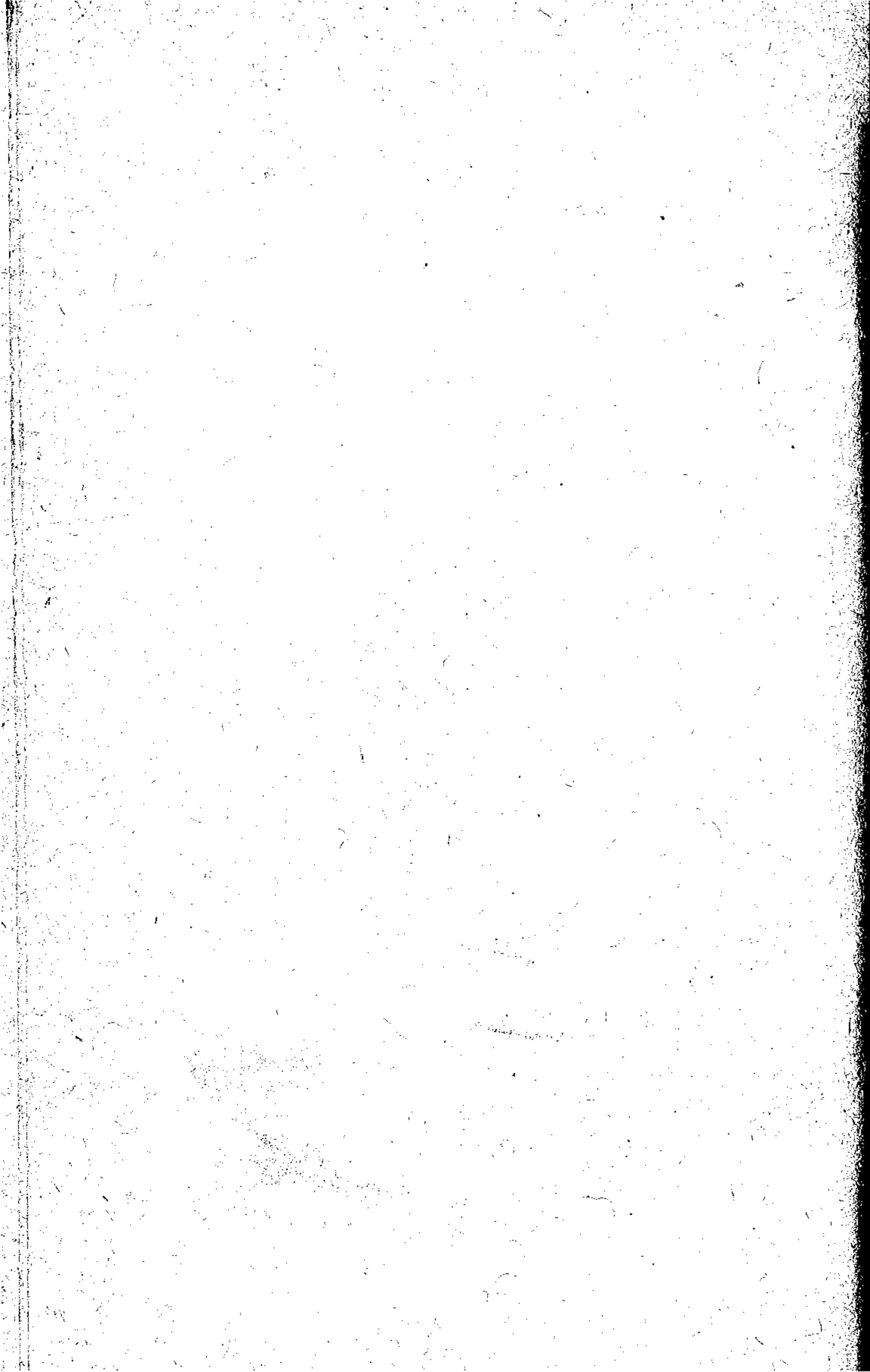
©



Reg.º 9611

MADRID

Administración: Obelisco, 8.

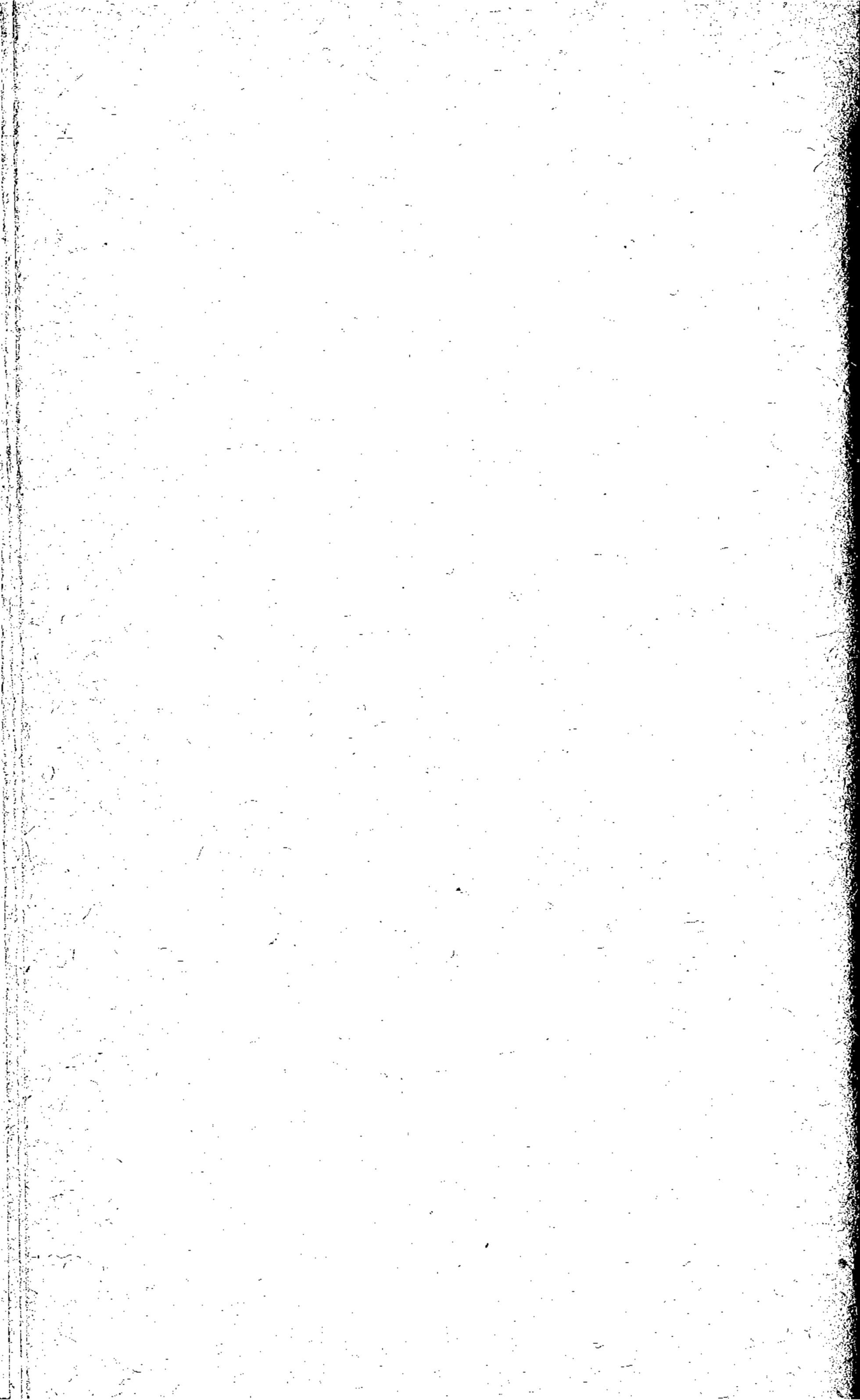


---

## ÍNDICE

---

	<u>Págs.</u>
Cómo empezamos á filosofar . . . . .	1
La regularidad en el trabajo . . . . .	13
La crítica espontánea de los niños en bellas artes . . . . .	19
Sobre la educación artística de nuestro pueblo . . . . .	28
El Ayuntamiento de Madrid y el juego de los niños . . . . .	33
Los problemas de la educación física . . . . .	41
El espíritu mecánico en la educación . . . . .	48
Lo que necesitan nuestros aspirantes al profesorado . . . . .	52
Maestros y catedráticos . . . . .	61
Un peligro de toda enseñanza . . . . .	73
Sobre los deberes del profesorado . . . . .	81
Las vacaciones en los establecimientos de enseñanza . . . . .	87
Más sobre vacaciones . . . . .	103
La aglomeración de alumnos en nuestras clases de facultad . . . . .	108
Más contra los exámenes . . . . .	119
Sobre el estado de los estudios jurídicos en nuestras Universidades. . . . .	127
La verdadera descentralización en la enseñanza del Estado . . . . .	148
Grupos escolares . . . . .	166
Sobre la educación técnica en la «Institución libre de enseñanza» . . . . .	182



---

Los artículos que siguen están tomados del *Boletín de la Institución libre de Enseñanza* y no son en realidad sino unas cuantas notas entresacadas de mis diarios, extracto de las observaciones, tanteos, ensayos, rectificaciones, que mis compañeros y yo venimos haciendo trece años há en nuestra escuela, verdadero laboratorio y primera fuente de todas nuestras ideas pedagógicas. Esta preciosa experiencia, hemos tenido los más de entre nosotros ocasión de extenderla todavía, ora en las Universidades, ora en los Institutos, ora en las Escuelas Normales, ó en otras consagradas á la educación superior de la mujer, ora en varios órdenes de la enseñanza pública y privada. Y, como resultado del mutuo comercio constante de nuestras observaciones, impresiones é ideas, son las presentes notas, más bien que fruto de un trabajo individual y resumen de opiniones personales, expresión, en lo general de ellas, del espíritu común lentamente formado en el seno de la *Institución* y que hace de esta un cuerpo vivo, con un alma entregada por entero,

en la corta medida de sus fuerzas y al par con otros elementos sociales, á estudiar los graves problemas que conciernen á la reforma de nuestra educación nacional.

Digo «reforma» y casi debería más bien decir «creación»: hasta tal punto nos hallamos distantes de haber entrado, en cuanto á la realidad y á lo interno, que no en la vana apariencia de leyes y decretos estériles, en el movimiento de los pueblos cultos: pese al falso patriotismo, ignorante, holgazán y bien avenido con nuestro miserable estado por falta de amor y devoción al ideal y voluntaria incapacidad de alzar los ojos sobre el prado en que despunta la hierba. Porque una nación que, para no hablar sino de los términos extremos de la serie, mantiene Universidades como las nuestras, destinadas por ministerio de la ley—y aun por vocación interior—á repetir el catecismo de los malhadados exámenes; que tiene sus Normales por bajo del nivel á que intentó elevarlas hace cincuenta años la generosa ilusión de Montesino; escuelas primarias á cuyos maestros paga (mejor diría «debe») un salario inferior al del más harapiento bracero (1), y por supuesto

---

(1) Hay 800 maestros que tienen asignado un sueldo que no excede de 125 pesetas anuales. Entre ellos, los hay que perciben—cuando tienen esta suerte—10 céntimos diarios; y por último algunos carecen de sueldo, y son mantenidos por turno por los vecinos: después de todo, casi escapan mejor que los otros.

al que les satisfacen, no ya Portugal nuestro hermano, sino los Estados del Danubio, mal puede tener otra política, ni otra ciencia, ni otra magistratura, ni otro clero, ni otra milicia, ni otra agricultura, ni otra industria, ni otros alcaldes, ni otros ingenieros, ni otro comercio, ni otra hacienda, ni otro profesorado, ni otra marina, ni otra policía, ni otra administración, ni otras costumbres, ni otro bienestar, ni otra civilización, que los que tiene: y gracias. Al residuo de naturaleza humana que providencialmente aún nos queda, es al que debemos solo eso poco y malo que tenemos todavía.

Compramos el derecho de hablar de esta suerte á precio de todas nuestras energías, puestas con inquebrantable tesón al servicio y amor de la patria, por cuyo renacimiento casi nada hacemos; pero este «casi nada» es todo cuando podemos. En ello nos agotamos sin sacrificio y con honda alegría, predicando hasta á los que no quieren oírnos, uniendo á la censura el remedio, hasta donde nos es dado conocerlo y decirlo; y á la teoría, el ejemplo constante, aunque lleno de dudas, arrepentimientos y fracasos, por la escasez de nuestras fuerzas de todas clases; con que, cayendo y levantando, mostramos al menos voluntad perseverante de comprobar ó rectificar nuestra idea en la experiencia y á la vista de todos. Alejados de la política, donde es nuestra creencia que se mal-

gastan grandes esfuerzos para resultados mínimos, estamos siempre prontos á dar, sin embargo, un consejo y ayudar á poner mano en las reformas gubernamentales, apenas por rara extravagancia de la suerte se juntan allá en las alturas un relámpago de buen sentido y una disposición benévola para nuestros ideales; persuadidos no obstante de que casi todo cuanto en este orden auxiliemos á levantar está condenado por largo tiempo á ser destruído, no bien el relámpago pasa y la corriente de la vulgaridad y de los lugares comunes recobra, como es ley, su natural y hasta legítimo imperio; viéndolo derrumbarse con serenidad y sin ira, prontos á volver á la brecha, no bien nos la entreabra en sus veleidades la fortuna.

Todas las campañas de esta clase tienen sus obstáculos. Sin salir de la propia esfera en que luchamos, no solo nosotros, sino todos cuantos pugnan por sacar á la enseñanza de su actual desolación, basta acordarse del benemérito Montesino, con cuya obra fuera inmodestia comparar la de la *Institución* (salvo en la común tendencia y buen deseo) y á quien ya hoy ponen—en teoría—sobre el candelabro, queriendo darnos con su luz en rostro, aquellos mismos que cincuenta años há se empeñaban en ponerle el celemín por montera. Las ideas que han agotado su virtualidad, los organismos cadavéricos, los intereses seculares y hasta las preocupaciones de los antiguos

sistemas, son otras tantas fuerzas resistentes cuyo rozamiento disminuye, por ministerio de la naturaleza, la velocidad con que los ideales devienen. Al servicio de estas fuerzas, por tantos estilos respetables y muchas de las cuales han prestado favor y beneficio (allá en sus días) á la cultura patria, se ponen también, como siempre, las pasiones de todas clases, generosas y abyectas: la noble ilusión de perpetuar el pasado, la codicia de acaparar siquiera lo presente; el amor á privilegios y formas ya inútiles, pero por tanto tiempo consustanciales con nuestra vida; el sentimiento de la propia inferioridad y el despecho ante el desvío en que nos va dejando á la margen la historia; hasta la rebelión del esclavo, que no quiere ser libre... todo ello se junta aquí, como en todas partes, solo que á un nivel algo más bajo, como lo es nuestro estado intelectual y moral. Desdichado el que pierda, no ya en responder á la insolencia con la insolencia, sino en estériles disputas, el tiempo y las fuerzas de que todos hemos menester para nuestra obra: por desgracia, aun así son bien insuficientes. Las minorías—y todos cuantos quisiéramos remove la educación nacional somos una minoría aún, y lo seremos largo tiempo—no tienen por único deber investigar, censurar, ensayar, propagar; no solo han de ser perseverantes, incorruptibles y enérgicas, sino sufridas, mesuradas é indulgen-

tes. Dejarse contagiar por la pasión con que se revuelven las mayorías decrepitas; perder el respeto á cosas y personas, incluso á los hombres malignos ó poco sinceros, que harta desgracia tienen en su pecado y que por obrar así no dejan de ser hombres, ni de llevar el signo de Dios en la cara, sería proceder como el niño, que se irrita contra la piedra con que tropezó; como el maestro que reprende al niño porque se porta como tal; ó como el misionero que se encoge y lamenta de la rusticidad, pasión y malos tratos de las tribus salvajes, cuya humanización y cultura tiene precisamente él por ministerio.

La causa de la educación y la enseñanza está mal ahora entre nosotros, principalmente, porque el marasmo del siglo XVII y la revolución del XIX han interrumpido á porfía y casi por completo la evolución natural de sus institutos; y esta suspensión de desarrollo ha endurecido y semi-petrificado, cuando no destrozado y triturado, su organismo, privándolo de la flexibilidad necesaria para adaptarse gradualmente á las actuales condiciones. De aquí la irritación de esos institutos, excusable en la crisis que hoy sufren: no quieren morir, ni trasformarse, ni consentir la condensación de los nuevos centros de vida que engendra la necesidad, apenas comenzada á sentir, y de donde temen con sobrada razón que ha de venirles su mudanza ó su muer-

te: que no sé de cierto cuál de las dos más teman. En presencia de esta crisis, hay que proceder á un tiempo con tesón y con humanidad: curando la llaga sin contemplaciones, pero con amor y misericordia hacia el enfermo, atenuando hasta el último límite sus dolores y soportando sus imprecaciones con indulgencia infinita.

Además, estas resistencias naturales, por implacables que sean, tienen sus ventajas. Obligan con su hostilidad y sus entorpecimientos á poner cada vez mayor circunspección en lo que pensamos, queremos, decimos; á examinar con mayor detenimiento los problemas, á contener nuestra precipitación, á reconocer nuestros errores, á rectificar nuestras soluciones y procedimientos, á tener más modestia en cosas tan complicadas y difíciles, á comparar lo grande del fin con la pequeñez y cortedad de nuestros medios, á renunciar á la infalibilidad, á escudriñar en el fondo de nuestra conciencia nuestros móviles, á ser más severos con nosotros mismos y más humanos para con los demás, á elevar cada día más alta la mirada y á hacer más recta y pura la conducta. Cuántos hombres honrados y hasta incorruptibles no habrían quizá llegado á serlo, de faltarles la poderosa ayuda del encarnizado afán de sus adversarios para hallar en su vida una mancha! Bendita mil veces la divina ley que del mal saca el bien y lo trae por fuerza á

servir y valer para encaminar la humanidad á su destino!

Por otra parte, las luchas de hoy día no son ya como las que hicieron tan heroica la vida de nuestros mayores. Cada vez la cultura va limando las garras á la fiereza humana y dando á las resistencias conservadoras, todavía en nuestro país tan desapoderadas, mejor inteligencia de las cosas, mayor modestia, modos más compatibles con la vida civil. Después de todo, correrá el tiempo, y los ciegos verán, y andarán los tullidos, y la historia consolidará de todas nuestras empresas lo que haya de incorporarse al fruto de las empresas pasadas, y barrerá lo inútil; las minorías se harán mayorías; las fuerzas que hoy pugnan por andar adelante se tornarán freno y contrapeso para las nuevas energías que suscita la renovación perenne de las cosas: y gracias si no se petrifican, como ahora lo están entre nosotros, no por ley invencible, sino por esa parálisis morbosa que ha sufrido nuestro desenvolvimiento nacional.

Si no me equivoco al declarar este espíritu como el espíritu de la *Institución*, mal se puede temer que, por nuestra parte, contribuyamos lo más mínimo á traer sobre la patria una situación semejante á la que la campaña en pro de la reforma pedagógica ofrece en otros países (en Austria, más aún en Francia, y acaso todavía

más en Bélgica), donde se acentúa un fenómeno que en otros pueblos no presenta—al menos por hoy—tanta gravedad, á pesar de las tentativas de los conservadores holandeses y de la inquietud, hoy apaciguada, que promovió hará un año la información escolar en Inglaterra.

Es notorio que, en toda la edad moderna, singularmente en los últimos siglos, la vida social se ha venido secularizando en todas partes, en reacción contra el sistema medioeval; secularización que, si en el fondo, á mi entender, representa, como el liberalismo contemporáneo y como tantas otras crisis, un movimiento relativamente necesario y bienhechor, tomado servilmente á la letra, y no en su representación universal (donde no caben semejantes interpretaciones), conduce para muchos al ateísmo, tácito ó expreso, en la vida, como al positivismo dogmático y á la proscripción de lo trascendental en la ciencia. Ahora bien, entre varias razones, acaso esta sea la principal de que en ciertos pueblos la causa de la educación y la enseñanza tradicionales—como de diversos intereses del antiguo régimen—se haya hecho por unos y por otros solidaria de la causa de la religión. Los que podríamos llamar partidos religiosos, católicos ó protestantes, llevados por la índole de su significación, y á veces por vocación sincera, á interesarse en los problemas que tocan á la vida superior del espí-

ritu, han tomado casi en todas partes sobre sí la obra de influir hondamente en la educación: influjo legítimo y aun beneficioso, cuando no lo impurifican pasiones é intereses exclusivos. Entre nosotros, esos partidos vienen atravesando profunda crisis, que los divide, no en los matices graduales de toda comunión racional de personas, sino en verdaderas facciones que ásperamente se desgarran, sin que la invocación de un ideal común baste siquiera á moderarlos. Pero, así y todo, constituyen un elemento importante, cuya fracción gubernamental, ingerta en el bando conservador, no sin repugnancia del espíritu láico, revolucionario y escéptico de este, le ha traído tanta fuerza, como contrariedades y disgustos al imponerle algunos, por lo menos, de sus compromisos.

Claro se vió, por su mal, cuando esta fracción puso mano desde el poder en la enseñanza pública, originando dolorosos conflictos. Verdad es que, entonces, lejos de mostrar una preparación sólida para abordar los graves y complejos problemas que pretendía de plano resolver, cedió al prurito de improvisación, tan extendido entre nosotros; y en vez de una obra nacional, aunque en el sentido de sus principios y de sus obligaciones, emprendió una atolondrada é informal desorganización de esa enseñanza, donde se mezclaban, entretejían y destejían con precipita-

ción vertiginosa, soluciones de mera ocurrencia con despojos arrancados, casi literalmente, de legislaciones exóticas, sin tomarse el trabajo, no ya de adaptarlos á nuestras necesidades, mas de disimularlos siquiera. El más grave ejemplo que dieron muchos de sus hombres fué, sin embargo, el de una falta de sinceridad tan aparente, que contrista el ánimo pensar hasta qué punto se han contagiado del vulgar maquiavelismo al uso en nuestra sociedad descreída, la noble inteligencia, amplia cultura y brío de tantos pensadores ilustres: cuando no deben el prestigio de su causa en el mundo sino á su severa censura de la inmoralidad política reinante y á su proclamación de un orden ético superior en la vida.

Pero cualquiera que, desde el poder ó fuera de él, sea en lo por venir la participación de esas tendencias en la obra de la educación nacional: ora pugnen con afán generoso por formar el espíritu interno de esta educación, que es hoy hasta donde cabe un mecanismo inerte, como cuerpo sin alma, é inspirándose en su ideal y consagrándose á él con amor y devoción austera, colaboren pacíficas á la redención intelectual y moral de la patria; ora por el contrario se empeñen más y más en los derroteros de la política dominante y no tema compartir sus vicios, su egoísmo, su perfidia, su rencor venenoso, creo poder esperar que la *Institución*, respetando la diversa

actitud que los partidos liberales adoptasen acaso, por desgracia; dejando á cada cual que allá con su conciencia se las haya, y contemplando con dolor, mas sin remordimiento, la cruel situación que por culpa de estos y de aquellos venga en su día á engendrarse, jamás adquirirá, como hasta hoy no la ha adquirido, la grave responsabilidad de tomar parte en la implacable lucha de hiel y de exterminio que aflige en tantos pueblos la obra sagrada de la educación nacional: obra que en tan gran parte—mucho mayor de lo que el espíritu sectario de los unos y los otros presume—está por cima de las más hondas divergencias y pudiera y debiera ser labor común, á que todos los hombres de buena voluntad coadyuvasen con análogo espíritu en fraternal alianza. *Regnum divisum desolabitur.* Y ya está el nuestro bastante dividido.

Setiembre de 1889.

## CÓMO EMPEZAMOS Á FILOSOFAR.

---

Al comienzo de la vida, y aún entrados ya en ella, á cada nuevo grado y á cada nueva relación de nuestra cultura, no podemos valer sólo por nosotros mismos. Necesitamos sostenernos para andar; y así, cayendo y levantando, llega el día en que poco á poco nos es dado caminar bajo nuestro propio gobierno.

El pensamiento no es, contra lo que vulgarmente se dice, una esfera distinta y aún opuesta á la vida; sino parte de ésta, cuyo desarrollo sigue exactamente. Sin duda que su primer excitante, el primer tutor que estimula su atención y por tanto su actividad reflexiva, son las cosas mismas, y ante todo el mundo exterior que nos rodea: porque para el salvaje, cual para el niño, el mundo interior, con serle tan inmediato, apenas existe como objeto de conocimiento, sino como sujeto que indaga y descubre al verdadero objeto, que está fuera. Así tan sólo ha comen-

zado el hombre á darse cuenta de ese mundo. Pero, al principio, el movimiento es tan ténue, que los anales de la vida del individuo, como los de la civilización, lo dejan pasar inadvertido; no obstante que la acumulación de esos esfuerzos personales para ponerse y resolver el problema fundamental del ser de las cosas que contemplamos, es lo que hace posible, por la tradición y por la herencia, la formación gradual de la Filosofía. Sus gérmenes, imperceptibles antes, llegan un día, al amparo de la escritura y de una vida social hecha estable, á desenvolverse en concepciones sistemáticas, que señalan el comienzo de su edad histórica.

Pero con ser indiscutible esta—que se podría llamar—tutela objetiva del pensamiento, no lo es menos que, para que el proceso del pensamiento filosófico alcance á constituirse, ya diferenciado, en una esfera sustantiva de la cultura humana, en forma de ciencia, todavía se requiere algo más. Todo movimiento del sujeto, por ténue que sea, en busca de lo que son en sí las cosas, aunque apenas desflore su superficie, es ya ciertamente un episodio de la historia de la Filosofía. Pero, si esos movimientos constantes, inherentes á nuestra naturaleza racional, bastan para dar de ella testimonio y conservar su carácter al espíritu, no bastan, en medio de la vida, así

perdidos y entrelazados con ésta, para constituir aquella esfera independiente. Sino que el sujeto há menester recogerse en sí mismo, tender la vista á la totalidad del horizonte intelectual y consagrarse á su exploración laboriosa, concienzuda y paciente, con las mejores fuerzas de que le sea dado disponer.

Ahora, para comenzar esta obra con tales proporciones y en el seno de una sociedad adulta, necesita el individuo aprovechar los frutos de la actividad general en esa esfera, ganando de esta suerte un apoyo, una tutela que lo sostenga y lo prepare á la libre dirección de sí mismo: tutela que no se ha entendido, por lo común, en esta parte de la educación, de mejor modo que en las restantes de la vida individual y social. El dogmatismo, la dominación sectaria sobre los espíritus, el afán de proselitismo doctrinal, tantas otras formas de opresión y coacción, más ó menos duras, muestran cómo aquí también esa tutela se corrompe con harta frecuencia y, en vez de disponer gradualmente al hombre para su emancipación, procura disponerlo para perpétua servidumbre. Mas esta es enfermedad de la protección tutelar; no es la tutela misma, la cual se funda en el principio universal (ontogénico, que pudiera decirse) de que todo ser, la planta como el astro, el hombre como el pueblo, la corporación, la

iglesia, nacen siempre bajo el amparo de otro ser adulto, á cuyas expensas se forma y del cual se va diferenciando y elevando, hasta lograr el grado máximo de su independencia.

Esta dirección, de que en sus primeros comienzos há menester el pensamiento filosófico, sólo puede, sin duda, venir del pensamiento mismo, en el proceso de su evolución anterior y en el resultado producido ya en la Historia: porque la contemplación de ese proceso y de ese resultado, en esta como en toda obra, es parte esencial de nuestro aprendizaje. Los primeros pasos, pues, que en la reflexión filosófica damos, nacen del estímulo que en nosotros produce la comunicación del pensamiento ajeno: tal es el sentido de la enseñanza y dirección del maestro en esta esfera, su única función en nuestra educación filosófica, ó sea, en nuestros ensayos para adquirir el poder de formar conceptos libres, totales y reflexivos de las cosas y habituarnos progresivamente á producirlos.

En el comercio con el pensamiento ajeno, todo cuanto leemos ú oímos, si propiamente llegamos á oirlo ó leerlo, y no queda en la mera impresión mecánica del órgano, despierta al punto en nosotros un eco, testimonio de nuestra propia actividad. Sólo que, sucediéndose unas á otras rápidamente las sensaciones, nos falta el tiempo para detener

y elaborar cada uno de estos ecos, á menos de dejar de escuchar ó leer, y se van apagando en el fondo inexcrutable de la conciencia. Pero interrumpamos la serie y detengámonos á considerar uno cualquiera de esos movimientos. Al punto advertimos que la reacción excitada en nosotros consiste en un proceso de pensamiento también, que va desenvolviéndose gradualmente, por cierto tiempo más ó menos largo, según la intensidad del estímulo, de la atención, de nuestro carácter mental, situación, etc. Este proceso, ora es de conformidad, cuando nuestros pensamientos concuerdan con aquellos que nos los sugieren; ora de disconformidad, por el contrario. Algunas veces, son meramente episódicos y, á pesar de darles ocasión el pensamiento ajeno, se desenvuelven en otra dirección particular, dejando á un lado toda confrontación con su excitante.

Prescindiendo de este último caso, los dos primeros señalan el despertamiento del *espíritu crítico*.

Conviene distinguir entre el espíritu crítico y el de *contradicción*. Aquel, según se ha visto, no consiste sino en la disposición, despertada al contacto del pensamiento ajeno, á producir el nuestro en tal relación ligada con él, que mediante este vínculo lo afirme ó lo niegue, siendo esta afirmación ó negación su

propio contenido. Pero el espíritu de contradicción es aquel que sólo nota lo disconforme, único estímulo que lo pone en actividad; complaciéndose luego en buscar y hallar doquiera el error, el mal, ocasión, en suma, á la censura. Es como el falseamiento del espíritu crítico: este es objetivo; aquel, subjetivo, tendiendo á desestimar fácilmente todo cuanto no es él y á ponerse sobre el eje del mundo. En los tiempos actuales, el proceso de emancipación del individuo ha favorecido el crecimiento de esta verdadera dolencia intelectual, moral y afectiva, al compás con que ha favorecido al vano afán de originalidad, la soberbia, la negación, la rebeldía: enfermedades, que son como la sombra que oscurece y perturba aquel bienhechor movimiento. Pues es de ley en la historia social, como en la psíquica, que cada evolución, como cada carácter, lleve aneja la posibilidad de decaer en aquellas formas de extravío que sus condiciones más permiten.

El espíritu crítico no es este espíritu subjetivo y de muerte; sino impersonal, objetivo, de salud, de renacimiento y de vida. Merced á él, se estimula la reflexión sobre los problemas que ha venido antes proponiéndose la Filosofía en su historia; y se hace posible resolverlos de mejor manera y hallar otros. Y por un proceso que desde luego nos

va haciendo independientes, no sólo de los demás, sino de nosotros mismos, para entregarnos más y más á las cosas, llegamos á mirar á éstas cara á cara, á indagarlas directamente con nuestras fuerzas propias, preparadas por aquella especie de tutela para levantarse sobre esas relaciones y producir la reflexión libre. Cuando ésta aparece, ya estamos en el camino de la investigación racional.

El comercio, pues, con el pensamiento ajeno, á nadie hará filósofo: porque el filósofo necesita ver por sí la verdad, y es ley de nuestra naturaleza que no podamos encontrarla de balde. Pero á todos nos capacita para esta labor del pensamiento, haciéndonos atender primero á la representación subjetiva de las cosas, mas sólo para llevarnos luego á las cosas mismas. Esta marcha es idéntica en la esfera de la educación científica y en todas las restantes. Por ejemplo, el niño, el hombre de espíritu inculto, por familiarizados que estén con la vida rural, casi no la observan, ni tienen de ella sino un goce muy rudimentario; mientras que las representaciones de la novela, de la poesía descriptiva y de la pintura de paisaje, como ya nota Humboldt, nos hacen entrar en la naturaleza, despiertan nuestra atención y nuestras emociones, abriendo en nuestro espíritu el camino para contem-

plar y sentir fenómenos, espectáculos, que apenas llegaban hasta nosotros cuando nadie nos decía: "mira y goza,,. De tal modo, que llega un día en que, prescindiendo del mérito del artista y atendiendo ahora sólo á la función de su obra, hallamos que la pintura de paisaje (lo mismo que, en otro sentido, los cuadros de la vida social en la novela), por fiel y noblemente que interprete la belleza del campo, es una simple nota de atención, un estímulo para que nos representemos interior y libremente cien y cien originales, llenos de varonil realidad, de encanto y de poesía, en cuya comparación el cuadro del más grande artista palidece.

Pero, sin él, quizá no habríamos llegado á ver lo que hoy ya vemos. Por amaneradas y falsas que sean esas obras, ellas nos han llevado hácia la realidad: Chateaubriand y Madame Cottin (y no digamos un Walter Scott ó un Víctor Hugo) nos han hecho estudiar y gozar la Edad Media. El arte, en tal sentido, es un camino para la naturaleza. Cuando el hombre, preparado por él, llega á ésta, hallando, como Göthe, que no hay interior de Van Ostade que valga lo que la tienda del zapatero de Dresde, ya está educado para la vida estética.

Pues, no de otra suerte, cuando halla el pensador hartó más realidad en el objeto que

en las concepciones de un Platón ó de un Hegel, harto más que ver en la sociedad y el Estado que en los libros de Aristóteles, Montesquieu ó Stuart Mill; en las montañas, más que en los de Lyell; en el microscopio, más que en los de Virchow; en el laboratorio, más que en los de Berthelot... entonces, pero sólo entonces, ya está en camino de ciencia.

No es ahora difícil entender hasta que punto se halla todavía la enseñanza en nuestro tiempo lejana de estos principios. "Las obras de la naturaleza son obras de maestro; las obras del hombre, son obras de aprendiz," dice Zachariae. Y sin embargo, en esas obras de aprendiz es en las que una pedagogía funesta se obstina en cerrar nuestra atención, dejando á un lado la realidad viva y fecunda. La manera usual de considerar las doctrinas, sistemas y teorías, coadyuva poderosamente á esta tendencia. Bajo el presentimiento acertado de que las concepciones subjetivas—todas sin excepción—guardan siempre medida con su objeto, sin cuya presencia serían absolutamente imposibles, se precipita á identificar ambos términos, tomando uno por otro, y pensando con aquella *ignava ratio* en vano flagelada por Kant, que, pues las cosas están ya sabidas y explicadas en reflexión, discurso y lengua, no hay para qué tomarse el trabajo de mirarlas con nues-

tros propios ojos: pereza servil, que hasta decoramos con el aparato de modestia. "Porque —decimos— ¿qué vamos á ver, que ya antes no hayan visto otros más sabios? Y si acaso ellos erraron, ¿vamos á corregirles nosotros?,"

Además, hay en ese modo de concebir el valor de la representación subjetiva otra inexactitud grave.

Con efecto, si en tiempos atrás, se tomaba á las formas naturales como tipos inmutables, inmóviles, casi petrificados, lejos de ver en ellas otras tantas manifestaciones oscilantes de la fuerza y proceso interior con que evoluciona la vida natural, única cosa que á través de ellas persiste, así también es uso imaginar todavía las doctrinas científicas como una especie de cristalizaciones, como construcciones definitivas, perpetuas é irreformables, en las cuales fuera sacrilegio poner mano. Más aún. La expresión de esas doctrinas adquiere la misma dureza, el mismo carácter rígido, la misma estructura sacramental; hasta el punto de que, no sólo la concepción del derecho, ó del pensamiento, ó del espacio, etc., se toma inalterable de Kant ó de Krause, de Spencer ó de Tiberghien, de Comte ó de Wundt; sino hasta las definiciones en que se significan y que reciben, con el transcurso del tiempo, un valor arqueológico, poco distante del de tal ó cual fórmula so-

cial ya sin contenido: del de un órgano atrofiado en la evolución de la especie.

La verdad, precisamente, está en lo contrario. Las cosas, aunque cognoscibles y pensables, no son unas mismas con el pensamiento, como al idealista parece. Su concepción por el sujeto, en forma de doctrina y de ciencia, es sólo una visión, aunque directa, en parte acaso errónea, y siempre limitada, de su inagotable realidad, asimismo presente para otras infinitas perspectivas. Además, en esas concepciones hay siempre un fondo, un sentido, un espíritu, una corriente subterránea, que da á cada cual de ellas su característica esencial; y una serie de formas infinitamente variías, en perenne oscilación y deformación, cuyos términos se esfuman y disuelven con más inestabilidad que las nubes de Hamlet. En fin la expresión de esas formas, último grado de limitación concreta, es por lo mismo doblemente inestable, y apenas vale más que como un símbolo pasajero, ó más bien, un estímulo para despertar en nosotros el sentido de la idea que sensibiliza. El proceso de la vida es, en el pensamiento, fundamentalmente el mismo que en todas partes. La riqueza interior de nuestras representaciones, que son ya una visión finita del objeto, fluctúa constantemente, desvaneciéndose y deformando sus límites, para responder de

algún modo, á fuerza de sustituir unas por otras, á la inabarcable riqueza de la realidad. Cada uno de sus momentos constituye una concreción efímera de ese hervor íntimo, concreción que á la par lo traduce y lo niega. Ninguno vale de por sí, arrancado y desarticulado de la serie creadora, que á todos los engendra, los condensa, los cuartea y los disuelve. Aislados, son, como el mineral, el hueso ó la hoja, una vez descuajados del planeta, del animal ó de la planta: un producto ya inorgánico, muerto, inútil para el conocimiento y la vida.

Júzguese ahora del valor de esa pedagogía intelectual, que quiere educarnos y alimentarnos con semejantes detritus!

## LA REGULARIDAD EN EL TRABAJO.

---

El que se pregunte qué debe entenderse por "hombre ocupado", ó "que tiene mucho que hacer", es dudoso pueda darse cuenta de ello. Si bien se mira, todos los hombres tienen que hacer lo mismo, en cantidad y calidad: vivir, ser activos para llenar los fines que esa vida supone, con actividad que en cierto modo es doble: *a*) aplicada á las necesidades y deberes generales humanos; *b*) á los asuntos que llamaríamos profesionales, ó sea, los que constituyen la función social, que corresponde á toda persona, salvo á los parásitos—pobres ó ricos:—industria, política, sacerdocio, ciencia, abogacía, poesía, comercio, bellas artes, ingeniería, agricultura... Y como, tanto una como otra clase de asuntos, son inagotables, todo el mundo tiene por delante el infinito. Ó, en otros términos: cada cual tenemos tanto que hacer como los demás; no cabiendo dar por terminado un asunto—relativamente terminado, para los usos comu-

nes de la vida—sin que surja en el mismo instante otro; y así, sin fin. Todavía se podría sostener que, aún el vago y holgazán más perdido, está siempre ocupado, y tanto como el más honrado y laborioso: dormir, pasear, charlar, contar las vigas del techo, jugar, fumar, emborracharse, cortejar á las mujeres, es hacer algo: son otras tantas formas de gastar la actividad, otras tantas ocupaciones.

Hay un sentido, sin embargo, en el cual se puede sostener que existen hombres “más ocupados,, que otros, á saber: en el de que tienen, por una parte, mayor heterogeneidad de quehaceres profesionales, ó sea, diversas profesiones á un tiempo (política, letras, industria, v. g.); por otra, en el de que han de ultimar algunos de esos quehaceres, á lo menos, en plazos fijos (un pedimento, una casa, una lección de clase). Pero, fuera de esta acepción, hay que repetirlo: ninguna persona tiene que hacer más que las restantes.

Los hombres ordenados, por muy “ocupados,, que estén—y ya se ha explicado el único sentido racional en que esto se puede decir—hallan siempre tiempo para sus varias cosas, repartiéndolo proporcionalmente entre ellas, anteponiendo las urgentes y á plazo fatal, posponiendo las otras, distribuyendo su atención según las exigencias de cada una.

Son hombres de presupuesto y, sobre todo, de cuentas: porque un presupuesto, sea de actividad, de tiempo, de dinero, se hace con facilidad; lo difícil es sujetarse á él, seguirlo. Pero el hombre que guarda medida en el trabajo, mantiene siempre fiel su reflexión sobre el plan de sus proyectos, antes como despues de realizar cada uno de sus episodios; hace continuo exámen de conciencia y se determina según el resultado de este exámen, sin variar de plan, sino con aquella prudente y mesurada flexibilidad propia de todo racional límite, y á la cual, si es de cierto peligroso ceder demasiado, no hay modo de escapar: porque la variación nos viene impuesta muchas veces de modo insuperable por un cambio análogo repentino de las circunstancias en que fué concebido nuestro primitivo proyecto.

Por el contrario, el hombre desordenado trabaja á capricho, sin regla, ni compás: hace ahora lo que debería hacer mañana; á escape y con vértigo, lo que pide tiempo, lentitud, reposo; antepone ó pospone las cosas, sin más ley que el humor del momento, ó las relega á un futuro indefinido, pensando siempre en que ha de hacerlas, y nunca en el cómo ni el cuándo. Y así en él se acumulan al par la aversión al trabajo aplazado y el disgusto por el aplazamiento. Con esta división

morbosa, é inquietud, y aún verdadera amargura, y remordimiento, é impotencia á la vez para vencerse, nadie puede lograr las condiciones más elementales para un trabajo fructuoso: la serenidad, la paz interior, el gusto por la obra, que cuando hay apremio irresistible acabamos quizas por hacer, pero atropelladamente, con dudoso éxito y sin que logremos el goce noble de ella en tal contrariedad de la vida. Recuerda esta contrariedad la que Göthe ha señalado como centro del carácter de Hamlet, luchando siempre entre su obra y su impotencia para realizarla.

Si se quisiera resumir esas dos situaciones del ánimo en una fórmula concreta, podría decirse que lo que implica la primera y falta á la segunda es una sólo cosa: el *self-government*, el dominio de nosotros mismos. La prueba es que el hombre desordenado cesa de serlo en ciertas cosas, tan luego como hay en su vida profesional una regla exterior que lo obliga á medir su trabajo y su tiempo. Un profesor honrado, por ejemplo, que deja de señalar día para una conferencia voluntaria en una asociación pública, ó tiene abandonada una investigación que, sin deber alguno externo, ha emprendido en su laboratorio, ó un artículo para una revista científica, ó cualquier otro trabajo en suma proyectado y hasta comenzado quizá por pura inclinación es-

pontánea, no dejará, sin embargo, de dar su clase, cuya hora constituye para él un ritmo *heteronómico*, que diría Kant: una regla mecánica externa de conducta, que suple la falta de ritmo y dirección interiores, orgánicos y libres: no de muy otra suerte, en el fondo, á como la tutela auxilia la deficiencia del niño para gobernarse por sí exclusivamente.

Ahora, si para cada una de las cosas que ese profesor tiene que hacer, hubiere quien le llevase el compás, como lo hay para empujarlo á cátedra, puede bien decirse que las más de ellas, casi todas, se harían. Sólo que, entonces, no sería hombre ya, sino un mecanismo perfectamente inútil para los propios fines cuyo cumplimiento se procuraba asegurar por este modo.

El remedio está en saber considerar *uno mismo* sus deberes y negocios todos con tanto rigor, como si desde lo exterior se los impusieran; ó más bien, con mayor rigor, á la vez que con mayor libertad: como quiera que el tiempo, lugar, modo, intensidad y demás circunstancias de cada obra elemental en la obra entera de su vida, son entonces determinados según las condiciones todas del asunto y su individualidad en el caso; y no por una regla convencional, uniforme, fundada á lo sumo en abstractos promedios, que, por poder servir para todos, no valen en rea-

lidad para ninguno, si las cosas se toman con sus legítimas exigencias.

Esto, en la relación particular que aquí se discute, es gobernarse á sí propio: cosa más difícil, en cierta apariencia al menos, que gobernar á los demás: porque es mucho más cómodo imponer á otros—sólo que esto no es gobernar—una conducta externa, que luchar con los obstáculos, tan diversos, que por todas partes se oponen al libre régimen de nosotros mismos.

¡Qué problema para la educación de la voluntad, éste del ritmo en el trabajo!

---

## LA CRÍTICA ESPONTÁNEA DE LOS NIÑOS

EN BELLAS ARTES.

(RECUERDOS DE UNA EXCURSIÓN.)

Sabiendo que, por iniciativa del Sr. Riaño (1) había adquirido el Conservatorio de Artes y Oficios dos colecciones de vaciados en yeso de las dos famosas tribunas de Lúcas de la Robbia y Donatello (hoy en el Museo de Florencia), fui á verlas en el invierno de 1882-83, acompañando á una sección de alumnos de la *Institución*—casi toda la 5.<sup>a</sup>— Por varias causas, en especial la falta de profesorado, la mayoría de cuyos individuos tenía entonces (y aún tiene) que atender en la *Institución* á un cúmulo de obligaciones bastante mayor que el usual, aquellos alumnos, á pesar de su edad (14 á 16 años) y de su

---

(1) Este benemérito profesor de Historia de las Bellas Artes en la Escuela de Diplomática, desempeñaba entonces la Dirección general de Instrucción pública.

instrucción en otras materias, y aún en otros varios períodos de la Historia de la escultura, desconocían aún en absoluto hasta los nombres de los escultores mencionados. Hoy ya van dominando poco á poco todo este estudio, merced á las series combinadas de excursiones que, bajo la dirección del profesor Sr. Cossío, tienen lugar con este objeto á los diversos museos de Madrid, y en particular al de Reproducciones artísticas, confiado al referido Sr. Riaño, *notre maître à tous* en España en este género de conocimientos.

La benevolencia del Sr. D. Félix Marquez (director á la sazón del Conservatorio de Artes) nos consintió permanecer cerca de una hora en la clase donde acababan de desembalsarse y colocarse los objetos.

Aprovechando la feliz ignorancia de los muchachos (ojalá sólo fuera posible disiparla por medios análogos!), les hice observar las diferentes piezas, mezcladas y confundidas todavía unas con otras, sin prevenir su juicio con la menor indicación acerca de ellas. El primer resultado de esta ojeada, bastante rápida, fué distinguir inmediatamente y sin vacilar las obras de los dos escultores con la seguridad más espontánea, resistiéndose tenazmente á toda contradicción y aún á la más leve duda.

Este primer resultado, tratándose de alumnos de regular inteligencia, pero que no tenían antecedente alguno sobre el carácter respectivo de aquellos artistas, probaba un espíritu de observación que, formado en otras cosas, se aplicaba, sin embargo, á ésta; en suma, un grado mayor ó menor, pero real y efectivo, de educación artística. Sin duda un artista, un inteligente, apenas comprenderá cómo puede extrañar que á primera vista se distingan dos estilos tan completamente diversos (por lo menos en aquellos ejemplares, pues la *Santa Cecilia* de Donatello la hemos visto tomar más de una vez á personas mayores é instruidas por obra de la Robbia). Mas que, prescindiendo de sus conocimientos, prueben á llevar delante de estos vaciados á hombres cultos, pero sin costumbre de juzgar en las artes plásticas, dejándolos abandonados á sus espontáneas impresiones, y los verán tan perplejos que les parecerá inconcebible; sin considerar que tal vez ellos se verían no menos confundidos y apurados para distinguir, por ejemplo, un gneiss y un granito, cosa que un geólogo pedante tendrá por igualmente increíble. Hombre, y granado era yo, en vísperas nada menos que de entrar en la cátedra que tengo confiada en la Universidad, autor de algunas cosas impresas, pretendiente á filósofo y bastante fami.

liarizado con algunos libros de estética—la de Hegel, entre otras—y sin embargo, la primera vez—¡qué digo la primera, muchas!—que entré en el museo del Prado, me era imposible distinguir si era mejor el *Fauno crióforo* que la *Venus* de Piquer ú otras obras análogas. Para todo ello necesité mucho tiempo, maldiciendo la falta de catálogo de aquella dependencia, falta que, por otra parte, hace trabajar más al principiante, sobre quien no puede menos de ejercer cierta presión la noticia de que tal obra que le parecía intolerable es, por ejemplo, de un Miguel Angel, y cual otra que le embelesaba, de un X. ¿Será por esto por lo que ni siquiera se halla traducido el Catálogo que de esta colección—no muy espléndida, en verdad—ha publicado há tiempo en alemán el Sr. Hübner, uno de esos tercos extranjeros que se han empeñado en hacernos nuestra historia?...

La verdad es, bromas aparte, que cuesta mucho trabajo siempre formar juicios *proprios* en cosas de escultura, y en general de arte, y aún en todo. No negaré que otros habrán necesitado menos tiempo que yo para resolverse, pero á mí tal me ha acontecido; y aún á personas de muchísima mayor instrucción y hasta de verdadera superioridad y fama en punto á estética (teórica), he visto titubear

antes de distinguir (como si dijéramos) entre un Velazquez y un Orbaneja, ó, lo que es peor, decidirse sin titubear por el segundo. Y es que la teoría auxilia fundamentalmente la práctica, la dirige, la fecunda, hasta la hace posible; pero no la sustituye.

Volviendo á nuestros muchachos, una vez diferenciado en conjunto el estilo de los dos escultores, vino el segundo momento: el de irse explicando una por una las notas, cuya unidad sintética había necesariamente guiado de un modo irreflexivo, pero no menos firme, sus juicios. Así, por ejemplo, la obra de Donatello era acentuada, musculosa, enérgica en la composición, en la expresión, en las actitudes, en el modelado; la de la Robbia, suave, fundida, reposada. Pronto agotaron este análisis puramente descriptivo; no era de esperar otra cosa, dado el corto capital intelectual que podían gastar en aquella operación, en sí inagotable, pero cuyo grado para cada individuo se limita en razón del de su educación intelectual.

Hasta aquí habían obtenido un resultado, el primero é indispensable en todo proceso crítico: la definición de la obra, definición que comienza por la vaga é instintiva percepción de sus notas, hasta que la reflexión va fijándolas una á una y concluye por resumirlas en una característica sintética; todo ello,

alcanzado por la acción espontánea del examen personal del objeto. El espíritu general de observación, que no consiste en otra cosa, se hallaba, pues, desenvuelto en aquellos niños de 12 á 14 años en un orden superior al que alcanza en muchas personas mayores y de mayores medios en tales asuntos.

Pero restaba el segundo momento del problema, á saber: el del juicio respecto al mérito comparativo de ambas obras. Y en esta parte, al preguntarles sus preferencias, obligándolos á darse cuenta reflexivamente de los sentimientos que no habría podido menos de ir poco á poco despertando en su espíritu la contemplación de los vaciados, se verificó un fenómeno muy curioso: explosión unánime en favor de Lúcas de la Robbia. Les faltaba tiempo para decirme que desde el primer momento les había parecido tan superior, que apenas comprendían dudase nadie: aquella dulzura, aquella expresión mística, aquella morbidez, aquella elegancia, aquel reposo, ¿cómo pueden compararse con la grosera rudeza y las formas duras, impropias, abultadas, de unos niños inverosímiles, hasta tocar en la caricatura?—“¡Y Donatello es un escultor de reputación!”, me decían, casi agresivamente. Ya se concibe que me guardé muy bien de darles la más leve señal de dissentimiento con esta vehemente opinión, y

ni siquiera les invité á que estudiaran con más detenimiento ambas obras antes de pronunciarse. Mostrando la más rigurosa neutralidad y aún indiferencia, me puse á mirar distraído, ya unas, ya otras piezas. Ellos hicieron otro tanto, y á poco espontáneamente se produjo cierta atenuación en la crudeza del primer juicio.—“No; yo no digo que esto sea precisamente un mamarracho.”—“Hay vigor; la composición tiene cierto brío.”—“Colocadas estas figuras en su sitio, no resultarán tan bastas y abultadas,”... Tales eran las frases que comenzaban á circular entre los Aristarcos. Y al propio tiempo otras como: “después de bien miradas estas cosas de Donatello, que al fin son muy varoniles, parecen las de la Robbia un tanto afeeminadas;,” “recuerdan los versos de Lamartine,” etc., etc.

En fin, ¿á qué cansar? El movimiento gradual de reacción se acentuó en términos, que no faltó quien dijera: “otras obras tendrá Lúcas de la Robbia, por las que merecerá mejor su fama.”—Precisamente el mismo muchacho (cosa natural, y harto más lamentable en nuestros hombres hechos y derechos) que había puesto en duda la justicia de la “reputación,” de Donatello.

Entonces les hice ver cuán natural había sido su primer movimiento en pró de la ex-

presión dulce y sentimental y las formas acabadas, finas y elegantes; se necesita más esfuerzo para comprender y sentir á Signorelli ó Miguel Angel, que á Perugino ó al Beato Angélico: y no digo en nuestra raza descolorida y anémica, muerta de hambre, afeminada y romántica. Les dije que en su crítica de Donatello había mucho exacto, como lo hay en las notas de Moratín al *Hamlet*. Lo cual no quita que Donatello sea Donatello y Shakespeare el primer poeta dramático desde el nacimiento de Cristo.

En suma, hice mi crítica de su crítica... Pero esta parte no importa. Sólo he querido llamar la atención sobre un ejemplo del proceso natural y espontáneo en el juicio de obras estéticas. ¡Ojalá llegue pronto el día en que pueda toda enseñanza fundarse sobre bases análogas y reducirse á despertar y guiar (con sumo tacto y respeto) el *juicio propio* de los niños! Sólo que esto es imposible, mientras no se convenza la gente de que vale más la *calidad* que la *cantidad* en las cosas del saber, ó más bien: de que *únicamente por la calidad* el saber es tal saber. Entonces se descargarán los odiosos programas de los odiosos exámenes y se exigirá de toda clase de estudiantes que sean hombres, no papagayos; que sepan verdaderamente, no que se atormenten y sequen el cerebro

---

para retener un cúmulo de cosas estampadas, muertas é ininteligibles para ellos, y para sus maestros no pocas veces.

1885.

---

## SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

DE NUESTRO PUEBLO.

---

Uno de los rasgos más salientes de la reforma que hoy experimenta la educación en todas partes, es el desarrollo del elemento artístico. Poco á poco, en todas las naciones ha ido tomando la enseñanza del dibujo una extensión tal, que ha acabado por incluirse, en la mayoría de ellas, como rama obligatoria en la instrucción primaria. Las escuelas de artes decorativas y aplicadas á la industria, emulando el ejemplo de la organizada en Kensington (Lóndres) por el Departamento de Ciencia y Arte, van creándose en todas las grandes capitales, sobre todo al lado de los Museos, cuyas colecciones influyen tanto de esta suerte.

Pero, aún dejando aparte estas aplicaciones para mejorar nuestra industria, hay una esfera más llana y general: la de la educación del gusto. No hace mucho que en Manchester llamaba la atención un profesor ilustre

sobre el valor que para la cultura de la gran masa del pueblo tiene la educación del sentimiento estético; y poco antes, entre nosotros, la Sra. D.<sup>a</sup> Concepción Arenal, en su admirable *Memoria sobre el empleo del domingo en las prisiones*, (1) demostraba de una manera concluyente la importancia moral que este elemento tiene en relación con las diversiones de los hombres. Las aficiones, juegos y recreos de éstos representan, con efecto, lo que pudiera llamarse su vida estética, y dependen por completo del grado de su educación en este orden. Ahora bien, cualquiera puede comprender la diferencia que hay entre un pueblo, cuyos goces y diversiones son, por ejemplo, los toros, la taberna y los juegos de cartas, y otro, donde el gusto por las buenas lecturas, las obras de arte, las expediciones al campo, los juegos corporales, etc., se halla difundido hasta entre las últimas clases, como acontece en Francia, y sobre todo en Inglaterra, cuyos museos y cuyos parques apenas pueden ya en ciertos días contener las muchedumbres que en ellos buscan solaz y esparcimiento.

Es bien sabido que Madrid posee museos

---

(1) Presentada al Congreso Penitenciario de Roma de 1885 y publicada en los números 178 y 179 del «Boletín de la Institución libre de enseñanza».

del mayor interés, que hoy son verdaderos cementerios de obras y restos mudos: el Arqueológico, el de Reproducciones, la Armería Real, la selecta colección de la Academia de San Fernando, la de la Historia, y sobre todos el gran Museo del Prado, que, no obstante los vacíos que en la serie de sus escuelas ofrece, (2) y que no es fácil se corrijan mientras no tenga una organización científica (en vez de la actual, meramente administrativa), es, sin duda, uno de los más importantes de Europa. Pero las más de estas colecciones, ó carecen de papeletas circunstanciadas que den razón de los objetos, ó no tienen catálogos, ó los tienen mal hechos, ó los venden á precios enteramente inaccesibles para personas poco acomodadas. Así, muchísimas veces, es inútil que los profanos en esta clase de estudios busquen en ellos modo de enterarse de lo que representan los objetos expuestos, y aún siquiera de lo que son en ciertos casos. De esta suerte, el atractivo de tan útiles tesoros para la mayoría de nuestro pueblo (es decir, para todos cuantos carecen de estudios previos especiales) es muy escaso, reduciéndose casi tan sólo al estímulo de

---

(2) Véase el artículo del Sr. Cossío, «Algunos vacíos en el Museo del Prado», en el «Boletín de la Institución libre de enseñanza» del 30 de Junio de 1884.

una curiosidad superficial, bien pronto satisfecha; y su influjo sobre la instrucción, gustos, educación y cultura general de esa masa, mucho más escaso aún, desgraciadamente.

Ahora bien, ¿no podría hacerse algo en el sentido de aprovechar mejor nuestros museos? Sin duda, el mejor medio sería organizar visitas á sus colecciones, dirigidas por personas competentes, que las explicasen y llamasen la atención sobre sus más interesantes ejemplares: algo análogo á lo que, para sus alumnos, tiene establecido la *Institución*. (1) ¿No sería posible extender este sistema á otra clase de personas? El Estado cuenta con algunos profesores y empleados inteligentes en los estudios arqueológicos, que dispensarían un gran servicio á la cultura nacional, si tomaran á su cargo la explicación de nuestras colecciones, popularizando así los conocimientos artísticos y apresurando el día en que no cause rubor comparar la soledad que, por ejemplo, reina en nuestro Museo Arqueológico, con la muchedumbre que circula en los de Cluny ó South-Kensington.

Sin duda, vendrá un día, en que los directores y funcionarios facultativos de estos centros tendrán anejas á su cargo, con la cla-

---

(1) Sabido es el desarrollo que á las excursiones de esta y de todas clases ha dado la Institución libre de enseñanza.

sificación y catalogación de los objetos, otras funciones encaminadas á darlos á conocer, como la publicación de estudios, las lecciones y conferencias, ya de carácter popular, ya dedicadas á un auditorio más técnico y reducido (1); y entonces, la gestión superior de esta clase de instituciones, hoy por lo común confiada á grandes ilustraciones del arte y la literatura nacionales, lo estará á hombres de ciencia. Pero ¿no se podría comenzar ya á intentar algo de esto, aunque sea en una esfera muy reducida?

1887.

---

(1) Da pena comparar también nuestros Museos con el número de cursos y conferencias que se explican en el Museo de Kensington, ó en el del Louvre, que forma hoy ya una verdadera escuela de arqueología é historia.

---

## EL AYUNTAMIENTO DE MADRID

### Y EL JUEGO DE LOS NIÑOS.

---

Ya otras veces se ha llamado la atención sobre la importancia del juego corporal; sobre el creciente influjo del sistema inglés en este punto, adoptado más y más cada día por los pueblos, como Alemania, Suiza y Bélgica (1), que menos parecían necesitar del ejemplo ajeno para mejorar la organización de su enseñanza, tan justamente celebrada entre las más perfectas; y sobre la constante reclamación de los pedagogos franceses de mejor sentido en pró de la introducción en su país de este potente medio de reanimar la energía viril de alma y cuerpo en las nuevas generaciones.

Por lo mismo que la *Institución* ha venido tan tarde á la vida, ha podido aprovechar en alguna medida los resultados de este movimiento. Desde el principio, y sobre todo desde la fundación de nuestra escuela primaria,

---

(1) A poco, en Francia, y con grande impulso.

en 1878, nuestros discípulos, cuyo ejemplo no ha sido inútil para otras corporaciones y establecimientos, han salido diariamente con sus profesores (¡nada de inspectores ni ayudantes!) entre las clases de la mañana y las de la tarde, no á paseo, sino á jugar en algún sitio abierto, además de consagrar por entero toda la tarde de los miércoles y con frecuencia las mañanas de los domingos, á partidas organizadas de pelota, marro, rounders, liebres, etc. Pues el juego desorganizado, — inorgánico, que diría un filósofo, — ó sea, el que se reduce á correr y saltar de aquí para allá, sin plan alguno, cansa y aburre pronto á los niños, cuya actividad se agota al poco tiempo, por falta de un elemento ideal, que incesantemente la reanima en los juegos de partido ú organizados, juegos esencialmente representativos, formas ideales de una lucha artística y dramática.

Aunque el local que hoy ocupa la *Institución*, y que acaba de adquirir, tiene jardín y patio, estos lugares son todavía demasiado pequeños para juegos de esa especie, sirviendo sólo para disponer siempre de aire puro con que renovar el de las clases, para el esparcimiento y recreo con que en los intervalos de una á otra lección se desentumecen y fortifican los niños al aire libre, para los trabajos de botánica, jardinería, etc., y aún pa-

ra dar á veces en ellos la clase. Pero, así ahora como antes, carecemos de un sitio para el juego corporal algo libre y sostenido, y tenemos que salir con nuestros discípulos, como antes, para llevarlos á otros más espaciosos.

Buscarlos, ya es en Madrid empresa. Cuando la *Institución* vivía en la calle de Esparteros, íbamos con los muchachos al Campo del Moro; pero no disponiendo para estas salidas cada día, excepto el miércoles, más que de dos horas (de 12 á 2), de las cuales se lleva 20 minutos el almuerzo, y teniendo que atravesar calles de mucho tránsito, la mayor parte de este tiempo se consumía en ir y venir, quedando para jugar muy poco. Cierto que los niños más pequeños, cuyas clases terminan á las 11, contaban con tres horas; pero, en cambio, gastaban media en almorzar y mucho más que los mayores en el camino: de suerte que el resultado era idéntico. Además, la mucha circulación de aquellas calles obligaba á llevar á los alumnos casi, casi en formación: sistema absurdo, que suprime toda individualidad y libertad, y aburre soberanamente á niños y maestros.

Cuando la *Institución* se trasladó á la calle de las Infantas, este orden de cosas mejoró notablemente. Porque, no sólo el Prado y aún el Retiro se hallaban mucho más cerca,

sino que el camino era, salvo cortísima parte (que, sin embargo, no dejó de darnos malos ratos), una vía tan ancha como la calle de Alcalá. Hoy, por último, nos hallamos, no ya cerca de los paseos y del campo, sino en el paseo y el campo mismo: de suerte que hallamos á la mano, como nunca, lugares á propósito para los juegos de nuestros discípulos. Los grandes solares que nos rodean permiten cierta expansión; pero ésta no durará más de lo que se tarde en edificar en ellos, ó al menos en desmontarlos y abrir calles. Ya hemos tenido que ir retirándonos de unos á otros, y no está ciertamente lejano el día en que será ya imposible hallar cerca esos lugares de esparcimiento.

Pero ¿cuánto peor lo pasarán otros institutos de enseñanza, situados en puntos más céntricos y por tanto más alejados de dichos lugares? ¿Qué pasará, sobre todo, á los niños de las escuelas públicas de Madrid, en general tan mal emplazadas? Precisamente, en el interior de la población, tal vez *no hay un sólo sitio* donde puedan jugar los niños. La plaza Mayor, las de Oriente, Santo Domingo, Isabel II, el Rey, Progreso, Santa Ana, la puerta de Alcalá... todas, todas han sido poco á poco inutilizadas para cualquier juego que no sea una agitación desconcertada y estéril, á fuerza de ir las poblando de jardines, aunque

sean tan diminutos como los canastitos de la plaza de la Villa. Parece que nuestros Ayuntamientos, heridos todos de *agorofobia*, sienten verdadero terror al contemplar un espacio anchuroso donde los pobres niños puedan moverse con libertad y entregarse á ejercicios varoniles.

Hay más: aún saliendo del centro, apelando á los paseos, tan distantes de él en Madrid, es punto menos que imposible hallar un sitio donde poder jugar. No hay que decir que el día en que, á semejanza, no ya de Inglaterra, sino de Bélgica, Italia, Francia, Portugal y otros pueblos, se generalicen esos juegos entre hombres hechos, que establezcan sus partidas, sociedades y clubs—de que algun pequeño ensayo se ha hecho en Madrid—tendrán que ir, como vamos ahora algunos, al Pardo, ó al soto del puente de San Fernando, ó al menos á la Casa de Campo ó la Moncloa. Aún en el Retiro, á no ir muy lejos, el ancho paseo que arranca de la Puerta de Alcalá, ó el de las Estátuas, son, sin embargo, demasiado estrechos y pendientes; y allí, como doquiera, es difícil dar á los ejercicios corporales el desarrollo que piden, sin una continua molestia de los transeuntes, cuyo esparcimiento no es lícito perturbar. El Botánico y la Castellana ofrecen peores sitios; y el Salón del Prado, que es sin duda el

más espacioso y el menos concurrido á las horas mejor adecuadas para el juego, se halla completamente inutilizado por las subdivisiones que en él marcan faroles y asientos, y que hacen imposible un juego algo enérgico y viril, so pena de accidentes, que no pocas veces hemos experimentado profesores y alumnos, á costa propia.

Si esto ocurre á nuestros discípulos, ¿qué acontecerá á los pobres niños de las escuelas públicas, donde no existe, que yo sepa, un sólo local mediano para juego, incluso en los Jardines Fröbel? ¿Qué, á los de tantos colegios privados, condenados por desgracia á vivir en el centro, á menos de perder su clientela, y faltos á veces hasta del más pequeño desahogo, como á nosotros nos acontecía en las calles de Esparteros y las Infantas? Por último, ¿qué pasará á las familias imposibilitadas de llevar á sus hijos á esos lugares, para algo más que para pasearlos, cuando no llevados de la mano, por lo menos engomados y engalanados como señores mayores, ó para que den algunas carreritas de á 20 ó 30 metros?

En verdad, hartos sabe el vecindario de Madrid los circunspectos límites en que suelen encerrar nuestros Ayuntamientos la acción tutelar que (en teoría) les corresponde acerca de estas cosas. El atento exámen de

su presupuesto; el contraste, por ejemplo, entre la modestia con que atienden á las más rudimentarias necesidades de la higiene y la inoportuna esplendidez que ostentan en sus fiestas magníficas, da elocuente testimonio de su interés y buen sentido. Después de todo, procuran inspirarse en el estado actual de nuestros gustos y costumbres: porque, ¿cuántas son las familias castizas que prefieren gastar en carne y vino, en ropa blanca, en libros, en viajes, lo que usualmente gastan, las más, en alfombras y en mobiliario para el salon "de respeto,"?

Así, no es tiempo todavía ¡no lo será en años! de pedir á nuestros Ayuntamientos lo que sería inútil pretender que considerase hoy necesario la opinión: la gente que á duras penas se lava las partes más visibles de su cuerpo, ¿cómo ha de clamar por baños públicos? Por esto no hay que pensar en que nadie se cuide de establecer parques con anchurosos espacios, donde jueguen grandes y pequeños, como en Lóndres ó en Bruselas: ó campos especiales de juego para los niños de las escuelas públicas, como en Amsterdam y Zurich, ó para todos, como en Berlin y otras ciudades. Pero, al menos, ¿será también demasiado pedir que el Ayuntamiento tenga la bondad de dejar jugar á esos niños en alguna parte, en vez de irlos persiguiendo de paseo

en paseo, de plaza en plaza, hasta encerrarlos en sus casas y escuelas, donde se estén quietos y no molesten al vecindario? ¡Oh bienhechora protección de nuestros regidores en pró de la salud y educación de la infancia, y de su vigoroso desarrollo de espíritu y cuerpo!

¿O serán estas, por ventura, cosas impropias de la *gravidad* de sus funciones?

No es corta, ciertamente, la que entraña el problema.

---

## LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

---

### I.

Hay que distinguir entre la parte que en la educación física puede tomar la escuela y la que corresponde á otros elementos; v. g. 1) la familia—alimentación, sueño, trabajo doméstico, vestido, aseo y demás condiciones de higiene; 2) el municipio—paseos, parques y baños públicos, campo de juegos para niños, como los de Lóndres, Amsterdam, Berlin, etc.; 3) el Estado—con medios análogos y la inspección y promoción de todos, en su limite.

La escuela, á veces, se sustituye para muchas de estas cosas á los demás círculos; v. g. en los colegios de internos, en las cantinas escolares de París, en los *penny dinners* ingleses, etc.

Y siempre ejerce grande influjo (si el maestro cumple su misión) en la educación doméstica: porque el maestro reeduca en parte á los padres por medio de los hijos.

## II.

Respecto de la educación física *escolar*, comprende:

i.—El supuesto primordial para ella: las condiciones higiénicas del *local*. El emplazamiento, área, cubicación, iluminación, ventilación, caldeo, forma y elementos de construcción de las clases, mobiliario, material de enseñanza, campos escolares, lavabos, retretes, guardaropas, etc.: todo esto constituye importantísimo influjo, en bien ó mal, para el desarrollo corporal de los niños. Así, la miopía resulta de una iluminación viciosa y de falta de horizonte dilatado; la escoliosis, ó curvatura dorsal, de los defectos del mobiliario, etc. etc. Por el contrario, muchas condiciones favorables para la salud proceden de las cualidades beneficiosas de aquellos factores.

ii.—Régimen *general* de la enseñanza, que puede ser saludable ó anti-higiénico: aquí entran las graves cuestiones del exceso y recargo de trabajo escolar (*surmenage* y *malmenage*, en Francia; *over pressure*, en Inglaterra; *Ueberbürdung*, en Alemania); la sedentariedad, la falta de ejercicio muscular, la de variedad en los trabajos de clase, y tantas

otras. Todo esto, no sólo influye en la vida y funciones mentales del niño, sino en su salud física, en el estricto sentido: ya porque el estado del sistema nervioso obra y trasciende sobre la integridad del organismo, ya por la acción directa del mal régimen sobre determinados órganos: v. g. las congestiones del hígado por exceso de sedentariedad.

III.—Régimen *especial*, encaminado á promover y mejorar el desarrollo físico de los educandos: á este orden corresponden principalmente:

a) Las disposiciones tocantes al aseo personal de éstos—en algunas escuelas extranjeras (v. g. de Suiza) se lava á los niños, al entrar en la escuela, cuando no vienen limpios;—los consejos sobre su vida corporal toda; las prescripciones adoptadas en punto á actitudes, funciones corporales, inspección médica, cantinas, suplemento de vestidos en casos dados, etc.

b) Los ejercicios particularmente consagrados á promover de un modo directo ese desarrollo, los cuales no se reducen á ejercicios musculares, comprendiendo:

1) El desarrollo y fortalecimiento de la actividad muscular, de la circulación de la sangre, de las funciones de la piel, del aparato respiratorio, etc.

2) El del endurecimiento (moral) para

evitar, disminuir y soportar la fatiga, las privaciones, el dolor corporal, á saber: la educación del valor, serenidad, destreza, rapidez, agilidad, atención, dominio de sí mismo, unidad de movimientos de cada individuo con la masa, y otras cualidades que ni siquiera son exclusivamente físicas, sino *psico-físicas*.

c) La educación de los sentidos, que no debe concretarse (contra lo que es todavía usual entre nosotros) á las escuelas de párvulos.

### III.

Los ejercicios, no *exclusiva*, pero sí *predominantemente* musculares, se distribuyen en los principales grupos siguientes:

a) Gimnasia muscular: 1) sin aparatos; 2) con ellos.

b) Ejercicios militares, cuyo elemento sano y racional (marchas, y en general movimientos isócronos de masas) forma en realidad parte de los anteriores; pero que, á causa del militarismo alemán y francés reinante, constituyen hoy un grupo aparte, con otro sentido, censurable ciertamente, y que tiene su expresión capital en los batallones escolares.

c) Esgrima, carrera, natación, tiro al

blanco, equitación, velocípedo, remo y vela, etc.

d) Paseos y excursiones al campo, ya con un fin de mero alpinismo, ya combinados con otros fines: sea el goce del paisaje, sea el estudio de la geología, la zoología, la arqueología, la botánica y la agricultura, las industrias, las costumbres locales, etc.

e) Juegos corporales organizados, más ó menos enérgicos, desde el billar, la calva, ó los bolos, á la pelota, marro, *croquet*, *lawn tennis*, *cricket*, *crosse*, *foot ball*, etc.

#### IV.

Diversa acción de cada uno de estos medios:

1) Sobre el desenvolvimiento corporal en su conjunto.

2) Sobre las funciones de la piel.

3) Sobre el sistema muscular en general, y en particular sobre músculos dados.

4) Sobre las funciones digestivas, circulatorias y respiratorias.

5) Sobre el sistema nervioso.

6) Sobre cualidades espirituales, ó psico-físicas, como son las ya antes dichas; en general, se las puede subdividir en tres grupos:

a) Intelectuales—atención sostenida, intuición rápida, observación perspicaz, reflexión, etc.

b) Afectivas—apartamiento de los placeres groseros y malsanos, amor á la naturaleza, goce viril del propio vigor, serenidad, valor, jovialidad, etc.

c) De voluntad—personalidad y dominio de sí mismo, endurecimiento, agilidad práctica, moralidad y pureza de costumbres, etc.

## V.

Ahora, dos palabras sobre el estado actual de la cuestión.

1) Decrece el favor de la gimnasia, muy especialmente la de aparatos, que parece va viniendo á ser casi médica y de uso excepcional.

2) Decrece también, y por fortuna, el gusto por los batallones escolares (1).

3) Aumenta el éxito de los juegos corporales organizados, que se van introduciendo y extendiendo en Alemania (Brunswick ha comenzado), Suiza (Zurich), Bruselas, etc.

---

(1) Véase el artículo del Sr. Cossío sobre este asunto, inserto en el número 272 del «Boletín de la Institución libre de enseñanza.»

---

En Francia y Alemania, todo el mundo pide hoy el sistema inglés (2).

1888.

---

(2) Poco después de publicada esta nota, los libros de MM. de Coubertin y Daryl (Grousset) dieron en Francia la señal de la organización de dos sociedades consagradas á promover sobre todo los juegos corporales: la «Liga nacional de educación física», presidida por M. Berthelot y cuya alma es M. Grousset; y la «Asociación para la reforma de la educación escolar en Francia», al frente de la cual se halla M. Julio Simon y que impulsa M. de Coubertin.

---

## EL ESPÍRITU MECÁNICO EN LA EDUCACIÓN.

---

Merced al desenvolvimiento de ciertos principios y de ciertos hechos sociales, que no es este lugar de exponer, ha venido á dominar en la generalidad de los espíritus un concepto, según el cual, en la disposición puramente exterior de las cosas—v. g. en las leyes—es donde se debe buscar los resortes que garantizan eficazmente la conducta racional humana. Esta concepción, fundada en una psicología poco conforme con la realidad de las cosas, se ha extendido por todas las esferas de la actividad social, desde la religión á la vida económica; desde el derecho penal á la política, y ha hallado singular favor en la pedagogía. De ahí, por ejemplo, ese prurito de reglamentarlo todo en materias de educación y enseñanza, de querer precaverlo todo, de confiar el logro de los fines propios de este orden de la vida á un mecanismo de fuerzas exteriores; en vez de entregarse, con cuanta seguridad cabe en lo humano,

á la libre acción individual, ética é interna del maestro, y de esperarle éste á su vez todo del influjo de esa acción sobre las energías no menos internas del discípulo.

Así, v. g., discuten hombres eminentes sobre el número máximo de alumnos que debe contener la clase de una escuela ó el laboratorio de una Universidad, á fin de asegurar, ó al menos, hacer más fácil el cumplimiento de su objeto; sin atender á que en vano se buscará un principio absoluto para determinar ese número, en todos los casos, siendo como es, enteramente variable, en razón de infinitas condiciones, y en especial (aunque no sólo) de las del alumno y el maestro. Así preocupa también á los pedagogos, en odio á los detestables y funestos bancos en que á todos se nos ha atormentado, el anhelo de encontrar un sistema de asiento y carpeta que obligue al discípulo, por medio de ingeniosos aparatos, á guardar, mientras escribe, la posición reconocida como más favorable por la higiene; ó la altura del dintel inferior de las ventanas, á fin de que el espectáculo de la gente que pasa, ó el de la naturaleza misma, no le distraiga de sus tareas escolares; camino por el cual es de temer que se discurra un día algún resorte para sostenerle la cabeza (como ya se ha inventado, aunque con otro intento: el de corregir la

miopía) fija en tal posición, que no pueda ver ni oír sino al maestro; y se toman en los comedores, los lavabos y otros lugares de aseo, precauciones análogas, ya para obligar, por la fuerza, á servirse de los aparatos de cierta manera, ya para impedir su deterioro, ó evitar faltas de urbanidad, de limpieza y aún de pureza de costumbres! Si se considera á qué quedan reducidos con este sistema la misión del maestro y el proceso de la educación, se comprenderá sin esfuerzo que bien se pudiera suprimir al primero, ó sustituirlo, á lo sumo, por un vigilante ó un agente de la fuerza pública.

Y sin embargo, en las condiciones del actual régimen escolar, se comprende que muchas veces es casi indispensable, y aún puede representar indiscutible progreso, el empleo de semejantes resortes y garantías exteriores, y hasta materiales. La aglomeración de alumnos suprime casi por completo la posibilidad de que el maestro se ocupe, v. g., en que cada cual guarde, en su asiento movable, la posición debida, lo cual es además sobre todo importante cuando se trata de alumnos que han de permanecer en esos asientos dos ó tres horas, según la absurda pedagogía al uso. Otras veces, el maestro, por falta de dotes, ó por no estar convencido de los perniciosos efectos de los malos ban-

cos escolares, no cuida de corregir las actitudes viciosas, aunque el número de sus educandos sea reducido. En todos estos casos se impone casi en absoluto la adopción de un mobiliario dotado de mecanismos más ó menos complicados (mejor, cuanto más sencillos), que se encargue de sustituir con su regla de hierro inflexible, niveladora y abstracta, la regla natural, concreta, flexiblemente adaptada á cada caso y de que es expresión viva el *buen* maestro. En general, la misma ley rige en la educación, que en toda esfera social. Cuando los maestros, los magistrados, los gobernantes, se hallan por sí y por las condiciones que les rodean en aptitud de realizar sus funciones, decide en cada caso su conciencia; cuando no, la suspicacia y la incapacidad inventan límites, trabas, garantías externas, al modo de los reglamentos de enseñanza, ó de las escalas penales de nuestros códigos, ó de las precauciones contra el arbitrio ministerial: elementos todos calculados sobre abstractos promedios, que por milagro vienen justos á algún caso, impotentes á la vez para impedir el mal y para asegurar el bien, y que á duras penas mantienen la ilusión de sustituir con el mecanismo de unos cuantos renglones la vida, la libertad y la conciencia.

## LO QUE NECESITAN NUESTROS ASPIRANTES

### AL PROFESORADO.

---

#### I.

Situación general de la inmensa mayoría de nuestros aspirantes al profesorado en sus diversos órdenes, desde el magisterio primario al de las facultades: insuficiencia y desigualdad de cultura general, tanto en su instrucción, cuanto en relación á su desarrollo mental, así como en la formación entera de su vida y hábitos: desde sus aficiones y gustos, al empleo de su tiempo; desde el carácter moral, á su alimentación, al vestido, la vivienda y el cuidado é higiene de la persona.

De aquí, es su primera necesidad atender á este fin de promover, equilibrar y completar su educación general como hombres, en todos los respectos de su vida. Por ejemplo, en sus estudios, procurar su cultura enciclopédica, rehaciendo los que antes hicieron (por lo común tan mal, que apenas les ha

quedado cosa útil de ellos para su vida interior ni para la social) en la escuela primaria y el instituto, y ampliándolos con otros que todavía no han hallado lugar en estos centros, v. g.: los de las llamadas bellas artes (dibujo, música, arqueología...), que tienen por objeto educar la vista, la mano, la voz, el gusto, el sentido histórico, etc. Añadan, por otro estilo, el cultivo del pensamiento, para darle fuerza, vigor, flexibilidad: cultivo hoy tan imperfecto en nuestra juventud, ya por desordenada sobrestima de la vivacidad y agilidad de entendimiento—uno de los mayores estímulos de perversión intelectual y moral—ya por el hábito de la memoria mecánica y pasiva. Pues el sistema que en su educación habrán casi todos seguido, no ha podido auxiliarles ciertamente para desenvolver la espontaneidad personal, fecundidad, vigor, reflexión, madurez de juicio y demás condiciones de una inteligencia sana y bien conformada. Y no hablemos de cuanto hay que hacer en la esfera moral y en la afectiva, no menos importantes, aunque sí harto más desatendidas todavía ante el soberano despotismo del *talento*, que todo lo disculpa, á todo se atreve y lo puede todo. Porque si las deficiencias y lagunas de los estudios y la cultura intelectual piden remedio, no menos lo piden los vicios del sentimiento, del carácter,

del ánimo, de la voluntad, de las costumbres. Por último, igual amparo pide el cuidado del cuerpo, su salud, el desarrollo de sus fuerzas, sus ejercicios en sus varias formas,—gimnasia, juego libre, alpinismo,—y con tanta más intensidad, cuanto sea mayor el gasto de energía mental que hagamos. En suma: todo aquello que constituye las bases fundamentales de una vida europea, racional, libre, bien equilibrada, única propia de seres humanos.

Precisamente, el defecto característico de nuestra juventud actual, como de todas las razas degeneradas y empobrecidas por una larga historia de miseria material y moral, intelectual y política, social y doméstica, es la anemia, la falta de vigor, la apatía, y así, lo que más necesitan, aún los mejores de nuestros buenos estudiantes, es mayor intensidad de vida, mayor actividad para todo, en espíritu y cuerpo: trabajar más, sentir más, pensar más, querer más, jugar más, dormir más, comer más, lavarse más, divertirse más: poner un mayor peso en cada platillo de la balanza. ¡Por mucho que pongan, no se les romperá ciertamente por el punto de apoyo!

En cuanto al modo de corregir esta apatía que nos consume, todo el mundo comienza á estar conforme en que, en cosas de educación, no hay recetas—puesto caso que ha-

ya de haberlas en medicina.—Así es que, ni para éste, ni para otros defectos, se puede señalar remedios concretos que, aplicados del mismo modo en todas ocasiones, den siempre resultado infalible. Antes por el contrario, si los fines que para lograr algo se recomiendan por sí mismos, v. g.: familiarizar al educando con el ejercicio cada vez más enérgico de su propia actividad, son de éxito indudable, los procedimientos para lograr á su vez esos fines, varían, como todo procedimiento orgánico, en cantidad, cualidad, dirección, resortes, hasta lo infinito: conforme varía hasta lo infinito también la individualidad general de cada sujeto y la de su situación peculiar en cada momento de su vida, relacionada con el complejo de condiciones interiores y exteriores de ésta. Sin duda, algo cabe hacer para disminuir, y quizá vencer, esa apatía, en cuanto al pensamiento. En éste, la apatía se revela en la impotencia para perseverar en la atención á un mismo objeto, intelectual ó sensible; en la escasez de ideas; en la lentitud para darse cuenta de las cosas; en la falta de agilidad y flexibilidad para determinar el contorno de los conceptos, que flotan en una vaguedad tan nebulosa, que no nos permite fijarlos, ni explicárnoslos, ni exponerlos á los demás por medio del lenguaje; en el rápido agotamiento,

después del esfuerzo más ténue; en la pereza y como somnolencia... con otros mil modos análogos, no pocas veces compatibles con cierta elevación contemplativa ideal.

Para todo esto, nada mejor que estimular la producción del pensamiento en forma de reacción, esto es, merced á un diálogo habilmente sostenido, que obliga á sacudir el embotamiento del espíritu, para recoger sus débiles ecos, imperceptibles al principio, como otras tantas acciones reflejas, pero con que van fortaleciéndose poco á poco nuestras adormecidas energías. O bien, ejercitarnos en la misma forma de reacción excitada por el pensamiento ajeno; mas de opuesto modo al de pensar hablando, á saber, escribiendo: donde tenemos por interlocutor al libro, menos flexible y variado, y por tanto menos capaz al principio de servir á aquel fin. Primero, tomemos notas de él, y ensayémonos en resúmenes y extractos; luego, tomémoslas de nuestras propias impresiones: con tantos otros medios, infinitamente variados.

Mas si, viniendo de esta esfera intelectual á otra, v. g.: á la de nuestra acción y conducta exterior en el mundo, sirve poderosamente para estimularnos á obrar y á adquirir el tacto de las relaciones y los complejos negocios humanos, el sujetarnos al comercio social, dura carga al principio para la soñolien-

ta contemplación en que el perezoso se complace; pero que, obligándonos á movernos, á ir y venir, á hablar con unos y con otros, á concertar nuestros planes, á discutirlos, á luchar con obstáculos, á procurar vencerlos, sacude nuestra personalidad, acostumbrada á dejarse llevar servilmente, y nos fuerza á tantear, á decidirnos, á tomar un partido, á no contar más que con nosotros mismos. Cuando en las excursiones de la *Institución libre* enviamos á un niño ó á un jóven á informarse de un dato, á calcular sobre un mapa el camino más corto, á encargarse (¡oh prosa!) la comida, ponemos una piedra para la edificación de su personalidad.—Y no digamos nada de los juegos corporales, otra escuela de resolución, de carácter, de energía...

## II.

Todo esto mira al *hombre*, al cultivo de su personalidad, no al *maestro*. Pero, sin esta preparación general de nuestra juventud, es inútil pensar en su preparación especial y profesional para el magisterio. Este, como el sacerdocio—con el que tantos puntos de contacto tiene, sobre todo en los pueblos modernos, donde á veces comparte con él, á veces casi por completo ha absorbido el ministerio

de la educación pública—exige, en primer término, hombres bien equilibrados, de temperamento ideal, de amor á todas las cosas grandes, de inteligencia desarrollada, de gustos nobles y sencillos, de costumbres puras, sanos de espíritu y de cuerpo, y dignos en pensamiento, palabra, obra, y hasta en sus maneras, de servir á la sagrada causa cuya prosecución se les confía. Cuando á veces, por ejemplo, hallamos en la aldea á las dos más grandes energías educadoras de la vida presente—el cura y el maestro—representadas por jayanes zafios, vulgares, ignorantes, desaliñados, sucios, quizá no del todo intachables en su vida pública y aún en la privada; cuando consideramos la magnitud de los intereses que les están encomendados; cuáles debieran ser y cuáles son los frutos de su obra en aquel medio, solamente la pasión sectaria puede ser osada á desatarse en improperios contra estos hombres, más beneméritos acaso, en medio de su trivialidad, sus faltas y hasta vicios, que muchos de sus envanecidos detractores. Porque adonde la razón manda volver la vista, es á las causas, tan complejas como dolorosas, que producen esa resultante; y á compadecer entristecidos á esos, que vienen á ser primeras víctimas de nuestro atraso y mísera ruina. Pero hay dos ideas, que se imponen ante ese espectáculo,

y que importa alimentar y propagar: 1.<sup>a</sup>, que semejante orden de cosas es grave de toda gravedad, y que no debe durar más que el tiempo absolutamente indispensable para reformarlo; 2.<sup>a</sup>, que de esta reforma es la parte principalísima (aunque sin duda pide el concurso de otros elementos) la del sistema de nuestra educación nacional, en sus bases generales y comunes ante todo. Sobre ellas, luégo, que esas dos grandes instituciones fundamentales de nuestra educación actual, la Escuela Normal y el Seminario, edifiquen con alma y en vivo muy otra obra de la que hoy les es dado ofrecer á la patria; y hagan posible, á su vez, la obra restante de la formación de la nueva sociedad en todos sus grados y esferas.

¿Cómo hay que hacer esto, cuando las condiciones para semejante reforma parecen cerrarse en círculo vicioso—según, por lo demás, en todos los ordenes sociales, acontece?

El problema es muy delicado y complejo en pormenor, pero simple en sus primeras soluciones.

Merced al carácter de la individualidad en todos tiempos, por grandes que sean la corrupción y el atraso, hay siempre hombres y círculos enteros (una minoría, sin duda), que por virtud de causas y circunstancias de que

podrían ensoberbecerse con tanta razón como el sandio que se ufana de haber nacido de padre rico ó buen mozo, se hallan en mejor situación y con mayores elementos que otros para servir á la mejora de una ú otra esfera social. Con estos hombres—maestros á veces, como Victorino da Feltre, Pestalozzi ó Diesterweg; otras, hombres de ciencia, como Vives, Locke, Spencer; ya políticos y filántropos, como Franklin, Horacio Mann ó Montesino; ora sacerdotes, como Comenio, Calasanz, el P. Girard... con estos, digo, se debe construir la nueva Escuela Normal y el nuevo Seminario, y todo centro, en suma, donde se aspire á preparar á los futuros educadores de la nación, en todas sus esferas. De esos núcleos se irá extendiendo una nueva vida hácia todos lados, ganando y reanimando todos los estratos sociales; mientras que, al compás de este creciente apostolado, de esta acción central, que pudiera decirse, se va tendiendo, no una limosna desdeñosa, sino una mano leal á los actuales obreros—al maestro rural, especialmente—desamparados casi de todo auxilio hoy día, y de los cuales exigimos lo que no tenemos derecho á pedir en relación con lo que de nuestra parte ponemos.

El camino es lento. ¿Hay otro más rápido?

---

## MAESTROS Y CATEDRÁTICOS.

---

### I.

“¡Ay de la escuela!—decía en otro lugar (1)—donde el pobre maestro cuenta impaciente en el reloj los minutos que aún faltan para dar por terminada su clase!,, Muestra, con efecto, en esta disposición de su ánimo la muerte de sus antiguas esperanzas; el desaliento que en él engendra la sombría perspectiva de su porvenir; el desamor hácia una profesión que tal vez alcanzara con anhelo, y el vivo afán por vender su vana primogenitura á cambio de cualquiera otra ocupación que le liberte de aquella monotonía, cercana á la esclavitud y verdaderamente odiosa para quien siente dentro de sí un aliento de vida.

Porque la gravedad de esta situación crece precisamente con la cultura del maestro. El

---

(1) «Campos escolares,» en el número de la «Revista de España» correspondiente al 10 de Enero de 1883.—De este artículo se ha hecho una edición aparte, que se vende á una peseta, á beneficio exclusivamente de la «Institución libre.»

hombre rústico, sin horizontes, sin exigencias, sin otra aspiración que la de ganar á toda costa un pedazo de pan—¡bien negro, ciertamente!—para sí y los suyos, apenas si en tal cual momento vislumbra lo ingrato de un oficio, cuyo valor ideal no ha tenido ocasión de comprender, y cuyo desempeño jamás pudo concebir de otra, ni más alta manera que la que halló constantemente ante sus ojos. Avenido con su posición, que estima conforme con sus facultades y medios, procura salir del paso lo menos mal posible; y enseña allá á su modo, con el mismo espíritu con que aporca las berzas ó dirige el arado, á leer, escribir y contar, amén del catecismo, sin entrometerse á remover el alma de la generación que le está confiada, y dejándose de pedagogías, antropologías y demás libros de caballería. Pero el hombre en quien su propio esfuerzo, ó el ajeno, han conseguido despertar la conciencia de su ministerio, el sentido educador de toda enseñanza seria y útil, el respeto al valor humano y social de un fin que no reconoce superior en la tierra; el espíritu que ha comenzado á sacudir sus alas para lanzarse á espacios inconmensurables, ¿halla hoy á su alcance todos los medios que debieran desenvolver, fortificar y sostener su vocación? O se expone á caer rápidamente en un desencanto que mata en flor sus “ilu-

siones,, nombre severo que en rigor merecen hasta sus más sensatas y razonables esperanzas! Las escuelas normales, fundadas por beneméritos patricios, han servido poderosamente para sembrar en sus alumnos la idea, por demás exactísima, de la grandeza y dignidad del magisterio. Pero, ¿se ha cuidado lo bastante de que correspondan á esta idea los elementos con que esas mismas escuelas debieran alimentarla, hasta hacerla capaz de fructificar prácticamente en la vida? ¿Se impide en ellas siempre el fácil divorcio entre el concepto ideal del ministerio de la educación y su realidad efectiva? Pues este divorcio inevitablemente conduce á que el ideal degenerare en vana presunción superficial y retórica, bajo cuyo imperio el maestro quizá desatiende sus graves obligaciones, á costa sólo de las cuales puede pedir se reconozca la trascendencia de su cargo.

Y suponiendo que la organización y vida de nuestras escuelas normales sean las más lisonjeras, y que el maestro educado en su seno posea el más alto espíritu, la más firme vocación, la instrucción más completa y el talento práctico más consumado, ¿qué acontecerá á ese maestro, instalado al frente de su escuela, las más veces en medio de un desierto intelectual, hasta cuyas breñas, merced á nuestro atraso y vida centralizada, difícil-

mente llegan, no ya los ecos de la cultura europea, sino, los de la misma semi-cultura de la Córte y hasta los de la capital de su provincia? ¡Qué hará, sin bibliotecas, sin periódicos, sin trato con otras personas educadas, sin otro auxililio para sostener su inclinación y favorecer los progresos de sus estudios, de su inteligencia, de su arte pedagógico, de sus inspiraciones, que el favor de Dios y el del secretario del Ayuntamiento; amén de la visita trienal, cuatrienal, ó aún menos, mucho menos, frecuente, de un inspector administrativo, que se contenta con examinar á los niños y ver los registros de la clase, cuando no cuida de engrandecer su misión... hasta apurarlo para que le despache unos libros de texto!

Si alguna vez, lectores, deseosos de apreciar por vosotros mismos la verdad de las cosas y el modo como se realiza ese ministerio de la educación nacional, sobre el cual tan amenos discursos se pronuncian en nuestros Parlamentos, encontrais en una escuela á tal cual maestro de exterior desaliñado, de zapatillas, cubierta la cabeza, acabando de inficionar con el humo del cigarro el aire que lentamente envenena á las pobres criaturas confiadas á su solicitud; si leéis en su semblante y en toda su persona la tristeza, el cansancio y el tedio; si lo veis pasear por la

clase, extraño á cuanto lo rodea, ó saliendo y entrando desde ella á su habitación, "por hacer algo,,; mientras le desempeñan la escuela unos cuantos niños, convertidos en instructores (cómodo sistema, que si á veces halla excusa en la irracional aglomeración de alumnos, otras sabe pasarse hasta sin el más leve pretexto); si comprendéis—cuando no lo oíais de sus propios labios—que está "harto de andar entre niños,, y, no ya disgustado, sino casi, casi avergonzado de su profesión, á la cual le amarra dura esclavitud, de que ansía emanciparse á toda costa; si comparais su desdén, su abatimiento y al par su presunción, con la humildad del maestro rural "habilitado,, é "incompleto,, pobre bracero, contento al menos con su mísera suerte y en el cual el primero repugna ver á un colega... ¡ah! no le culpeis cruel y neciamente! Culpad á ese divorcio entre la idea que de su profesión se le había hecho concebir y los medios que ha hallado á su alcance para realizarla; culpad á esa falta de una preparación sobria y elemental, pero cabal, sólida y práctica; culpad al carácter verbalista, mecánico y cuantitativo de nuestra enseñanza en sus varias esferas, que atrofia las más nobles facultades del espíritu para hipertrofiar la memoria, olvidando que lo que alimenta—como alguien ha dicho—no es lo

que se come, sino lo que se digiere; culpado á ese abandono de toda dirección pedagógica en que, una vez salido de la escuela normal, se deja para siempre su cultura; culpado á su aislamiento, su miseria, su preterición, su desamparo, no ya del Gobierno, sobre el cual, á fuer de buenos españoles, es grato condensar todas las culpas, sino de la sociedad entera, que se encoge indiferente de hombros ante el problema de la educación nacional, útil tan sólo para alimentar los lugares comunes de oradores, periodistas y candidatos á direcciones y carteras. Y cuando hayais repartido equitativamente estas culpas entre todos aquellos á quienes de derecho corresponden, decid luego en conciencia, y sólo luego, cuál es, duros censores, la parte que toca al pobre maestro, desventurada resultante de tantas y tan pésimas fuerzas!

## II.

Vengamos ahora al "catedrático." Hay, en este respecto, un hecho por demás elocuente y que arroja mucha luz, aunque muy desagradable, sobre la situación moral de las diversas "categorías," de nuestro profesorado. Si se compara la *instrucción* de los catedráticos de Universidad con la de los maes-

tros de primera enseñanza, no puede desconocerse (por punto general y como clase) la superioridad de aquellos, efecto natural de la mayor duración de sus estudios que se continúan diez ó doce años, mientras que los de los segundos se limitan á dos ó tres tan sólo. Pero cuando lo que se pone en parangón no es esa instrucción adquirida, actual, "el saber positivo,, como se dice con gran impropiedad y—sin saberlo—aún amarga ironía en ocasiones, sino la cultura general del espíritu de ambas clases; su sentido profesional, su vocación, sus aptitudes, inclinaciones, gustos y hasta maneras y hábitos sociales, aquella superioridad desaparece, cuando ménos, y aún en ciertos respectos se invierte. Por ejemplo, los maestros de primera enseñanza suelen reunirse para discutir, no sólo sus intereses de clase, sino los principios, organización, programas, métodos, carácter, etc., de sus funciones; publican periódicos, celebran congresos... en suma, se ocupan de su oficio.

¿Qué hacemos los catedráticos? Aunque se prescinda de los que, ora alegando la insuficiente remuneración de un cargo que nadie les obligó á aceptar y que excede casi siempre al del maestro, ora otras más nobles razones, dividen su tiempo entre la cátedra y el foro, ó la medicina, ó la farmacia, ó la po-

lítica, ó la bolsa, ó los negocios de otras clases, y nos contraigamos á aquellos que se limitan á estudiar, enseñar y escribir, según generalmente ocurre en las Facultades de filosofía y de ciencias y sólo por excepción en las otras; ¿cuántas veces, por ejemplo nos reunimos á fin de deliberar sobre nuestros asuntos? Rarísimas, y esto, para intereses personales; para cosas de ciencia y enseñanza, la experiencia ha acreditado de inocente aquella confianza del legislador que les impuso la obligación de congregarse de cuando en cuando para estudiar problemas de esta índole. Cláustro hay, compuesto de 15 ó 20 profesores, que, juntándose no há mucho para discutir nada menos que sobre las bases de nuestra enseñanza universitaria, ha celebrado sesión con cuatro ó seis individuos, y ni una sóla quizá sin la ausencia de la tercera parte. Peor es, sin embargo, la condición de algún otro, el cual aseguró que todo iba perfectamente, sin necesidad de reforma. Y así despachó más pronto.

¿No sorprende este contraste entre el interés y afición del *maestro* á su ministerio y la glacial indiferencia del *catedrático*? ¿No debía esperarse que, si dos ó tres años de preparación bastan para despertar en aquel cierto amor á su fin, diez ó doce deberían triplicar ó cuadruplicar ese amor con el triple ó cuá-

druple alimento recibido en las aulas? Y sin embargo, el hecho se explica fácilmente. El mecanismo de nuestra enseñanza, su carácter dogmático y pasivo, sus procedimientos de estampación son tales y dejan al espíritu tan inculto, que, léjos de corresponder el grado de desarrollo intelectual y moral de éste al de su instrucción, no guardan entre sí afinidad; y bien puede llamarse dichoso el estudiante (sobre todo, si se ha distinguido en exámenes, premios y demás estímulos del *cramming*), cuya campaña universal no haya logrado petrificarlo, exactamente en la misma medida en que han ido aumentando sus mal llamados "conocimientos",.

Para una enseñanza educativa, cual la del pueblo griego, será siempre un misterio cómo el más docto de nuestros profesores no sea siempre el más honrado y culto, el de espíritu más elevado, el de gustos más nobles y hasta el más limpio, fino y presentable. Pero quien conozca el carácter de nuestra organización docente, comprenderá con harta facilidad cómo á un jayán rústico se le puede llenar la cabeza con tantos ó cuantos celemines de literatura, leyes ó anatomía, y dejarlo tan rústico y tan jayán como antes. Pues ¿qué motivo habría para que ese saber de acarreo, á costa de tan improbos esfuerzos allegado y que jamás interesó las potencias superiores

del espíritu, hubiese desatado sus ligaduras, dilatado su horizonte, engrandecido sus ideas y sus sentimientos, moralizado sus tendencias, y desplegado, y mejorado, y dignificado todo su ser y vida? Porque un hombre sepa más giros y palabras griegas, ó más nombres y caractéres de insectos, ó más artículos de la ley hipotecaria, ó más fechas, fórmulas, inscripciones y titulillos, sin haber nunca penetrado en las entrañas de la naturaleza, de la historia, del lenguaje, del derecho, del arte ó de la matemática, ¿qué tienen que ver toda esta erudición y sabiondez con la ciencia, que es sólo cualidad, ni con la educación y progreso esencial del individuo?

¿Cuántos catedráticos dan muestra de sospechar que la pedagogía tiene algo que ver con ellos? Gracias á las prescripciones del memorable Reglamento de oposiciones de 1871 (del cual en este punto nadie ya se ha atrevido á apartarse), esta sospecha ha comenzado á insinuarse en los espíritus, removidos con potente energía por aquella grande, aunque desordenada y atolondrada eferescencia intelectual de 1868; pero falta no poco para que se comprenda con claridad todavía, y algo de esto pasa aún en pueblos más cultos. Baste el ejemplo de la notoria inferioridad y descuido con que se han tratado en el último y memorable Congreso de Bru-

selas las cuestiones relativas á la segunda enseñanza, y más aún á la superior: como si, á medida que se asciende en la llamada "gerarquía," de los estudios, decreciese la importancia del problema educativo.

Ahora bien, la Escuela primaria por su índole, jamás podrá carecer en absoluto de carácter educador. Aún á pesar de la acumulación y heterogeneidad de los niños, del sistema mútuo, de las odiosas lecciones de memoria, de los libros de texto, de los exámenes, de las juntas locales, de los Ayuntamientos, del Gobierno, y hasta del maestro mismo en ocasiones, no tiene más remedio que educar. Lo hará mejor ó peor, á tuertas ó á derechas, con más intensidad ó con ménos, pero no puede prescindir de hacerlo. De aquí, la superioridad general del maestro, bajo el punto de vista pedagógico, no obstante la brevedad de sus estudios; de aquí, que la Universidad, con todas sus mucetas, borlas y medallas, tenga mucho que aprender de la Escuela, por decaída y mísera que esté, como lo está de hecho entre nosotros; y que la reforma de los métodos, con la consiguiente regeneración de nuestra enseñanza y de nuestra educación y de nuestra vida entera nacional, sea de la Escuela, no de la Universidad (como cuerpo) de quien deba en primer término esperarse. No olvidemos la ley

de que las más altas concepciones sobre la ciencia, la educación y la enseñanza nunca germinaron, ni menos dieron fruto práctico, hasta penetrar en la Escuela, en cuyo suelo arraigan para infiltrarse en la vida social y de donde partirán siempre todos los progresos pedagógicos.

1884.

---

## UN PELIGRO DE TODA ENSEÑANZA.

---

La comunicación del maestro con sus educandos, cualesquiera que sean la edad y cultura de éstos, no puede menos de estrechar el horizonte intelectual del primero, por la exigencia imprescindible de acomodar el grado de su pensamiento á otro menos desarrollado, aunque no sea más que en aquella esfera. Para tratar con niños, es menester hacerse niño; para enseñar á adultos ignorantes, hay que hacerse (pero no *serlo*) ignorante. Y es de notar, que mientras la enseñanza cumple mejor su fin, mientras más íntima es y más fecunda, semejante estrechamiento es mayor. El profesor, que reduce su obra á pronunciar una serie de conferencias en discursos seguidos, puede aislarse de su auditorio en cierto límite, hablar más para sí propio y entregarse á la serie de pensamientos que van interesando su atención. En una enseñanza de *laboratorio*, por decirlo así familiar, cooperativa, socrática, aquel aislamiento es

imposible. No hay modo de evitar las preguntas, observaciones y reparos con que el discípulo nos obliga á tenerlo siempre delante y á ocuparnos de sus necesidades mentales.

Sin duda, estas mismas observaciones rompen con ingenua espontaneidad á veces la construcción, que teníamos ya dispuesta en nuestro pensamiento y despiertan en él nuevas ideas; no hay educación que no refluya sobre el educador desde el educando. Pero, aún esto mismo no puede verificarse, sino en la medida de nuestra disposición interior. Así, v. g., la ocurrencia de un niño, como la lámpara de Galileo, sirve quizá mucho á la persona capaz de seguir con reflexión la nueva corriente que en su espíritu excita; al hombre inculto, fuera de la primera novedad, nada le aprovecha: como la piedra con que tropezamos, si puede ser ocasión de un descubrimiento y hasta, quién sabe? de una reforma fundamental en la geología, para el vulgo no es más que una piedra.

En todos los ordenes de la educación se realiza esta ley: en la filosofía, en la arqueología, en la vida moral, en la formación del sentido estético, exactamente lo mismo que en los ejercicios y juegos corporales. En éstos, por ejemplo, jamás puede el maestro desplegar libremente sus fuerzas; sería inútil,

si es que no perjudicial para sus alumnos, en interés de los cuales se ve siempre obligado á moderarlas y acortarlas, en vez de desenvolverlas progresivamente.

De tal fenómeno, se seguiría la decadencia inevitable de todo maestro y todo educador, si no hubiese manera de compensar sus efectos. Por fortuna, esta es muy sencilla y puede formularse así: que el maestro sea *á la vez maestro y discípulo*. Y, discípulo, puede serlo en dos sentidos: de las cosas mismas, investigando por sí; de otros hombres, manteniendo constante comunicación con los de más elevado espíritu que le sea dado alcanzar, y recibiendo de ellos enseñanza, ya directa y personalmente, ya por medio de lectura: camino éste más lento, sosegado, profundo; mientras que el otro lo es para despertar con mayor relieve, integridad y calor las potencias todas de la vida, aunque, por lo mismo, de un modo más superficial tal vez y pasajero. Verdad es que, dada la limitación de nuestro ser, todos estos medios nos hacen falta y de todos debemos ayudarnos: leer, hablar, escribir, y más que nada pensar, investigar, abrir nuevos horizontes á nuestros ojos y reflexión cada día... todo es poco para fortalecernos en esta lucha de cada momento contra nuestra pereza, pronta á desfallecer y á consolarse fácilmente.

Infinitas aplicaciones y leyes de conducta nacen de este principio; pero bastará citar dos.

I.<sup>a</sup> El maestro—de párvulos, de niños, de jóvenes, de adultos, hasta de científicos y hombres ya experimentados—procure buscar para el desenvolvimiento personal de su espíritu una esfera siempre superior, no ya á la que por razón de sus funciones cultiva en relación con sus alumnos, sino á la más alta que pueda hallar dentro de sí cada vez; esforzándose sin tregua por conquistar, uno tras otro grado, la mayor plenitud posible de su vida. Y este movimiento ascensional, este progreso (merced á nuestra finitud, interminable), jamás lo reduzca al pensamiento y la ciencia, sino que ha de extenderlo igualmente á todas las energías de su ser: espíritu moral, amor á lo bello, fuerza y agilidad corporales, nobleza de maneras, gobierno de las relaciones sociales... régimen entero de vida: y ante todo, á lo que pudiera apellidarse el sentido ideal de ésta, sobre el tono de la vulgaridad, que no piensa, ni gusta, ni pretende, sino lo que se compadece cada vez con su estado, en cuya limitación se complace. De otra suerte, si él no se afana por elevar más y más su nivel; si descansa satisfecho en cualquiera de sus grados, por eminente que sea; si no compensa, por decirlo así, con nue-

vas fuerzas las que va gastando de hora en hora, decaerá de hora en hora también, no sólo como hombre, sino aún en el desempeño de su propia función, cuya vitalidad orgánica perece bien pronto á manos de un rutinario mecanismo.

2.<sup>a</sup> Toda sociedad que aspire á tener la función de la educación y la enseñanza organizada de manera que responda á sus fines, necesita asegurar ante todo á sus maestros las mayores facilidades posibles, no ya para sostener, sino para elevar constantemente su vida en todas las esferas: intelectual, moral, material, etc. Por ejemplo: pretender que puede lograrse una buena enseñanza primaria, abandonando los estudios científicos, es tan absurdo empeño, cuanto que los progresos en este orden son el primero y más fundamental origen de todos los de aquel, que cae en la más rutinaria postración tan luego como le falta el constante alimento de las investigaciones superiores. ¿Cómo culpar á los maestros porque no mantengan á grande altura la enseñanza de la geografía, ó de la lengua, ó la de la física en un pueblo donde no haya geógrafos, ni lingüistas, ni físicos de profesión? O bien: suprimáanse de la historia de la pedagogía los nombres de Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Fröbel, Spencer... y pidamos luego maravillas al maestro!

De igual suerte, establecer las más perfectas escuelas normales y enviar despues á los maestros al desierto intelectual de una aldea, sin libros ni publicaciones de importancia, sin la visita frecuente de hombres capaces de sostener y mejorar su cultura, prolongando, por decirlo así, la acción educadora de la escuela normal, cada vez en más alto nivel (en lugar de la inspección usual entre nosotros); ó sin hacerles salir de su localidad de tiempo en tiempo á otras de dentro, y más todavía de fuera de su patria, para ensanchar su horizonte y ponerle delante otros tipos, otros ejemplos, otros elementos de vida y otra sociedad, es bien absurdo sacrificio.

Ningun Estado, como ninguna corporación interesada seriamente en la enseñanza, puede prescindir de todas estas condiciones, por más extremadas que á nuestra común indiferencia aparezcan (1).

1884.

---

(1) Entre los últimos artículos recientemente publicados en la prensa extranjera acerca de la «Institución», descuellan sin duda los del «Times» y el «Journal of Education». Pero en este último se manifiestan ciertas dudas sobre la posibilidad de mantener en el porvenir la enseñanza de la «Institución» en el nivel actual, que juzga con harta benevolencia y atribuye en primer término á dualidades puramente personales de su actual profesorado. Verdad es que la obra de la «Ins.

titución», como todas, no consta de meros principios y teorías, sino que es la aplicación de éstas en la práctica (aplicación sin la cual la teoría es letra muerta) y pide ciertas condiciones en quienes han de hacerla. Pero no hay motivos para desconfiar en el porvenir; sino, muy al contrario, para esperar que los sucesores de los profesores que han fundado la «Institución» realizarán aquella exigencia con la cual caracteriza nuestro colega M. Tiberghien á toda enseñanza digna de este nombre, á saber: «que los discípulos valgan más que los maestros». A este fin, la «Institución» no desatiende un instante la educación de sus profesores. Necesitan éstos, en efecto, dos condiciones indispensables: vocación y ciencia. Con la vocación verdadera y real, va siempre junta la aptitud; y en cuanto á la ciencia (no mera instrucción ni conocimientos, todo lo cual representa muy otra cosa), es tan esencial, que si no se procurase despertar en nuestros nuevos colegas el espíritu de libre investigación personal, nada podría lograrse: porque, en sentir de la «Institución libre de Enseñanza», hace tanta falta esta cualidad para ser maestro elemental, como para un laboratorio ó una cátedra universitaria.

Por esto, en los pocos años que lleva de existencia, ha enviado, por ejemplo, ya á seis de sus profesores al extranjero, donde los más de ellos han permanecido por lo menos un año, completando su cultura general y estudiando la especialidad que más les ha interesado: la arqueología, la pedagogía, las ciencias naturales, el derecho penal, etc. Además, casi todos hacen frecuentes viajes al extranjero, sea para asistir á congresos, sea para visitar escuelas, sea para hacer estudios en cátedras ó fuera de ellas. Algunos de los profesores de la «Institución» son más bien «maestros de los maestros», que de nuestros alumnos; así, por ejemplo, el Sr. Macpherson, en la actualidad, dirige la educación geológica de algunos de aquellos en su laboratorio. Odedeciendo á esta misma tendencia, se está concluyendo la instalación del pequeño observatorio astronómico á cargo del Sr. Arcimís, y destinado especial-

mente á trabajos de investigación personal. Estas tendencias, como es natural, se van acentuando cada día y tomando más concreta forma. Así es como la «Institución» procura formar sus nuevos profesores llamados á corregir y perfeccionar sus métodos actuales y á tomar una parte mayor cada vez y más acertada en la obra de la ciencia y de la educación nacionales.

En general, las bases de la educación de un profesorado, dirigido según estas tendencias, son muy complejas. Pero las relativas al elemento intelectual, podrían formularse poco más ó menos de esta suerte:

1. Cultura general enciclopédica y sistemática, en todos los ordenes principales del conocimiento.
2. Orientación y hábito familiar en el proceso del pensamiento filosófico.
3. Educación especial (sobre estas dos bases indispensables) en la ciencia que la vocación de cada cual le incline.
4. Estudio y cultura fundamental pedagógica, con práctica, incesante y discusión de ella.

No hay para qué decir que ésta es sólo una parte. La formación del carácter moral, del sentido y gusto estéticos, de los hábitos sociales, el juego y demás ejercicios corporales, etc., etc., constituyen, desde el punto de vista de la «Institución libre de Enseñanza» (no tan extendido en nuestro país, por desgracia, como sería de desear), otros elementos, «por lo menos» tan importantes como el relativo á la educación intelectual de sus profesores.

## SOBRE LOS DEBERES DEL PROFESORADO.

---

La asistencia de los profesores á cátedra suele ser algo irregular.

Hace algún tiempo, un diario de gran circulación (*El Imparcial*) intentó llamar la atención del país sobre este asunto, y como era natural, sin éxito. Mezclaba ese periódico cosas exactas con novelas; censuraba, como defectos, hechos dignos de aprobación, y viceversa; indicaba, como remedios, disposiciones extraordinariamente aptas para agravar todos los males. Pero la intención y el tono general de su censura eran laudables; y, después de todo, gran parte de nuestro profesorado, tan alejada como suele estarlo de los problemas pedagógicos y de enseñanza (por multitud de causas), es probable que, ni en la crítica ni en la terapéutica, habría tenido más acierto. Por lo demás, téngase presente que los vicios en cuestión son exactamente iguales, ni mayores ni menores, en el magisterio que en la magistratura, la burocracia, la

política, el ejército, el clero: en suma, en todas nuestras clases y profesiones sociales públicas, enfermas, por ley indeclinable biológica, de los mismos males que tienen postrado nuestro espíritu nacional.

La asistencia de los profesores, hemos dicho, que es algo irregular, frecuentemente. Acaso los hay que no van á clase, sino por excepción; otros dan sus enseñanzas en sus casas (1); otros entran en cátedra algunos minutos, etc., etc. El ejercicio del foro, de la medicina, y sobre todo de la política; la falta de vocación; el corto número de alumnos, en algunas ocasiones, la pereza en casi todas y la debilidad del sentimiento del deber, hoy en nuestro país (y no más en esta clase que en las otras, repetimos) son causas de semejante abandono. Cooperan también á él sin duda las condiciones anómalas del profesorado y la miserable retribución de sus servicios, que le obliga muy á menudo á buscar un suplemento en otras funciones. Contra esto es inútil intentar penalidad alguna. Pero, si hay que insistir en llamar la atención del profesorado y avivar la conciencia de sus de-

---

(1) Y no sería esto lo peor; en algunas Universidades extranjeras (de Holanda) hacen esto los profesores cuando el número de los alumnos es corto. Lo peor está en otros respectos.

beres, convendría que pudiese mejorar su posición, á medida que se le fuese exigiendo más y más celo.

Otro tanto hay que hacer en punto á la cuenta que debe dar de su enseñanza á la sociedad y al Estado. Ciertamente, no para que éste coartase su iniciativa, ni aún censurase su libertad doctrinal; sino para que la nación y su representante y órgano en este orden, el Gobierno, formasen idea justa de los servicios que preste ese profesorado á la cultura patria y á la ciencia y del nivel á que haya elevado sus enseñanzas, y se identifiquen con él, ayudándole con el poder de la opinión, y con esfuerzos y medios de todas clases, á cumplir su misión y sus fines. Sin duda, á los rectores y decanos incumbe velar por todo esto; pero (salvando las excepciones, de una vez para todas) no suelen servir gran cosa unos ni otros, por mil causas; á veces, porque sería grave tener que corregir en los demás las mismas faltas que cometen ellos.

Cada profesor podría dar en el primer mes del curso una nota, tan breve como quisiera, de su enseñanza en el curso anterior, para redactar la cual tendría así todo el verano, además de ir formándola lentamente y sin esfuerzo durante todo el curso á que se refiriese. Esta nota podría comprender:

a) Plan ó programa de lo que ha hecho

en clase, con las indicaciones que pudiese estimar á veces convenientes sobre método de enseñanza, trabajos de los alumnos, etcétera.

b) Cuando en su sentir procediese, propuesta de las reformas por parte del Gobierno, que le fuesen sugeridas por su experiencia durante el curso.

c) Índice de las publicaciones, cursos extraordinarios y otros trabajos científicos que en ese tiempo hubiese realizado fuera de la clase.

El profesorado universitario puede bien comprender que su situación en nuestro país atraviesa una crisis profunda: él dirá si se ha de regenerar, ó ha de secarse y morir lentamente. La nación buscará entonces órganos más adecuados para las exigencias de la vida científica en esta sociedad, donde ya han comenzado á despertarse, aunque tenuísimos.

También sería excelente que los profesores de Facultad celebrasen más frecuentes reuniones (cosa caída en desuso), tanto para el cultivo en común de los intereses de la enseñanza, pedagógicos, de organización, etc., como de los puramente científicos; ayudando é iniciando así la acción de los Gobiernos, que, ni aún con el auxilio de cuerpos consultivos mejor enterados que los actuales, pue-

den creerse competentes para emprenderlo todo, como hoy sin embargo tienen que hacer á menudo, con grave y fundado temor de no acertar.

El acuerdo de los profesores, en medio de las naturales diferencias de opinión y doctrina que el sagrado de la libertad científica y la imparcial protección que dentro de las leyes la Constitución les otorga—en bien de la ciencia y la educación nacionales, no para su provecho,—no es tan difícil de obtener, ni tan incompatible con aquella diversidad. Por fortuna, la divergencia más extrema no agota jamás la comunidad de sentido y espíritu, propia de la naturaleza humana. Y por más que las pasiones contemporáneas de una época que se agita en la gravísima crisis removida por las revoluciones de los dos últimos siglos, se complazcan á veces en ahondar las distancias y transformar esas divergencias en discordias y hasta en mortal enemiga, los pensadores sinceros, que ponen ante todo el interés de la verdad, se inspiran más y más cada vez en aquel sano principio, según el cual la controversia entre los hombres por y para hallarla es parte esencial del orden providencial del mundo (*tradidit mundum disputationes eorum.*) No es el sentido de este principio el escéptico de los tradicionalistas (Bautain, Lamennais, Valdegamas), ni de los po-

sitivistas y relativistas (Spencer, Renan), á saber, que no cabe encontrar la verdad, la cual estará siempre en discusión perdurable; sino el de que, faltando esta discusión y la cooperación que de aquí resulta, y entregado á sus fuerzas individuales, puede el hombre poco para indagar y construir la obra general del conocimiento.

1888.

---

## LAS VACACIONES

EN LOS ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA.

---

### I.

No há mucho que el *Times*, cediendo, como suele, al influjo de la opinión pública y á las excitaciones que en sus comunicados le vienen dirigiendo los padres y personas competentes, daba á luz un artículo sobre este importante asunto, de tanta actualidad en los momentos presentes.

Comienzan á hallar en Inglaterra excesivas las vacaciones de sus escuelas públicas: ¿qué dirían de las de España? Allí, sumando las fiestas de Navidad, las de Semana Santa y la clausura del verano, componen un total de tres meses, tres semanas y cuatro días, á los cuales todavía pueden agregarse otros tres, extraordinarios, para completar los cuatro meses. Entre nosotros, sobre todo, en los establecimientos de enseñanza superior y secundaria (cosa á primera vista extraña, aunque tiene una triste explicación); las vacaciones, cuando menos, constituyen la mitad del

año. Calculando quince días para las de Navidad, diez para las de Semana Santa (cifras que toda persona competente reputará muy bajas), cuatro para el Carnaval y treinta para todas las demás fiestas sueltas, ya generales (religiosas, nacionales y de corte), ya especiales, por santos y otros motivos en cada familia, y prescindiendo, por supuesto, de los domingos, se obtiene un mínimo de dos meses, que unir á los cuatro—desde Junio á Setiembre inclusive—durante los cuales están suspendidas sin interrupción las lecciones en dichos establecimientos.

Esto es un verdadero escándalo; y no sin motivo, en su celo por mejorar el deplorable estado interior y exterior de nuestra enseñanza, emprendió su reforma, como la de tantos otros abusos, el gobierno de la República. Recientemente, la *Institución* llamaba también en su *Boletín* la atención de los padres de familia tan desidiosos entre nosotros, acerca del "grave daño que á sus hijos causan en la educación general de su espíritu, por el placer egoísta de tenerlos á su lado, desmoralizándolos y haciéndoles mirar el trabajo como fastidiosa carga."

Pero, en primer lugar, ¿debe haber vacaciones? Cuando las gentes viven hacinadas unas sobre otras y léjos de todo contacto con el campo, hasta el grado en que, por ejem-

plo, acontece en Madrid, donde es difícil hallar cosa que inspire tanto miedo para la salud como el aire libre, debemos congratularnos de una corruptela que permite á una parte de la población el lujo de respirar más sana atmósfera por una temporada, con pretexto de baños, ú otros semejantes. Aún los que salen de Madrid á Santander, ó á San Sebastian, ó á Biarritz, mejoran siempre con estas excursiones, cuya costumbre comienza á hacer ya del español un ser que viaja, como todos los demás mortales del orbe civilizado. Sin duda, para aquel cuyos medios de fortuna ó condiciones de vida le consientan vivir todo el año como Dios manda, esto es, en el campo, ó por lo menos, haciendo el suficiente ejercicio corporal y respirando un aire que, por su cantidad y su calidad, ponga en peligro la prosperidad de los médicos, esta razon de la necesidad de salir al campo durante las vacaciones no tiene solidez alguna. En el campo es donde debería vivir todo el mundo; y á este ideal camina la civilización, centralizando en las ciudades el escritorio, la cátedra, la tienda, la oficina, el taller, y llevando á las afueras la casa.

Sin embargo, aún los que carecen de esas facilidades, pero no de los medios necesarios para salir de Madrid un mes siquiera, ¡cuánto mejor harían, gastando su presupuesto ve-

raniego en mayor número de excursiones y viajes, convenientemente distribuidos por todo el año, en vez de tomar treinta días de aire natural y trescientos treinta y cinco del patio de su tugurio! Ciñéndonos á tratar de los estudiantes, la familia que lleva á sus hijos á una excursión de cuatro ó cinco días cada mes, se acerca más sin duda á las leyes de la naturaleza. Bajo este respecto, convendría tal vez suprimir por completo las vacaciones del verano, de las cuales, gracias á Dios, ninguna precisión higiénica tienen los alumnos de gran parte de nuestras ciudades de provincias. ¿Qué necesidad, por ejemplo, tendrán de aire puro los estudiantes que viven en Santiago, Granada, Oviedo ó Pontevedra? La misma que de emigrar por el calor del estío los de Ronda, Búrgos ó Avila; ó por tomar baños de mar los de Barcelona, Cádiz, Santander, Alicante y tantos otros pueblos, cuyos moradores, según la teoría del veraneo, deberían salir de sus casas precisamente cuando les llegan las abundantes remesas de sevillanos, madrileños y manchegos.

Bien aprovechados los domingos—cosa de las menos estudiadas, pero que reviste una importancia excepcional,—consagrando además en los restantes días de la semana á la salud del cuerpo lo que imperiosamente exige, y haciendo todos los meses pequeñas excur-

siones, como las que hacen los estudiantes alemanes, proporcionadas á la edad de cada cual, no necesitarían de esa medicación veraniega, sino los verdaderamente enfermos, que irían á tomar sus aires, sus baños ó sus aguas. Y téngase en cuenta que sólo hablamos de las expediciones al campo, porque éstas son indispensables para todo el mundo; y prescindimos de otras utilísimas, con un fin artístico, pintoresco, industrial, etcétera, las cuales requieren ya cierta edad y cultura. Aquellas no las piden, tanto por la generalidad de su influjo fisiológico, cuanto por el que ejerce la contemplación del paisaje, tan considerable aún sobre niños de pocos años y tan educador para toda clase de personas. Respecto de los viajes largos que puedan ser necesarios á un estudiante para su salud, para su instrucción ó para sus negocios, entran en la categoría de cualquier suceso extraordinario, y ni exigen vacaciones generales, ni cabe sujetarlos á épocas determinadas.

Debemos recordar otra razón que en pró de las vacaciones suele darse, y que es también concerniente á la higiene: "Como España—se dice—es un país meridional, el calor impide trabajar durante el verano.," La razón no tiene más falta, sino que es inaplicable á cinco sextas partes del territorio, y verdaderamente original respecto de la otra sexta,

donde trabajan todas las clases y profesiones, con la sólo excepción quizá de los tribunales y el magisterio público. Además, probaría que deben suprimirse *permanente-mente* los estudios en cuantas regiones conservan todo el año una temperatura igual ó superior á la canicular de Madrid, Córdoba ó Sevilla.

En cuanto á la razón del descanso, no es posible hallar otra que merezca menos este nombre. Sin embargo, es la que más usualmente se alega en todas partes, y no hay que decir cuán eximio lugar hallará entre nosotros, cuyo amor al trabajo es tan proverbial en Europa. El descanso se entiende de muchas maneras: pero, sin entrar en esta cuestión, que merece capítulo aparte, creemos que todo el mundo convendrá en que un descanso de meses supone un trabajo sin reposo, ó al menos—pues esto es imposible—con reposo iusuficiente durante el resto del año, y que semejante exceso no es lícito sino en situaciones verdaderamente anormales y extraordinarias también. Concedemos que, por razones especiales, abundan en el profesorado español (más tal vez que entre los estudiantes) estos casos excepcionales, y que no sería justo negar un mayor descanso á quien pueda exigirlo con sagrado derecho; pero esto, ¿qué relación guarda con las va-

caciones generales y comunes, así para los que han trabajado demasiado, como para los que han trabajado poco ó quizá nada? Para los casos extraordinarios, recursos extraordinarios; para los normales, medios normales adecuados á ellos. Y lo normal (y aún lo obligatorio, salvo en determinadas y apremiantes circunstancias) es combinar en la vida de tal modo el trabajo y el descanso que se procure compensar en cada día las pérdidas causadas en el organismo y la estenuación de las fuerzas espirituales, ley según la cual han de determinarse en cada caso la cantidad, cualidad, modo, etc. de esta compensación, y cuyas contravenciones se pagan tan caras, aunque menos visiblemente al principio, como las de la ley de comer diariamente.

Lo que se dice respecto de esta necesidad de descanso extraordinario, ha de extenderse del propio modo á cualquier otro caso, donde una justa causa pida mayor tiempo del que consienten las usuales tareas escolares: tal acontece, no ya con la salud ú ocupaciones graves, sino con estudios, investigaciones ó publicaciones, á veces inconciliables con esas tareas, y que deben favorecerse por todos los medios posibles. Demás está decir que, tratándose de un maestro, jamás se sobreentienden en este capítulo las ausencias que la frecuente acumulación de otras pro-

fesiones con la de la enseñanza—v. g. el foro ó la medicina—eleva á la categoría de faltas normales, ridículamente suplidas por medio de la sustitución eventual para una ó dos lecciones. Con relación á los discípulos, y sin distinguir ahora si la obligación de asistir á sus clases debe serles impuesta ó no por el Estado, pueden asentarse idénticos principios, siendo muy posible que otros deberes les impidan esa asistencia en casos dados. Precisamente, á propósito de la ley Forster, se viene discutiendo en Inglaterra esta cuestión con respecto á los niños que necesitan ayudar á sus padres en las faenas agrícolas ó con el producto de su trabajo; cuestión quizá ventajosamente resuelta por el sistema danés, que en ciertas épocas del año permite la asistencia á la escuela en días alternos. Pero ni tal motivo ni otro alguno autorizan el establecimiento de vacaciones generales, uniformes y que confunden el descanso con la holgazanería. Porque si en el período dedicado á ésta por ministerio de la ley, ya los padres, ya su propia inclinación, lleva los alumnos en ocasiones á consagrar al estudio algunas horas, este mismo hábito, tan laudable como poco frecuente, prueba lo inmotivado de las vacaciones generales.

## II.

La más sólida de las razones, la única sólida, diremos, que en pró de las vacaciones milita, es la necesidad de que vuelvan los estudiantes forasteros al seno de sus familias. Pero ya se comprende que esto se refiere exclusivamente á los *forasteros*. Verdad es que si el ideal, en cuanto á la relación entre la familia y la escuela—tomando este término en el amplio sentido de institución de enseñanza,—sería que el alumno, á ser posible, viviese siempre en su casa, á la cual debería volver por la tarde, lo que supone un desarrollo tal de la escuela en todos sus grados, del cual apenas podemos formar idea, hay que confesar que pocas naciones se hallan más distantes que la nuestra, no ya de ese ideal, sino aún de los términos intermedios y de transición con que hoy mismo se procura en otros pueblos cultos disminuir los graves inconvenientes que la separación de los hijos trae consigo en la mayoría de los casos; ó, para hablar con toda exactitud, en todos aquellos, en que la educación del hogar y del medio social no es tan mala, que el hijo gane con sustraerse á ella. Siguiendo deplorables ejemplos y conservando lo peor

que tenían nuestros antiguos colegios—suprimidos unos, transformados otros con dudoso acierto en casas de pensión, á consecuencia de la violenta é impremeditada reforma de nuestra Instrucción pública al mediar el siglo,—el sistema colegial, casi exclusivamente aplicado á la segunda enseñanza, se ha desarrollado entre nosotros como una verdadera dolencia, cuyos graves resultados deploran todas las familias sensatas. En Francia, donde este pésimo sistema se halla hoy condenado sin apelación por los más autorizados profesores y estadistas, se estudian hoy mismo los medios de anticipar una transformación, doquiera indispensable, pero menos fácil allí que en España, donde la inmensa mayoría de los colegios pertenece á empresas privadas, y también menos apremiantes, por la superioridad general que en muchos puntos ofrecen los colegios franceses respecto de los españoles.

Y, sin embargo, á ese sistema, que desacostumbra al niño de la vida de familia, y persigue su individualidad como un crimen, cuando no compromete gravemente además la salud de su alma y de su cuerpo; á ese sistema, mixto de cuartel y convento, que tan de mano maestra han pintado todos los grandes escritores satíricos, desde Quevedo á Dickens, es al que, con leve excepción, ape-

lan los padres españoles, tan luego como tienen que separarse de sus hijos para hacerles ingresar en la segunda enseñanza. La diferencia está en entregarlos á los escolapios, jesuitas ú otras comunidades religiosas, ó á particulares que, por lo común, no pueden rivalizar en medios con aquellas; ó, por último, llevarlos al extranjero. En cuanto á la enseñanza de otros grados superiores, el sistema preferido es el de las casas de huéspedes, cuyo nombre basta para despertar los más hostiles pensamientos.

¡Cuán preferible á todo esto es el sistema *tutorial*, tan rápidamente extendido por Inglaterra, Alemania, Bélgica y aún Italia, y que consiste en mantener á los niños y jóvenes, cuando es fuerza que salgan de la casa paterna, dentro de la sana atmósfera moral de la vida de familia, confiándolos á personas respetables y capaces de dirigir de una manera *individual* su educación y sus estudios! Para el padre que necesite separarse de sus hijos, nada hay comparable á este sistema; con tal que sepa elegir las personas, llamadas en cierto modo á reemplazarle, y que se asegure—sobre todo, entre nosotros,—no sólo de su vocación y aptitud para un ministerio harto más elevado de lo que vulgaramente se cree, sino de su cultura, organización doméstica, hábitos y hasta maneras; no me-

nos que de las condiciones materiales é higiénicas, á que tan escasa importancia concede un pueblo que apenas come, se lava menos y no se suele bañar sino algún que otro verano. Pero, aún encargando su hijo á un hombre ordinario, sucio, de cortos alcances, que vive mal y le dará peor de comer, si tiene moralidad, algún tacto y buen deseo, *siempre* estará mejor que en el colegio más acreditado, sea láico ó religioso. No es cuestión de personas, sino de sistema.

Dejando ya esta digresión, y volviendo á nuestro asunto, si quisiéramos condensar las conclusiones que de todo lo anterior nacen en una fórmula práctica y concreta, adecuada á nuestras costumbres y que no rompiese todavía por el pronto con ellas demasiado bruscamente, pediríamos la supresión de las vacaciones *generales*, y la concesión de licencias *especiales*, según las diversas circunstancias. A los alumnos forasteros, y á petición de sus familias, se deberían conceder (exclusivamente para que volviesen á sus casas) un mes por Navidad, y otro durante el verano, que elegirían aquellas. Dos meses igualmente, pero fijados por la autoridad local académica, se concederían á los alumnos en aquellos pueblos cuyas malas condiciones, en punto á higiene y modo de vivir, hiciesen conveniente compensarlas, reparando sus

efectos por medio de una rusticación adecuada. En los demás casos, las licencias deberían ser *individuales* y por justas causas, aplicándose en todo los mismos principios á profesores y alumnos.

Para concluir. No faltará—muy al contrario—quien clame contra la “perturbación,” que semejantes disposiciones introducirían en la uniformidad de nuestra enseñanza. Nacen estos clamores de que estamos de léjos acostumbrados á dos cosas: á ver en esa uniformidad, que debemos á la centralización, la señal de la normalidad, de la organización y del ritmo, no siéndolo sino de la atonía y de la muerte, y á considerar como lo principal en la enseñanza el elemento instructivo sobre el educativo; esto es, la cantidad de cosas que se enseñan y aprenden. Lo primero es harto evidente; lo segundo no lo sería menos si reflexionásemos que, bajo el aspecto instructivo y cuantitativo, un buen *Manual* vale más que un buen profesor; y que si la enseñanza consistiese primeramente en esto, y no en la dirección y educación del espíritu, en el desenvolvimiento de sus fuerzas y en la formación de un sentido seguro para estudiar por sí mismo las cosas y aprender á vivir en ellas y por ellas, podrían suprimirse todas las cátedras, ó cuando menos, sustituirse *con ventaja* al maestro por un lector (como

alguna que otra vez, por cierto, se hace), y reducirse la inteligencia á la memoria.

La continuación de las clases para unos alumnos, y su interrupción para otros, absolutamente en nada perjudicaría á estos últimos, por lo que toca á su educación y desenvolvimiento, que es lo capital; pues la carencia de dirección inmediata del profesor durante los períodos citados, no puede tener grave importancia y quedaría compensada con el bien que les resultaría siempre, ya de pasar algún tiempo en el campo, ya de mantener vivo en su espíritu el sentido de la vida de familia, á cuya relajación y duradero eclipse colabora esa especie de quinta civil, quizá peor en este punto que la otra, porque arranca al hombre del hogar desde niño y lo descasta de todos los vínculos locales, para disolver su naciente individualidad en una masa de números abstractos. Así, suelto y abandonado á sus primeras impresiones, compara la magnificencia de las grandes ciudades con la sencillez y pobreza decorativa de su lugar, en una edad y en un grado de cultura—todavía cercano al del salvaje—en que no es fácil pueda comprender ni sentir lo que hay de grato en las más pequeñas aldeas, y el refinamiento, *comfort* y atractivo que en ellas, cien veces mejor y más fácilmente que en la ciudad, pueden desplegar una intelligen-

cia y un gusto cultivados. He aquí tal vez una gravísima causa del *absenteismo* de nuestros campos.

En cuanto al retraso en la cantidad, en el "programa,, sobre ser punto menos que indiferente—jamás nos cansaremos de repetirlo,—fácilmente se repara por medio de textos breves, claros y sencillos, así como por los resúmenes del maestro. Esto, partiendo de los métodos académicos actuales, tan absurdos, mecánicos y contraproducentes; porque, adoptando los familiares y educativos, desaparece el inconveniente en tal respecto de las vacaciones especiales. Con efecto, en la escuela primaria, cuya enseñanza es hoy por hoy la que menos se aparta de estos métodos, ¿qué importa que falte un niño durante un mes á clase, en punto á lo que deja de aprender? A favor de esos procedimientos, pronto recobrará el tiempo perdido. Pero, aún ahora, con los detestables que en general se usan, el mal se repararía sencillísimamente.

¡Ojalá pudieran las anteriores consideraciones interesar á la opinión contra esas fiestas de la holgazanería, que tan fecundo desarrollo han tomado en la enseñanza, en las bibliotecas (de cuya clausura se quejaba con harta razón no há mucho otro periódico) y en la administración de justicia, con resulta-

---

dos tan perjudiciales para el buen régimen de nuestra vida nacional y para su mejoramiento en lo futuro!

1880.

## MÁS SOBRE VACACIONES.

---

Decididamente, es escandalosa y extraordinaria la situación del *Calendario académico*. Después de ser nuestro curso el de menor duración acaso de toda Europa (no creo que tenga rival más que en Italia, antes hermana en decadencia, de estas cosas, pero que ya nos lleva buena delantera), conserva como días festivos muchos que fueron declarados laborables hace más de veinte años por la Santa Sede; merced á lo cual, días que son de trabajo para todos, incluso los empleados públicos, son festivos en los establecimientos de enseñanza.

Además, hay la pésima costumbre, muy nacional sin duda, de celebrar con *huelgas oficiales* (obligatorias) todos los sucesos importantes, prósperos ó adversos, de la nación y el Estado: muertes, nacimientos y bodas del soberano, ó su consorte; batallas, calamidades y demás. Seguramente, el vicio está muy arraigado, y por esto se concibe que los

Gobiernos, con cierta candidez, lo sigan intuitivamente. Y aún no cabe negar que hemos ganado. Es tradición que, á principios del siglo, cuando llovía, se suspendían las oficinas públicas en la Córte, poniendo en la puerta el célebre cartel: "Tiempo inclemente." Y en Salamanca se conserva el refrán de que *quando canales curruunt, scholares non concurrunt*. Pero, con todo este progreso, en Madrid, ha habido algun establecimiento, donde se ha mandado á veces suspender los exámenes para que profesores y alumnos pudiesen asistir... á la corrida de Beneficencia: espectáculo educador, si los hay, que, por lo demás, favorecían con su presencia eximia las más altas autoridades de la enseñanza pública.

Júzguese, además, del influjo de este proceder para el mantenimiento de la disciplina escolar, tan imposible de lograr por medios materiales, ó por medidas de rigor. Acostumbrados los estudiantes por Gobiernos y autoridades académicas á la idea de que todo suceso algo anormal debe traer consigo una huelga que dé relieve á su importancia, sería extraño que, con la certera lógica del instinto juvenil, no sacasen las consecuencias del sistema, pretendiendo aumentar esas huelgas con todos los motivos y pretextos, aún los menos aparentes. Y como, además,

el trabajo en nuestras clases, á veces (con demasiada frecuencia) es en realidad desagradable por su monotonía, su sequedad, su falta de atractivo, con que matamos en ellas el gusto y amor al saber, que al niño y al jóven, fuera de las aulas, tan sinceramente cautiva, no es maravilla, asimismo, que procuren emanciparse de ese yugo y reducir al mínimun los días en que hay que soportarlo.

Recuerdo que, hace algún tiempo, cierto ministro riñó grandemente á los estudiantes que se querían tomar vacaciones por su mano, diciéndoles que él era amigo "de los estudiantes que estudian,,; olvidando que pocos meses antes, por un grave suceso, había mandado él mismo suspender las clases para que profesores y alumnos se entregasen al dolor, de real orden por espacio de cuatro ó cinco días.

La principal raíz (pero no la única) de estas corruptelas se halla en dos principios: que el trabajo es una desgracia, no un placer, no una cosa grata, y por tanto, un bien libertarse de él siempre que sea posible; y que la regularidad de la vida es cosa frágil (I), que puede y aún debe infringirse por cualquier motivo: cambios atmosféricos, revistas militares, apertura de Córtes. Así es frecuente

---

(I) V. la nota sobre «La regularidad en el trabajo».

entre los que esto piensan, que cuando están tristes, no se laven; cuando muy ocupados, coman á deshora; cuando tropiezan con un amigo en la calle, lleguen tarde á sus obligaciones; *et sic de coeteris*.

Pero precisamente, uno de los signos por que se caracteriza el progreso de la civilización, es el sentimiento de que el orden de la vida y del cumplimiento de sus deberes no se ha de perturbar por cualquier cosa, leve ó grave, sino tan sólo por aquellas que lo *imposibilitan*. ¿Quién ya toleraría el cartel del *tiempo inclemente*? El principio, hoy inconcuso, de todos los sociólogos es que cuanto más alto se halla al nivel de cultura de un individuo ó de un pueblo, tanto menos lugar dejan á esas irregularidades, que dominan y pervierten todas las esferas de la vida. La pobreza y oscuridad usual de ésta sólo se rompe á trechos por los relámpagos de la extravagancia. Así no salimos del servilismo, sino para caer en la insurrección, y recaer en él de nuevo. Así comemos usualmente como el moro, un puñado de dátiles; pero si convidamos á un amigo, el banquete constará de veinte platos: cuando la comodidad y la dignidad de la vida, *á diario*, cada cual según sus medios, y la falta y disminución de los *extraordinarios*, son caracteres prominentes de una civilización adelantada.

---

Ahora bien, el progreso en este sentido es en España limitadísimo aún en todos los ordenes, y por tanto en el de la enseñanza. Pero, al fin, los empleados trabajan, ó á lo menos van á sus respectivas oficinas, en días que dan á la huelga las Universidades. Poner al menos en consonancia el calendario de éstas con el general del Estado, no sería en realidad cosa excesiva.

1888.

LA AGLOMERACIÓN DE ALUMNOS EN NUESTRAS  
CLASES DE FACULTAD.

---

I.—SUS INCONVENIENTES.

A) *No es posible enseñar debidamente.*

I.—En las cátedras *experimentales* y de observación directa de objetos exteriores, es imposible, no ya lograr que los alumnos trabajen por sí mismos (como se hace en otros países y en grados mucho más elementales, v. g. en la I.<sup>a</sup> enseñanza superior de Francia), sino que presencien siquiera los experimentos, ni vean las más veces, aún ligeramente, los ejemplares de las colecciones.

Otro tanto puede decirse, en distinto género, de las clases de lenguas y de todas aquellas que exigen con más notoria necesidad el concurso del trabajo personal de los alumnos.

(Téngase, sin embargo, en cuenta que, en rigor, *toda* especie de enseñanza—Filosofía, Derecho, Literatura, etc.—lo exige, exactamente en el mismo *grado*, aunque no del

mismo *modo* que aquellas: todas deben ser intuitivas).

2.—En las *demás*, aunque otra cosa crean muchos por la fuerza de la rutina, es no menos imprescindible ese concurso. Sin él y sin la constante comunicación y excitación del profesor, es inútil pensar que puede lograrse que los alumnos se acostumbren á pensar y discurrir por sí mismos, con lo cual se perturba y disloca gravísimamente el problema de toda enseñanza seria. Esta, en efecto, tiene por fin que el discípulo se entere de las cosas como son en realidad, que se interese por conocerlas, por estudiarlas, por saber la verdad: y ese amor á la verdad se sustituye, como cosa inútil y aún perjudicial, por este otro objetivo: saber, no las cosas, sino lo que el profesor quiere que se piense y diga de ellas, para repetirlo en los exámenes.

De aquí el escepticismo y corrupción intelectual de una juventud que, indiferente á la realidad y la verdad del conocimiento, considera á éste como un conjunto de respuestas á un programa; más tarde, como una serie de motivos adecuados para discursos sofísticos en pró ó en contra (que tanto monta), á fin de ejercitarse en la retórica de la palabra, que es tan grande instrumento de provecho personal en los pueblos modernos.

El régimen actual conduce, pues:

a) A perturbar y falsear el sano espíritu científico.

b) A desmoralizar, mediante esta corrupción del pensamiento, la vida entera individual y social.

3.—En *todas* las clases es, además, imposible que el profesor responda de ninguna de estas cosas, á que está obligado ante la sociedad, el Estado y las familias:

a) De que aplica todos los medios para asegurar (hasta donde cabe en lo humano y lo consienten sus propias fuerzas) el provecho de su enseñanza.

b) De que este provecho se alcanza más ó menos; pues no puede dar noticia, ni tenerla él mismo, del estado de sus alumnos durante el curso.

De aquí, para poder dar cuenta, en algún modo, de ese estado, nacen lógicamente los exámenes, los cuales se fundan en dos consideraciones capitales:

1.<sup>a</sup> Que el profesor no conoce, sea en absoluto, sea en el límite en que debiera conocerlo, el estado y aprovechamiento de sus alumnos.

2.<sup>a</sup> Que no merece la confianza de éstos, ni la del Estado, por lo cual debe fiscalizarse su juicio, á fin de evitar abusos: v. g. formando Jurados de tres jueces; haciendo públicos los ejercicios, etc., etc.; debiendo ad-

vertirse que todo esto es inútil, aparte de depresivo: el profesor puede abusar; y los compañeros de tribunal, por la costumbre, es muy raro intervengan en la calificación de sus discípulos, enteramente abandonados las más de las veces á la dictadura de aquél.

El exámen es una formalidad vituperable por lo vana, brevísima (aún cuando dure una hora ó dos, cosa además difícil en clases numerosas), mal sana, artificial y perturbadora de la actividad, el sentido intelectual y moral, y hasta la salud física de los alumnos (1).

Hace perder al profesor un mes, ó mes y medio, que debieran ser de clase (por ser nuestro curso, con el italiano, acaso el más corto de Europa) y perturba y falsea el carácter de su obra. Pues en vez de ser un maestro, un guía y auxiliar del trabajo de sus discípulos, se convierte, por lo menos á los ojos de éstos, en un juez duro y cruel, que tiene en sus manos su porvenir, ligado á una prueba insegura, hecha en condiciones anormales y expuesta á toda clase de azares.

---

(1) Véase la cruzada que contra los exámenes vienen emprendiendo en todás las naciones los principales pedagogos, científicos é higienistas: v. g. las discusiones en las Academias de Medicina de Paris y Berlín y los datos que expone el Sr. Simarro en sus conferencias sobre «El exceso de trabajo mental en la enseñanza», dadas en el Museo Pedagógico é insertas en el «Boletín de la Institución libre», 1889.

Esta perturbación alcanza á lo más íntimo y profundo de las funciones del profesor, el cual, por necesidad, ha tenido que tomar entre nosotros una de estas dos posiciones opuestas, cuando no las mezcla empíricamente:

1.<sup>a</sup> Convertir su enseñanza en una serie de conferencias, ya serias, ya de mera brillantez y aparato retórico, pero dirigidas por igual á todos, y que por tanto, aún las más graves y profundas, no pueden surtir más que un efecto muy superficial. Porque, á causa de la falta de comunicación entre el maestro y su auditorio, aquel no puede ir adaptando, rectificando, ampliando y acomodando su enseñanza á los diversos grados y modos de cultura, inteligencia, atención, etc., de cada uno de sus oyentes; teniendo que hablar como *para el promedio*, y por tanto, sin ahondar ni remover cosa alguna en el espíritu de nadie ("para todos y para ninguno,"). Por esto, las conferencias de esta clase, que son sumamente útiles para difundir en grandes masas de oyentes una cultura general, pero poco profunda, pierden su utilidad en razón inversa del número de aquellos y de la necesidad que tienen de más sólida y honda enseñanza.

2.<sup>a</sup> Otras veces, el profesor, por el contrario, apenas explica, ó no explica nada, li-

mitándose á preguntar á los alumnos la lección que del libro de texto han estudiado en su casa, haciendo inútil así la enseñanza y el profesorado; pues con tener el libro y estudiar en él se podría ahorrar esta función—la enseñanza—que tiene otro fin, imposible de sustituir por el libro, á saber: la dirección *individual* de los trabajos del discípulo. Porque el libro habla *á todos y siempre* de la misma manera; y por lo mismo, es incapaz de dar á cada cual lo que precisamente necesita y pide en vano.

B) *La aglomeración y la disciplina académica.*

1.—En las clases numerosas, el profesor no puede conocer á sus discípulos individualmente.

2.—Ni menos entrar con ellos en ciertas relaciones de familiaridad é intimidad, que es el mejor medio de evitar la indisciplinada; porque, sobre dejar así de ser para ellos un desconocido, y hasta un enemigo, transformándose en amigo y compañero, en estas relaciones es donde puede ejercer el maestro un influjo educador, no solamente sobre la inteligencia del discípulo, sino sobre sus sentimientos, sus tendencias y sus hábitos de todas clases.

3.—Mientras estas relaciones no existan, es inútil pensar en nuevos medios represivos:

todos se han ensayado, desde los sablazos á los encierros, la imposición de faltas, la pérdida de curso, etc.; y todos con igual ineficacia.

II.—REMEDIOS QUE AHORA CABRÍA ADOPTAR.

A) La fijación de un máximun de alumnos en las clases, según las necesidades, medios, carácter y demás condiciones de cada orden de estudios.

Esto hará posible la supresión de los exámenes *para estos alumnos*, con tal de que los profesores se ocupen en su enseñanza y aprovechamiento individual, comprendiendo que el deber del profesor no es sólo el de asistir á clase, explicar á los cuatro vientos y luego calificar en el día del exámen; sino procurar que aquellos aprovechen su enseñanza en todos los respectos posibles: en el desarrollo y educación de su inteligencia, como en la adquisición del material del conocimiento hecho (instrucción); en el espíritu científico y de interés serio por la verdad; en la formación de su carácter moral; en el ennoblecimiento de sus inclinaciones; y en suma, en el temple entero de su vida.

1) De aquí es de lo que ante todo depende el porvenir científico de España, la cual volverá entonces á colaborar á una obra internacional, que hoy recibe ya hecha desde fuera y de balde; colaboración imposible, si no se despierta un espíritu serio de indaga-

ción personal científica en la juventud universitaria: pues no tenemos otros centros en donde se haga esta obra. Porque si el profesorado de Facultad se obstinara en reducirse á preparar para el exámen, con su programa y su texto (lo cual es además imposible en grandes aglomeraciones), sería menester adoptar el camino de Francia y crear centros superiores á las Facultades (Escuela práctica de altos estudios, Colegio de Francia, Escuela normal superior, Museos...) donde se desenvuelva ese espíritu, independiente de las viejas preocupaciones académicas. Pero téngase en cuenta que, por tal modo, este régimen tiene carácter transitorio, y sólo se justifica donde las Universidades han perdido su carácter principal de órganos activos de la vida científica y su obra. En Francia misma, se procura hoy transformar la función de las Facultades; y á pesar de poseer aquellos otros centros superiores, no se perdona esfuerzo para que el espíritu científico sustituya en aquellas al viejo, académico de preparación mecánica, no habiendo apenas ministro (desde la guerra de 1870) que no procure inculcar en el profesorado el sentimiento de su primera y fundamental misión, á saber: la de cultivar la indagación personal científica y hacer que sus alumnos la amen y cultiven.

2) El porvenir entero nacional depende asimismo en gran parte de las Universidades. Según el tono, carácter y espíritu de su obra, así sale de ella una juventud escéptica, retórica, ambiciosa, brillante, frívola, sin ideal, indiferente á todas las cosas grandes; ó una juventud varonil, entusiasta, seria, reflexiva, desinteresada, enamorada de las grandes empresas y con brío para luchar por realizarlas.

B) Continuación transitoria del régimen para los alumnos *actuales*, tan sólo; pero suprimiendo sus mayores inconvenientes, por medio de la subdivisión de las clases numerosas, que excedan del máximu que se adopte; cada una de las secciones se confiaría á personas competentes, que propondría la Facultad para cada curso, á fin de que ella tenga la libertad y la responsabilidad de la enseñanza que den estas personas.

Este sistema, si se declarase permanente, gravaría demasiado el Tesoro; además, urge ensayar si de este modo puede contribuirse á corregir la funesta afluencia de los jóvenes á las profesiones malamente llamadas *literarias*.

C) Ingreso en las Facultades por oposición; oposición que se impone sin desconfianza ni susceptibilidades para nadie, desde el momento en que se fija un límite al ingreso. Téngase presente, además, que á veces pue-

de mediar largo tiempo entre el momento en que un alumno concluyó la segunda enseñanza, y aquel en que aspira á ingresar en la superior: caso frecuente, v. g. en las escuelas especiales. Es de recomendar que este exámen sea tanto más sério, cuanto que está llamado á ser el único (1). ¿Se conseguiría? Con razón decía Gil y Zárate (2): "Por muy exquisitas y sabias combinaciones que invente el Gobierno para asegurar el rigor en los exámenes, todas se resuelven... en el voto del examinador; y si éste ha tomado el partido de aprobarlo todo, no hay fórmulas que valgan... Donde la conciencia falta, lo demás es inútil,,. Recuérdese lo que á veces ocurre con los exámenes de ingreso en nuestros institutos de 2.<sup>a</sup> enseñanza. Verdad es que importaría explicar en qué consiste el *verdadero rigor*—no el falso é injusto—en los exámenes.

Téngase presente que, no por esto, se alaba el malhadado sistema de la oposición.

D) Aunque debe considerarse grave mal la preferencia casi exclusiva de la juventud por las carreras universitarias, no hay medio

---

(1) Aunque no por el extraño camino de prohibir de Real Orden las recomendaciones, como se ha hecho en 1889, con el éxito que se supondrá.

(2) «De la Instrucción pública en España», II, pág. 338.

de coartar exterior y mecánicamente el derecho de elegir profesión; porque acaso aquel que quedase excluido podría tener mayor vocación, y en su día mayor mérito, que los admitidos. Por esto, á los aspirantes que no consiguiesen ingresar, les debería quedar el pleno derecho á obtener sus grados como alumnos libres ante los tribunales que hoy existen *ad hoc*; salvo en casos muy especiales: v. g., cuando la profesión es exclusivamente del Estado, y éste necesita educar de un modo especial á sus funcionarios, sin que le baste para otorgarles su función la aptitud meramente intelectual que puedan acreditar en opiniones ni exámenes.

E) Los alumnos oficiales ó internos, deben ser regidos por un sistema más organizado; así, por ejemplo, los profesores deberían llevar nota trimestral de la asistencia y concepto de sus discípulos, según ya se prescribió en el Reglamento de Universidades, por más que (cosa lógica, dadas las ideas reinantes) haya caído en desuso.

## MÁS CONTRA LOS EXÁMENES.

---

Cómo las oposiciones á cátedras, los exámenes destinados á comprobar la suficiencia de los alumnos obedecen á una concepción y á un orden de cosas á que de día en día van sustituyendo ideas más razonables. Se comprende que, cuando el maestro y el discípulo apenas sostienen entre sí una superficialísima comunicación personal, cuyas dificultades aumenta hasta hacerla á veces imposible la inmensa aglomeración de alumnos en las clases de gran número de establecimientos; cuando en estas condiciones sería inútil pedir al profesor juicio alguno formal acerca de estudiantes que apenas conoce de vista, se haya pretendido compensar la falta de este juicio por medio de ciertas pruebas momentáneas, en que el candidato manifieste el fruto de sus estudios. Todavía en este caso, el examen, aún rodeado de todas las precauciones posibles, como son la pluralidad de actos, la mayor duración, el carácter familiar,

con la consiguiente ausencia de toda solemnidad, excepción y aparato, será siempre impotente para reemplazar la prueba variada y continua que el alumno, colocado en las condiciones normales de su vida diaria dentro de la clase misma, da involuntariamente de sí propio ante el profesor, que ha sabido guardar con él y estrechar de hora en hora relaciones familiares con sus discípulos, única garantía (y aún esta, nunca absolutamente infalible), tanto para conocerlos, cuanto para enseñarlos y educarlos.

El exámen de ingreso, en que se ha de juzgar la aptitud de aspirantes completamente desconocidos, es quizá el único que, por ahora, y no sin grave inconveniente, cabría mantener en ocasiones; pero el de prueba de estudios, constituye la mayor censura de un sistema en el cual, ó el profesor ignora el fruto de sus esfuerzos en personas que ha tenido á su lado todo un curso (y más tal vez), ó se somete á una fiscalización por parte de otros profesores, autoridades académicas y aún administrativas, depresiva para su probidad y harto ilusoria en sus resultados.

Los de tan viciosa organización comienzan á reconocerse en todas partes, después de larga experiencia. Uno de los más elocuentes testimonios contra los exámenes se halla en las actuales discusiones que en Francia se

agitan, con motivo de las pruebas exigidas para el bachillerato, que allí, como entre nosotros, termina la segunda enseñanza. Los hombres más eminentes del Profesorado francés, y al frente de ellos M. Bréal, afirman el desastroso influjo que sobre el nivel de los estudios y sobre la cultura nacional ejerce el sistema vigente.

Estos exámenes son “la preocupación de las familias y de los alumnos, y han venido á constituir el *verdadero objeto y fin* de los estudios. Los exámenes no parecen establecidos para comprobar los estudios; sino al contrario, éstos para el examen; el éxito material y final ha sido todo:... la cultura intelectual y moral no ha pesado casi nada en la balanza.”

¿No creería cualquiera que estas líneas, tomadas de uno de los más importantes periódicos de Francia, se refieren á la organización española? Aquí, como allí, como en Italia, como en todas partes, la nulidad, y, lo que es peor, las graves consecuencias de esta superficial garantía, acabarán por abrir los ojos más tenazmente cerrados á la luz y por elevar los centros docentes á su verdadera función de dirigir la educación nacional, en vez de reducirlos como hoy—según la frase de uno de los más respetables individuos del Consejo Superior de Instrucción pública de

Italia, el Sr. Villari, á propósito de los Liceos de su país,—á otras tantas oficinas destinadas á la preparación de sus alumnos para los exámenes. Y, sin embargo, la opinión vacila todavía y no se atreve á buscar el verdadero remedio, creyendo que bastará mudar el procedimiento para salvar los exámenes de la proscripción á que irremisiblemente se hallan condenados. No há mucho que la *Sociedad francesa para el estudio de las cuestiones de Segunda Enseñanza*, á la cual se deben ya tan útiles servicios, se veía en la necesidad de discutir el sistema de preguntas suplementarias (*interrogations*) fuera de la clase; esto es, de un procedimiento allí vigente análogo á nuestros repasos, no como un medio de aumentar ó de afirmar la instrucción del alumno (á lo cual, por lo demás, no pueden contribuir), sino de prepararlos para lo que podríamos llamar la táctica del examen. Y ahora mismo, la Cámara de los diputados, en el propio país, acaba de decretar exámenes anuales obligatorios y públicos para todos los alumnos de instrucción primaria, incluso aquellos que la reciben en el seno de sus familias, á fin de comprobar si efectivamente la reciben!

En cambio, con motivo de la proposición de un individuo de esa misma Cámara, monsieur Marcou, pidiendo el restablecimiento

del certificado de estudios para el grado de Bachiller (que, á diferencia de lo que entre nosotros acontece, en Francia se confiere por un tribunal de las Facultades de Letras y Ciencias, y no por los profesores de los Liceos), otro representante de la nación, M. Mezieres, ha presentado una enmienda á este proyecto; enmienda que preocupa vivamente á los pedagogos, al profesorado y hasta á los políticos, allí más interesados que en España por este género de cuestiones, sobre todo, en los últimos años y después de la dura lección de sus desastres.

El fin de esta enmienda no es suprimir el exámen, sino completarlo, introduciendo como dato para los juicios del Jurado un nuevo elemento: los antecedentes del alumno, no ya del modo indirecto en que muchas veces lo impone á los tribunales la fuerza invencible de las cosas, sino abierta y terminantemente. Con efecto, los alumnos que, al comparecer ante el Jurado, presentasen certificaciones satisfactorias de los profesores cuya enseñanza hubiesen recibido en los Liceos y aún en aquellos establecimientos libres que, por sus condiciones, merecieren la confianza del Estado (innovación de que conviene asimismo levantar acta), estarían exceptuados de una parte de los ejercicios necesarios para obtener el diploma. Como se advierte, esta

reforma es allí tanto más precisa, cuanto que el profesor que juzga es otro que el que enseña; distinción tan absurda cuando el juicio debe formarse por una experiencia continuada, como absolutamente lógica en el sistema de exámenes momentáneos. Entre nosotros, este sistema, si pone delante del profesor alumnos que ha podido apreciar convenientemente, lo obliga á una pérdida inútil de tiempo, lo somete á una intervención poco decorosa, y hasta puede comprometer gravemente su autoridad, desde el instante (frecuentísimo, por desgracia, sobre todo, dada la brevedad verdaderamente ridícula con que suelen hacerse estos ejercicios) en que su juicio, sólidamente madurado durante el curso, puede resultar en contradicción, aunque aparente, con el dictámen, ya más, ya menos favorable, que sus colegas formen en vista de los actos, único dato que poseen, y sobre el cual, si han de servir de algo más que de inútil comparsa, deberían, en conciencia, apoyarse.

No es necesario entrar en pormenores respecto de la discusión que ocasiona estas consideraciones, á saber: la de si debe ó no restablecerse el *certificado de estudios*, nombre con que se conoce en Francia el testimonio que de los suyos aducían los alumnos anualmente, desde 1511 á 1789, en que se supri-

mió, en nombre de las ideas á la sazón reinantes, restableciéndose por decreto de Napoleón de 1811, para abolirlo de nuevo en 1850 la segunda República, al decretar la libertad (condicional) de la Segunda enseñanza y establecer que el exámen del bachillerato se verificaría—como hoy todavía acontece—exclusivamente delante del Jurado de profesores de Facultad, que entre varios eligiese el alumno; prohibiéndose tener para nada en cuenta los antecedentes de éste ni su procedencia, que no deberían constar en el expediente para los ejercicios. Tampoco hay para qué entrar á discutir el carácter político, ó más bien político-religioso, que en Francia ha llegado á revestir la cuestión. Basta señalar que el regreso al certificado de estudios es ya en el fondo un ataque al sistema de exámenes en uso, como lo fué la supresión por M. Duruy, en 1864, de las preguntas sacadas á la suerte, tan depresivo para la dignidad del examinador, y que sin duda por esto priva entre nosotros todavía.

Ahora bien; la enmienda de M. Mezieres es un primer paso contra los exámenes. Los conserva, pero los desacredita. Si basta el testimonio de los profesores que han dado al alumno su enseñanza, para eximir á éste de *una parte* de las pruebas del exámen, ¿á qué exigirle las restantes? ¿Qué razón, además,

puede motivar otra prescripción, más extraña aún, si cabe, á saber, que hayan sufrido en los establecimientos de donde procedan el exámen de *passage*, correspondiente al de nuestra prueba de curso, y necesario para pasar de una clase á otra? Téngase en cuenta que, en los Liceos franceses, están dispensados de exámen los alumnos á quienes el profesor coloca en la primera mitad de la lista, formada por orden de mérito.

Todo ello se explica por el estado de la opinión en estas materias, perpleja todavía en adoptar una solución radical para males que apenas comienza á conocer y no se atreve ni acierta á remediar. El principio á que obedece la enmienda de M. Mezieres es un paso más en el camino derecho, y á pesar de su timidez, es seguro que, más ó menos tarde, dará sus lógicos frutos.

---

**SOBRE EL ESTADO DE LOS ESTUDIOS JURÍDICOS**  
**EN NUESTRAS UNIVERSIDADES.**

---

Es un hecho notorio que en todas partes, en Francia, en Italia, en Inglaterra, en Bélgica, en la misma Alemania, la Facultad que en estos últimos tiempos ha entrado menos por el camino de la renovación del espíritu y los métodos científicos, es la de Derecho. Hace algunos años, en medio de la sequedad escolástica de otras Facultades, representaba ésta uno de los centros de más amplio, tolerante y liberal sentido, sea en cuanto á la doctrina, sea en cuanto al modo de entender la enseñanza y las relaciones entre maestros y discípulos. La inmensa mayoría de sus profesores eran hombres cultos, elocuentes, atractivos, liberales en política general y en política universitaria. Nada de aridez, de exclusivismo, de intransigencia, de anacronismo, de erudición indigesta, de pedantería. Anchurosos horizontes, ideas generales, problemas de interés actual, palabra persuasiva,

instrucción variada, tono literario, hasta un exterior afable y de hombre de mundo, cualidades antes poco frecuentes aún entre nuestros más ilustres profesores, ornaban ahora casi siempre la cátedra y extendían por las aulas una atmósfera liberal y grata, que ponía en contacto casi por vez primera (al menos, en grande escala) á la Universidad con la sociedad contemporánea y enterraba para siempre al dómine, que ya tan sólo queda como resto olvidado de una edad, punto menos que prehistórica.

Esta obra de civilización, de humanización, de urbanidad, de relación con la vida común actual y libre, ha sido en España, más aún que en todas partes, la obra de la Facultad de Derecho, arcó�pago y plantel á la par de casi todos nuestros hombres de Estado desde que medió el siglo; haciendo más en veinte años por la difusión de un espíritu culto, por la propaganda de las ideas modernas, por la educación que llamaríamos política y social de nuestra juventud, de nuestras clases gobernantes, y mediante éstas de todo nuestro pueblo, que cuantas restantes fuerzas directivas, intelectuales, morales, industriales, religiosas, contara en su seno la España contemporánea.

Aquellas aulas, generosamente abiertas de par en par á todo el mundo, perdieron el an-

tiguo carácter de un semi-Olimpo rígido, seco, soporífero, escolástico; y poco faltó para que, á semejanza de lo que en Francia acontecía, y aún acontece en parte con las lecciones de sus literatos y filósofos, pensadores y políticos al par—como aquí nuestros juristas,—viniesen á sentarse entre el público mixto de estudiantes y oyentes de todas clases, que acudía á las aulas, damas deseosas de gustar el encanto de tantas voces elocuentes. Por desgracia, aquí, entre nosotros, la tradición nacional moderna apartaba de estos centros al sexo femenino, confinado á los quehaceres domésticos, que entre paréntesis es extraño no resulten mejor hechos cuando son—al ménos, esta es la teoría—la ocupación casi exclusiva de la mujer española.

El ejemplo de nuestra brillante Facultad de Derecho no fué perdido para las demás enseñanzas. Un reguero de vida y de armonía prendió rápidamente y se difundió por todos los ámbitos del profesorado; y pronto se vió á hombres distinguidos y atractivos dar á sus lecciones de Historia, de Literatura, de Física, de Medicina, humanizadas, por decirlo así, un tono literario, noble, ideal, que llamaba poderosamente el interés de la juventud y la penetraba de férvido entusiasmo por las grandes perspectivas luminosas que se desplegaban ante sus ojos húmedos,

en aquellas fiestas á diario de espléndida conjunción entre la idea, la fantasía y la palabra. ¡Adios para siempre, los Bartolos, Trissotines y Hermógenes!

La obra de la Facultad de Derecho ha sido, pues, como la enseñanza de los antiguos doctrinarios en la Sorbona y el Colegio de Francia, de los Villemain, los Cousin, los Guizot, los Michelet, los Jouffroy, los Royer Collard, obra de civilidad, de amplitud de miras y cultura. Pero el sentido general de la corriente era muy brillante; acaso, no tan profundo. Reanimaba el espíritu de una juventud adormecida en la vulgaridad; lo removía, lo suavizaba, lo apasionaba por las ideas, lo llamaba á cosas de este mundo; mas no labraba en sus entrañas el amor austero á la verdad, sino el de la pompa y emoción estéticas. Amor austero aquel, sin el que una enseñanza puede tener toda clase de cualidades, resultados y méritos menos formar una generación científica: ó sea, una generación que, sin dejar de recrearse en los magníficos espectáculos que allá en el Sinaí dan los oradores, sepa distinguir entre los nombres y las cosas, y buscar éstas, á dieta de discursos, en el silencio del laboratorio y en la intimidad de la conciencia. Salvando todos los respetos debidos á un personal ilustre, con el que tantas deudas de gratitud tiene la cultu-

ra nacional, sea lícito hablar de esta suerte á quien no sólo cree haber mostrado amor y respetuosa devoción á la Universidad, á la juventud y á la enseñanza, sino que sabe bien de cierto cuánta es su deficiencia (dejando aparte condiciones personales) precisamente por haberse educado como en el encuentro y lucha de esas tendencias literarias con las tendencias propiamente científicas, que por tan insigüe manera representó Sanz del Río.

Por esto, aquellas conferencias brillantes que han secularizado, desamortizado y democratizado á la Universidad, han dejado, en medio de sus esplendores y entusiasmos, una como nota fría, escéptica: un hielo de muerte, que toda su lumbre no logrará fundir. El culto de la palabra tiende á sustituirse al de la verdad y á igualarla con el error y el sofisma, nivelado todo á los ojos del que no pretende sino el goce dramático de la elocuencia, el *sursum corda* que sentimos siempre en la contemplación de las ideas generales. Noble movimiento este, sin duda: por lo cual ha hecho bien, encendiendo el gusto por las cosas grandes en el alma sin jugo y sin poesía de nuestras clases medias, tan prosáicas; pero movimiento solamente poderoso para inflamar al aire libre superficies extensas, no para ahondar adentro con labor in-

tensiva; y necesitado del contrapeso sólido de una investigación severa, que mantenga viva la fuente donde el orador bebe luego su verbo, impotente para bastarse á sí mismo, y no digamos para reemplazarla.

Con la correspondencia entre los estudios de la Facultad de Derecho y los problemas de la vida pública, tenía que producirse por necesidad una doble corriente entre ambos órdenes. Pero las acciones y reacciones mutuas de esta corriente no podían compensarse. La política entre nosotros era, y sigue siendo aún, todo literatura: política de oradores, de escritores, de poetas, de periodistas, de abogados... aunque á veces también, de terratenientes y de financieros, que sólo sirven por lo común para más embastecerla y depravarla. Pero los notables de nuestra política no son hombres de Estado, sino de Parlamento; no son gobernantes, sino oradores; no obtienen su renombre y sus puestos por lo que hacen, sino por lo que dicen. Considérese ahora cuánto ha debido servir para alimentar este prurito de elocuencia una enseñanza vaciada en el mismo molde. De las aulas de Derecho, á las "sociedades de hablar"; de éstas, á las Cámaras; y de aquí, al Gobierno: tales son las etapas graduales que recorre en su vida el jóven corto

de escrúpulos, dispuesto á jugar al pró y al contra con todos los problemas (1).

Pero llega la época novísima en la enseñanza y la ciencia: la época de la indagación personal, concienzuda, realista, de los métodos intuitivos y autospectivos, de la contemplación directa de las cosas, que por do quiera sustituye al verbalismo, á los lugares comunes, al mero estudio de los libros y á la fácil sumisión con que un espíritu, á la par escéptico y servil, se rinde á las opiniones magistrales y las doctrinas hechas. Por virtud de causas muy complejas, las ciencias de la Naturaleza han tomado en este nuevo ciclo

---

(1) ¿Qué decir de las Academias de la Facultad de Derecho, infaustamente restablecidas en estos últimos años y que en el presente curso han comenzado á funcionar? Por si acaso eran todavía pocos los elementos acumulados para esta terrible educación de charlatanería y desenfado, se ha querido añadir otro más, acerca de cuyos méritos ya nos había ilustrado suficientemente años atrás la experiencia. Allí donde haya pocos alumnos, muy pocos, y muchos profesores de sana intención pedagógica (v. gr. en Oviedo), se podrá acaso hacer un ensayo para convertirlas en instituciones «de trabajo» y de intimidad familiar entre maestros y discípulos (algo como los «Seminarios» alemanes); mas nunca sin violentar el espíritu con que han sido establecidas. Pero donde falte aquel primer elemento, aunque abundase el segundo, será punto menos que imposible sacar de ellas más que un fruto de todas veras amargo, no sólo para los estudios, sino para el sentido moral de nuestra juventud.

cierta delantera en la renovación de los métodos: la experimentación incesante, la aspiración á formular leyes generales para los hechos, su interpretación y reducción á concepto, han reemplazado, v. g. en la Historia Natural, á los antiguos métodos de mera observación semi-pasiva y de clasificación artificial y exterior de los séres. Ahora, á su vez, la ciencia ha transformado, en estos estudios, la enseñanza. Por ejemplo, la Historia social pide ya, no sólo al archivo, sino al museo, al edificio, á la Etnografía, á la Geografía, á todas partes, las huellas y rastros que dejan á su paso las civilizaciones; la ciencia literaria, vuelta la espalda á la retórica, no quiere repetir juicios convencionales, ni dictarlos sino sobre los textos; la Filosofía se ha hecho, ora empírica, ora introspectiva y de conciencia, pero siempre analítica, huyendo más y más del prurito de construir doctrina y solución trascendental á toda costa. Y así, cuando la Metafísica y la Zoología, la Medicina y la Estética, la Geología y la Lingüística entraban de consuno, un poco antes ó un poco después, por el nuevo camino directo, intuitivo y realista; y cuando se comenzó á completar, por lo menos—ya que no á reemplazar—la cátedra con el laboratorio, con la excursión, con la crítica de los productos, reduciendo su función é importancia, todo pareció que to-

maba en la Universidad nueva vida: todo... menos quizá la Facultad de Derecho.

Es un fenómeno interesante asistir, después de su brillante misión siglos atrás, y al promediar el nuestro, á la relativa decadencia de esta facultad, no entre nosotros, sino—como antes decía—en toda Europa. Y donde este fenómeno más se advierte, es precisamente allí donde más tiempo ha permanecido la enseñanza académica alejada de la reforma: v. gr., en Francia. En París (salvo siempre excepciones), ni sus profesores, ni sus alumnos, son los primeros en la Universidad; antes ocupan lugar un tanto subalterno. Quien se propusiera buscar allí guía para sus trabajos, por ejemplo, en Filosofía del Derecho, ó en Derecho penal, erraría grandemente el viaje; mientras que en los demás estudios ¡qué hervor de progreso y cuánta nueva vida! En Italia, ha comenzado ya el movimiento, aunque más bien acaso en los libros que en la enseñanza jurídica, pero todavía es ancho y hondo el abismo entre lo que sus juristas quisieran hacer y lo que hacen. En Alemania misma, se advierte la inferioridad de esta Facultad (1).

---

(1) V. los datos, en el excelente libro que acaba de publicar el profesor de Derecho político en la Universidad de Oviedo D. Adolfo Posada, con el título: «La enseñanza del Derecho en las Universidades; estado actual de la misma en Espa-

¿En qué consiste este fenómeno? Probablemente, ni en el profesorado, ni en los alumnos, ni en el Gobierno (aunque parece mentira), ni en nadie. En nuestras Facultades de Medicina, v. gr., como en Derecho, como en todas, hay profesores excelentes y medianos; los estudiantes proceden de las mismas clases sociales, poco más ó menos; y respecto de la acción de los Gobiernos, no hay motivo para hablar peor ni mejor en uno que en otro orden de estudios. Si ha alargado la duración de los de Medicina, lo propio ha hecho con los jurídicos; y me inclino á creer que con el mismo grave error en ambos casos. Así es que no hay motivo, acaso, para hablar mal de nadie, culpándolo de la triste situación creada.

Más bien el secreto, si así puede llamarse, debe de estar en otra cosa. En la tradición actual y en la atmósfera que todos respiramos, nos es mucho más difícil dar con los

---

ña y proyectos de reformas». — Madrid, 1889. Ya en el discurso del mismo autor en la apertura del curso de 1884-85 en dicha Universidad, bosquejaba con sumo acierto las bases que ahora ha desarrollado. V. el «Boletín» de la Institución libre de 31 de Octubre de 1884, así como el «Estudio» sobre la reforma universitaria que en unión con su entusiasta colega el Sr. Buylla han puesto al frente de su traducción de los «Principios de Política», de Holtzendorf. — También apuntán análogo sentido, recientes publicaciones francesas.

medios prácticos para una enseñanza de las cosas jurídicas, que en otros géneros de conocimientos. Un profesor de Literatura tiene las obras de los autores que examina y puede ponerlas delante de los ojos á sus discípulos. Un botánico, un historiador, un médico, un arqueólogo, poseen sus plantas, sus documentos, sus enfermos, sus ruinas... ¿qué hará el profesor de Derecho? Pase por el romanista, que es un historiador de lo pasado, con tal de que sus alumnos conozcan el latín necesario para leer los textos, y él la vida interna y la cultura del pueblo romano, su Arqueología, su Literatura, sus costumbres, pueda interpretar sus inscripciones, penetrar, en fin, en la médula de aquella sociedad, sin lo cual nada dicen los "cuerpos legales", que, además, distan harto de ser todo el Derecho. Pero ¿y el historiador *de lo presente*, el profesor de Derecho actual? Si los textos, aunque indispensables, no bastan ni tienen siquiera sentido, á no completarlos y explicarlos con la representación de la vida del pueblo, aquí esos textos quizá son aún más deficientes, frente á la riqueza de la vida contemporánea; no ya por la mayor complejidad de nuestro tiempo, sino por ser el presente, y abundar muchísimo más, por tanto, en datos que ya no pueden ser, ni conviene que sean los libros y demás documentos concre-

tos que dejan de su actividad las naciones. Aquí esos datos hay que tomarlos de la vida real, mediante observación inmediata. Queremos conocer nuestro sistema penal, nuestras instituciones políticas, la organización de nuestra propiedad rural, la naturaleza de nuestro procedimiento? ¡De cuán poco nos servirán leyes orgánicas, códigos, ordenanzas, ni constituciones! ¡Qué diverso sentido, del que tienen en el aula ó en el Gabinete, tendrán para nosotros en las Cámaras, en las prisiones, en la aldea, en el tribunal.... en la vida, para decirlo de una vez, que es donde funcionan y muestran lo que realmente son; no en los documentos legales, con toda razón hoy considerados mera expresión de los propósitos del legislador, simples proyectos, sobre los cuales el cuerpo social luego decide como soberano invisible, pero inapelable, fijando su significado, rectificándolo ó destruyéndolo en absoluto!

Además, la observación de los fenómenos sociales es por extremo complicada, á causa de la índole de sus factores. Otros científicos estudian, como hemos visto ya, productos concretos, objetivados con cierta permanencia en el mundo exterior, donde pueden examinarlos una vez y otra vez con atención perseverante. El físico ó el fisiólogo, que estudian manifestaciones fugaces de la fuerza, en-

cuentran ya muy otros obstáculos: ¿qué acontecerá con la complejidad é inestabilidad de los infinitos elementos de la vida humana? El estudio de un texto es en algún modo el estudio de un objeto muerto, petrificado, inmutable, que no puede ser ni aparecer ya sino de la misma manera. ¡Cuán otra cosa es, y cuán otras dificultades ofrece el estudio *en vivo* de la lengua, de que ese texto es á modo de una concreción, para sorprender sus notas constantes en medio de su flexibilidad y sus fluctuaciones! Estos obstáculos explican y aún excusan que la Academia Española, de la que á veces forman parte, sin duda, personas de talento y hasta de instrucción, cometa, sin embargo, tantos errores, al tratar de recoger esas notas y, lo que es más grave, de dirigir nada menos que la evolución de esa lengua.

La propia razón hay para no extrañar el relativo estacionamiento que en todas partes, y acaso más que en todas entre nosotros, ofrece la Facultad de Derecho, en su espíritu, en sus tendencias, procedimientos, fin social: una verdadera suspensión de desarrollo, que diría un naturalista. Eminente servicio ha prestado; pero hoy dormita, cercana á un sueño tan profundo, que más que "imágen espantosa de la muerte,, según el consabido tópico, parece casi ya la muerte misma. Esta situación, ¿tiene remedio? ¿Se-

rá menester que, siguiendo la receta de un profesor de Medicina de los que están despiertos (salvo de vez en cuando), vengan naturalistas y médicos á enseñarnos el Derecho todo, como, al menos, hoy dicen que nos están enseñando el Derecho penal y la Sociología?

Sea de ello lo que quiera, lo cierto es que, no á la verdad por interés y presunción de clase—que bien menguado estímulo sería—mas por el del cultivo de la ciencia y el de la educación nacional, que no pueden menos de padecer hondamente de esa perturbación, se impone la reforma de ese organismo endurecido. Además, recordemos lo que ya hemos visto que pasa con el influjo, antes benéfico, hoy corruptor, que el carácter de nuestra enseñanza, casi inocentemente, ejerce hoy en nuestra vida pública: vida desdichada, profundamente enferma de todas las perversiones que ahora, como en la antigüedad y como siempre, trae consigo esa terrible plaga de los oradores, al parecer consustancial con nuestro espíritu patrio, ó al menos (que es consuelo) con su estado morbosos desde tan larga fecha; pero que recibe acaso el más enérgico impulso de la enseñanza brillante, literaria, elocuente, de nuestras Universidades, y en particular de nuestras Facultades de Derecho, cuyos hijos forman el mayor

contingente en los gobernantes de la cosa pública. Esa manía de la oratoria, en que, con rara excepción, tanto los abogados sobresalen, convierte al Parlamento, al tribunal, al aula, de lugares donde se discute con formalidad sobre asuntos políticos, ó judiciales, ó de ciencia, ó de la educación de la juventud, en vistoso espectáculo, en el cual las más graves y aún terribles cuestiones no son sino temas para discursos vehementes ó hábiles, ingeniosos ó violentos, cuyas emociones van empujando á más andar, en los mismos que con ellas se divierten, esta oleada de desprecio por la vida parlamentaria, que injustamente se confunde con la libertad y con que amenazaba á la profesión del político uno de sus más perfectos é ilustres representantes: aquel precisamente que en cierto documento, famosa señal de los tiempos que alcanzamos, se revolvía desagradecido contra la Universidad, á cuyo régimen y estructura debe (después de Dios) en primer término cuanto es, cuanto tiene, y hasta cuanto le falta...

Este aspecto del influjo de nuestra facultad de Derecho sobre la educación política de la nación, es uno de los más graves: no más, pero sí tan grave como el de su relación con el valor de nuestra ciencia jurídica nacional, cuya situación es tan menguada, que

á duras penas se puede mencionar uno ó dos libros formales por decenio: como no se quiere dar este nombre á las recopilaciones más ó menos discretas que sirven de texto en las aulas, ó á las obras ligeras del desenfado de tal cual ingenio prematuro. Pero, volviendo á ese aspecto político, ha de considerarse que el descrédito y ruina del parlamentarismo aterra, cuando se piensa en la completa falta de medios con que cuenta nuestro pueblo para sustituirlo, y aún para intentar su reforma. La befa de los principios, hija y madre al par de la ignorancia; el bajo nivel intelectual de casi todos nuestros hombres públicos; el desenfreno moral de una gente desalmada, que corre tras los goces más ínfimos y bastos, únicos que comprende y en que cifra su desapoderada ambición; las dos clases extremas, las "altas," y la plebe (apartando excepciones), embrutecidas y enviciadas; las medias, secas, que no sé si es peor todavía... dan en su combinación por resultante la nota común de nuestra civilización y vida pública: bravo arsenal de que podemos disponer para la mejora de nuestro régimen político.

Yo no sé qué suerte (qué desgracia, diré más bien) nos está reservada al término de esta situación; sobre que los tiempos no están para oficiar de profeta. Pero sí conviene recordar cómo decadencias de esta clase han

solido terminar en la historia por grandes despotismos sociales que, aprovechando esa combinación del pesimismo y la impotencia con que pierde todo prestigio moral el régimen libre del estado, concentran en sus manos un poder más violento que fuerte y prometen en falso una política de realidades y de cosas, en vez de aquella de sombras y palabras, á que la libertad había venido á reducirse. En tales crisis, un hombre levantado sobre el servilismo de los más y la necesidad con que los menos imaginan curarse con mudar de dolencia, se erige en amo y señor de todo un pueblo. Puede serlo un soldado, un político, un cualquiera. Los Césares no nacen; los fabrican para nuestra vergüenza el odio y el desprecio á la vana retórica y la perversión moral interna, que rompe todos los resortes del Estado.

De cierto sería absurdo pretender que la Facultad de Derecho, ni todas las Facultades reunidas, curasen únicamente por sí esta osadía, y esta superficialidad, y esta facundia, y este descreimiento, y esta corrupción, con sólo llevar de excursión á los muchachos á tribunales y prisiones. Para estas enfermedades, como para las demás, no hay panaceas. Digo mal. Hay una panacea: despertar en nuestros discípulos el espíritu de verdad, de realidad, de ingenuidad sincera; el interés por

estudiar y conocer las cosas antes de ponerse á hablar sobre ellas, no por aprender las respuestas inteligentes con que serán salvos en el Juicio final de los exámenes. Y aquel interés sano es tan connatural, siempre en el hombre, adulto ó niño, que sólo sucumbe á la tenaz porfía con que lo sofoca, con las mejores intenciones, una pedagogía condenada ya por la experiencia y contra la cual se eleva universal clamor en todas partes. Hoy, nuestra enseñanza llamada "superior,"—no sé en verdad por qué—es, en teoría, meramente instructiva. O en otros términos: aspira á imbuir en la mente del discípulo una cierta cantidad de nociones, de soluciones, de doctrina; y digo "en teoría," porque á pesar de este prurito, ¿quién ignora cuán leve es el bagaje con que, después de graduados, salimos de las aulas y quedamos para toda la vida, si no lo rehacemos casi por entero? Y esto consiste en que, precisamente el único modo de no llegar jamás á saber bien cosa alguna, es obstinarse en aprenderlas de memoria, ó más bien, en aprender lo que de ellas piensan otros, secando el gérmen de la discusión, de la crítica, de la indagación personal, sólo medio para llegar á formar convicción sincera y definida. Sin duda que ésta no se elabora con la misma rapidez con que las tomamos del maestro ó del libro; salvo que esta rapidez

no es sino ilusión y apariencia. La doctrina á que cooperamos en el laboratorio de la clase da un fruto sano, pero cortísimo: como quiera que para averiguar el hombre la realidad de las cosas, necesita trabajar muy mucho, aunque lleve la guía del maestro, que ya le abrevia parte del camino. Las conclusiones que aprendemos sin tener parte en ellas, pueden ser en gran número, hasta un grado increíble, porque la capacidad de nuestro espíritu para retener (por poco tiempo) esta clase de cosas tiene límites muy anchos y flexibles; tanto más anchos, probablemente, cuanto más se estrecha y reduce su aptitud para pensar por sí mismo. Sólo que estas nociones enquistadas son inciertas, inútiles, ó, más bien, perjudiciales como una quimera imposible.

Y así, hay que decidirse resueltamente y optar entre estos dos objetivos: ó afanarnos con necia ansiedad por acumular sin discernimiento representaciones ajenas de las cosas, sin llegar jamás á conocer las cosas mismas, ó resignarnos á la ley de nuestra naturaleza racional y su limitación, explorando, discutiendo, trabajando cada cual por sí, para ir poco á poco averiguando, con labor paciente, cortísima parte de lo cognoscible, pero con vista real de ello; no con suposiciones, que el primer choque con los objetos desva-

nece. En suma, de un lado está la cantidad, ó más exactamente dicho, la apariencia y sombra vana de tesoros imaginarios; de otra, la calidad, un bien limitado, pero firme, valedero y de sustancia. Ocho años de trabajo, por término medio, bastarían apenas para que un muchacho averiguase la tercera parte de lo que hoy nos empeñamos en figurarnos que en cinco ó seis aprende un bachiller, porque lleva estudiados no sé cuántos tomos de Matemáticas, de Física ó de Historia, que no le permiten ajustar una cuenta de multiplicar, leer un barómetro, saber como anda un tren, ni qué cosas pasaron en la Revolución francesa.

No parece difícil la opción. Y sin embargo, cuánto tiempo ha de pasar, antes de que penetre en la muchedumbre la convicción de esta verdadera perogrullada: que vale harto más *conocer* los humildes rudimentos de las cosas, que *suponer* que conocemos miles y millones de ellas (1)

1888.

---

(1) El movimiento reformista en los estudios de las Facultades de Derecho se viene acertuando en Francia de día en día. V. el artículo del Sr. Altamira, «La reforma de las Facultades de Derecho en Francia», publicado en el «Boletín» de la Institución libre de enseñanza de 1.º de Enero de 1889.—Ultimamente, en 30 de Mayo y 6 de Junio de este mismo año,

nuevas disposiciones del Ministerio de Instrucción pública procuran imprimir á aquellos centros una tendencia más científica y en el sentido de ciertos principios universitarios alemanes. Refiérense esas disposiciones: 1.º á someter á las Facultades de Derecho un proyecto de decreto que establece que los profesores titulares (entre nosotros, numerarios) no estarán adscritos á asignaturas determinadas, á fin de que «las cárreras no sean una traba á las vocaciones»; 2.º á investigar el actual estado de las conferencias (trabajos especiales fuera de clase y confiados á agregados), para mejorarlas, hacerlas más formales y científicas.

---

## LA VERDADERA DESCENTRALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESTADO.

---

### I.

Desde que los excesos del moderno centralismo, llegado al apogeo en el primer imperio francés, provocaron por ley natural una reacción en sentido contrario, principalmente iniciada en Alemania, ha venido entendiéndose la descentralización, en medio de otras acepciones, que ahora no son del caso, en dos capitales sentidos: uno, según el cual, "descentralizar," significa trasladar al municipio y la provincia funciones que antes desempeñaba el Estado (nacional); otro, que entiende bajo aquel nombre la emancipación de esas funciones y sus fines respecto de la acción oficial, tanto de unas como de otras esferas, favoreciendo, por el contrario, su constitución como organismos sociales y libres de la vida. No hay para qué decir cuál de estas concepciones ha tenido que preceder en la historia moderna. Entre nosotros, por ejemplo, la enérgica lucha del antiguo partido

progresista en pro de la descentralización, no sólo reclamaba la autonomía más ó menos completa de las instituciones locales en sus peculiares intereses, sino que el gobierno central descargase en ellas ciertas atribuciones, á su entender más adecuadas á su índole que á las de éste. Hoy, por el contrario, las tendencias descentralizadoras siguen cada vez más el segundo camino: ora cuando exigen para el individuo y para las asociaciones voluntariamente formadas por él más ancha libertad de acción; ora cuando estimulan la creación, y aún restablecimiento, de una organización corporativa, con más profundo arraigo en las entrañas de la sociedad—al modo, por ejemplo, de las confesiones religiosas—é independiente de la tutela administrativa. A los economistas que se podría llamar clásicos ú ortodoxos, discípulos del individualismo de Bastiat y hoy del de Spencer, se debe lo primero; á las nuevas tendencias orgánicas, lo segundo, con la más enérgica oposición al atomismo reinante y una tendencia acentuada á la restauración del principio corporativo de la Edad Media, torpemente triturado por la monarquía del Renacimiento y por las revoluciones que coronan su obra, en vez de haber protegido su gradual transformación y adaptación á las exigencias de las modernas sociedades.

Estas dos concepciones de la descentralización, la cuantitativa y la cualitativa—ó sea, la que se satisface con traer á los Estados menores, por decirlo así, las atribuciones del central, y la que aspira á libertar de unos y otros á aquellos fines sociales que por su naturaleza no corresponden á las instituciones políticas y administrativas, mínimas ó máximas—tienen su expresión en las doctrinas referentes á la organización de la enseñanza. La antigua idea de la descentralización, auxiliada por el espíritu de simetría gubernamental y burocrática, ha hecho de la instrucción primaria, institución municipal; ha llevado la secundaria á la provincia y reservado á la superior los esplendores del Estado que, sin embargo, rige y gobierna á todas tres.

La concepción, por el contrario, emancipadora, considerando que la educación y la enseñanza no son funciones del Estado central, ni del municipal, ni de la provincia, sino de la sociedad, aspira á restablecerlas con este carácter, reintegrándolas gradualmente á medida que van produciéndose las condiciones necesarias para disminuir su tutela, la cual, mientras tanto, confía, entre nosotros, al gobierno de la nación, cuyos fines no tienen más ni menos enlace que los del municipio con aquel, pero cuyos medios de todas clases son muy superiores y cuya domina-

ción es harto más suave. Todo maestro español preferirá, sin duda, depender del más ignorante ministro de Fomento—y los ha habido buenos!—antes que del alcalde y el secretario de su aldea, quienes, por razón de la cultura usual en pueblos atrasados, guardan muy otros miramientos, cuando no pueden proceder por sí y han menester recurrir á la intervención de los ministros; además, de que siempre se dijo que *procul a Jove, procul a fulmine*.

## II.

Así, esta idea ha engendrado sucesivamente dos soluciones, que corresponden á los dos momentos de su evolución, el individualista y el orgánico. En el primero de estos momentos, el problema de la libertad de enseñanza se ha traducido por derecho del individuo para hacer sus estudios cómo y donde quiera, con tal que satisfaga en su día las condiciones que á la validez oficial de esos estudios imponga el Estado; derecho para fundar aisladamente por sí, ó asociado con otros, establecimientos de educación é instrucción de todas clases; derecho, por último—en otro sentido—del profesor público en los centros oficiales para ejercer su ministerio conforme á su conciencia, en cuanto á la doctrina, á la

forma, al método. De aquí, la aparición, al lado de los institutos docentes del Estado, de otros institutos, ya enteramente privados y libres, ya subvencionados por aquél ó por las corporaciones locales. Estos centros (prescindiendo de los constituidos para servir de mero repaso y preparación para los exámenes oficiales) obedecen por lo común al deseo de dar una enseñanza distinta de la del Estado: ora ensayando sistemas y métodos de enseñanza, ó cultivando estudios que no hallan cabida en los moldes más ó menos estrechos de aquél; ora aspirando á informar su educación bajo principios homogéneos, católicos ó racionalistas, positivistas ó metafísicos, políticos ó sectarios; llegando de esta suerte cada doctrina, religión, tendencias, á organizar sus escuelas y Universidades, unas veces al lado, otras enfrente de las escuelas y Universidades oficiales.

En los pueblos donde esa diversidad de centros tiene por base ideas religiosas ó políticas, se crea de este modo una enseñanza confesional, estrecha, de partido, que, por la índole misma de su fundamento, divide al pueblo casi desde la cuna en castas enemigas, inspiradas de las dos especies más terribles de fanatismo, entre tantos como entristecen á la humanidad y la deshonoran. Así no es maravilla que el espectáculo de tales odios, de

que tan crueles muestras dan naciones como Bélgica y Francia, haya contribuido á poner de relieve que esta solución del problema, aunque es un medio de evitar mayores males, dista de ser completa; y que el ideal de la educación nacional, en la Escuela primaria como en las Universidades, en la dirección de los párvulos como en la elevada indagación científica, es la neutralidad más rigurosa en todo cuanto divide y apasiona á los hombres, y la concentración de las fuerzas del maestro sobre lo que pudiera llamarse la *formación del espíritu racional* en el individuo. Esto es: que ha de promover el proporcionado desenvolvimiento de todas sus energías en tan alta esfera y con tan humano é imparcial sentido, que, cuando el curso natural de las cosas le vaya llevando hácia alguna solución de las que distinguen á los hombres en confesiones, partidos y escuelas, no por ello rompa la concordia que nace de la unidad de nuestro sér en todos; antes, afirme el espíritu común, que bien puede mantenerse por cima de las divisiones más profundas; y considere á todas las tendencias, aún las más divergentes, como otras tantas fuerzas que, no obstante su mútuo exclusivismo, y sépanlo ó no, colaboran, cada una á su modo y por sus medios peculiares, en el proceso constructivo de la obra y vida humanas.

Según este principio, la escuela debe ser *neutral*, como la educación en todos sus grados; no á la verdad con esa neutralidad indiferente del vulgo, que se encoge de hombros y confunde en el mismo desdén á cuantos por diferentes caminos se afanan por sacarlo de su embrutecimiento; ni con la escéptica tolerancia de Renan ó de Spencer, fundada en la imposibilidad de saber cosa alguna de cierto; sino con la firme conciencia de que, aún los más graves errores, aportan su contingente de verdad, por densas que sean las tinieblas con que ellos la oscurecen. Y, salvando el respeto con que la ley exterior del Estado no puede menos de consagrar el derecho de cada individuo, comunión religiosa, científica, política ó de otro género, para fundar instituciones especiales donde dirigir la educación y la enseñanza de sus alumnos en el sentido más rigurosamente acorde con sus dogmas concretos, aquella concepción prefiere sin embargo estimular la creación de otros centros, que, poniendo la mira en lo más alto, procuran cultivar el ser común que informa la raíz, siempre viva y sana, de *todas* esas particulares direcciones. Rehusa de esta suerte descender á la esfera, ya más subordinada, donde éstas se contraponen, luchan y se enconan, evitando atrofiar aquel sentido de unidad, de respeto y concordia en el

alma del niño, á quien todos debemos muy otra reverencia.

Hé aquí por qué, sin entender—¿hay que insistir en ello?—que coarte la ley de modo alguno la iniciativa de las fuerzas sectarias de que nacen las escuelas confesionales y las anti-cristianas, las Universidades ortodoxas ó las libre-pensadoras, las asociaciones rojas ó las blancas, opta siempre por aquellos otros organismos donde en fraternal alianza cooperan al mayor número posible de energías educadoras; pero, téngase en cuenta: sólo cuando esta alianza se funda, no en la recíproca indiferencia y el profundo menosprecio de su fin, sino en la idea común de éste, el generoso afán por realizarlo y el interés de cada cual en la obra solidaria de todos. Hé aquí por qué, también, al sistema latino de instituciones rivales, con su ardiente competencia (nada menos que educadora en verdad!), de que dan ejemplo las facultades católicas de Francia ó las Universidades belgas de Lovaina y Bruselas, prefiere el sistema germánico de los grandes centros abiertos á todas las creencias y doctrinas, ora mantengan con el Estado algún vínculo, como las Universidades de Suiza ó Alemania, ora constituyan corporaciones públicas, pero independientes, como las de Inglaterra, ora or-

ganismos propiamente privados, como la mayor parte de las norte-americanas.

### III.

De todos estos sistemas, sin duda, el de las grandes corporaciones es el que mejor responde á su fin, como á los restantes fines sociales. No es, pues, extraño que el movimiento contemporáneo, puede decirse, en todos aquellos pueblos, donde los centros universitarios han perdido por varias causas su antigua independencia, tienda á reclamar se les devuelva más ó menos rápidamente; hasta el punto de que sólo allí donde la insuficiencia ó la inercia de la enseñanza del Estado, ó su carácter sospechoso, sea para los católicos, sea para los libre-pensadores, etc., la hacen inaceptable á una parte mayor ó menor de la nación, se complica este movimiento con otro paralelo, en el sentido de crear nuevos institutos, ora de más enérgica vitalidad é impulso, ora más adecuados al espíritu de los partidos que los fundan (I). Pero, en

---

(I) Entre nosotros, las escuelas católicas, las protestantes, ó las láicas anti-católicas, corresponden á este segundo tipo; las Escuelas de la Asociación para la enseñanza de la mujer, el Fomento de las Artes, la Institución Libre de Enseñanza, etc. al primero.

unos como en otros pueblos, se va comprendiendo al cabo que la necesidad realmente apremiante no es *multiplicar* las Universidades, sino *emancipar* las que existen, restableciéndolas en su autonomía; no tanto la de crear centros libres, como la de convertir en libres á los que sostiene el Estado. De aquí, entre muchos ejemplos, el cuestionario del malogrado M. Dumont, Director de enseñanza superior en Francia, sobre la conveniencia de restablecer las antiguas Universidades, y el movimiento italiano simbolizado en el proyecto del ministro Bacelli (1).

No había aguardado Italia, sin embargo, á este proyecto, para realizar un ensayo de autonomía en la enseñanza superior. Aunque prescindamos, como debe, en realidad, prescindirse, de las cuatro Universidades desde 1860 declaradas "libres,, (Perusa, Urbino, Camerino y Ferrara), el *Instituto* de Florencia, establecido en 1872 y que es tal vez el más importante ejemplar de los estudios superiores en aquel país, ofrece una muestra del régimen intermedio para pasar de la centralización á la emancipación de la enseñanza pública y constituir sus órganos, no como órganos del Estado, sino de la vida social. Un Consejo de administración, extraño al cuer-

---

(1) Ambos son de 1883.

po docente, sirve de vínculo entre éste y el ministro, al cual propone el nombramiento de los profesores: es decir, que desempeña á un tiempo funciones que en las Universidades alemanas se hallan distribuidas entre el Curador y el profesorado, y que éste ejerce por sí sólo en las inglesas.

Ejemplo, el de Italia, tanto más interesante para nosotros, cuanto que allí, como aquí debe hacerse, se intenta pasar del sistema burocrático al libre en las mismas instituciones oficiales, tomando el camino de una aproximación gradual al tipo de las Universidades alemanas (1), probablemente para llegar un

---

(1) No hay más que leer el proyecto Bacelli para convenirse de ello. — Es sabido que, al contrario del «previsor», «inteligente» y «patriótico» precepto de nuestra legislación de Instrucción pública, en Italia pueden los extranjeros ser profesores en los establecimientos oficiales, merced á lo cual han dado y dan lecciones en ellos muchos hombres eminentes de otros países, como Schiff, Moleschott, etc. El influjo de estos sabios, (y quizá el de la misma dominación austriaca en el Véneto: no hay mal absoluto) ha contribuido á familiarizar al espíritu italiano con la lengua, ciencia é instituciones germánicas, á impulsar el maravilloso desarrollo de sus estudios (de que son ejemplo el derecho penal, la arqueología, la psiquiatría, etc.), y á dirigir la corriente reformista, en punto á la organización de la enseñanza, en el sentido del tipo alemán. Verdad es que, en Italia, con todas sus turbaciones, luchas y amarguras, no se ha interrumpido un momento la tradición científica, incluso dentro de la Iglesia, viva allí en el espíritu

día al de las inglesas ó norte-americanas, sin duda el más perfecto de todos (1). La situación de Italia es, pues, más semejante á la nuestra.

En cuanto á Francia, precisamente el Consejo superior de Instrucción pública, acaba de discutir y votar un proyecto de Decreto sobre organización y concentración de las Facultades y Escuelas superiores de cada distrito académico, dando otro paso más en el camino de la reconstitución de "las futuras Universidades regionales.", Y por cierto también en el sentido del tipo alemán; según el preámbulo, el articulado y la discusión lo muestran muy decididamente (2).

Para esta emancipación, que entre nosotros tiene que andar más camino aún que en Francia misma, cuya centralización hemos tal vez exagerado todavía (3), se ofrecen, pues,

---

nacional, y entre nosotros víctima de la común y miserable ruina.

(1) Con lo cual no se dice que no haya en su seno defectos que reformar, como se viene haciendo en Inglaterra, especialmente desde 1854.

(2) Entre los precedentes más importantes en este camino, merecen especial mención el Decreto de 21 de Julio último relativo á las donaciones, legados y subvenciones en favor de los establecimientos de enseñanza superior, así como la Instrucción de 5 de Diciembre, dictada para su ejecución.

(3) V. gr., en el nombramiento del Profesorado, en la personalidad civil de las corporaciones, en su administración, etc., etc.

dos caminos: ó la devolución gradual de sus atribuciones naturales á las corporaciones docentes, ó la constitución provisional de uno de estos órganos intermedios, como el Consejo del *Instituto* de Florencia, ó el del *Colegio de Francia*; y en este último caso, el Consejo puede tener, ora un carácter meramente administrativo, ora á la vez administrativo y facultativo. Desde luego se comprende que cada uno de estos procedimientos responde á un cierto estado de la sociedad y de la enseñanza.

#### IV.

La alternativa entre estos dos caminos existe sólo tratándose de corporaciones. Ahora, las escuelas primarias, especialmente entre nosotros, para adoptar un término jurídico (ó más bien, sociológico), no son corporaciones, sino fundaciones, algo parecido á la *sole corporation* que con impropiedad dicen los ingleses, cuyos miembros se van desarrollando en la serie del tiempo; á cada momento de esta serie corresponde únicamente un individuo que la representa.

Por esta constitución unipersonal de nuestra escuela primaria, ¿tendrá que vivir sometida á la perdurable tutela del Estado? ¿Se-

rá la primera educación la sólo exceptuada en el proceso de emancipación gradual para transformar las instituciones docentes, de oficiales y burocráticas, en libres?

A este problema ha respondido en parte el instinto de los pueblos cultos, procurando construir órganos corporativos, análogos á los ya citados, ora independientes, ora mediadores entre el Estado y la escuela, é investidos de las atribuciones necesarias á su misión protectora. Los *managers*, los *boards* y superintendentes de Inglaterra y los Estados-Unidos, los Consejos departamentales y cantonales de Francia, los Comités escolares de Bélgica, los Consejos escolásticos de Italia, etc., etc., ofrecen muy diversos ejemplos de esta clase de instituciones; y nuestras mismas juntas municipales y provinciales, en medio de su pésima organización, de su impotencia—sobre todo para el bien—y más todavía del detestable personal que generalmente las compone, obedecen, sin embargo, á idéntico principio. En España, la solución quizá más aceptable en su día, una vez fuertemente reorganizadas las Escuelas Normales y dotadas de la independencia que como corporaciones docentes les corresponde, será constituir las en verdaderos centros superiores de la educación primaria en sus respectivas comarcas, incorporar á ellas las escue-

las, confiarles su dirección é inspección, como se les confía la formación de los maestros, si ésta no ha de ser casi del todo inútil (1), y concentrar en sus manos las facultades que hoy pertenecen al Estado, consagrando su emancipación definitiva. Pero, sin aquella reorganización en su condición actual, las Normales no podrían encargarse de semejantes funciones. Su reforma, es, pues, obra que debe inmediatamente acometerse y principiarse, aunque su completa realización pide tiempo, mucho tiempo, si no se ha de burlar una vez más al país, improvisando sin plan ni concierto en la *Gaceta* reformas ignorantes, ostentosas, rápidas y simultáneas, para las cuales faltan por el momento los más indispensables factores, y que cerrarían la puerta largos años á la evolución gradual de tan importantes institutos. Entre tanto, el camino para la emancipación de las escuelas respecto del Estado no es, en verdad, someterlas á los caciques de las localidades, ya di-

---

(1) Entre las «Conclusiones» presentadas al Congreso pedagógico de 1882 por la «Institución», se pide (núm. VI) que el maestro conserve «la más íntima relación con la Escuela Normal, á la que deben corresponder su nombramiento y separación, recayendo siempre el primero en alumnos de la misma y no haciéndose nunca por oposición.» — «Congreso nacional pedagógico», pág. 357.

rectamente, ya por medio de juntas; sino ir constituyendo do quiera, y siempre en la medida de lo posible (I), corporaciones verdaderamente protectoras, capaces de asumir una dirección para la cual se muestran cada día más impotentes los Gobiernos.

Estos patronatos, si han de llenar su fin, necesitan ser entre nosotros facultativos, no meramente administrativos; nombrados libremente, no por razón de oficio, que ninguna garantía representa tocante á la idoneidad personal de sus titulares; tener la facultad de

---

(i) Casi excusado es advertir que para nada debe tenerse en cuenta el clamoreo de los partidarios de la descentralización «á la antigua», que, por ejemplo, censuraban los proyectos del Gobierno de la República en 1873, reorganizando las Facultades de Filosofía y Ciencias «en Madrid solamente». Esperaban sin duda, que, en este fértil suelo, se hallarían en el acto por docenas profesores de estudios que eran tan familiares á nuestros científicos, como que por entónces gran parte de éstos discutía hasta el significado de los títulos de muchas enseñanzas, nuevas ciertamente entre nosotros, pero que ya á la sazón poseían una literatura inmensa y un puesto en todas las Universidades del mundo civilizado! Precisamente, la falta de aquella organización fué la sobra de confianza con que procedieron sus autores, los señores Chao y Uña—nombres que quedarán unidos á la historia de nuestra reforma pedagógica—al imaginar que era posible constituir, no «diez» Facultades de cada orden, como querían algunos, ó «tres», según se limitaban á pedir los más modestos, mas ni siquiera las «únicas» que en Madrid se establecían.

llenar sus vacantes y poseer las atribuciones pedagógicas y gubernativas necesarias. Reorganizadas, después, las Normales, por corta que al principio sea la autonomía que les deje el Estado, ellas deberán asumir las facultades todas de los patronatos; pero hoy día, la constitución gradual de éstos, descargando en ellos el Gobierno sus funciones, incluso el nombramiento y separación de los maestros, forma entre tanto el primer término para la emancipación progresiva de la escuela primaria y el único que parece responder á nuestra situación actual.

Un ensayo en este sentido constituía el *Patronato general de las escuelas de párvulos*, organizado por el Sr. Albareda. En ninguna esfera de la enseñanza primaria podía intentarse el ensayo de este sistema de emancipación gradual, como en la de los párvulos, donde la ley nada ha establecido que á él se oponga, y donde, por el corto número de escuelas que desgraciadamente abraza todavía, era fácil llevar de frente con este problema el de la formación del nuevo magisterio, de mucho mayor trascendencia todavía que el problema de la organización. Los vínculos entre aquel Patronato y la Normal Central de Maestras (á cuya reorganización tan extraordinario impulso dieron también los Sres. Albareda y Riaño) indicaban la ten-

dencia ulterior de esta reforma, en el camino de la verdadera descentralización (I).

1886.

---

(1) El Patronato de las Escuelas de párvulos, compuesto de profesores, hombres de ciencia, y señoras de competencia probada en los asuntos de educación, fué reorganizado en 1884 por el Sr. Pidal, formándolo exclusivamente con señoras de la Junta de Beneficencia; y así continúa hoy. Sobre las reformas del Sr. Pidal en este orden, véase los artículos publicados en la «Revista de España» en 1885.

## GRUPOS ESCOLARES.

---

### I.

Entre las cuestiones que se ofrecen, cuando se estudia el problema general de la extensión y distribución del terreno destinado á una escuela primaria (única institución sobre que han de versar las siguientes consideraciones, por más que sean aplicables á todos los grados de enseñanza), se halla la de la conveniencia ó desventaja de reunir varios centros de educación en un mismo local. Cuando estos centros son todos de un mismo género, v. gr., escuelas elementales de niños, sólo hay dos casos en que se puede recomendar la reunión: uno, cuando la escasez de los recursos destinados á la construcción exige con necesidad imprescindible la pequeña economía que así á veces se obtiene; otro, cuando se aspira á formar algún día, de las escuelas reunidas, una sólo, con clase y programas graduales y un director al frente; sistema cuyas ventajas sobre el actual, de clase y maestro únicos es fácil conocer.

El problema varía, si se trata de la reunión de escuelas de diversa índole, grado, etc.: por ejemplo, una de párvulos y otra elemental; ó una de niños y otra de niñas. Cuando estas asociaciones comprenden una sala de asilo y una escuela elemental para cada sexo, reciben en Francia el nombre de "grupo escolar", al cual, para ser completo y abrazar el cuadro entero de las instituciones consagradas á la educación primaria, falta todavía una clase ó sección superior. De todos modos, el caso es muy distinto. Baste advertir, que la separación aquí no estaría recomendada, v. gr., por las necesidades del distrito á que debe servir la escuela, puesto que cada clase recibe alumnos de diferente edad y condiciones que las otras, por lo cual nada gana con su diseminación el barrio. Por el contrario, sin la agregación, por ejemplo, de una sección elemental siquiera, á toda escuela de párvulos, será punto menos que imposible salvar el abismo que entre ambos grados, hoy tan discontinuos y heterogéneos, aún media. No lo será menos, si no se completa la escuela elemental con la superior, establecer esta última, desarrollarla convenientemente y hasta hallarle alumnos, á ménos de darle el carácter industrial y especialista y un tanto exclusivo que va tomando en Francia. Pero la verdadera idea de la escuela pri-

maria superior, su porvenir y su misión legítima no están en hacer de ella una especie de escuela de artesanos, una institución preparatoria, más ó menos profesional; sino en llevar el desenvolvimiento de la educación *general* al punto culminante, punto cada vez más alto y que no cabe de antemano fijar. Para ello, tiene que adoptar (como en todo proceso de educación, no sólo en la primaria), el sistema concéntrico, que permite al alumno salir de la escuela, ó pasar de la enseñanza general á la especial, tan luego como la necesidad interior ó exterior le obliga á ello, llevando siempre, cualquiera que sea la hora en que efectúe esta transición, una base de cultura intelectual, moral, física, en suma, armónica, íntegra y comprensiva, sin la cual queda en el artesano, como en el ingeniero, ó en el literato, ó en el científico, mutilado siempre y de raíz, el hombre.

En el sistema de escuelas separadas para cada sexo, reinante en casi toda Europa, y que, á pesar de sus inconvenientes, tardará en desaparecer, las mismas razones que sirven de fundamento á este sistema, recomiendan lógicamente que no se junten una clase de niñas y otra de niños en el mismo local, aunque tengan entrada aparte, como con inconsecuencia se hace en ocasiones. Así, la idea de un grupo exclusivamente formado de dos

escuelas elementales, unisexuales, es contraria á este principio. Pero si el grupo comprende además una escuela de párvulos, su creación no puede menos de reputarse ventajosa. En primer término, esta combinación disminuye el abismo actual ya indicado entre estas escuelas y las elementales, desde la organización material á la pedagógica, á los métodos, y ante todo, al espíritu que inspira á unas y otras, aún allí donde la benéfica reforma de Fröbel no ha conseguido todavía abrirse paso en las primeras. No puede menos de ejercer saludable influjo el ejemplo, tan superior en todos sentidos, de los modernos sistemas de educación de la primera infancia, sobre los que tradicionalmente reinan en las más de las escuelas elementales de toda Europa; á pesar de que el procedimiento intuitivo, cuando es sincera y efectivamente practicado, ha remediado algunos inconvenientes y disminuido un poco—no tanto como muchos imaginan—aquella inmensa distancia entre ambos grados. La observación de los nuevos métodos, la comunicación entre los maestros de las diversas escuelas, la posibilidad de retrasar el ingreso de los párvulos en las elementales (retrazo tan recomendable): todo esto tiene que producir suavemente una asimilación gradual entre los varios círculos concéntricos de la primera educación, desti-

nados á armonizarse y fundirse á medida que se va formando un personal inspirado en los nuevos principios.

Para este fin, de más es advertir que uno de los mayores y más influyentes elementos es el local, cuyas condiciones deben en general ser las mismas en todos los grados y basarse en las ideas que hoy comienzan á abrirse camino en punto á la construcción de las salas de asilo, jardines de la infancia, escuelas maternas y demás instituciones consagradas á la educación de los párvulos.

Otra razón, además, recomienda los grupos. En algunas ciudades extranjeras, á partir del ejemplo dado por la de Munich en 1873, y siguiendo los principios de Fröbel, se han establecido escuelas de párvulos anejas á las de niñas, á fin de que las mayores de entre éstas puedan ejercitarse frecuentemente en el cuidado y en la educación de aquellos, como parte de su propia educación: con lo cual se preparan, no sólo para las funciones del magisterio, sino para las que corresponden á la madre de familia: del mismo modo que, en los Estados-Unidos, muchas señoritas se colocan al frente de una escuela durante algunos años, sin otro objeto que adquirir de esta suerte las condiciones necesarias para la vida de familia á que pueden ser un día llamadas.

Sin duda alguna, esta práctica es excelente, no ya para las niñas, más aún para los niños; toda vez que si el antiguo adagio *docendo docemur* puede aplicarse á todas las edades, igual exactitud encerraría su análogo *instituendo, instituimur*: sobre que no es la madre la única llamada á educar dentro de la familia. Todos los ensayos iniciados en este sentido con alumnos de clases superiores respecto de otros de las inferiores (1), han dado los resultados más felices, á pesar de hallarse en sus comienzos; en cuanto al provecho intelectual y moral de los jóvenes pedagogos, que de esta manera, y al par que utilizan este nuevo é importante factor para su educación, intiman más y más con la escuela, en cuyo buen régimen se interesan de una manera indescriptible. Cuando este ensayo pueda generalizarse en las condiciones adecuadas (pues, si no, más vale abandonarlo, so pena de añadir una nueva é inútil complicación más á las muchas que ya pesan sobre el magisterio), debe recomendarse en alto grado; y con mayor razón respecto de las niñas, por presentar todavía en ellas menor dificultad.

---

(1) En punto á los varones, no sé más que el de la «Institución libre de Enseñanza» de Madrid.

## II.

La formación de estos grupos, sean de dos, tres ó cuatro escuelas (siempre de distinta clase, según se ha dicho), debe someterse á ciertos principios. Ciñéndonos á los más interesantes para nuestro presente fin, á saber: los relativos á condiciones del local, no puede menos de rechazarse ante todo, la enorme acumulación de alumnos de los grupos escolares de París, no ya según el antiguo sistema, que ha permitido formarlos de á 1.000, sino aún después de publicado el último Reglamento de 1880, donde se señala el máximo de 750 (300 niños, 300 niñas y 150 párvulos). Ni la pedagogía, ni la higiene ganan cosa alguna con semejantes aglomeraciones: verdad es que en Francia, del grupo escolar, apenas se saca otra ventaja que la de la economía—no siempre importante—que pueda resultar de su construcción.

Entre nosotros, habida consideración á todas las condiciones que deberán tenerse en cuenta, podría concederse como máximo una dotación de 300 á 400 alumnos, próximamente, para cada grupo; excediendo de este número, sería preferible siempre establecer nuevas escuelas, por modestas y rudimentarias que fuesen. El pueblo que no tema com-

prometerse con estos gastos, recogerá sus frutos en cultura, moralidad, laboriosidad y prosperidad crecientes.

Dado el sistema dominante, y á fin de conciliar con él el provecho del grupo, la escuela de párvulos debe situarse entre las otras dos, precisamente al contrario de lo que prescribe el Reglamento francés. La prohibición de éste, sin embargo, se explica por la necesidad de preservar un poco más á los niños pequeños (tan susceptibles por su edad y delicadeza) de todas las influencias morbosas, comenzando por la del aire, inevitablemente impuro en escuelas tan reducidas y pobladas como las parisienses. Sin duda, cuando la abundancia del terreno lo permita, sería lo mejor establecer cada escuela en un pequeño pabellón separado, rodeado por todas partes de aire, de luz y de verdor; este es el supremo ideal de toda escuela, y aún de toda sección, por no decir de toda clase (1). Esto no quita que el local de los párvulos, sin perjuicio de su aislamiento é independencia (hoy por hoy) respecto de los demás, deba comunicar con ellos fácilmente, ya para los fines antes expresados, ya para favorecer todo lo más posible el trato entre los maestros y el

---

(1) Así ha proyectado la «Institución» los dos grupos escolares que le encargó el Ayuntamiento de Salamanca.

común provecho para todos de los ensayos y experiencia de cualquiera de ellos.

Hemos hablado de la separación entre las diversas escuelas. Esta separación, especialmente de los niños y las niñas y de aquéllos y los párvulos (que entre éstos y las segundas nadie hallará grave inconveniente), es usual en Europa, en cuanto á la entrada, clase, sitios de recreo y demás dependencias (sobre todo en las ciudades); llegando algunas veces á extremar la prohibición, en términos de disponer que cada división de alumnos de una misma edad, tenga un patio especial é incomunicado para sus juegos (1). Este principio de la incomunicación no puede adoptarse sin muchos temperamentos relativos á las cualidades, educación, carácter y demás condiciones de los alumnos y de los maestros. A medida que estas condiciones son mejores, la separación debe disminuirse; así como ser mayor en caso contrario. En las penitenciarías, los delincuentes deben hallarse absolutamente incomunicados entre sí para que la eficacia de la reflexión, el trabajo, la enseñanza individual, etc., no se contrarreste con el morboso contacto de naturalezas viciadas y á veces profundamente depravadas y corrompidas. Desde ahí á una es-

---

(1) Riant, «Hyg. des internats», 57.

cuela regida por un maestro inteligente dotado de tacto y autoridad moral, y compuesta de niños de costumbres puras y suaves, de espíritu sano, bien dirigidos, para decirlo de una vez, en fondo y forma, media una distancia infinitamente divisible en grados: y la libertad debe aumentar siempre—como en toda sociedad bien organizada—con la civilización de sus miembros.

Ahora bien, considerando el estado actual de nuestras escuelas, nuestras costumbres, nuestra educación, nuestras ideas y hasta nuestras preocupaciones, cabe recomendar, en general, el aislamiento entre los párvulos y los niños de la escuela elemental (salvo en los ejercicios pedagógicos dichos y otros semejantes que se establecieren), y favorecer, por el contrario, la comunicación entre aquellos y las niñas, que deben poder encontrarse y aún reunirse, en el campo de juego.

### III.

En cuanto al apartamiento entre las escuelas de niños y niñas, es un caso particular del problema de la unión ó separación de los sexos en los diversos grados de la enseñanza. En este problema, dos soluciones pueden adoptarse. Consiste una en crear escuelas de

todas clases, incluso universitarias, para cada sexo, manteniéndolos así apartados en todo el proceso de su educación. De esta manera obran, por ejemplo, Francia y Suiza en la segunda enseñanza, Rusia en la de medicina, etc. El otro sistema, por el contrario, aspira á mantenerlos unidos, no ya en las mismas instituciones, sino en las mismas clases, y aún en los mismos bancos, indistintamente: que son los tres grados de reunión que suelen admitirse (1). Es el principio romano en la antigüedad, el americano de hoy, y el que en realidad se practica, si bien á título de excepción, en nuestro propio país, cuando se ha autorizado la asistencia de mujeres á Institutos y Facultades erigidos para el sexo masculino.

Conviene declarar, sin embargo, que sea cualquiera el punto de donde los defensores de la separación quieran hacerla partir, todos se someten al sistema opuesto, ó sea el de la unión, en las escuelas de párvulos, cuyas primeras secciones, á lo menos, nadie pretende dejen de ser mixtas.

---

(1) Admirable ejemplo de escuela mixta da la Mercantil de Palma de Mallorca, excelente institución privada, que se inspira en los más fecundos principios de la nueva pedagogía, y á la cual envió desde este sitio un fraternal saludo.—V. su «Boletín» y el discurso de su Director Sr. Roselló, en el Congreso nacional pedagógico de 1882.

Racionalmente pensando, no hay motivo alguno para adoptar otro principio que este mismo en todas aquellas escuelas, llámense primarias ó superiores, donde se promueva la cultura general humana, común á entrambos sexos, ó la de aquellas profesiones particulares—v. g., la pintura, la medicina, etc.—á que pueden por igual uno y otro consagrarse. La división no puede admitirse sino en dos casos: *a*) cuando se trata de especialidades peculiarísimas á uno ú otro sexo, ó *b*) cuando, después de haber prevalecido este sistema en un pueblo, su estado de atraso hace necesario conservarlo todavía, aunque sólo de una manera transitoria y procurando ir sustituyéndolo gradualmente por el mixto, hácia el cual parece que gravita la civilización por todas partes. Fácil es, en lo tanto, advertir que el procedimiento de ir elevando el nivel de la educación femenina en centros especiales al efecto, como se viene haciendo en Francia desde M. Duruy, en orden á la segunda enseñanza, es abiertamente contrario á la tendencia en que debe inspirarse toda reforma fundamental en este punto.

El verdadero camino es muy diferente. Puesto que la escuela mixta no puede adoptarse en condiciones favorables, sino acostumbrando desde el principio á su idea y á su práctica á los alumnos, á los maestros, á

las familias y la opinión general, ningún medio hay más sencillo que el de partir del estado presente en la escuela de párvulos, extendiéndolo desde ella á todos los grados superiores. Aumentando en toda escuela de esta clase una sección preparatoria, primero; luego otra elemental y otra y otra, hasta llegar á la enseñanza superior; y manteniendo la reunión en todos estos círculos, se obtendrá con la lentitud y firmeza necesarias la base indispensable para ir desenvolviendo en igual forma el régimen mixto en los restantes, hasta los más complejos y elevados; sin perjuicio de los trabajos especiales que en algunos de ellos requiera la educación cada sexo, siempre sobre la base de una educación general común. En esto, como en todo, la escuela de párvulos, muy en particular desde Fröbel, contiene el germen vivo de todos los progresos y debe dar la norma para realizarlos.

Pero mientras este camino no se emprenda, y la misma enseñanza de los varones deje tanto que desear y adolezca de los gravísimos defectos (grosería, deshonestidad, dureza, etc.), inherentes al erróneo é inaplicable concepto que hace de la escuela un centro meramente instructivo, sin resolverse á entregar al maestro el ministerio de la educación en común, la separación entre las escue-

las de uno y otro sexo es un mal necesario, si bien como antes se ha dicho, los grados de esta separación pueden y deben atenuarse en todos aquellos casos en que las condiciones de los niños, las del profesorado y demás circunstancias, lo consientan.

Siempre, con todo, traerá mil inconvenientes y perjuicios. Así, por ejemplo, poco antes se hablaba del campo del grupo escolar. Pues bien, la separación que en éste haya de trazarse para apartar á los niños de las niñas, tiene sus dificultades. Si se reduce á una simple empalizada ó seto vivo, no será completa, y si se efectúa por medio de una tapia—que estrecha y entristece el horizonte,—el ruido de los que juegan á cada lado sin verse, excita el sistema nervioso de unos y otros y es quizás causa de mayor perturbación. El mejor remedio sería que todo grupo poseyese un campo suficientemente extenso para poder jugar los alumnos de cada escuela á larga distancia, aunque en presencia unos de otros; por desgracia pocas veces se encontrará entre nosotros y aún en otros países la generosidad con que en Inglaterra se dota en este respecto á las escuelas. En este caso, lo mejor sería seguir el ejemplo de un pueblo cercano á Madrid (1), donde,

---

(1) Navalcarnero; también hizo la «Institución» el anteproyecto para estas escuelas.

habiendo de establecer en un mismo solar dos escuelas elementales para cada sexo, se ha adoptado el sistema de interponer el edificio para las clases de los niños entre su campo y el de las niñas, con lo cual, no se ven ni se oyen unos á otros; hallándose instaladas las dos escuelas para cada sexo en un edificio completamente independiente del de las otras dos.

Esta independendencia es en alto grado recomendable en los grupos. Ciertamente que, con ella, hay que renunciar casi por completo á la economía que el sistema contrario permite; pero todavía se tocarán de esta suerte las ventajas de la agrupación, disminuyéndose sus inconvenientes.

Tanto es así, que cuando puede disponerse de toda clase de medios (pues no siempre el dinero basta para conseguirlo todo), la forma superior y más perfecta es la de construir, no ya cada escuela, sino cada clase, en un pabellón aislado, rodeado de campo y enlazado á lo sumo á los demás por medio de galerías cubiertas. En la América del Norte es frecuente esta disposición, tan recomendada además para toda clase de establecimientos donde haya de albergarse mucha gente; v. g., hospitales, cárceles y cuarteles; pero en Europa son muy contados los ensayos hechos hasta ahora en este sentido, y de muy

---

imperfecta manera (1). De todos modos, ya se ha dicho que el terreno para el grupo debe calcularse teniendo siempre en cuenta la posible necesidad de ampliar el número de sus clases; ampliación cuya mejor forma es la de levantar en ese mismo campo otro edificio aislado, en vez de agrandar el antiguo, y mucho menos doblarlo con un piso más.

1884.

---

(1) Por ejemplo, en Berlín, interin se construían los nuevos edificios para las escuelas.

---

## SOBRE LA EDUCACIÓN TÉCNICA EN LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1)

---

### I.

Aunque á todos importa el problema de la educación manual, tiene en la *Institución libre* un especial interés, desde el momento en que aspira á introducirla en el programa de sus enseñanzas como elemento de la cultura general de sus alumnos.

Esta consideración determina el punto de vista que ha de presidir á esta reforma, enteramente diverso del que sería si pretendiésemos establecer una escuela de artesanos ó aprendices, esto es, una enseñanza profesional, de carácter más ó menos especialista.

Diversos sistemas se han ensayado con este fin de introducir la enseñanza manual en la escuela primaria (en la secundaria, no sé que

---

(1) Las tres notas sobre educación técnica pueden ser consideradas como momentos consecutivos del desarrollo de esta esfera de enseñanza en la «Institución libre», tanto en sus principios, como en su práctica. Hoy, la Institución no tiene ningún alumno en esta Sección.

se haya intentado todavía), tanto respecto á su organización, como á su posibilidad aún en los más modestos centros, no sólo urbanos, sino rurales, cosa por fortuna cada día más fácil y económico (1). Estudiando estos sistemas y las condiciones peculiares de la *Institución libre*, hijas de su modo de concebir el fin y los problemas de la educación general (única esfera á que hasta ahora viene aplicando sus procedimientos de reforma), se derivan ciertas exigencias que conviene discutir con la anticipación necesaria. En este concepto tan sólo deben entenderse las siguientes consideraciones, que someto, no sin desconfianza, al juicio, tanto de nuestro centro, como de todas las personas á quienes interese este orden de cuestiones.

La organización de la enseñanza técnica ó manual en la *Institución* debería descansar, á mi entender, sobre las siguientes bases:

1.<sup>a</sup> Comenzarla desde las primeras secciones escolares, enlazándola con los trabajos manuales del sistema Fröbel, de los cuales debe ser tan sólo ulterior desarrollo; lo

---

(1) V. sobre esto los excelentes consejos de M. Laubier, director de la escuela de la rue Tournefort en París, publicados en el Suplemento al núm. 8 (20 de Abril de 1879) de «L'Instituteur sténographe».—Boulevard de Port-Royal, 60, París.—Sobre los gastos de instalación, etc., V. también «Les écoles d'apprentis» por A. Pagés.

cual, hasta hoy y en cuanto conozco, no se hace en parte alguna, á pesar de reconocer todo el mundo que en aquellos trabajos se halla la verdadera base elemental de toda educación técnica.

2.<sup>a</sup> Continuarla por toda la serie de las enseñanzas, ampliándola y diferenciándola gradualmente, sin la menor solución de continuidad. Esta diferenciación engendraría, entre otros, los siguientes grupos de trabajos, que debieran completarse por entero dentro del período análogo en la Institución al de la llamada Segunda enseñanza. *1er. grupo.* Dibujo lineal, con sus aplicaciones al adorno, la perspectiva, la geografía y topografía, etc.—Dibujo de paisaje y figura; colorido.—Construcción de sólidos; modelado y vaciado.—*2.º grupo.* Prácticas de laboratorio (física, química, micrografía, etc.;) idem de agricultura y jardinería.—*3er. grupo.* Todos aquellos trabajos de taller que pueden considerarse preparatorios para las principales profesiones mecánicas (carpintería, torneado, forja, etc.); siguiendo un sistema análogo al de Mr. Salicis, planteado en la escuela de la rue Tournefort en París y otras semejantes.

3.<sup>a</sup> Desenvolver el estudio del elemento industrial ó económico (coste de producción, facilidad de mercado, relación con las condi-

ciones naturales y sociales del país, etc.), cuya falta en la enseñanza técnica ha notado con tanto acierto últimamente Mr. Siemens en su discurso inaugural del *Midland Institute* (1).

4.<sup>a</sup> Dar á toda enseñanza manual carácter *simultáneamente* teórico-práctico; cuidando, pues, de que en ningún caso se separen estos dos elementos, contra el uso reinante, ya de olvidar, ya de posponer uno de ellos, de hacer que precedan, ora el uno ora el otro, cuando ambos deben desenvolverse gradualmente y de consuno.

5.<sup>a</sup> Organizar con los sócios de la *Institución*, los padres de los alumnos y, en su día, los alumnos mismos, una especie de protectorado, que coopere á su modo á la educación técnica de éstos, facilitándoles sus talleres y establecimientos de todas clases, así como auxiliándoles después para hallar colocación análoga á sus facultades, especialmente hasta que los resultados de la enseñanza de nuestro centro constituyan por sí la mejor recomendación para los jóvenes que la hubiesen recibido.—Este principio podría extenderse á otras profesiones, á más de las manuales.

Con tales bases, los discípulos poseerían

---

(1) Véanse el discurso y su crítica en el periódico inglés *Nature*, 1881.

las condiciones generales necesarias, tanto para entrar en los estudios y aprendizaje de las diversas carreras que pudiese abrir la *Institución* ó existen hoy fuera de ella, cuanto para abordar con alguna mayor esperanza de éxito las luchas de la vida social, tan ásperas y difíciles en pueblos atrasados y en períodos de revolución, desquiciamiento y crisis, como los que atravesamos al presente.

1882.

## II. (I)

Me levanto á hablar en nombre de una nación que, por circunstancias largas de explicar, no figura en la Exposición presente (2), pero en la cual se nota en estos últimos tiempos un movimiento incuestionable y creciente para conformar la educación al espíritu moderno: movimiento del cual tan sólo deben esperar su regeneración las naciones.

En 1868, el ministro Sr. Ruiz Zorrilla es-

---

(1) Informe presentado por el autor en la «Conferencia de Educación» de Londres en 1884, traducido al inglés y leído en ella por el profesor de la «Institución» Sr. Capper é inserto en el tomo II «Proceedings of the international conference on Education», pág. 275.

(2) Alude á la de Educación, que formaba parte de la general de Higiene («Health Exhibition») y estaba en relación con el Congreso.

tableció la más completa libertad de enseñanza; en 1869, un profesor eminente, el señor Castro, fundó la "Asociación para la enseñanza de la mujer,, en constante progreso hasta hoy, y en ella una cátedra para enseñar los principios del sistema Fröbel. Merced á este mismo movimiento, en 1876 el Gobierno estableció en Madrid un "Jardín de la Infancia,, y otra clase (oficial ya, por tanto), con el mismo objeto en las dos Escuelas Normales centrales de maestros y maestras. En 1881, hemos tenido un Congreso pedagógico; en 1882, la segunda de aquellas Escuelas ha sido organizada, y ha comenzado á reedificarse el local de la de maestros, cuya reorganización es de esperar también; el magisterio de los párvulos se ha confiado por completo á la mujer, abriendo á la vez un Curso normal para la preparación de las nuevas maestras, según los principios fröbelianos (1); se ha creado un Museo pedagógico, cuya organización, bastante diversa de la de todos los demás de Europa, os expondrá su director, el profesor Cossío, en la sección correspondiente (2). Por último, se han aumentado

---

(1) Por entences fué suprimido el Curso y admitido de nuevo el hombre al magisterio de párvulos, por el Sr. Pidal.

(2) Este informe fué también presentado por el Sr. Cossío y se halla inserto en el tomo II de los trabajos del Congreso, pág. 590.

los sueldos de los maestros menos remunerados, y acaba de publicarse una interesante *Estadística* de nuestra educación primaria.

Además de estas reformas, gran parte de las cuales debemos especialmente al ministro de Fomento Sr. Albareda (1881-82) y al director de Instrucción pública, Sr. Riaño, el número de las escuelas elementales va creciendo, aunque poco; vánse renovando sus locales y su mobiliario, dotándolas de algún material científico; el Gobierno ha dictado en 1883 las condiciones á que debe obedecer todo nuevo edificio escolar para recibir subvención. Sin embargo, lo que todavía importa mucho más es que lenta, pero insensiblemente, va penetrando en nuestras escuelas el nuevo espíritu educativo, ya con las excursiones escolares, ya con el trabajo manual, ora con los elementos de las ciencias naturales, el dibujo y aún el modelado: en suma, los métodos realistas é intuitivos que aspiran á desenvolver las facultades en presencia de las cosas, en vez de atrofiarlas con el aprendizaje mecánico y verbalista de los libros de texto.

Estos progresos son debidos al movimiento general de las ideas pedagógicas en Europa y América y á la conciencia de la necesidad de dar á nuestra educación nacional un carácter más práctico y fecundo. Pero casi

todos han sido iniciados—séame lícito decirlo—por la *Institución libre de enseñanza*, que tengo el honor de representar en este Congreso, y sobre cuyas ideas respecto de la educación técnica deseo más especialmente llamar vuestra atención en el presente informe.

Antes, sin embargo, permítaseme añadir algunas palabras sobre esta esfera de la educación en nuestra enseñanza oficial, en la cual puede decirse que apenas ha comenzado. Poseemos, con todo: *a)* En Madrid, una Escuela de Artes y oficios, desgraciadamente sin talleres (1); pero donde se enseñan el dibujo, el modelado, los principios de las matemáticas, la física, la química y la mecánica industriales; *b)* En todas las capitales de provincia y en muchas otras ciudades importantes, escuelas nocturnas de dibujo y modelado; *c)* Algunas, pocas, con carácter más práctico y completo, v. g., para capataces de minas, en los principales centros de esta industria. Debo también mencionar las conferencias y clases análogas que para los obreros sostiene en Madrid con gran éxito una Sociedad privada, "El Fomento de las Artes".

Además, en muchos institutos de segunda

---

(1) Tal vez se subsane este defecto (bastante general también fuera de España) en el nuevo edificio que para ella se está construyendo en el Paseo de Atocha.

enseñanza, hay clases de dibujo—pero no obligatorias;—en algunos de ellos, estudios puramente teóricos de aplicación á la industria y al comercio; y en la enseñanza superior, tenemos las escuelas usuales de ingenieros de caminos, minas, montes y agrónomos, así como de arquitectura. Nuestro principal defecto (que tiene el triste consuelo de ser general en el Continente) es la preponderancia del carácter teórico y la falta de trabajos prácticos, falta que, por fortuna, comienza á sentirse y á remediarse. Citaré el ejemplo de las excursiones de los alumnos llevadas á cabo en la Escuela de Minas.

Vengamos ahora á la *Institución libre*.

La *Institución libre de enseñanza* es una corporación privada, fundada en 1876 por suscripción voluntaria para cooperar á los progresos de la educación, ya dándolos á conocer por medio de conferencias y folletos, ó del *Boletín* que publica, ya aplicándolos y ensayándolos en sus propias clases, que abrazan, aunque en muy reducido número, desde la educación de los párvulos hasta la enseñanza superior y aún la investigación científica. En la contribución, todavía pequeña, que España procura aportar á la obra de la ciencia, algunos de los trabajos más importantes en filosofía, geología, astronomía, química, derecho, historia, arqueología y otros

ramos, son debidos á profesores de la *Institución libre*. Sobre la mesa quedan, á disposición de los miembros del Congreso, ejemplares de nuestro *Boletín* y de algunos folletos pedagógicos últimamente publicados, deplorando que el estar escritos en nuestra lengua no permita á muchos de dichos miembros darnos su opinión, para nosotros tan respetable.

La *Institución libre* es también la primera que en España ha introducido el trabajo manual en *toda* la enseñanza primaria, y tal vez una de las primeras en Europa que lo ha incluido en la secundaria por considerarlo un elemento indispensable, no sólo de la educación técnica, sino, dentro de ciertos límites, de toda educación racional humana. A causa de nuestros escasos medios (la *Institución* no ha pedido ni recibe subsidio alguno del Estado ni de las corporaciones locales), los trabajos de esta índole se reducen hoy tan sólo, además de los propios de los *Kindergarten*, á los siguientes:

*Dibujo*.—Siempre del yeso y del natural, nunca de la estampa.

*Modelado*.—Ha comenzado desde el año último en la sección de párvulos y ahora continuará en las demás (1).

---

(1) Actualmente se halla ya establecido en las secciones 2.<sup>a</sup>, 5.<sup>a</sup> y 6.<sup>a</sup>

*Construcción y vaciado de relieves topográficos*, según las curvas de nivel.

*Carpintería*.—Desde los 9 ó 10 años en adelante. Los alumnos de las secciones últimas han construido ya algunos muebles para sus clases.

*Torno*.—Se está instalando para comenzar en el próximo curso (1).

*Construcción de cuerpos geométricos de cartón*, así como de ciertos aparatos fáciles para las lecciones elementales de física y química.

También, en cierto modo, pueden quizá incluirse en este capítulo la formación de herbarios y colecciones de minerales y otros objetos de Historia Natural; y los trabajos prácticos de laboratorio químico, que ya desde los 12 ó 13 años hacen por sí mismos los alumnos, habiendo llegado, antes de concluir la segunda enseñanza, á practicar durante todo un año ciertos problemas fáciles de análisis.

Esto es lo que hace la *Institución* en punto á trabajos manuales en el período de la educación general (primera y segunda enseñanza), regido para nosotros por idénticos principios, sin solución de continuidad, y hasta con un mismo programa (en lo esencial),

---

(1) Sólo podrán ahora dedicarse á él la sección 6.<sup>a</sup> y tal vez parte de la 5.<sup>a</sup>

salvo las lenguas, desde la sección de párvulos hasta el bachillerato: programa que comienza, naturalmente, por líneas microscópicas, aunque sólidas y útiles siempre para la vida, y que luego se va diferenciando y desdoblado gradualmente.

Otras cosas pensamos hacer, y entre ellas el enlace continuo de los trabajos manuales con los propios del sistema de Fröbel, desde los cuales han de seguirse... pero "de buenas intenciones, dice Dante, está empedrado el infierno,"; así, no hablaré de lo que la *Institución* piensa hacer, sino de lo que ha hecho.

Para los alumnos que han concluido en la *Institución* esta educación general y se deciden á entrar en las profesiones tecnológicas, la educación manual toma naturalmente otro desarrollo; pero, lejos de cesar, aumenta.

A la carpintería, al torno, al modelado, al dibujo de figura y de aplicación á la arquitectura y la mecánica, á los trabajos prácticos de laboratorio, de topografía, de construcción, á las excursiones geológicas, mineras, industriales, han comenzado en este curso á unirse trabajos de herrería, que hacen durante siete horas y media por semana. Hasta ahora, los trabajos son de lima y ajuste; inmediatamente entrarán á tornear metal y luego vendrán á la calderería, estudiando á la vez la fundición y sus distintas operacio-

nes. Estos trabajos, juntos con los demás, pueden considerarse como la base común de toda educación manual para las diversas profesiones técnicas, más ó menos elevadas. Como nuestros medios no nos han permitido seguir el edificio que hemos comenzado á construir para la *Institución* (y del cual dejo sobre la mesa una descripción sumaria), nos hemos visto obligados á hacer uso de la generosa hospitalidad con que han puesto á nuestra disposición sus talleres la Compañía de los ferro-carriles del Mediodía de España y la fábrica de fundición del Sr. Bonaplata, en cuyos centros trabajan nuestros alumnos bajo la dirección de una persona técnica, que les presta el desinteresado servicio de una verdadera enseñanza. De otra suerte, tendrían que sufrir el aprendizaje de taller, que, á pesar de la práctica tradicional inglesa, está lleno de inconvenientes.

Como indicación del pensamiento dominante en la *Institución libre*, he aquí una breve nota de los trabajos que han hecho nuestros alumnos de la sección politécnica en el último curso (desde 1.º de Octubre 83 á 15 de Julio 84). Edad media, 15 años.

Han proseguido su cultura general, con inclusión de estudios y trabajos filosóficos, literarios, etc.; han desarrollado sus trabajos especiales en mecánica y física experimental,

química inorgánica y orgánica, prácticas de laboratorio y conversaciones sobre los problemas teóricos que suscitan los diversos ejercicios, con resúmenes doctrinales de estas lecciones en los cuadernos de los mismos alumnos.

*Botánica.*—Experimentos de fisiología, ejercicios de recolección y clasificación en el Jardín Botánico de Madrid y en excursiones al campo.

*Geología y mineralogía.*—Comprendiendo la cristalografía y la óptica cristalográfica, la petrografía y las excursiones geológicas, con la correspondiente recolección y clasificación de rocas minerales y muy poco de fósiles.

*Zoología.*—Con mucha menos extensión. En el año próximo la estudiarán en forma de una anatomía y fisiología comparadas.

*Complemento y perfección de las matemáticas elementales.*—Como preparación á las teorías superiores del álgebra (según Baltzer) y á la geometría analítica.

*Geometría descriptiva.*—Nociones muy elementales.

Continuación de las lenguas *francesa é inglesa.*

*Meteorología y astronomía.*—Nociones elementales con ejercicios y experimentos.

Esta es la parte que podría llamarse de ciencia pura. En cuanto á la aplicada ó pro-

piamente técnica, han hecho los siguientes estudios:

*Construcción.*—Trabajos prácticos de mecánica aplicada, cálculo de resistencias, trabajos gráficos, replanteos, presupuestos y otros análogos, con estudio de obras en construcción; historia de la arquitectura por medio de fotografías y de excursiones á los principales monumentos de España, que casi todos conocen ya, haciendo de ellos croquis y dibujos ornamentales en sus cuadernos.

*Máquinas de vapor.*—Estudio práctico de las que han visto funcionar en sus mismos talleres, con la teoría que de esta inspección se desprende. Dos de los alumnos se han ejercitado además en el manejo de algunas de estas máquinas hasta caldearlas y ponerlas en movimiento.

*Topografía.*—Trabajos de campo, con lecciones teóricas sobre ellos, y manejo de los principales aparatos.

*Minería.*—Laboreo de minas y metalurgia. No han hecho todavía ensayos metalúrgicos de laboratorio; pero han visitado con sus profesores—uno de los cuales es por cierto un distinguido ingeniero inglés, Mr. F. Gillman—varios establecimientos mineros de importancia, v, gr., los de Almadén (azogue), Reocin (zinc), Mieres (carbón y hierro), Cáceres (fosforita), etc.

*Agricultura.*—Trabajos y excursiones al campo, para presenciarse las labores y operaciones de las principales industrias rurales, y lecciones sobre estas prácticas,

Nada han podido hacer todavía en este año sobre química industrial (I).

Puede juzgarse por este imperfecto bosquejo de la educación técnica de la *Institución libre*, que procura seguir, pero desde muy lejos, y en la cortísima medida que sus medios le permiten, el ejemplo de aquellas instituciones que, como las escuelas Politécnica y Central de París, el *Technikum* de Winterthur, el Politécnico de Zurich; etc., intentan llevar de frente, por un período más ó menos largo al menos, los diferentes estudios que constituyen la base general de las profesiones técnicas.

Con objeto, sin embargo, de aclarar más estos principios, pido la benevolencia de la sección para que me permita concluir la presente nota, exponiendo, aunque sin desarrollarlos, los principios que, á nuestro entender, deben presidir á toda educación técnica, ó en otros términos, dirigida á las profesiones especiales que se fundan en la aplicación de las ciencias naturales.

I.º La educación técnica es una y conti-

---

(I) V. La nota siguiente sobre los trabajos de estos alumnos, que puede servir de complemento á la presente.

nua, regida por el mismo espíritu y plan, debiendo suprimirse el abismo actual entre sus diferentes grados (*a*) obreros, *b*) contra maestros, capataces, maestros, etc., *c*) ingenieros, arquitectos, etc.), y no siendo exacto que los unos se hayan de formar en el taller y por sólo la práctica empírica y manual, y los otros en la escuela y la teoría, sin práctica alguna: vicio éste común á las más de las escuelas superiores técnicas de todos los países, y contra el cual se comprende que Inglaterra conserve aún su aprendizaje de taller y pasantía en muchas de esas profesiones, para asegurar al menos cierto grado de competencia práctica, de que en general carecen los ingenieros salidos de las escuelas teóricas. Es evidente que el obrero necesita cierto grado de habilidad manual de que puede dispensarse el ingeniero; pero ni éste puede prescindir de practicar, para no estar á merced (caso frecuente) de sus subordinados, ni los últimos dejan de adelantar inmensamente, cuando comprenden la razón de lo que hacen; además, se hará más fácil así despertar en los grados inferiores facultades dormidas quizá por falta de cultivo y el paso consiguiente de un grado á otro. Debe felicitarse grandemente al *City and Guild's Institute* (1) por el pro-

---

(1) Recientemente fundado en Lóndres, y en cuyo suntuoso edificio se ha celebrado el Congreso.

greso que representa en este sentido con respecto á la educación superior técnica, y á la vez aplaudir el establecimiento en Francia de *Écoles d'apprentissage*, siempre organizadas con talleres. El aprendizaje hecho en el taller industrial es ocasional y fragmentario, no gradual; no puede pedírsele que cuide de educar, sino de aprovechar del modo más económico posible la fuerza del obrero; ni posee el maestro siempre, v. gr., en la ingeniería, la competencia necesaria en los estudios tan diversos que, tratándose al menos de los grados superiores, se requieren.

2.º El obrero, como el ingeniero, necesita comenzar por una educación general, más amplia y subdividida en cada grado superior, pero sólida é integral en todos, cosa perfectamente distinta de la cantidad y extensión de los conocimientos. Esta es la misión de los dos grados (injustamente divididos) de la primera y la segunda enseñanza, que en realidad forman una série continua, en cada uno de cuyos términos debe poder salir de la escuela el discípulo con los necesarios elementos para vivir como hombre. Esta educación general es además el único medio para despertar sus verdaderas inclinaciones y aptitudes. Hora es ya de pensar que si debe reputarse un mal grave que los jóvenes de familias acomodadas elijan muchas veces su profesión

por motivos ligeros ó erróneos, con lo que ellos y la sociedad entera padecen, este mal no es menor tratándose del obrero, al cual la dura necesidad obliga, pero que podría elegir mejor su oficio, si la integridad de su cultura elemental se lo consintiese.

3.º La elección de profesión no puede hacerse tampoco racionalmente, pasando de repente de la educación general á la especialidad determinada y concreta, sino que la especialización debe ser gradual. Esto recomienda el establecimiento de una preparación politécnica antes de entrar en la particular: *a)* para elegir con conocimiento de causa, *b)* para adquirir las bases comunes á todas las profesiones técnicas principales, y *c)* poder pasar en su caso de unas á otras con menor dificultad y quebranto.

Esta preparación aventaja considerablemente á la usual, que abraza sólo ciertas materias, especialmente las matemáticas y el dibujo, y no conduce á su verdadero fin, el cual exige: 1.º, que se continúen después esos mismos estudios: dibujo, matemáticas puras, etc.; 2.º, que los estudios técnicos comiencen desde un principio. Es decir: ésta, como toda enseñanza, debe ser en su día concéntrica, ó lo que es lo mismo, comenzar desde luego con todo el programa, desarrollándolo después gradualmente. La preparación para

todo estudio, al igual de cualquier arte, es *el estudio mismo en sus primeros rudimentos*, no otro estudio más ó menos heterogéneo.

4.º Por último, durante toda la serie de los estudios técnicos, no debe abandonarse la educación y cultura generales, porque el hombre no deja un día de serlo para hacerse ingeniero. Así, v. gr., al par de los estudios propios del ingeniero de minas, deben continuarse desarrollando los de las ciencias puras más conexas con su profesión, (física, química, geología, etc.), aunque evidentemente con menor desarrollo que los de su especialidad, y tratando no más que de conservar despierto y animado el espíritu científico, de cuyos progresos dependen fundamentalmente todos los de las artes y aplicaciones técnicas. Para compensar la parcialidad, impedir la estrechez y exclusivismo, mantener flexible, libre y abierto el espíritu á todos los grandes problemas é intereses humanos, la primera garantía es esa comunicación de lo especial con lo general; y así como el abogado, ó el literato ó el filósofo se avergüenzan, y con razón, de ignorar las teorías y descubrimientos de un Darwin, ó lo que representan en el mundo Bessemer ó Siemens, así el ingeniero debe avergonzarse de no saber quiénes fueron Shakespeare, Kant

ó Rousseau, ó por qué principios deben gobernarse las naciones.

Contra todo esto puede hacerse tal vez una objeción: "que es imposible hacer tanto, y que la vida entera no basta para ello." Nosotros, para responder, acudimos á un expediente muy vulgar, muy antiguo, pero bastante sólido: el filósofo que, andando, probaba el movimiento. Lo que decimos, lo hacemos. Y si esto puede intentarse en nuestra atrasada España, ¿qué no podría hacerse en naciones como Inglaterra, Francia, Alemania, Italia, Bélgica? El secreto de la posibilidad de resolver este problema está también en otro dicho antiguo, ha poco citado, aunque en muy otro sentido, por Lord Reay: *non multa, sed multum*. Es decir, que este sistema sería imposible si hubiera de seguirse el prurito usual en ciertos países de imbuir en las inteligencias de los alumnos una inmensa cantidad de trabajo, de cosas, de pormenores, que serían, sin duda, muy útiles, si no hubiese que aprenderlos á costa del sacrificio de cosas más interesantes, y lo que es peor, de la frescura del desarrollo intelectual. En otros términos, conforme al sistema de la *Institución libre*, la *cantidad* de saber, v. gr., de un arquitecto, *al salir de la escuela*, será tal vez menor, pero la calidad debe ser superior siempre.

No será en Inglaterra, cierto, donde se extrañará esta oposición al prurito cuantitativo en la enseñanza. Precisamente una de las cosas que la educación continental debe aprender de la inglesa, es la sobriedad. Yo no discuto los programas de la enseñanza inglesa en sus varios grados, ni puedo tener la pretensión de erigirme aquí en juez de esta enseñanza. Pero sí me atrevo á afirmar que, al corto número de horas de clase por semana, á la proporción de trabajo y descanso, y sobre todo á la compensación y equilibrio que en su educación mantiene el inmenso desarrollo de los juegos corporales, debe en gran parte Inglaterra la solidez de esa misma educación y la atenuación de cualesquier defectos que en su organización pueda hallar el generoso espíritu de reforma que comienza á agitarse en su seno y de que es evidente señal el presente Congreso.

1884.

## III. (I)

He aquí otros datos convenientes para formar juicio.

.....El alumno tiene 19 años de edad y lleva ya tres de enseñanza técnica, después de recibir el grado de Bachiller. En la actualidad

---

(1) Nota preliminar á dos Memorias encargadas por el profesor de la Institución libre, Sr. Orueta, (hoy Director de

se halla formándose en la rama especial de la ingeniería mecánica, que es adonde ha venido inclinándose, no, como es uso, *a priori* y sin conocimiento de causa ni motivo serio para preferir esta profesión; sino después de adquirir los medios para elegir debidamente en esta forma: 1.º durante las enseñanzas primaria y secundaria; 2.º durante el período preparatorio ó politécnico, esto es, general todavía, pero profesional. En ambos períodos, como en el actual ha seguido unos mismos procedimientos intuitivos, hasta donde lo consienten nuestros medios, y muy señaladamente las excursiones y los trabajos prácticos de todas clases. Solamente en punto á excursiones, este alumno, antes de comenzar el período especial en que ahora se encuentra, ya había hecho 24 industriales á fábricas, talleres, explotaciones agrícolas y mineras, etc.

La enseñanza primaria y secundaria, ó sea —para usar el verdadero nombre común de estos grados— la educación general, cuando cumple su función y procura poner al discípulo en contacto con las diversas esferas del

---

la Ferrería de los Sres. Heredia, en Málaga), á uno de los alumnos de nuestra sección técnica. Una de las memorias versaba sobre las Minas de Orbó, donde permaneció un mes dicho alumno, estudiando su asunto sobre el terreno; otra era un proyecto de caldera de vapor, estudiada también, no sólo teórica, sino prácticamente.

mundo que le rodea, y de consiguiente con las diversas profesiones humanas que á estas esferas se refieren, no sólo permite que vayan despertándose serenamente en el espíritu sus preferencias por una ú otra, según su individualidad, sino que estimula este despertamiento.

Podemos servirnos como ejemplo del mismo caso que motiva estas líneas—lo cual da un valor completamente experimental y práctico á lo que sin esto pudiera parecer mera teoría, más ó menos razonable. De los dos órdenes que hoy por hoy (y como imposición de todo un concepto y tradición secular que apenas comienza á quebrantarse), se suele distinguir en el sistema de los estudios, á saber: las *letras* y las *ciencias* (distinción que empieza pecando por el nombre), este alumno ha ido inclinándose al segundo, pero gradualmente, muy poco á poco. Tal inclinación constituye un primer dato, que determina ya la esfera del problema profesional, aunque en términos todavía muy vagos, como quiera que son tantas y tan diversas las profesiones relativas á este orden de estudios. Fortificándolos, pero sin abandonar los demás, no sólo por razón de la necesidad integral de la cultura, sino para prevenir uno de esos cambios tan frecuentes al despertar de una falsa vocación (menos frecuentes, co-

mo es natural, cuando se cuida de no estrechar con ansia prematura el horizonte de la vida ante el espíritu del alumno), ha alcanzado un segundo grado de determinación el problema. A saber: entre esas distintas profesiones, medicina, enseñanza matemática ó científica, topografía, arquitectura, astronomía, telegrafía, ingeniería, farmacia... ha ido destacándose una de ellas—la última—sobre las restantes al cerrar el período de la educación general, que debiera quedar en todas ocasiones pendiente hasta que esta elección se consolida: tal acontece en las ocasiones en que los padres se preocupan concienzudamente del porvenir de sus hijos, queriendo mejor ver á éstos, no sólo “hechos hombres”, esto es, sólidamente formados, sino en aptitud de ganarse fácilmente la vida á los 20 años, en vez de dotados de ineptitud y hambre á los 15: hambre é ineptitud que suelen durar quizá toda la vida.

Obsérvase siempre que, cuando la educación se dirige con algún sentido y procedimiento racionales, la inclinación profesional jamás se despierta desde luego hácia una de las especialidades que podríamos llamar “últimas”, y que constituyen el término postremo á que en cada tiempo ha llegado un grupo de funciones en el organismo de la división y subdivisión del trabajo, infinita en sí

misma. Si hemos hecho posible la formación de un espíritu objetivo y sincero, y si observamos sus inclinaciones reales, veremos que ningún joven quiere desde el principio ser, por ejemplo, médico oculista, sino *médico*; ingeniero químico, sino *ingeniero*; abogado de lo civil ó de lo criminal, sino *abogado*: todas las determinaciones ulteriores que suelen añadirse, vienen de fuera, son pegadizas y no deben servir sino para alarmarnos. Todavía la primera tendencia hácia uno de esos grupos no es posible hasta que el joven ha llegado á formarse alguna idea de las profesiones *vistas por dentro*, esto es, cuando ha adquirido cierta familiaridad con ellas, mediante—á lo menos—la contemplación de sus verdaderas funciones. Antes de alcanzar estos datos, la elección de carrera, aún dentro de esa determinación, con parecer tan vaga y generalísima, es imposible y entra en aquella misma categoría peligrosa de las allegadas por causas é influjos exteriores. En otros términos: la vocación *real* es siempre fruto de una evolución y sigue un proceso de diferenciación progresiva. Por lo demás, este proceso ha seguido la humanidad en la constitución de las varias funciones sociales.

De esta suerte, orientado ya el joven durante el período de su educación fundamental, cuyo último fruto es su inclinación hácia

uno de aquellos grupos generales, comienza el de su educación profesional, pero bajo la misma ley de un desdoblamiento específico. Así, siguiendo nuestro ejemplo, este alumno, advertido ya por sí mismo de su preferencia por lo que podríamos llamar el grupo técnico, ha atravesado su primer ciclo profesional, pero todavía *politécnico*, en el cual se ha familiarizado con las principales ramas de este grupo, para los siguientes fines, entres otros: 1.º Poder determinar su inclinación especial hacia alguna de ellas, mediante el conocimiento inmediato de todas. 2.º Conservar las relaciones que á cada una enlazan con las demás de que recibe alimento, á fin de evitar un especialismo cerrado y exclusivo, contrario á la realidad y á las exigencias de la vida (1). 3.º Hacer posible, cuando llega una crisis en su oficio especial, la adopción de otro, aunque sea transitoriamente, dándole á conocer (de un modo esencialmente realista y práctico) las primeras bases siquiera de aquellos que mayor afinidad tienen con el que ha elegido. Después de todo, á esta ley tiene que

---

(1) Un ingeniero mecánico, por ejemplo, ¿cómo podría proyectar una máquina para una industria que por completo desconoce? Es menester conservar la necesaria flexibilidad de espíritu y bases elementales para poder estudiarla cuando llegue el caso. Además, necesitará muchas veces dirigir un pequeño tranvía, la construcción de talleres, etc., etc.

obedecer todo el mundo, sólo que sin darse siempre cuenta de ello, ni prepararse para su día convenientemente.

El programa politécnico de la *Institución* es ya conocido: la física, química y mecánica industriales; la minería; la agricultura; la topografía; la construcción general, la arquitectura y las vías de comunicación; con aquellos otros trabajos, que son base de estas varias ramas, como el análisis matemático, la descriptiva y la estereotomía, la geología, el trabajo manual en hierro, la contabilidad, el dibujo, el modelado, la lengua inglesa. Todo esto ha sido muy elemental, como desde luego se comprende, y por desgracia llevado con bastante irregularidad y desigualdad; pero siempre con una tendencia teórico-práctica y los procedimientos á ella más adecuados.

Como ejemplo, podría citarse el primer curso de química industrial (1885-86), por ser su marcha un tanto diferente de la que suele entre nosotros seguirse. Este curso (1) ha constado de diez excursiones á las principales fábricas que en Madrid y sus alrededores (2) se dedican á este ramo de industrias

---

(1) Profesor Sr. Dorransoro (en la actualidad, catedrático de la Universidad de Granada.)

(2) Aprovechamos esta ocasión para hacer público una vez más nuestro reconocimiento por la acogida que en estas fábricas, como doquiera, hallan siempre nuestros alumnos.

(cervezas, cerámica, pan, bujías, alcoholes, gas del alumbrado, etc.) En cada una de estas excursiones, los alumnos (á la sazón cuatro), acompañados de su profesor, tomaban datos, apuntes y croquis y recibían las explicaciones necesarias. Luego, redactaban sus respectivos informes, que presentaban dentro de la semana después de la excursión. Y entonces, con motivo de su discusión crítica, venía la enseñanza teórica (si puede llamarse así) del profesor, principalmente encaminada á mostrar las bases fundamentales científicas en que descansaba la industria en cuestión, indicándoles además algún libro para completar su estudio. Este procedimiento, cuyos frutos satisfactorios debemos consignar, no es más que la aplicación del principio que la *Institución* tiene respecto de las excursiones, aunque por desgracia no siempre le es dado seguirlo, ora por deficiencia é inexperiencia, ora por escasez de personal, ó de medios. A saber: que la excursión, como el experimento, como el análisis de un concepto ó la observación de un hecho de conciencia, como todos los resortes en suma del procedimiento intuitivo, en vez de constituir, según es uso, una *ilustración* y comprobación de la teoría *previamente* expuesta, deben *precederla* como bases para su formación por el discípulo, dirigido y excitado, pero no sustituí-

do, por el maestro. La marcha contraria (la más usual) representa un progreso extremo sobre la antigua enseñanza principalmente verbal y memorista; pero conserva todavía carácter escolástico y un cierto dogmatismo, al menos provisional, que por necesidad se deriva de la antigua concepción dualista para la cual eran enteramente diversos los que llamaba métodos "de invención," y "de enseñanza,". Punto es este, sobre el que deseáramos llamar la atención de los pedagogos contemporáneos.

Volviendo al alumno que motiva estas líneas, hoy se ocupa en los trabajos que á continuación se enumeran. Debe tenerse en cuenta que, en atención á su edad y á su grado de preparación, la mayor parte de estos trabajos son personales. De otro modo: los verifica, no sólo por sí mismo, sino con muy limitada dirección; el auxilio de sus profesores, que varía naturalmente, según el estado del discípulo en las diferentes enseñanzas, se reduce á veces á la elección de problemas (y aún esto no siempre) y á los consejos más indispensables para su indagación y solución. Además, el estudio de conjunto se hace casi siempre por medio de lecturas libres; los trabajos experimentales se refieren, por el contrario, á cuestiones enteramente particulares y más ó menos conexas con la profe-

sión del ingeniero mecánico. La *Institución* juzga que todavía este alumno necesitará tres ó cuatro años más, probablemente, antes de que su cultura científica y su aprendizaje práctico, ofrezcan la solidez bastante.

Hé aquí la nota de sus trabajos actuales.

a) *Generales.*

1. *Matemáticas.*—Introducción al cálculo infinitesimal, Sr. Portuondo.—Algebra y geometría elementales y superiores (según las teorías de Baltzer), Sr. Lledó.—Los trabajos de geometría descriptiva están ahora suspendidos.

2. *Física.*—Problemas experimentales relativos á densidades (en el laboratorio del Sr. Macpherson).—Id. sobre determinación del calórico específico de algunos cuerpos (en el laboratorio de la *Institución*).—Estudios generales: Tyndall, Jamin, Ganot.

3. *Química.*—Ensayos (cualitativos) de algunas sustancias y especialmente de hullas (laboratorio de la *Institución*).—Pendiente: ensayos de hierros.—Preparación de una serie de lecciones (semanales) de química experimental que este alumno da á sus compañeros de la Sección III, bajo la dirección del profesor Sr. Florez.—Lecturas: Pelouze et Frémy, Wurtz, Naquet.

4. *Topografía* teórico-práctica, Sr. Sanchez Tirado.

5. *Dibujo*.—Por el momento, suspendidos los de figura y adorno (siempre del yeso ó del natural) para trabajar más intensamente en el industrial.

6. *Inglés*.—Sr. Jamésón.—(Entre otros trabajos, el resumen del discurso de W. Crookes, cuya publicación se hace en el *Boletín de la Institución*, ha sido traducido por este alumno.)

7. *Educación general* (que se procura no dejar nunca, cuando los alumnos comienzan el período profesional ó especial).—Lecturas libres de historia, filosofía natural, novelas y revistas.—Ejercicios corporales: partida de *rounders* todos los miércoles por la tarde: id. de pelota, una vez al menos por semana.—Excursiones durante este curso; excursión de dos días á Peñalara; id. á Siete Picos; á Navalcarnero; á dos fábricas de harinas; á las dos instalaciones de alumbrado eléctrico del Ministerio de la Guerra y el Retiro.

b) *Trabajos especiales.*

Se refieren, según ya se ha indicado, á la mecánica de máquinas, en que ya este alumno lleva tres años de ocuparse, ora en la *Institución*, ora en las clases del Conservatorio de Artes, ora en excursiones y visitas á esta-

blecimientos industriales, ora muy principalmente en los talleres de la Compañía de los ferrocarriles del Mediodía (1). Estos trabajos se descomponen en los siguientes factores: estudio de las máquinas en el taller, así en especial, como para la comprobación práctica de las teorías generales; dibujo de las mismas con lavado y sombras, sobre croquis acotados; formación de proyectos; trabajo manual del hierro (fundición y ajuste; todavía no ha sido posible organizar (2) la forja.) —Lecturas: Morin; y los tratados de máquinas, especialmente de vapor, que se indican al fin del proyecto.

Por último, además de sus trabajos en los talleres del Mediodía, dentro del presente curso nos proponemos que este alumno resida una temporada en un taller de maquinaria.

El proyecto á que se alude es como un resumen, que puede dar á conocer el carácter de la preparación de nuestros alumnos técnicos,

---

(1) A cuyos favores tanta gratitud debe la «Institución», y muy en particular á los Sres. Montesinos y Grébus, como asimismo al Sr. Baer, especialmente encargado de la enseñanza y dirección de nuestros discípulos.

(2) Estos alumnos, además de los trabajos de carpintería (durante parte de la 1.<sup>a</sup> enseñanza y toda la 2.<sup>a</sup>), han trabajado el hierro tres años, á razón — por término medio — de tres horas semanales.

siendo innecesario advertir que de ningún modo envuelven la menor presunción. Nadie, por hostil que sea á los métodos propios de la educación moderna, y por tanto á la *Institución* que en ellos procura inspirarse, está bastante cerca para conocer, como nosotros los conocemos, toda nuestra insuficiencia y los fracasos que nos proporciona. Del espíritu y del camino de nuestra obra, cada día hallamos nuevos motivos para estar más y más satisfechos; del éxito, en que hay que contar con las fuerzas, siempre nos sentimos disgustados. Hay en nuestra labor desproporción evidente entre la idea y la efectividad, entre el fin y los medios: cosa, por lo demás, inherente á todo principio de reforma. El ideal se adelanta en el pensamiento; y la vida va trabajosamente haciendo su camino en medio de dificultades, fracasos y tanteos. No por esto desmayamos un instante, y cada obstáculo excita más profundo interés y una nueva energía.

El proyecto de este alumno no es ciertamente una maravilla; sino una muestra sincera por donde los hombres competentes pueden juzgar, de un modo práctico, así lo que haya de imperfecto como de acertado en el reducidísimo y laborioso ensayo que intentamos en punto á la educación superior técnica, preparada desde la inferior siempre, se-

gún el sistema de enseñanza cíclica. El tema del proyecto fué elegido por el profesor Sr. Orueta; y el alumno lo ha redactado en el espacio de un mes, sin otro auxilio que sus lecturas, sus excursiones y su experiencia personal acumulada, y á la par con sus restantes estudios.

1886.

FIN.

---

# NUEVOS SUSCRITORES

Á LA

## BIBLIOTECA ANDALUZA

(DESDE LA PUBLICACIÓN DE LA ÚLTIMA LISTA)

---

Accino y Vázquez de Araujo (D. Enrique), Linares (Jaén).

Alcázar (D. Manuel), Albacete.

Almagro y Díaz (D. Melchor), Granada.

Aparicio Vázquez (D. José), Ronda (Málaga).

Arjona y Laínez (D. Joaquín), Madrid.

Avila (D. Alejandro), Málaga.

Bautista Lisbona (D. Enrique), Madrid.

Benitez (D. José), Málaga.

Bertuchi (D. Eduardo), Málaga.

Biblioteca de la Universidad de Valencia.

Biblioteca de la Universidad de Zaragoza.

Borrego y Gómez (D. Lorenzo), Ronda.

Buireo y Garrido (D. Fernando), Madrid.

Burgos (D. Javier de), Madrid.

Bustamante (D. Manuel), Ronda (Málaga).

Cafarena (D. Angel), Málaga.

Cámara (D. Fernando de la), Málaga.

Cano y Massas (D. Leopoldo), Madrid.

Caro (D. Faustino), Linares (Jaén).