Benot

BENOT

ERRORES EN MATERIA de Educación

I

ESCUELA ... DEL ESTADO
No. 1
CLA 370
ADC 1496
FECH
PROCED
$

ERRORES

EN

MATERIA DE EDUCACIÓN

DE VENTA
EN LA LIBRERIA
DE
SOTO, HERRERO Y CIA.
MEXICO
AVENIDA DEL 5 DE MAYO, 39

Ad. 1225-2001

FA
370
B473e
1899

FA 1070

EDUARDO BENOT

ERRORES

EN

MATERIA DE EDUCACIÓN

Y DE

INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Io ho meno in mente di persuadere
che di far pensare.

CIALDI.

CUARTA EDICIÓN

AUMENTADA CON LOS PRINCIPALES DECRETOS DE 1898
SOBRE LA ENSEÑANZA OFICIAL, Y BREVES CONSIDERACIONES SOBRE
EL PLAN VIGENTE

MADRID
LIBRERÍA DE HERNANDO Y COMPAÑÍA
Calle del Arenal, núm. 11.

1899

ES PROPIEDAD

Imprenta de Hernando y Compañía, Quintana, 33.

PRÓLOGO DE LA SEGUNDA EDICIÓN [1]

Hace tiempo está agotada la primera edición de esta obra y no cesan los pedidos. Mis amigos me estimulan á reimprimirla y los Editores me la piden. Salga, pues, de nuevo á la luz pública, y continúen enhorabuena los males que en ella se denuncian, ya que no tengo esperanza de extirparlos.

La incredulidad niega la realidad ó la importancia de lo nuevo, aunque sea evidente; y la desidia no levanta los ojos para verlo. « *Siga el mundo su marcha como antes, que no será tan mala cuando tanto tiempo cuenta.* »

No es de extrañar que se acoja con reserva un escrito novador ó revolucionario; pero sí es de admirar la antítesis que resulta entre la mortal apatía de la desidia en examinarlo, y la enérgica hostilidad de la incredulidad, que no lo lee para poder condenarlo sin vacilación en la conciencia. Leído, tal vez habría dudas, y entonces el corazón sentiría miedo de hacer guerra por sistema y aversión.

¡Me han dicho que soy revolucionario! ¿No he de serlo? Quiero el progreso, como lo quieren cuantos corazones generosos ven los males y vislumbran el re

(1) La primera edición se publicó en 1859. La segunda en 1862

ES PROPIEDAD

Imprenta de Hernando y Compañía, Quintana, 33.

PRÓLOGO DE LA SEGUNDA EDICIÓN [1]

Hace tiempo está agotada la primera edición de esta obra y no cesan los pedidos. Mis amigos me estimulan á reimprimirla y los Editores me la piden. Salga, pues, de nuevo á la luz pública, y continúen enhorabuena los males que en ella se denuncian, ya que no tengo esperanza de extirparlos.

La incredulidad niega la realidad ó la importancia de lo nuevo, aunque sea evidente; y la desidia no levanta los ojos para verlo. « *Siga el mundo su marcha como antes, que no será tan mala cuando tanto tiempo cuenta.* »

No es de extrañar que se acoja con reserva un escrito novador ó revolucionario; pero sí es de admirar la antítesis que resulta entre la mortal apatía de la desidia en examinarlo, y la enérgica hostilidad de la incredulidad, que no lo lee para poder condenarlo sin vacilación en la conciencia. Leído, tal vez habría dudas, y entonces el corazón sentiría miedo de hacer guerra por sistema y aversión.

¡Me han dicho que soy revolucionario! ¿No he de serlo? Quiero el progreso, como lo quieren cuantos corazones generosos ven los males y vislumbran el re-

(1) La primera edición se publicó en 1859. La segunda en 1862.

medio: tengo entera conciencia de mis opiniones, y las expongo: ataco con energía las viejas rutinas y rancias preocupaciones, fenómenos del mundo moral que mientras más viejas son más fuerzas tienen, y sólo saco de la lucha cansancio y descorazonamiento; porque al emprenderla se hallaba la esperanza entre mis anhelos de novador, y al soltar la pluma me he encontrado solo con mis ideas y mi convicción: la esperanza había huído, y ¿lo confieso?, muchas veces he querido dudar de mis propios raciocinios diciéndome: ¿por qué he de poner confianza en ellos, cuando así son rechazados?

Pero ¿quién los rechaza?

Y, al ver la escualidez de mis contrarios, ro dos de la tisis, nutridos en mala voluntad, y sostenidos por un cetro de rutinas y sinrazón, me han gritado al ído:

« Adelante: su vida no puede ser muy larga. Adelante. »

PRÓLOGO DE LA TERCERA EDICIÓN

— ¿Cuánto tiempo se necesita para vulgarizar una idea falsa?

— Una hora, ó dos, ó tres; y eso si se anda muy despacio.

— ¿Y para vulgarizar una idea verdadera?

— Un siglo, ó dos, ó tres; y eso si se anda muy de prisa.

Esta ingeniosísima ocurrencia de FONTENELLE resulta en la práctica más bien real que hiperbólica.

Treinta y cinco años hace que di á la imprenta la segunda edición de la presente obra, y aun hoy subsisten los grandes errores en materia de Educación entonces denunciados. Y cuenta que la edición se agotó en seguida, lo cual prueba que las ideas emitidas entonces por mí penetraron en el público. Además, yo hice llegar el libro á manos de los hombres á la sazón influyentes en el ramo de Instrucción pública, algunos de los cuales es de creer que lo leyeran, pues dijeron de mí que estaba loco. Pero, aunque yo entonces enseñaba, no pertenecía al Magisterio, y quien no pertenece oficialmente á una clase social, no tiene sobre ella influencia ninguna.

Después he recibido excitaciones para una nueva reimpresión; pero siempre me he dicho: ¿Á qué? ¿Es educable por ahora este país? No hay nada tan persistente como la herencia tradicional. ¿Cabe transformar de repente con la enseñanza oficial á un pueblo en cuyo Parlamento nunca se oye, sino por excepción, la voz del desinterés? ¿Quién entra allí sin algún fin egoísta?

La Nación se sabe de memoria los nombres de los que toman la palabra inspirados en ideales, señal de que su número no es muy grande. Jamás pasa por los bancos de aquellas mayorías el espíritu de las nobles indignaciones, precursoras de las reformas viriles. « Trece millones de españoles no saben leer ni escribir », han repetido allí muchas veces los órganos del Gobierno... Y, ¿cuándo, para remediarlo, ha dictado leyes enérgicas y decisivas la vergüenza nacional? Y, ya que no fuese la vergüenza, ¿cuándo las ha dictado el miedo á la ignorancia? Porque la ignorancia engendra el hambre y el hambre azuza esos odios violentísimos que aullan contra el capital.

Ni ¿cuándo han perturbado la quietud del santuario las noticias, constantemente agravadas, de que se adeudan ocho, nueve, diez... millones á los Maestros de Escuela? ¡Oh, si esos millones de pesetas se hubiesen debido á los altos dignatarios, á los militares, al Clero!... ¡qué expresiones de ira patriótica no habría suscitado entonces la presión social! Pero ¿á los Maestros? ¡pobres gentes!... ¡quiá!

Donde el lucro inmediato es la ganzúa que abre todas las puertas del favor, ¿cómo ha de haber oídos que escuchen á quien hable de formar las generaciones de lo porvenir? *Après moi, le déluge.*

El salvaje norteamericano mata un búfalo solamente para comerle la lengua y abandona en seguida á la corrupción el cuerpo entero del animal, sin cuidarse para nada de que con semejante insensatez se va extinguiendo la raza de los búfalos. ¿Qué le importa al caciquismo que se extinga España?

Y, en efecto, el cerebro nacional está en patente consunción.

La máquina de vapor se denomina de Watt; la caldera tubular lleva el nombre de Seguin; la locomotora el de Stephenson; el telar mecánico fué invención de Arkwright; la pila se debe á Volta; á Davy la luz eléctrica; las aplicaciones de la electricidad han inmortalizado los nombres de Faraday y Ampère; Niepce y Daguerre hallaron la fotografía; Bunsen y Kirchhoff el análisis espectral; el fonógrafo pertenece á Edison; el teléfono á Graham Bell... ¿Hay algún apellido de Castilla entre los de los grandes inventores? ¿Lo hay acaso entre los que han renovado el mundo con las teorías que hoy iluminan las ciencias, Copérnico, Newton, Fresnel, Grove, Joule, Berthelot, Darwin?...

¡Pobre país! La calígine en los entendimientos es tanta, que desde hace mucho tiempo ni aun ven lo que irremediablemente está próximo á venir. Cuando todas las marinas de guerra dotaban de hélice á sus buques de vela, España construyó muy tranquilamente aquellos nos navíos *de vela* que hubo que desarmar en seguida. Cuando el telégrafo eléctrico ponía en comunicación todos los pueblos de la tierra, aquí nosotros nos dedicábamos á levantar las estúpidas torres ópticas, que ruinosas están ahí todavía en los picos de los montes como padrón ostensible de la ceguera nacional. ¡Cuántos millones perdidos, porque aquí nos permitimos todos los lujos menos el de las ideas!

¿Cómo, pues, no ha de ocupar el último escaño en el congreso de los pueblos una nación sin energías individuales? La suma de las energías constituye la grandeza de los Estados; pero ¿qué suma puede recabarse de sumando sin valor? ¿Qué se puede esperar de quien no sabe leer?

En este estado de cosas, ¿qué esperanzas pudiera animarme?

¡Ay! Hoy no me alienta ninguna.

En tantos siglos de no hacer otra cosa que sacar deducciones de principios petrificados; en tanto tiempo de no pensar, no hay entendimiento sin telarañas. ¿Qu

La Nación se sabe de memoria los nombres de los que toman la palabra inspirados en ideales, señal de que su número no es muy grande. Jamás pasa por los bancos de aquellas mayorías el espíritu de las nobles indignaciones, precursoras de las reformas viriles. « Trece millones de españoles no saben leer ni escribir », han repetido allí muchas veces los órganos del Gobierno... Y, ¿cuándo, para remediarlo, ha dictado leyes enérgicas y decisivas la vergüenza nacional? Y, ya que no fuese la vergüenza, ¿cuándo las ha dictado el miedo á la ignorancia? Porque la ignorancia engendra el hambre y el hambre azuza esos odios violentísimos que aullan contra el capital.

Ni ¿cuándo han perturbado la quietud del santuario las noticias, constantemente agravadas, de que se adeudan ocho, nueve, diez... millones á los Maestros de Escuela? ¡Oh, si esos millones de pesetas se hubiesen debido á los altos dignatarios, á los militares, al Clero !... ¡qué expresiones de ira patriótica no habría suscitado entonces la presión social! Pero ¿á los Maestros? ¡pobres gentes !... ¡quiá!

Donde el lucro inmediato es la ganzúa que abre todas las puertas del favor, ¿cómo ha de haber oídos que escuchen á quien hable de formar las generaciones de lo porvenir? *Après moi, le déluge.*

El salvaje norteamericano mata un búfalo solamente para comerle la lengua y abandona en seguida á la corrupción el cuerpo entero del animal, sin cuidarse para nada de que con semejante insensatez se va extinguiendo la raza de los búfalos. ¿Qué le importa al caciquismo que se extinga España?

Y, en efecto, el cerebro nacional está en patente consunción.

La máquina de vapor se denomina de Watt; la caldera tubular lleva el nombre de Seguin; la locomotora

el de Stephenson; el telar mecánico fué invención de Arkwright; la pila se debe á Volta; á Davy la luz eléctrica; las aplicaciones de la electricidad han inmortalizado los nombres de Faraday y Ampère; Niepce y Daguerre hallaron la fotografía; Bunsen y Kirchhoff el análisis espectral; el fonógrafo pertenece á Edison; el feléfono á Graham Bell... ¿Hay algún apellido de Castilla entre los de los grandes inventores? ¿Lo hay acaso entre los que han renovado el mundo con las teorías que hoy iluminan las ciencias, Copérnico, Newton, Fresnel, Grove, Joule, Berthelot, Darwin?...

¡Pobre país! La calígine en los entendimientos es tanta, que desde hace mucho tiempo ni aun ven lo que irremediablemente está próximo á venir. Cuando todas las marinas de guerra dotaban de hélice á sus buques de vela, España construyó muy tranquilamente aquellos nos navíos *de vela* que hubo que desarmar en seguida. Cuando el telégrafo eléctrico ponía en comunicación todos los pueblos de la tierra, aquí nosotros nos dedicábamos á levantar las estúpidas torres ópticas, que ruinosas están ahí todavía en los picos de los montes como padrón ostensible de la ceguera nacional. ¡Cuántos millones perdidos, porque aquí nos permitimos todos los lujos menos el de las ideas!

¿Cómo, pues, no ha de ocupar el último escaño en el congreso de los pueblos una nación sin energías individuales? La suma de las energías constituye la grandeza de los Estados; pero ¿qué suma puede recabarse de sumandos sin valor? ¿Qué se puede esperar de quien no sabe leer?

En este estado de cosas, ¿qué esperanzas pudieran animarme?

¡Ay! Hoy no me alienta ninguna.

En tantos siglos de no hacer otra cosa que sacar deducciones de principios petrificados; en tanto tiempo de no pensar, no hay entendimiento sin telarañas. ¿Qué

triunfos puede conseguir la escasa legión de las inteligencias sanas y viriles?

¿Cómo han de vencer si tienen enfrente miles contra uno? Pues qué, ¿se crean las fuerzas?

Y, sin embargo, me decido á sacar ahora mi libro nuevamente á luz. Circunstancias especiales me pusieron en 1852 al frente del Colegio fundado en 1838 por el gran D. Alberto Lista en la ciudad de Cádiz; y allí, con sólo evitar los principales errores que hacen imposible la enseñanza, se lograron resultados que á ningún otro Establecimiento era dado conseguir. Quizá un día, en mejores condiciones que las actuales, pueda alguna persona de buena voluntad utilizar la experiencia que logré atesorar entonces, y acaso le sea posible cosechar laureles. El método que aconsejo está más que probado, y respondo del éxito con él.

Además, me impulsa á la publicación otro motivo. Yo debí, por obligación de cargo (ya que nada pude hacer como Ministro en mi breve paso por Fomento), haber tomado parte en la última discusión del Presupuesto de Fomento (1), y exponer en ella los principios esenciales de mi obra. Pero me lo imposibilitaron las enfermedades que hace tiempo me tienen impedido. Creo, por tanto, que esta reimpresión, aunque tardía, puede ser algo así como la reparación de una falta no dependiente de mi mucha voluntad.

Salga, pues, á luz el libro, ya que por patriotismo conviene en ello un Editor. Si aprovecha á alguien, mucho se habrá ganado. Y, si nadie hace caso de él, sólo se habrán perdido el trabajo y el tiempo que me cuesta el poner al día una obra escrita hace ya treinta y ocho años cumplidos.

---

(1) En Mayo de 1895. Yo tenía el honor de ser entonces Diputado á Cortes por Madrid.

PRÓLOGO DE ESTA CUARTA EDICIÓN

Ni una sola palabra tengo que modificar de la terc
ra edición de esta obra; pero los recientes Decretos d
Ministerio de Fomento de Septiembre y Octubre de 18
referentes á la enseñanza oficial, me obligan á decir al
(no mucho) sobre la nueva organización dada á la In
trucción pública.

Tal es el motivo de esta cuarta edición.

Se reforma lo que se cree malo; y, mientras un p
blicista no logra ser creído cuando censura los planes
enseñanza, un Ministro hace llegar á conocimiento
todos la noticia de que no era bueno el régimen que
tenido por conveniente variar.

La voz del crítico que denuncia abusos, deficienc
ó malas disposiciones, se pierde en el vacío, como la v
de quien clama en el desierto. Pero los Decretos mir
teriales logran ser oídos de toda la Nación, especialm
te porque escandalizan y perturban el régimen vig
te; y, más que otra causa, porque la prensa oficiosa
aplaude y trata de demostrar que era mala la organi
ción que antes había servilmente obtenido todos sus p
cemes, enhorabuenas y encomios.

Y, sin embargo, muy pronto se demuestra que
reformas contienen nuevos desaciertos, y se clama
su abolición; con lo cual la constante labor ministe

triunfos puede conseguir la escasa legión de las inteligencias sanas y viriles?

¿Cómo han de vencer si tienen enfrente miles contra uno? Pues qué, ¿se crean las fuerzas?

Y, sin embargo, me decido á sacar ahora mi libro nuevamente á luz. Circunstancias especiales me pusieron en 1852 al frente del Colegio fundado en 1838 por el gran D. Alberto Lista en la ciudad de Cádiz; y allí, con sólo evitar los principales errores que hacen imposible la enseñanza, se lograron resultados que á ningún otro Establecimiento era dado conseguir. Quizá un día, en mejores condiciones que las actuales, pueda alguna persona de buena voluntad utilizar la experiencia que logré atesorar entonces, y acaso le sea posible cosechar laureles. El método que aconsejo está más que probado, y respondo del éxito con él.

Además, me impulsa á la publicación otro motivo. Yo debí, por obligación de cargo (ya que nada pude hacer como Ministro en mi breve paso por Fomento), haber tomado parte en la última discusión del Presupuesto de Fomento (1), y exponer en ella los principios esenciales de mi obra. Pero me lo imposibilitaron las enfermedades que hace tiempo me tienen impedido. Creo, por tanto, que esta reimpresión, aunque tardía, puede ser algo así como la reparación de una falta no dependiente de mi mucha voluntad.

Salga, pues, á luz el libro, ya que por patriotismo conviene en ello un Editor. Si aprovecha á alguien, mucho se habrá ganado. Y, si nadie hace caso de él, sólo se habrán perdido el trabajo y el tiempo que me cuesta el poner al día una obra escrita hace ya treinta y ocho años cumplidos.

(1) En Mayo de 1895. Yo tenía el honor de ser entonces Diputado á Cortes por Madrid.

PRÓLOGO DE ESTA CUARTA EDICIÓN

Ni una sola palabra tengo que modificar de la tercera edición de esta obra; pero los recientes Decretos del Ministerio de Fomento de Septiembre y Octubre de 1898 referentes á la enseñanza oficial, me obligan á decir algo (no mucho) sobre la nueva organización dada á la Instrucción pública.

Tal es el motivo de esta cuarta edición.

Se reforma lo que se cree malo; y, mientras un publicista no logra ser creído cuando censura los planes de enseñanza, un Ministro hace llegar á conocimiento de todos la noticia de que no era bueno el régimen que ha tenido por conveniente variar.

La voz del crítico que denuncia abusos, deficiencias ó malas disposiciones, se pierde en el vacío, como la voz de quien clama en el desierto. Pero los Decretos ministeriales logran ser oídos de toda la Nación, especialmente porque escandalizan y perturban el régimen vigente; y, más que otra causa, porque la prensa oficiosa los aplaude y trata de demostrar que era mala la organización que antes había servilmente obtenido todos sus plácemes, enhorabuenas y encomios.

Y, sin embargo, muy pronto se demuestra que las reformas contienen nuevos desaciertos, y se clama por su abolición; con lo cual la constante labor ministerial

se reduce á la inútil tarea de encaracolar y desencaracolar virutas, según la feliz expresión de uno de los más grandes poetas de principios del siglo XIX.

¿Cuánto durarán los recientes Decretos, redactados con evidentes muestras de favorecer intereses personales, y que, sin embargo, dejan en pie abusos que es preciso corregir en el mismo personal docente?

Los nuevos Decretos necesitan reformas que no se harán aguardar.

Ninguna idea abarcadora se ve en ellos que empiece por la Instrucción primaria y alcance á la segunda enseñanza. Todo es allí trabajo del género chico. Resultado: tejer y destejer, y vuelta á empezar.

ADVERTENCIA

A mediados de este siglo los errores en materia de educación y de instrucción pública dependían, más que de otras causas, del atraso de la ciencia pedagógica.

Hoy, además (pues en esto ha habido un infeliz progreso), provienen también de la opacidad, calígine ó ceguera que en los entendimientos producen los intereses de partido y las preocupaciones imperantes.

Así, una misma cuestión suele tener dos aspectos: uno político y otro pedagógico. Tratar de ellos con separación parece lo más conveniente; pero se corre el riesgo de haber de repetir en el examen de unos mismos problemas las consideraciones *comunes* tanto á lo político como á lo pedagógico.

Reconozco el inconveniente y lo afronto.

Y, por tanto, dividiré esta obra en dos partes. La primera contendrá mis observaciones sobre los males que en educación infiltran principalmente los errores y las preocupaciones de la política, y en la segunda aparecerán las relacionadas más estrechamente con la ciencia pedagógica.

De necesidad, pues, habrá repeticiones, pero nunca orientadas de la misma suerte, ni encaminadas en la misma dirección; y, siendo así distintos los modos de ver en cada asunto, su examen contribuirá á esclarecer y completar el juicio que sobre educación debe formarse.

PRELIMINARES

I

El complejo problema de la Instrucción pública requiere tres clases de soluciones :

Soluciones de carácter político,

Soluciones de carácter administrativo, y

Soluciones de carácter pedagógico.

1.° ¿ Á quién corresponde por derecho propio la función de la enseñanza ? ¿ Á los padres ? ¿ Al Estado ? ¿ Á los padres y al Estado en especiales condiciones ? ¿ Al Estado con carácter *supletorio* é *interino* cuando los padres abandonan sus derechos ? ¿ Corresponde al Estado siempre el derecho de dirigir la enseñanza ? Caso de que dirija y también supletoriamente enseñe, ¿ debe la misión docente del Estado prescindir del desarrollo moral y físico del hombre, y quedar simplemente reducida al desarrollo sólo de la inteligencia ? Ó bien, ¿ ha de procurar el desenvolvimiento total, fomentando la educación física, moral é intelectual del ser humano ?

Las respuestas á estas preguntas y á las conexionadas con ellas contendrán los fundamentos de las soluciones de carácter político.

2.° Dada la existencia de un cuerpo oficial docente, ¿ á quién corresponde el pago de los sueldos del Profesorado oficial ? ¿ Á los Municipios ? ¿ Al Estado ? ¿ Á los Municipios y al Estado, dadas ciertas condiciones ? ¿ Los derechos del Profesorado han de ser temporales ? ¿ Á perpetuidad ?...

Estas cuestiones y la multitud de las conexionadas con ellas contendrán las soluciones de carácter administrativo.

3.° ¿Cuál es el fin de la educación? ¿Desarrollar sólo la inteligencia? ¿Ó ha de desenvolver asimismo las facultades físicas y morales de cada ser humano? ¿Hay medios de conseguir el desarrollo íntegro del individuo? ¿Quién determina los trámites de este desarrollo, el niño ó el maestro? ¿Hay condiciones de que en ningún caso es dado prescindir, dada la naturaleza de los seres á quienes hay que educar? ¿La enseñanza no es, pues, libre en cuanto á su orientación y á sus fines?

La respuesta á estas cuestiones y á la inmensa multitud de las conexionadas con ellas contendrán las bases de las soluciones de carácter docente.

¡Qué diferencia entre el estado actual de la cuestión y el de hace medio siglo!

Entonces, en materia de educación, preocupaba principalmente el problema pedagógico. Actualmente hay que tratar también, y antes de todo, el problema político que con él se relaciona. Entonces podía discutirse y aquilatarse en las serenas regiones de la ciencia la serie de procedimientos que más convenientemente desarrolla, cultiva y dirige las facultades y capacidades físicas, morales é intelectuales del hombre. Hoy en el fondo del gran problema se agitan las pasiones de la libertad de conciencia: la revolución y el *statu quo*. ¿Quién puede tener seguridad de juzgar con despreocupación?

¿Ni quién puede acariciar esperanzas de un cambio civilizador? La instrucción está hoy en manos de los Poderes públicos, quienes la dan como función gubernativa que les corresponde de derecho; siendo así que el Estado únicamente lo tiene para dirigirla, y siempre con un fin nacional (1). La segunda enseñanza, tal como hoy está constituída, carece de razón de ser (2) y debe pasar á los particulares; mas los intereses creados dan al profesor oficial derechos tales, que es casi demencia intentar hoy una reforma.

Para la generación pasada, el problema era principalísima-

(1) Véase principalmente LIBRO I, Cap. III, Parte II.
(2) Véase principalmente INTRODUCCIÓN, Cap. XIX.

ESCUELA NORMAL MIXTA - SAN LUIS POTOSÍ

PARTE PRIMERA

3.º ¿Cuál es el fin de la educación? ¿Desarrollar sólo la inteligencia? ¿Ó ha de desenvolver asimismo las facultades físicas y morales de cada ser humano? ¿Hay medios de conseguir el desarrollo íntegro del individuo? ¿Quién determina los trámites de este desarrollo, el niño ó el maestro? ¿Hay condiciones de que en ningún caso es dado prescindir, dada la naturaleza de los seres á quienes hay que educar? ¿La enseñanza no es, pues, libre en cuanto á su orientación y á sus fines?

La respuesta á estas cuestiones y á la inmensa multitud de las conexionadas con ellas contendrán las bases de las soluciones de carácter docente.

¡Qué diferencia entre el estado actual de la cuestión y el de hace medio siglo!

Entonces, en materia de educación, preocupaba principalmente el problema pedagógico. Actualmente hay que tratar también, y antes de todo, el problema político que con él se relaciona. Entonces podía discutirse y aquilatarse en las serenas regiones de la ciencia la serie de procedimientos que más convenientemente desarrolla, cultiva y dirige las facultades y capacidades físicas, morales é intelectuales del hombre. Hoy en el fondo del gran problema se agitan las pasiones de la libertad de conciencia: la revolución y el *statu quo*. ¿Quién puede tener seguridad de juzgar con despreocupación?

¿Ni quién puede acariciar esperanzas de un cambio civilizador? La instrucción está hoy en manos de los Poderes póblicos, quienes la dan como función gubernativa que les corresponde de derecho; siendo así que el Estado únicamente lo tiene para dirigirla, y siempre con un fin nacional (1). La segunda enseñanza, tal como hoy está constituída, carece de razón de ser (2) y debe pasar á los particulares; mas los intereses creados dan al profesor oficial derechos tales, que es casi demencia intentar hoy una reforma.

Para la generación pasada, el problema era principalísima-

(1) Véase principalmente LIBRO I, Cap. III, Parte II.
(2) Véase principalmente INTRODUCCIÓN, Cap. XIX.

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO PRIMERO

La opinión unánime de los hombres de una misma profesión no suele tener valor racional ninguno cuando se trata de temas referentes á su clase.

Nada comparable á la longevidad del error. Por eso subsisten hoy las aberraciones profesadas por los maestros de mediados del siglo, aunque estos maestros nos hayan abandonado ya. Los ilusos desaparecen, pero siguen viviendo en sus rutinas.

Y, si formaron colectividad, entonces suceden dos cosas. En primer lugar, los equivocados se hacen insensibles á la evidencia de sus falacias, fantasías y quimeras, como los enfermeros son insensibles á los malos olores de un hospital, aun conservando para todo lo demás íntegro el olfato. Y, en segundo lugar (y es lo peor), los que ven lo evidente, no toman resolución ninguna contra la colectividad presa de las alucinaciones del error, porque ante las masas desfallece la voluntad de cuantos no se sienten con las energías de los héroes. Las clases todas de la sociedad tienen conciencia de la fuerza que les da su número, y los argumentos no son proyectiles que las desalojen de sus posiciones conservadoras.

De aquí una consecuencia importantísima: la de que ante lo evidente no resulte con frecuencia de ningún valor racional la opinión unánime de los hombres dedicados á una misma profesión, por más que esa opinión pueda pesar, y á veces pese mucho, en el régimen político. La profesión destruye la personali-

dad é incapacita al individuo para pensar por sí acerca de las reformas concernientes á su colectividad.

El credo profesional piensa por él, y la opinión de uno es, por tanto, la de todos (1).

En una colectividad sólo hay un rebelde : el genio.

Preguntad á la evidencia : ¿ Aprenden latín los niños en los Institutos de Segunda enseñanza ? ¿ Son capaces sus catedráticos de sostener en latín una conversación, como lo hacían en lo antiguo, y como lo hacen en francés actualmente los buenos profesores de francés ? Negativa será la respuesta á ambas cuestiones. — Pero preguntad á los Claustros, preguntad al Consejo de Instrucción pública : « Puesto que no da resultados, ¿ debe suprimirse el actual estudio del latín ? » — « No, no, de ninguna manera se suprime el tiempo perdido en el latín », será la contestación. No consultéis, pues, sobre la protección y el librecambio á los fabricantes y agricultores, ni preguntéis á los militares si sus actos son ó no discutibles en la prensa, ni acudáis al Clero en las cuestiones relativas á la libertad de conciencia. ¿ A qué, si os consta de antemano que el espíritu corporativo responderá siempre de conformidad con la comunidad de creencias ó intereses ?

Dijeron una vez al jefe de un manicomio :

— Pero, señor director, ¿ no pudiera darse el caso de que encerraran aquí como locos á individuos que no lo fueran ?

— Sí ; pero eso no tendría la menor importancia. A los ocho días lo serían (2).

---

(1) ¿ Necesitaré decir que aquí no se trata de las excepciones ?

(2) *El Liberal*, 17 Abril 1896.

CAPÍTULO II

Cuando se trata de reformas, son tal vez incompetentes los Cuerpos consultivos.

Y ahora, vaya esta paradoja, aunque parezca una herejía. — ¿ No es *tal vez* acudir á la incompetencia el *consultar* con los Cuerpos *consultivos* ?

« PEGA, PERO ESCUCHA. »

Con el Cuerpo consultivo de Obras públicas (ó, mejor dicho, con lo que entonces hacía sus veces) se consultó antes de construir las torres de los telégrafos ópticos, si sería mejor establecer en España la telegrafía eléctrica ; pero... ¿ qué entendían de telégrafos ni de electricidad los respetables señores consultados ? Se les preguntó sobre lo que ignoraban, y en su incompetencia dijeron : Atengámonos á lo ya conocido y experimentado desde hace mucho tiempo.

Con el Cuerpo consultivo de la Armada (ó más bien con lo que había en su lugar á la sazón) se consultó el cómo habían de ser los dos navíos de vela que aquí se construyeron, cuando todas las marinas de guerra ponían hélice de propulsión á sus buques movidos por el viento ; y aquellos ilustres marinos, que no entendían de hélices ni de máquinas, contestaron lo que era natural : Atengámonos á lo que conocemos : sean de vela.

A los Cuerpos consultivos van las personalidades más llenas del espíritu de clase, aquéllas en que más exageradamente el credo profesional piensa por ellas, ó, lo que es lo mismo, aquéllas que menos han recapacitado sobre los vicios de la profesión, y, por tanto, las más incompetentes para responder con acierto á la necesidad de las reformas. Sus dictámenes sobre lo nuevo son regularmente improvisados en cuanto se refieren á cosas aprendidas de momento, y toda improvisación suele resultar de importancia muy somera, pues para todo es necesaria la gestación del tiempo. — ¿ Cómo encontró NEWTON la ley de la atracción universal ? — *En y pensant toujours, pensando siempre en ello,* respondía BABINET. — ¿ A qué, pues, pedir consejo á quien

nunca ha pensado en una cosa? ¿Ó, si ha pensado en ello, lo ha hecho según un orden de ideas restringido? — Conforme á la teoría de los vasos comunicantes, el agua no puede subir por su propia fuerza de gravedad á mayor altura que la del depósito; y, así, consultado con varios académicos el ariete hidráulico de MONTGOLFIER, que la eleva á mucha mayor altura, lo declararon imposible. NEWTON mismo creyó demostrado que era irrealizable la acromatización de las lentes, llevada luego á cabo por los ópticos ingleses HALL y DOLLOND (1).

CAPÍTULO III

Los defectos de la imprevisión no son imputables á sus naturales resultados.—Juntas consultivas.

Los defectos de una disposición mal pensada ó de un acto de evidente imprevisión no son imputables á la cosa resultante. Pero todos imitamos al niño que, cuando tropieza con un mueble colocado por la criada fuera de su sitio donde nadie lo espera, lo golpea corajudo, y, sin embargo, lo deja donde lo halló para que otro vuelva á romperse en él una espinilla. Si era necesario enfadarse con alguien, enfadárase la criatura, no con el mueble, sino con la criada, ó más bien con la humana imprevisión. Pero ello es que hay que golpear, y el niño no podría pegarle á la fámula por ser ésta una mocetona mucho más fornida que él, y el deseo de venganza no encontraría en la humana imprevisión sitio donde golpear.

(1) Por cierto que en el caso del ariete hidráulico ocurrió una ridiculez excepcional.

— ¿Hasta dónde decís que va á subir el agua? preguntó un académico al inventor.

— Hasta allí, respondió MONTGOLFIER.

— ¿Conque hasta aquí? dijo el académico encaramándose al lugar designado y sentándose en él. Pues haced funcionar vuestro aparato.

— Pero ¡cómo! ¿He de empaparos en agua?

— Sólo entonces creeré.

La máquina funcionó, y el académico bajó hecho una sopa.

— Pero ¡si esto es imposible !!!!

¿A qué, pues, las duras recriminaciones de la prensa contra las Juntas consultivas, que dan de sí lo que no pueden menos de dar? (1).

Si era necesario dirigir inculpaciones contra alguien, dirigiéranse enhorabuena contra los ministros que crearon tales Cuerpos; ó, ya que los ministros son invulnerables y nunca pueden ser habidos, dirigiéranse contra la vulgar opinión que exige como garante de acierto en todo intento novador la eterna asesoría con la incompetencia de las Corporaciones consultivas. Atacando la opinión, tal vez se disipara la monomanía de que el mal de esas colectividades está en su personal ó en su organización, de modo que con otras personas y otros reglamentos no habría nada ya que desear. ¡Qué ceguera!

No pidáis peras al olmo, así plantéis el árbol en el valle como arriba en la montaña. Lo que está en la naturaleza de las cosas no puede dejar de ser. No incumbe á las colectividades

(1) Leo en un periódico de gran circulación (*El Imparcial* de 1.º de Agosto de 1895) el siguiente retrato del Consejo de Instrucción pública:

«Rémora de toda innovación, escollo de toda mejora, archivo de la rutina, desesperación de la juventud más culta que siente la vocación de la enseñanza, asilo de medianías astutas, fábrica de compadrazgos, manantial de favoritismo, red en que han quedado presos los propósitos más excelentes de los ministros mejor dispuestos, el Consejo citado venía á ser una de esas instituciones que se petrifican y por lo mismo resisten todos los cambios y prevalecen sobre todas las circunstancias.»

Y pregunta *La Voz Montañesa* de Santander:

«¿No hubiera sido lo más natural suprimirlo?»

No con esas formas vehementes había dicho el SR. FABIÉ al Senado en la sesión de 4 de Diciembre de 1894:

«Aunque parezca extraño que reconociendo, como reconozco, la competencia y los grandes méritos de todos y cada uno de los individuos que componen el Consejo de Instrucción pública, para mí esta corporación, en su fundamento actual, adolece de un grandísimo defecto, y es que está en su mayor parte compuesta de catedráticos. ¿No parece cosa extraña que yo estime que el estar casi compuesta de catedráticos es una cosa que en cierto sentido la desfavorece? Pues no lo es, porque se la priva de determinadas condiciones que, en mi concepto, debe tener un Cuerpo de esa clase; porque, señores, las profesiones no sólo crean ciertos hábitos, sino que hasta producen una manera especial de ser intelectual y moral, y es menester que los que formen el Consejo de Instrucción pública tengan más amplios horizontes, y, sobre todo, distintos horizontes.»

el inventar, ni aun el reformar siquiera; pues únicamente les es dado conservar y resistir. ¡Qué invento se llama LEGIÓN!

Yo no digo que no haya Cuerpos consultivos; pero sólo para preguntarles: ¿qué hay, qué hubo establecido sobre este particular?, nunca para preguntarles: ¿cómo he de reformar tal institución? ¿cómo he de corregir tales abusos? ¿cómo he de realizar tales aspiraciones? Nada más sencillo que el descubrimiento de ayer: nada más difícil que el descubrimiento de mañana. ¿No habría sido estulto preguntar ayer á las Academias: «¿Cómo se lograrán las fotografías de colores?» ¿No lo sería hoy pedirles los medios para que el hombre navegue desde luego por los aires?

CAPÍTULO IV

Los defectos de las disposiciones mal tomadas no son imputables al personal que obra en consecuencia de ellas.—Libros de texto.

Contra los libros de texto soplan hoy vientos huracanados. Y con razón. Son muchos los que valen muy poco, y muy pocos los que valgan mucho.

Y el huracán ha envuelto á los autores en una polvareda nauseabunda de indicaciones desfavorables á la fama personal y muy sugestiva contra la sanidad de las intenciones; porque la polvareda penetra hasta el fuero interior de las conciencias, cargada de microbios (1).

(1) Para justificar este aserto, siguen á continuación varios trozos entresacados de los *Diarios* del Senado y del Congreso, referentes á las cualidades didácticas de los libros, á su idoneidad para la enseñanza y á las miras exclusivas de lucro atribuídas á muchos de ellos, y tal vez reveladas en algunos.

«El Gobierno debe exigir que se escriban los libros como deben escribirse; pero no formando sólo abultados volúmenes cuya comprensión se hace imposible de toda imposibilidad.»

(CALVO Y MARTÍN, *Senado, 19 de Diciembre de 1894, pág. 18 del Diario de Sesiones.*)

«Refiérese el otro punto á los libros de texto, tan llevados y traídos en los centros oficiales, en la prensa, en las conversaciones familiares, en todas partes... Mi objeto... es que no se consienta libro alguno de texto que no esté escrito en castellano; porque algunos... están escritos en un castellano que provoca náuseas en el entendimiento.»

(LÓPEZ MUÑOZ, *Congreso, 24 de Mayo de 1895, pág. 12.*)

«Hay... textos de redacción aparatosa que parecen escritos para marear los niños: la verdadera ciencia es sobria: sobre todo la claridad y precisión... ¿qué han de hacer los jóvenes con esos libros... sino detestarlos? El que aprende con tales libros tiene que vencer, no sólo las dificultades de la materia, sino las del libro, mucho mayores que las de la materia: esas obras no facilitan, sino que dificultan el estudio.»

(BOSCH Y FUSTEGUERAS, *Senado, 5 de Diciembre de 1894, pág. 4.*)

«Siendo 8 las asignaturas en primero y segundo año y 7 en tercero y cuarto (las tienen mis hijos, lo estoy viendo todos los días), necesitan manejar una gramática hispano-latina, un diccionario latino-español, que son cuando menos 2 volúmenes; una gramática francesa, 3; un diccionario francés, 4; un libro de Matemáticas, 5; uno de Geografía, 6; un libro de Historia de España, 7. Cuando menos 7 volúmenes tiene el niño de diez años que estar manejando constantemente durante el primero y segundo año de esa llamada segunda enseñanza, ó segunda educación, porque vamos haciendo sinónimas ambas palabras, por más que no lo sean.»

(MERELO, *Senado, 10 de Diciembre de 1894, pág. 9.*)

«Para presentaros de una manera que resulte como de bulto el trabajo de esos pobres alumnos, diré que me he entretenido en pesar la masa de libros que llevan entre manos, y pesan los de primer año 3 kilogramos y 125 gramos, es decir, un cuarto de arroba, que es bastante para aplastar las débiles inteligencias de los niños.»

(BOSCH Y FUSTEGUERAS, *Senado, 1.º de Diciembre de 1894, pág. 9.*)

«Es cosa muy difícil encontrar textos buenos en la segunda enseñanza. ... En una aritmética elemental, que se dió de texto á una hija mía, no pude entender la definición de la multiplicación...»

(LAVIÑA, *Congreso, 14 de Mayo de 1895, pág. 18.*)

«A un hijo mío le dieron para que aprendiera á leer un Catón tan extraordinariamente lógico y filosófico... que yo no hubiera podido aprender por él.»

(IDEM, *id.*)

¿Por qué la opinión se desata contra los autores de textos?

Concedéis libérrimo permiso para una cosa, y luego, por los inconvenientes ó los perjuicios propios de la imprudente concesión, denostáis á los que han hecho uso de esa libertad como lo han creído conveniente. Tal denostar es injusto. Denostad á los

que concedieron el permiso, ó más bien á la opinión pública que lo exigió. Lo cual no quita para que pongáis enérgicamente remedio inmediato á los abusos.

Tras las épocas de reacciones despóticas vienen por necesidad las eras de las reivindicaciones progresivas. Tras la con-

---

« Los libros de texto han llegado á constituír una especie de monomanía en el profesorado, fundada (creo yo), en algunos casos, en necesidades que... yo me expreso con dificultad sobre este asunto, porque es materia delicada...

(El Sr. Sánchez Pastor : No ; está bien claro y es verdad.)

» En fin, en el deseo de combinar la necesidad del libro con la natural utilidad en mejora de cortos y menguados estipendios. Claro es que esto no quiere decir que los profesores sólo deseen que sus discípulos aprendan en sus ideas y en sus métodos; pero la verdad es que en asignaturas como *Historia, Geografía,* y algunas otras, llama la atención que cada catedrático ha de tener su libro particular; y esto produce mal efecto. Al propio tiempo, como suelen ser abultados los volúmenes, y, aunque no lo fueran, como la obligación de adquirir estos libros, si no es legal, es una obligación moral, llamémosla así, todos los que para cada año tienen los profesores de todos los años de la segunda enseñanza pueden, con efecto, formar una especie de columna sobre la cual un niño de quince años, que es la edad en que acaban la segunda enseñanza, difícilmente pueda apoyar su brazo ; con lo cual se da el caso representado en una fotografía que se presentó en el Senado, en la que abultaban más los libros que había puestos en columna que el tamaño del niño que con ellos estaba retratado. Esto es muy difícil de evitar, porque... aquí no hay energías ni fuerzas bastantes para el remedio de males inveterados. »

(Cárdenas, *Congreso, 15 de Mayo de 1895, pág. 23.*)

« En Francia no se ha dado libertad á los profesores... »

(Idem, *id.*)

« Con motivo de las reformas sobre segunda enseñanza ha adquirido un abuso tales vuelos y un carácter tal, que bien puede decirse se trata de una verdadera explotación del discípulo por algunos profesores de Instituto; explotación á la cual se le puede dar sin reparo el calificativo de indigna... Lo que esos profesores se proponen al publicar sus textos en esa forma, es sencillamente cobrar á cada alumno un precio grande... Aunque hubiera, por ejemplo, dos hermanos, de los cuales uno había ya estudiado con el mismo profesor y libro ; el otro, al cursar la misma asignatura, no podía utilizar el que compró su hermano, y tenía que comprar otro. Dígaseme si esto no es una explotación indigna... Hay que poner remedio en la cuestión de los libros de texto, que ha pasado á convertirse ya en una explotación por algunos profesores del bolsillo de los padres de los alumnos.

(Llorens, *Congreso, 16 de Mayo de 1895, págs. 52 y 56.*)

culcación sistemática de todos los derechos de la personalidad humana, se levantó triunfante la revolución ; tras la tiranía, la libertad ; tras el lápiz rojo de los fiscales de imprenta, la proclamación de la libertad del pensamiento ; á la mordaza que no dejaba hablar al catedrático, el grito de *Libertad de enseñanza.*

Los que conscientemente dieron este grito se proponían un fin grandioso : la redención nacional por medio de la libre emisión del credo democrático y la libertad de la ciencia. Pero padecieron una doble equivocación : no contaron ni con los medios de que cabía disponer para la enseñanza, ni tuvieron en consideración la varia naturaleza de las cosas enseñables.

Por una parte, el profesorado que debía explicar las nuevas ideas democráticas se había criado en el doctrinarismo más reaccionario ; lo había defendido en la cátedra durante muchos años,

---

« Siente el ánimo asombro al observar el crecido número de obras que hay señaladas de texto, la extensión desmedida de la mayor parte y el precio considerable de muchas de ellas, la gran variedad que se observa en el concepto y límites con que en buen número de casos es entendida y aplicada la misma asignatura... Donde la abundancia es tanta, es obvio que han de hallar campo abonado para medrar y propagarse plantas parásitas y nocivas... La diversidad de textos irroga serios perjuicios á los alumnos que, después de comenzado el curso, tienen que trasladar su matrícula á otro establecimiento... El alto coste de algunos libros abruma también con sacrificios pecuniarios de importancia á las familias, sin que haya causa racional para exigírselos. »

(*Comunicación de la Dirección general de Instrucción pública al Ministro de Fomento, remitiendo la Estadística de los libros de texto.—Congreso, 24 de Mayo de 1895, págs. 51 á 55.*)

Basta con lo transcrito para dar idea de la hostilidad reinante contra libros y autores, sin que haya necesidad de recurrir á citas de la prensa política ; porque, si bien el estilo periodístico, por lo libre, espontáneo y pintoresco, hace muchísima más impresión que el lenguaje hasta cierto punto comedido de los Cuerpos colegisladores, el apasionamiento á veces de la prensa parece quitar razón á sus más justas censuras y sólidos juicios. Y, sin embargo, en las discusiones de las Cámaras no se han denunciado ciertos abusos formulados por la prensa. Inspector ha habido que pasaba anualmente al habilitado nota de los maestros que no habían incluído los libros del inspector en el presupuesto de la escuela, y el habilitado, conforme á la nota, descontaba del exiguo haber de los maestros el importe de los libros compuestos por el inspector. ¡ Despotismo intolerable !

Pero baste con lo dicho. Quédense á un lado los periódicos.

y si algo había llegado hasta sus oídos acerca de los derechos de la personalidad humana, la libertad de la palabra, la libertad de la prensa, el sufragio universal, el jurado..., había sido para combatirlo con el desprecio, el desdén ó el ridículo, cuando no con la más apasionada animosidad. ¿Ni qué entendían de la evolución, ni de la transformación de las fuerzas, ni de la conservación de la energía..., los catedráticos de las ciencias naturales ? (1).

Por otra parte, hay en las ciencias hechos y leyes acerca de los cuales no cabe discusión, por haber llegado á la categoría de verdades incontrovertibles. ¿ Qué libertad le queda al maestro para explicar que el plural se forma en francés agregando una **s** al singular, con tales desvíos y con tales excepciones ? ¿ Qué libertad cabe en el enunciado del teorema de PITÁGORAS, « el cuadrado formado sobre la hipotenusa es igual á la suma de los cuadrados formados sobre los catetos ? » ¿ Qué libertad es posible tratándose del principio de ARQUÍMEDES, « todo cuerpo sumergido en un líquido pierde de su peso lo que pesa el líquido desalojado ? » ¿ Qué libertad cabe en la generalización de estos dos principios tales como los profesa la ciencia actual ? — Las materias objeto de la verdadera enseñanza oficial serán únicamente (cuando llegue la era de los sistemas racionales) aquellas acerca de las cuales no disputa la humanidad y que, por tanto, se hallan fuera de los dominios de la libertad docente. — Sólo cabe dejar en completa independencia á los grandes principios científicos, objeto aún de discusión, porque no han hallado todavía soluciones definitivas aunque están pugnando por descubrirlas.

¿ Qué es la materia ? ¿ Existe ? ¿ Qué es el mundo exterior ?... Quédese, pues, la libertad para lo que ha dado en llamarse « la ciencia por la ciencia », que es precisamente la ciencia que ignoramos. *In dubiis libertas* (2).

De consiguiente, estando, por su naturaleza de ciertos, fuera de los dominios de la discusión, los hechos y las leyes, cristalizados ya en verdades por todos admitidas, y no habiendo per-

(1) ¿ Necesitaré declarar que en el profesorado español existían gloriosísimas excepciones ?

(2) SAN AGUSTÍN.

sonal para esclarecer contra las opacidades de las rutinas las nuevas ideas del derecho y de la ciencia del Cosmos, el gran principio de la libertad de enseñanza quedó reducido (¡ quién lo había de creer !) al menguado principio de la absoluta libertad de textos.

La libertad de enseñanza quería espacio inmune para la discusión de ideas nuevas : la libertad de textos quiere sólo franquicia para exponer ideas viejas y para hacerlo sin restricción ninguna y en variedad inabarcable... ¡ qué inopia de ideas grandes !

Por la obra del viejo EUCLIDES aprendieron geometría los griegos contemporáneos de la escuela de Alejandría : y por el mismo texto la aprenden aún los escolares ingleses. Y ¿ quién sabe si á la unidad de texto deban los geómetras de Inglaterra su evidente superioridad matemática sobre los de las demás naciones ?

Pero... sin ideas nuevas que explicar, ¿ qué podían hacer los maestros vulgares más que encaracolar virutas en formas diferentes, según GOETHE decía ?

Bajo la presión social se dejó, pues, en libertad completa á los maestros para explicar sus asignaturas por los textos que mejor les parecieran ; y, si no los encontraban de su agrado, se los autorizó para redactarlos según su leal saber y entender. Y ¿ qué había de resultar ?

El caos presente. Pero ¿ quién tiene la culpa ?

Sacad á la calle una bandera en días de agitación popular, y todos la seguirán sin saber á dónde van ni á qué. Proclamado en época constituyente el principio de la libertad de los textos, fué aceptado indeliberadamente, sin saberse por qué ni con qué fin. Pero la libertad se ejerce siempre con un fin, pues sin racional objeto la libertad es locura.

Imaginad que en un rapto de perturbación mental dijera á sus operarios un fabricante de relojes : « Os dejo en libertad de colocar las piezas como queráis y de poner á cada rueda el número de dientes que se os antoje... » ¿ Cuándo podría obtenerse así un reloj ? De seguro que el tiempo se quedaba sin medir.

¿ Es concebible un Gobierno que reuniese tropas para una

guerra y dijera á los coroneles : « Podéis elegir el armamento que se os antoje, y tanto mejor si lo arregláis vosotros mismos á vuestra manera, ó según vuestros caprichos y fantasías ; combatiréis cuando queráis y como queráis... » Esto será todo lo absurdo que se quiera, pero algo por el estilo pasa en Instrucción pública.

¡ Ah ! no cabe libertad en los esfuerzos de muchos si han de concurrir á un determinado fin. ¿ Cuándo se conseguiría un edificio si cada cuadrilla de albañiles colocara las paredes y los tabiques, las puertas y las ventanas á su antojo ?

La Instrucción pública se propone un gran objeto : el desarrollo nacional. Y este progreso es inasequible, si cada cual hace lo que quiera. No cabe bloquear una costa, si cada barco no tiene sitio fijo ó destino especial, lo cual no se opone á la libertad de acción que cada comandante en su puesto haya de tener para el día del combate.

¿ Quién da en una máquina libertad á las ruedas ? Todo fin necesita esclavitud en los medios.

CAPÍTULO V

Dificultad de poner remedio á los males consiguientes á lás concesiones de la imprevisión.—Textos y autores.

No se da solidez á un mal edificio apuntalándolo.

Es indudable que la anarquía reina en los libros de texto.

Y es innegable verdad que la plaga ha adquirido proporciones que aterran.

Hay 36 textos distintos de Gramática latina.

34	»	de Psicología.
32	»	de Geografía.
31	»	de Retórica.
27	»	de Francés.
26	»	de Historia de España.
26	»	de Historia universal.
212		textos diferentes sólo en la Sección de Letras de los Institutos.

¡ Lo cual demuestra la existencia de 200 catedráticos autores !!

¡ Portentosa riqueza intelectual ! es la primera exclamación del asombro.

Pero... hablando de los libros de Retórica, dice Federico Balart :

« Con honrosas excepciones, esos libros son más que inútiles : son nocivos » (1).

Y hablando de los textos de Geografía, Historia, Filosofía y Latín, dice Leopoldo Pedreira imitando á Balart :

« Esos libros, con honrosas excepciones, son más que inútiles : son nocivos » (2).

Y añade Pedreira :

« Cuando se escriba la historia de nuestra corrupcion y decadencia, figurará como dato preciso la estadística de los libros de texto » (2).

¡ Y lo que han dicho los sesudos senadores y los discretos diputados !!!

Pues á poner remedio. Manos á la obra.

Pero... aquí de aquel desenfadado alcalde rural :

— Señor alcalde : los pajares están ardiendo, y allí tenemos las bombas, el agua y los bomberos.

— Pues á apagarlo. ¡ Pronto ! ¡ Inmediatamente !

— Pero es que las bombas no funcionan.

— ¿ Sí ? Pues, ea, muchachos, á dormir y que siga ardiendo la paja.

De las últimas discusiones en el Parlamento, consta ya oficialmente que hay textos escritos en un castellano que produce náuseas ; otros llenos de errores ; muchos pedantescos ; los más inadecuados á su fin, y muchos únicamente compuestos con instintos de sanguijuela... « Urge el remedio », claman todos. « Recójase el título á los maestros ignorantes y usurarios », gritan los más radicales. « Que examine los textos el Consejo de Instrucción pública », dicen los sesudos. « No, no, los rectores de las Universidades. » « No, no, los Claustros... » « Ha-

(1) *Impresiones. — Literatura y Arte*, pág. 120.

(2) *El Correo*, 1.º Enero 1895.

gamos un llamamiento á la buena voluntad del Magisterio español... »

Nada tan angelical como esta última medida, que recuerda al proyectista aquél á quien iluminó el felicísimo pensamiento de abrir las ostras por el sistema de la persuasión.

Supongamos los rectores más competentes y más laboriosos del mundo : ¿ cuántos años había de necesitar cada uno, sólo para leer á conciencia los 212 textos antes citados correspondientes únicamente á la Sección de Letras de los Institutos !! A semana por libro, ya serían cuatro años.

« Pues que los textos pasen á informe del Consejo de Instrucción pública » !! Tarea es ésta que, aunque mandada, ni aun siquiera se ha intentado (1). Menos ingrato fuera condenar á los Consejeros á mascar estopa toda su vida, que obligarlos á leer obras tales. Pero demos que el Consejo de Instrucción pública emite dictamen en favor de algunos libros : ¿ qué peso apreciable puede tener el favorable informe de una corporación ? ¿ Hay alguien todavía tan candoroso como para creer que, cuando una corporación informa favorablemente sobre un libro, lo han leído todos los vocales ? Gracias que lo haya hojeado con detención el ponente. Las corporaciones aprueban las ponencias sin meterse á examinar las obras á que tales ponencias se refieren, salvo contados casos, que constituyen honrosas excepciones.

Pero la ocurrencia de pedir sobre los textos informe á los catedráticos..., pasa ya de la raya de la candidez. ¡ Cómo ! ¿ Van á decir los Claustros, esto es, los autores mismos, que son malos sus libros !!! *Risum teneatis, amici ?* ¿ Tienen acaso tiempo los catedráticos para leerse unos á otros ? ¿ Y competencia ? ¿ Saben química los catedráticos de latín ? ¿ Saben latín los catedráticos de física ? ¿ Qué física ni qué latín avalora á los catedráticos de francés ?

Por otra parte, ¿ cuándo el espíritu de cuerpo deja ver las faltas de los individuos que lo forman ? ¿ Ni quién que tiene de vidrio su tejado tira piedras al tejado del vecino ? — « Si yo, por ser tu libro rematadamente malo, lo califico de tal y te privo del sobresueldo que sacas de los padres, ¿ no me expongo á que

(1) CÁRDENAS, Congreso, 13 Mayo 1895, pág. 23.

en vengativas represalias votes tú contra el mío, aunque sea impecable, y me desposeas del extra que obtengo de mis amados discípulos ? Ni tú ni yo podemos vivir con el mezquino estipendio de la Cátedra : conque constituyámonos en sociedad de aplausos mutuos, que así lo exige el compañerismo más elemental. »

¡ Ah ! de cierto que no ha pensado en lo que son los Cuerpos colectivos ninguna de esas personas bondadosas que aconsejan someter los libros de texto al expurgo analítico de los Claustros. Olvidan que en colectividad el individuo desaparece : que la atracción de intereses comunes aprieta en haz indivisible á los hombres, y que esa comunidad les crea hábitos idénticos é inconscientes de juzgar tales, que borran, en lo concerniente á la corporación, las diferencias de constitución mental características de cada hombre. Para que haya espíritu de cuerpo es forzoso que se anule toda diferencia de criterio personal ; porque, de no actuar todos los agentes en una sola y misma dirección, no puede ser derecha ninguna línea de conducta. Y, precisamente porque el criterio personal no prevalece jamás en colectividad alguna, las colectividades todas caminan á sus respectivos fines con fuerza tanta, que gobiernan más que los Gobiernos.

Los ministros de Fomento se figuran ser los jefes de la Instrucción pública en España. ¡ Qué risa ! ¿ Cuántas veces habrán mandado que los textos se acomoden á la capacidad de los niños ? Pero... ¿ cuándo han sido obedecidos ?... ¿ Quién gobierna, pues ? ¿ Los ministros, que mandan, ó los catedráticos que, sin hacerles caso nunca, siguen imponiendo los textos que tienen por convenientes, esto es, los suyos propios ?

Imagínanse los ministros de Hacienda que en este buen país no pueden cobrarse otros impuestos que los votados por las Cortes !! ¡ Bah ! Los maestros están moralmente autorizados para levantar otros tributos invisibles, imponiendo sus libros, sean como fueren ; ¡ privilegio que no goza autor alguno no perteneciente al gremio !!

¡ Y juzgamos que empuñan las riendas del Poder aquellos pocos políticos á quienes es dado firmar Reales órdenes y refrendar Reales decretos ! ¡ Inocentes ! Como tengan colectividades poderosas enfrente de sí, se hará siempre lo que las colectividades quieran. Con las disposiciones dictadas por los minis-

tros de Fomento para el pago de los maestros de escuela pudiera empapelarse el despacho ministerial. Y, siguiendo tal camino, cabría decir que el Ministerio estaba empapelado de buenas disposiciones, y hasta pudiera sostenerse tan sana afirmación con mucho mejor motivo que cuando del infierno se asegura que está empedrado de buenas intenciones.

Pero, resultado : que se deben á los maestros 10 millones de pesetas.

Los hombres de Estado creen gobernar á las colectividades, siendo así que siempre son gobernados por ellas; cuando se les declaran en mansa insurrección (1).

Por tanto, de todas las ideas paradisíacas que pueden ocurrir á un bienaventurado, ninguna como la de encomendar al Magisterio el expurgo de sus libros. Y gracias que no exclame alguno : « Si yo me presenté á oposiciones, no fué por el estipendio asignado á mi cátedra, sino por la facultad que la Ley me concedía de señalar el texto libremente. Como era natural, yo escribí mi libro; pero, si me lo suprimís, pediré en el

---

(1) Por si alguien lo dudara, transcribo las palabras del Sr. Groizard, á quien nadie podrá acusar de falta de energías, en vista de la resolución y empuje con que, siendo Ministro de Fomento, acometió la Reforma de la Segunda enseñanza, preceptuada en el Real decreto de 16 de Septiembre de 1894.

La ley de Instrucción pública, dijo, establece que todos los profesores de Escuela normal entren en ese magisterio por oposición. Pues bien; desde el año 1857, en que eso se mandó, creo que sólo cinco ó seis profesores normales han ingresado por oposición en la carrera. Todos, ó casi todos, desempeñan sus destinos, formando un número de 70 ó de 80, con carácter interino; muchos de ellos llevan catorce y diez y seis años en el ejercicio de la profesión; algunos ni siquiera son maestros ni normales, ni superiores, ni elementales.

Mas esta clase vive organizada con estrechas conexiones, procurando, todos, elementos de una buena defensa, teniendo á su disposición un número considerable de periódicos profesionales, y esperando en acecho al ministro de Fomento que tenga el valor de decirles : « Tenéis muchos años de servicios; tenéis derechos adquiridos; habéis creado una familia y logrado una posición; mas todo lo vais á perder : va á ser una desgracia el que os quedéis en la calle, pero vuestros nombramientos no pueden prevalecer, y en un día todos vais á quedar iguales. »

Yo á eso, señores, NO ME ATREVÍ.

(Groizard, *Senado, 4 de Diciembre de 1894, pág. 4.*)

acto la indemnización de daños y perjuicios á que tengo derecho indiscutible. »

« ¿ Conque no funcionan las bombas ? Pues, ea, muchachos, á dormir y que sigan ardiendo los pajares ! »

CAPÍTULO VI

Lo existente suele ser un estorbo para toda innovación. — Libros actuales. Profesorado actual.

En una población de calles estrechas y tortuosas no cabe establecer un sistema completo de tranvías. Ó se echa parte de la población abajo, ó siguen los vecinos sirviéndose del coche de San Francisco, y donde hay cuestas muy empinadas, el sistema es imposible. Lo existente resulta un obstáculo insuperable para la innovación. ¿ Cómo llevar aguas á un pueblo situado á más altura que las fuentes ?

En casos semejantes surgen los proyectos de las reformas chicas, que son las más caras é inútiles de todas. Si, cuando se vió que el fusil Minié era inadecuado para el *desiderátum* de la guerra moderna, se hubiera resueltamente armado del Remington al ejército, nos habríamos ahorrado todo cuanto se gastó (que no fué poco) en las transformaciones del Berdan.

Lo que al fin ha de hacerse debe desde luego realizarse ó emprenderse por lo menos. Para terminar una cosa hay que empezarla, y con suma frecuencia lo que se empieza se termina.

Yo no censuro la crítica al menudeo, porque ella suministra datos preciosos para la alta crítica, la de las grandes ideas en que se fundan las reformas radicales. ¿ Ve un periódico la presunción del catedrático que hace inaccesible su texto á la inteligencia infantil ? Pues está bien que diga : « Si el autor quiere asombrar al mundo con su erudición é inteligencia, escriba por separado cuantos tomos en folio-marquilla se le ocurran, dando gusto á su pluma y á la imprenta... » ; pero para enseñar tenga en consideración... « la edad del alumno, sus escasos conoci-

mientos del lenguaje, y la poca fijeza de las ideas en los más aplicados » (1).

¿Ve otro diario los perjuicios que irroga el no permitir á un niño este año un libro que usó su hermano el curso anterior, ó bien que cuando pasa de un Instituto á otro haya de comprar texto nuevo? Pues está en su derecho al escribir : «Pronto adquirirán los padres la triste persuasión de que en la enseñanza oficial, bajo la forma actualmente planteada, y con tanto libro de texto, existe el comercio más inmoral de cuantos se pueden imaginar, puesto que, á la sombra de las leyes del país, se especula con la inteligencia y con la instrucción de la juventud » (2).

El padre ve asaltado su bolsillo sin ventaja para la educación que á su hijo quiere dar, y nada más justo que el que se queje y hasta que ponga los gritos en el cielo. Pero su crítica de pormenores y de casos aislados, no es la que ha de regenerar nuestro sistema de enseñanza. Siempre al caso aislado cabe poner remedio, continuando aún en pie la esencia del mal. ¿Es imposible que el dedo de la gracia toque en la conciencia de un profesor lleno de presunciones y codicia, y que, dando de lado al texto que primeramente escribió, redacte otro libro claro, conciso y barato? Con el nuevo texto, liberalmente cedido á los alumnos, y con la conversión sincera del maestro, podrá taparse la boca á los quejosos; y, no obstante su silencio, continuar el nuevo libro y el regenerado profesor siendo un serio estorbo á todo plan sensato de educación intelectual. Y es que un profesor puede poseer valiosos conocimientos y profundos, y un libro suyo estar correctamente escrito, no contener error de ninguna clase, exponer sana doctrina, resultar todo lo lógico que se quiera...; y, sin embargo, no ser ni profesor ni libro propios para la enseñanza de la juventud. Más aún : cabe que resulten ambos perjudiciales al desarrollo intelectual de las criaturas; por lo cual, no es imposible que el mero hecho de su existencia en la enseñanza constituya un grave obstáculo á la regeneración del país.

Pero esto requiere extensas explanaciones que darán asunto á los artículos siguientes.

(1) *Ave María*, periódico de Sevilla; 7 Octubre, 1891.
(2) *El Liberal;* 2 Noviembre, 1889.

CAPÍTULO VII

Sistema de estudios discontinuos. — Aprender para olvidar.

Tomemos por guía los resultados de la experiencia, y veamos qué es lo que nos dicen acerca del sistema de estudios discontinuos.

La experiencia es muy buen guía, porque nunca se equivoca.

Atengámonos, pues, á sus evidencias.

¿No es verdad que se olvida todo estudio que se abandona?

En las clases de párvulos, además del canto, que es obligatorio (1), se dan á los niños algunas nociones de las líneas y de las figuras geométricas (paralelas, triángulos, cuadrados...). El cubo nunca falta entre el material de enseñanza...

Después (generalmente) no vuelven los niños en la Escuela á cantar ni á *dar* nada de eso; y, así, cuando ya en la segunda enseñanza llegan á la clase de Geometría, no recuerdan nada de lo que en la clase de párvulos les dijeron. Ni aun el cubo.

¿A qué, pues, se les hizo perder el tiempo en lo que habían luego de olvidar?

Llevan un niño andaluz (por ejemplo) á la huerta de Valencia, ó á París, ó á Londres... Al cabo de un par de años vuelve el chico á Andalucía, y con rabia y desesperación ven los de la familia que no le entienden una palabra ni él los entiende á ellos, por haber olvidado completamente el español... Muchachos hay cuyo organismo se adapta de tal modo á la nueva lengua, que, cuando vuelven á hablar otra vez el castellano, lo pronuncian con incorregible acento extranjero *(como Fulano, oigo ya exclamar á algún avisado lector)*.

A este propósito de los estudios discontinuos, decía en el Senado el Sr. Sánchez Román (2):

« Se estudiaba la Historia de España y no se volvía á estudiar la Geografía; después se estudiaba la Historia universal y

(1) Real decreto de 4 de Julio de 1884, art. 10.
(2) Sesión del 7 de Diciembre de 1894, pág. 16.

ya no se volvía á estudiar nada ni de Geografía, ni de latín, ni de Historia de España ; y ¿ qué sucedía ? Hable por mí el señor Merelo, ya que S. S. se ha reservado..., para hacer el resumen técnico del debate, y que diga en su grandísima experiencia de profesor benemérito, cuántos alumnos ha encontrado que, al llegar al quinto año, al graduarse de bachiller, tengan la noción más insignificante de todas estas materias que forman el estudio de los primeros años. (El Sr. Merelo : Ninguno.) ¡ Pues si esto es evidente !! »

¡ Y tanto ! Lo que se abandona se olvida.

Y no nos ciñamos á los niños que van á caza del grado de bachiller. Dirijámonos á los hombres de carrera y de reconocida cultura que constituyen el término medio de la capa social (pues las excepciones, por cualquier motivo que fuere, no pueden entrar en cuenta) : ¿ qué sabéis de la Geografía ó del Álgebra, ó siquiera de las cuentas que os enseñaron en el Instituto, ó de las figuras de dicción, ó de las de retórica, etc., etc. ? Vamos : ¡ la verdad !! ¿ Conocéis á muchos que sepan siquiera partir bien y con expedición ?

Pero ¿ qué más ? ¿ No olvidan los autores mismos las materias sobre que escribieron, cuando pasa mucho tiempo sin pensar sobre ellas ?

¡ Oh ! No hay duda : lo que se abandona se olvida.

Y á veces sucede algo peor.

¿ Peor ? ¿ Peor que olvidar ?

Sí ; peor es, ciertamente, que si en algún vocablo no olvidado quedan reminiscencias de algo mal aprendido, se adhiera á ese vocablo una grosera enormidad. Así, en las celajerías ve la imaginación monstruos colosales !

¡ Y gazapos terribles !

Desde el ardiente hasta el nevado polo

dijo el con razón en otras cosas muy aplaudido Rodríguez Rubí. ¡ Y no es de suponer que su profesor de Geografía dejara de explicarle que los dos polos de la tierra están siempre cubiertos de nieves y de hielos ; por lo cual ninguno de los dos puede ser calificado de *ardiente !!* ¡ Ni aun de tibio !

La triple isla de la Gran Bretaña

cantó después Zorrilla con fortuna tanta (el error tiene siempre fortuna), que hombres de fuste, bajo la fe del gran poeta, creen aún que Inglaterra y Escocia son dos islas, que con Irlanda suman tres. Apuradillo se habría visto el buen Zorrilla si alguien le hubiera preguntado el nombre del brazo de mar que, á ser dos islas Inglaterra y Escocia, había de separar la una de la otra. Y esto aun prescindiendo de lo que propiamente se entiende por Gran Bretaña.

« ¿ No hemos visto (dice *El Liberal*) (1)... á un director de la Caja de Depósitos que, no distinguiendo los céntimos de peseta de los de real, afirmaba que la peseta tenía cuatrocientos céntimos de peseta ? »

Y ¿ cabe atribuir tal disloque al maestro de escuela que enseñó á ese buen director el sistema métrico-decimal ? (2).

El sistema de los estudios discontinuos está ya juzgado. E[illegible] irracional.

Ó se aprende para olvidar ;

Ó, si algo queda en la memoria, para asociarle un desatino.

Y, sin embargo, éste es el sistema español.

La Geografía se da en el primer año, y luego no vuelve á hablarse de ella en los cuatro años restantes ;

La Historia de España se explica en el segundo y no se repasa en los tres siguientes ;

---

(1) Del 2 de Noviembre de 1889.

(2) A lo mal aprendido suelen adherirse errores tan groseros, que pasma la rapidez con que cunden y se arraigan. La celeridad de su propagación recuerda la hiperbólica de que habla Fontenelle.

Sin duda algún gacetillero que pretendía echárselas de inglés, hizo imprimir *rewólwer*, en vez de *revolver*, como exige la ortografía inglesa ; y he aquí que no ha habido modo todavía de desalojar del periodismo español el impronunciable dislate.

Acaso por razón análoga nuestros periódicos escriben actualmente *Maüsser*, siendo Mauser en alemán.

De tres modos lo sé yo decir : *precuraor*, *percuraor* y *porcuraor*.

El latín se cursa en los dos años primeros y se abandona en los demás del Bachillerato, etc.

No sigamos (1).

CAPÍTULO VIII

El sistema de asignaturas discontinuas lleva consigo la anemia ó la consunción de la inteligencia, y siempre el olvido de las materias cursadas.

Por el modo de ganar aquí el Bachillerato, el sistema de estudios discontinuos (ó de asignaturas sueltas) va siempre acompañado de dos calamidades:

Ó la anemia intelectual,

Ó la extenuación de las facultades mentales del niño.

Ó el Maestro no siembra ni aun los gérmenes de su asignatura,

Ó esquilma la inteligencia de su alumno.

Nadie en poco tiempo aprende mucho.

¿Qué profesor va á enseñar en un curso de lección alterna á niños de diez años Geografía general y particular de España? ¿De dónde saca tiempo para que los niños señalen con sus punteros sobre los mapas las provincias de España y sus capitales, y los ríos y los cabos de la Península? ¿Ó los Estados de Europa? ¿Ó los océanos y mares principales... el mar Báltico, el

(1) Real decreto de 12 de Julio de 1895.

Art. 4.º Los estudios de la segunda enseñanza se harán en cinco años, en la forma siguiente:

Primer año. — Latín y castellano, primer curso. — Geografía. — Religión.

Segundo año. — Latín y castellano, segundo curso. — Aritmética y Álgebra. — Historia de España.

Tercer año. — Geometría y Trigonometría. — Historia universal. — Francés, primer curso.

Cuarto año. — Física y Química. — Retórica y Poética. — Francés, segundo curso.

Quinto año. — Psicología, Lógica y Filosofía moral. — Historia natural. — Agricultura.

mar del Norte y el novísimo canal de Kiel, que los une? etcétera, etc., etc. Pues pensar que sin estos ejercicios sabrán los niños algo de Geografía, es no tener ni aun nociones de lo que es enseñar. Nadie sabe más que lo que hace. Nunca saldrá jinete el que no monte á caballo, por magníficas que fueren las explicaciones que le haga durante años enteros el mejor profesor de equitación. Sin mapas familiares al alumno, no hay aprendizaje de Geografía. Y esta familiaridad requiere mucho tiempo: años.

¿Cuántos funcionarios públicos conocen la situación respectiva de nuestras regiones? Pues lo que hombres no han logrado saber en toda su vida, ha de ser adquirido por niños en unos cuantos meses de lección alterna!!

Por otra parte, ¿quién es el valiente que en un curso de tres lecciones semanales explica nada menos que Historia universal? Y ¿qué alumno la guarda en sus alforjas?

Reducido por fiestas y vacaciones, y *extras* de enfermedades y quehaceres imprevistos, á poco más de cien días hábiles un curso de lección diaria, ¿quién puede, á conciencia, aprenderse en ese tiempo la Historia natural, con más el aditamento de principios de Fisiología é Higiene?... Lo mucho no cabe en poco tiempo. Un camello no pasa por el ojo de una aguja.

De cierto que no han pensado en las relaciones de tiempo y número los autores de planes de enseñanza. Podrán haber reflexionado sobre ellas como matemáticos, pero como pedagogos nó. Dan de sí muy poco para la enseñanza de niños noventa minutos de clase, mermados con frecuencia media hora, que se invierte en pasar lista, ó en exponer advertencias preparatorias que concilien la atención del auditorio, ó en hacer aspavientos sobre la insensatez de una respuesta dada por algún alumno, ó en dar mordiscos de sátira dudosa á la situación imperante, ó á la anterior, ó á cualquier entidad muy visible, por aquello de

> que quien critica al prójimo se elogia
> su propia suficiencia, pues indica
> que está libre del vicio que critica.

¡Media hora perdida en cosas que tienen tanto que ver con la asignatura respectiva, como por los cerros de Úbeda; pero que prueba el ningún concepto que se tiene del tiempo en sus rela-

ciones con el número de las materias constituyentes de la enseñanza (1).

---

(1) Nadie se forma bien idea de lo que son las cosas en gran número. Por eso causan sorpresa resultados numéricos que nada tienen de particular.

¿A quién no extraña que el número de minutos transcurridos desde Jesucristo acá no sea ni la quinta parte de la indemnización de guerra pagada por Francia á Prusia en 1871? La indemnización por la guerra franco-prusiana ascendió á 5 000 millones de francos, y los minutos de la era cristiana no llegan á 1 000 millones.

Una hora tiene ..... 60 minutos.
× 24

Un día tiene ..... 1440 minutos.
× 365,25

14610,00
146100
36525

Un año tiene ..... 525960 minutos.
× 1871

525960
3681720
4207680
525960

Desde la era cristiana hasta el año de la paz franco-prusiana .... 984071160 minutos.

Hace años corrió por los periódicos la graciosa computación siguiente, que, por su ingenio, no debe caer en el pozo del olvido.

Imaginemos una persona de lengua tan expedita y pronunciación tan clara, que pueda contar 100 números, según la serie de los números naturales, diciendo muy deprisa 1, 2, 3, 4, 5, 6..., sin omitir nunca ninguno, ni pasar nada por alto. Imaginemos también — contra lo evidente — que siempre invierta el mismo tiempo que en pronunciar 1, 2, 3, 4, 5..., en decir, por ejemplo, 27891, 27892, 27893... y tendremos, que si en cada minuto dice 100 números, en cada hora dirá:

$$60 \times 100 = 6\,000.$$

Y en cada día: $6\,000 \times 24 = 144\,000.$

Pues admitamos que llegue cuotidianamente hasta 200 000. Entonces en cada año dirá:

$$365 \times 200\,000 = 73 \text{ millones.}$$

Echemos por largo, que para todo da la viña, y concedámosle al año hasta 100 millones. Y así, en 10 000 años llegará á

$$10\,000 \times 100 \text{ millones} = 1 \text{ BILLÓN.}$$

Y ahora entra lo jocoso, que hasta este momento no había aparecido.

Un niño puede muy poco. Algunos párvulos necesitan dos años para aprender las letras del alfabeto: 730 días para 29 letras: casi á mes por letra. Y no es mucho: hay torpezuelos que emplean más tiempo. ¡Y qué de años para aprender los números y hacer algunas cuentas! Bien es verdad que muchos hombres de carrera no saben aún escribir cantidades!

El vocabulario de muchos niños oscila entre 400 y 500 términos muy usuales, lo cual deja comprender el número de ideas que poseen. El libreto de una ópera italiana no pasa regularmente de 750 voces. Del gran poeta RACINE se ha dicho que le bastaron 1 200 vocablos para escribir todas sus tragedias (lo que parece cuestionable). Contados por el celo religioso de los hebreos los vocablos de la Biblia correspondientes al Antiguo Testamento, se ha visto que son 6 542. Un periodista elegante apenas hace uso de más, y un hombre de buena sociedad no emplea nunca tantas, ni con mucho, en su conversación...

Tomando, pues (con las convenientes salvedades y reservas científicas), el número de palabras como medida del número de ideas que un hombre culto logra atesorar en toda su vida, claramente se ve la temeridad de querer imponer en pocos meses á un pobre niño (sin dejarle tiempo bastante para los más indispensables ejercicios) cientos y cientos de palabras geográficas; de reyes, batallas, devastaciones é incendios en pueblos extinguidos ó existentes; de minerales, árboles, plantas, animales terrestres y marinos, organizaciones fósiles ó vivas; funciones fisiológicas, etc... ¡Crueldad insigne! ¡Esquilmar las memorias más potentes; pues en el tiempo concedido para tales asignaturas ni hay siquiera lugar para explicar ideas ni menos para hacerlas comprender!

Entre los locos que andan sueltos, porque no muerden, se hallan los fabricantes de eras y de cronologías. Según la cuenta de algunos buenos de estos señores, no hace 8 000 años todavía de la Creación del mundo; por manera que, si nuestro padre Adán no se hubiese muerto aún, y jamás se hubiera ocupado más que en decir números sin saltar nunca ninguno, y sin comer, dormir ni descansar, ni distraerse en ocasión ninguna ni por ningún motivo — ni aun por la tentación de la manzana —, todavía necesitaría más de 2 000 años para llegar á decir un millón de millones, ó sea UN BILLÓN. ¡La unidad seguida de doce ceros!!

1 000 000 000 000.

En el sistema de asignaturas sueltas (ó de estudios discontinuos, que una vez hechos no vuelven á repasarse, sin duda para que se olviden), nunca se da el tiempo suficiente para que los niños, por medio de ejercicios adecuados, se asimilen las enseñanzas que se les prescriban. En cambio se les hace estar hora y media en clase, para que la fatiga les produzca el tedio, y el tedio les inspire odio al estudio. La atención más sostenida de un niño no pasa de una hora. Ni la de un hombre tampoco. Muy interesante ha de ser un discurso de hora y media para que el Ateneo lo escuche con agrado. Los teatros por horas testifican esta verdad.

Sí: el niño puede muy poco de una vez; pero puede mucho en mucho tiempo.

Nulla dies sine linea.

En la esencia de ese aforismo está el secreto del aprender.

Nadie, directamente, levanta del suelo un cañón de batir. Pero, á costa de tiempo, cualquier pareja de artilleros lo eleva por medio de la cabria. Las monstruosas piezas de los acorazados se manejan fácilmente por medio de la prensa hidráulica, cuya fuerza corre parejas con su lentitud. La presión del tornillo es más irresistible mientras más despacio avanza. Pues en educación, lo mismo que en mecánica, lo que se pierde en tiempo se gana en fuerza. Camine el niño muy despacio, muy despacio, y asombrará la muchedumbre de conocimientos que le es dado adquirir en siete ú ocho años.

No hay, por tanto, en Pedagogía aforismo más infeliz que el que prescribe disminuír la densidad de las materias de enseñanza para que el niño pueda cargarlas sobre sus débiles hombros. Llevado tal aforismo hasta sus últimas consecuencias, nos induciría á hacer fusiles de caña y cañones de corcho. Pero en el estado actual del mundo, cuando el hombre de cultura ha de entender de todo para ser profundo en algo, no hay que pensar en disminuír densidades, porque eso es imposible, sino en aumentar las fuerzas de que podemos disponer; ó, cuando esto no sea dable, en habilitar el tiempo necesario para desalojar todos los obstáculos, aun los de mayor densidad.

Nada resiste al tiempo. Hasta el Genio tiene que someterse

á él. NEWTON descubrió la ley de la gravitación universal *en y pensant toujours,* pensando en ello sin cesar. ¡Qué no logra el niño con ejercicios prolongados!! Esto, ni aun lo concibe quien no lo ha visto por experiencia...

Y aquí entra ahora otro de los absurdos del sistema de asignaturas sueltas.

No solamente se niega en él el tiempo necesario para las prácticas, sino que para todas las asignaturas que se consideran de análoga dificultad se prescribe igual número de días de curso, sin advertir que unas requieren más y otras menos, en proporciones no ajustadas á leyes conocidas.

Un niño cualquiera de los de aptitudes no extraordinarias, cuando á los diez ú once años empieza á formarse su inteligencia, puede aprender al día un par de reglas de francés, si hay habilidad para inculcárselas, y si se le hacen practicar constantemente ejercicios adecuados para que no olvide las antes aprendidas.

¡Un par de reglas al día! ¡qué miseria! dice el que no ha pensado nunca en la eficacia del número. ¡Miseria! ¡Poco!... Pues la Gramática francesa tiene 300 reglas solamente, y con aprender dos cada día y ejercitarlas de adecuada manera, se dominan todas en 150 días, que son la mitad de los del año.

Pero... ¿basta un año para aprender cuentas? ¿Conocéis muchos hombres que sepan sumar bien? No hay señora de su casa que no tome á diario la cuenta á la cocinera; todos los días suma, y, no obstante, rara es la dama que en tan largo espacio de tiempo logra hacerlo de corrido. Y no hablemos del multiplicar ni del partir de los abogados en general, ni de la gente de iglesia, y ¿lo digo? ni aun de muchos doctores dedicados á la enseñanza. No basta, ni con mucho, para ejercitar las cuatro reglas solamente, todo el tiempo concedido para la Aritmética y el Álgebra.

¿No es, por tanto, el absurdo de los absurdos medir por cursos el tiempo que han de durar las asignaturas?

Así, los profesores viejos en la enseñanza, á quienes por su larga experiencia consta que se les piden imposibles, se reducen á explicar aquello á que buenamente les alcance el tiempo en cada curso; al paso que los profesores noveles, llenos de lauda-

bles entusiasmos, pero ignorantes de lo que es el número respecto de la inteligencia, apuran los imposibles para que sus discípulos aprendan (regularmente de memoria) lo que no es dado asimilarse en poco tiempo; y, con estéril celo, apremian, y abruman y martirizan á las infelices criaturitas,... para que pase el camello por el ojo de la aguja.

De modo que los profesores veteranos no siembran, y los noveles esquilman.

Y, por consiguiente, ó anemia intelectual, ó extenuación de las fuerzas mentales de los pobres niños.

Y todo ¿para qué? ¡para olvidar!!

Para olvidar (obligación es decirlo); pues, si las criaturas logran aprender algo con los profesores de gran habilidad, como jamás lo repasan, necesariamente se les va de la memoria.

Pero no es esto lo peor, porque en el caso del olvido, solamente hay que lamentar la pérdida de tiempo. Mas ¿quién repone las facultades arruinadas por el exceso de trabajo inútil?

CAPÍTULO IX

El sistema de asignaturas sueltas no toma en consideración las edades propias para esos estudios.

Las facultades no aparecen simultáneamente.

Verdad es ésta tan clara, que no necesitaría demostración, si lo evidente no fuera invisible para muchos.

La mariposa no viene al mundo con sus alas de colores ni con la facultad de volar: no hay mariposa que no haya sido antes crisálida; y, antes que crisálida, oruga. La rana fué primeramente renacuajo. El árbol no da frutos sin haberse antes cubierto de flores; y, antes que de flores, de hojas. El pajarillo no puede dirigirse por los aires ni abandonar su nido, hasta que la pelusilla con que sale del cascarón es sustituída por las resistentes plumas de las alas. Ninguna facultad se ejerce sin medios, y los medios no aparecen todos de una vez.

Esta sucesiva aparición de medios y de facultades no es tan visible en el ser humano como en los animales y las plantas,

cuya vida pasa por transformaciones de fácil observación. Nadie pretende que un huevo vuele, por segura que sea la creencia de que tendrá algún día la facultad de volar el ave que de él salga. Y, sin embargo, se pretende que un niño estudie matemáticas antes de que su inteligencia tenga alas para elevarse por la región de las abstracciones numéricas.

Y es que en la ciencia de la enseñanza dominan desgraciadamente funestos paralogismos que ningún criterio justifica.

El desarrollo de las facultades de la inteligencia (dice una filosofía superficial) se verifica simultáneamente con diferencias sólo en los grados de la intensidad, por lo cual unas facultades se vigorizan antes que otras, sin dejar de funcionar todas á la vez.

Nuestra facultad de juzgar (añade esa escuela) trabaja desde los primeros instantes de la vida intelectiva; nuestra memoria no aguarda al desarrollo completo del juicio, sino que siempre ejerce sus funciones; nuestra atención no conoce tregua..., y así de las demás facultades. Todas (dicen) funcionan simultáneamente, si bien con diverso grado de intensidad. En educación no hay más que grados, no incorporación de fuerzas nuevas antes no existentes, siquiera en germen ó embrión. (Y siguen aún):

El niño viene al mundo con sus dos ojos y sus dos oídos...; sus dos brazos, y sus dos piernas, y sus veinte dedos en las extremidades..., etc., sin que con el transcurso de los años le nazca un brazo más, ni adquiera un sentido nuevo...; mientras que á la oruga le nacen alas que en un principio no tenía..., etc. El hombre, pues, no crece ni se desarrolla por partes, una primero, y luego otra, y otra después, en concatenación progresiva, aunque interrumpida por lapsos de tiempo más ó menos largos: y deducen finalmente que el hombre crece y se desarrolla por grados y por capas concéntricas.

Pero, antes de continuar, he de prevenirme contra el precipitado don de discurrir por apariencias, y de tomar la letra y no el espíritu de las proposiciones más evidentes.

Cuando se dice que en la oruga está la mariposa, se entiende que en la oruga existe la energía necesaria para que, tras la transformación en crisálida, resulte la mariposa. Pero entender

que en el gusano hay una mariposa de alas multicolores, sería demasiado delirar ; como deliraba el que hizo sacar de su alcoba un cajón de huevos, porque, habiendo potencialmente en cada huevo un gallo, le iban á quitar el sueño cuando á la media noche se pusiesen todos á cantar.

Sólo por chirigota cabe sostener que son lo mismo cosas de distinta constitución.

— ¿ Sabe usted que soy vegetariano ?

— ¡ Que me place ! Y ¿ de qué se alimenta usted ?

— De afrecho.

— ¡ De afrecho ?

— Sí, señor ; convertido en gallina.

— Pues, por esa cuenta, yo me alimento de la hierba de los campos.

— ¡ De hierba ?

— Sí, señor ; convertida en *biftec* con limón y patatas.

Cuando una cosa aumenta, como bola de nieve, incorporándose y adhiriéndose cantidades de la misma substancia que la produjo, entonces cabe decir que crece y se desarrolla por capas concéntricas ; pero no cuando el aumento de volumen tiene por condición ineludible un cambio, una transformación, una EVOLUCIÓN. Si la oruga se desarrollara por capas concéntricas, nunca dejaría de ser oruga. El pollo no es ya su huevo ; y por eso sería anticientífico decir que el desarrollo del huevo por capas concéntricas dió por resultado el pollo.

El desarrollo por capas concéntricas de la hierba de los campos, nunca llegaría á *biftec*.

El niño nace, y ciertamente no crece ni se desarrolla apareciéndole un brazo más ni un sentido nuevo ; pero crece y se perfecciona por el CAMBIO y EVOLUCIÓN del organismo. En los brazos y piernas no hay huesos el día del nacimiento, sino cartílagos. Ni en la boca hay dientes. La niña que, al nacer, sólo sabe mamar los calostros de la madre, no es seguramente la mujer que, veinte años más tarde, ejerce á su vez las sagradas funciones de la maternidad. La niña recién nacida mama ; pero no puede dar de mamar, porque le falta la especial disposición del organismo que, con el tiempo, aparecerá en ella. El nucleolo calizo que el infante trae en sus encías no es el esmalte ni el marfil del diente, ni la osificación es desarrollo por capas concéntricas del rudimento óseo que en los cartílagos existe en brazos y piernas de un recién nacido.

En el ser humano hay EVOLUCIÓN, CAMBIO INCESANTE, VARIACIÓN SUCESIVA ; no acúmulos simultáneos, diferentes sólo en grado y cantidad. Hay órganos que resultan en reposo durante largo tiempo, aunque en ellos residen inmensas energías que se manifiestan en cuanto entran en juego las condiciones necesarias para sacarlas de su inacción. Así el combustible no calienta hasta que la chispa lo inflama. Así la pólvora duerme en el cartucho hasta que la percusión enciende el fulminato. Así en el árbol está latente la vida hasta que siente el calor germinal de la primavera. Así las furias de los celos no engendran las venganzas hasta que el amor inflama los gérmenes de nuestra vida pasional.

Sólo cuando un órgano se encuentra en condiciones adecuadas, se desarrollan facultades que antes no existían, ó que existían de otro modo. El ser acabado de nacer tiene ciertamente facultades digestivas ; pero no las que aparecen en él cuando le salen los dientes y las muelas. Darle *biftec* cuando acaba de venir al mundo, sería seguramente asesinarlo. Sólo á su tiempo son buenos los alimentos triturables. El estómago que digiere vegetales solamente, no es el que digiere músculos y grasa. Sólo, osificados los cartílagos, adquiere el niño la facultad de correr y de saltar. Hasta reunir condiciones complicadísimas, no se dan las funciones de la maternidad.

Las condiciones, pues, se verifican en el tiempo, sucesiva y no simultáneamente ; y por tanto, la energía en potencia no puede manifestarse hasta que se le presentan las condiciones favorables para que de potencial resulte en acto. Todo cuanto ha existido, existe y existirá en nuestro Globo estaba potencialmente en la nebulosa, génesis de nuestro sistema solar : ¡ hasta las obras de SHAKESPEARE !, según la sublime expresión de TYNDALL. Pero en la época carbonífera, por ejemplo, no podían esas obras existir por falta de condiciones á propósito.

Si, pues, las facultades físicas aparecen en nosotros sucesivamente, sucesivamente también han de hacer su aparición en nuestro yo las facultades mentales, no sólo por ser las unas con-

dición de las otras, sino por las condiciones exclusivas de su propia naturaleza.

El recién nacido tiene ojos y no ve hasta que en la función fisiológica se incorpora la función intelectiva del mirar y el percibir. Posee los órganos de la fonación y no habla hasta que en los sonidos se encarnan las ideas. Puede ya balbucear, y no le es dado pensar en el binomio de NEWTON. Ya imagina y piensa, y le son inaccesibles las lucubraciones metafísicas. El amor y los celos no son pasiones de los párvulos.

A las condiciones físicas han de asociarse en el tiempo condiciones intelectivas y pasionales para que aparezca el hombre interior con todas sus facultades y funciones; y por eso lo que al pensador adulto es fácil, no es todavía accesible al jovencito de talento; y lo que el joven ya discierne, es indiscernible aún para el párvulo; y lo que ya ve el párvulo, es invisible para el niño de pecho. De las torturas de la ambición política está exenta la niñez. Cada cosa á su tiempo.

Todo esto es evidente de toda evidencia. Negarlo sería absurdo.

Y cuenta que en el análisis de las condiciones no se ha hecho mención del influjo del medio social en que el individuo crece y se desarrolla.

¡ Cuánto Homero estará guardando cabras !

Pero baste por ahora.

El sistema de asignaturas sueltas no cuida de que los estudios se hagan en la edad á propósito para ellos, cuando las facultades intelectuales hayan hecho su aparición, por habérseles presentado las condiciones propicias á su funcionamiento. ¡ Querer que un niño aprenda el latín literario á los nueve años, y el binomio de NEWTON ó los logaritmos á los once... !, es llevar serones á los olivares en los meses de las rosas para recoger las aceitunas de que no han de cargarse los olivos hasta los últimos meses del año.

En Mayo, hágase lo que se haga, no se dan aceitunas. Y en Noviembre han madurado sin esfuerzo y por sí mismas.

Y, no obstante,

tijeretas han de ser,
aunque se oponga el infierno.

Por latín empieza eternamente la segunda enseñanza, luego va el Álgebra, y después...

La opacidad de las inteligencias y la calígine del saber.

CAPÍTULO X

El sistema de los estudios discontinuos no tiene en cuenta que la extensión de las asignaturas depende de la capacidad de los alumnos.

Siendo sucesiva y no simultánea la manifestación de las facultades, y no apareciendo nunca una fuerza intelectual en su grado máximo de vigor, claro es que el concepto de *asignatura* ha de estar subordinado al concepto de *discípulo*. Así lo ha entendido siempre el buen sentido, y de ahí la multitud de libros apropiados á las diferentes edades y aptitudes. *Aritmética para niños, Aritmética de adultos, Aritmética superior..., Geometría práctica, Geometría del artesano..., Epítome de Gramática castellana...*, etc., etc. Dígase lo que se quiera, el libro destinado á la vigorosa inteligencia de un hombre, no puede estar al alcance de ningún niño. Lo contrario sí; por donde suba un niño, sube un hombre.

Tan ligado estaba el concepto de ASIGNATURA al de DISCÍPULO, que la definición académica era hace medio siglo como sigue: *Dictatum singulis annis,* DISCIPULIS *præscribendum.* Y aun hoy dice el Diccionario de la Academia: ASIGNATURA. — *Cualquiera de los tratados ó materias que, durante el curso académico, debe explicar cada catedrático á sus* DISCÍPULOS.

No puede darse precepto más claro: lo que ha de explicarse á los alumnos, eso es lo que constituye la asignatura: lo que no ha de explicarse, queda excluído.

De donde se deduce que todo cuerpo de conocimientos (Geografía, Gramática, Aritmética...) es divisible en muchas asignaturas; ó, lo que es lo mismo, que no caben en una sola asignatura todas las materias clasificadas bajo una misma denominación. Y, en efecto, así sucede en la realidad de los hechos. — ¿ Qué tratado de Álgebra contiene todo lo que sobre Álgebra hay escrito? Contendrá algo de la materia, *más ó menos;* pero no todo.—

¿Qué tratado de Geografía incluye cuanto se ha descubierto desde HERÓDOTO á STANLEY? Comprenderá una mínima parte, *más* ó *menos*, pero todo nó. — ¿Qué tratado de Historia natural expone todo cuanto se ha estudiado sobre la materia? Ninguno; porque es imposible incluir todo en un libro; y así en unas obras *hay más y en otras menos* de Historia natural.

A primera vista parece á muchos que ha de ser tarea de dificultad insuperable, trabajo de un Hércules de la Pedagogía, la de fijar límites á lo que naturalmente no los tiene, por convenirle la extraña cualidad del *más* y el *menos*.

¿Cuándo ha de ser *más*? ¿Cuándo ha de ser *menos*?

Pues nada tan fácil de averiguar..., haciendo lo que hacemos todos los días: hablar prosa sin saberlo. No teniendo miedo á los fantasmas de las nieblas. Buscando la condición determinante del *más* y el *menos*, no en la cosa misma, sino fuera de ella: no en la entidad que puede ser mayor ó menor, sino en el objeto á que la entidad se destina: conduciéndonos como lo hacemos á diario con el más pedestre de los objetos, ó con la más tremebunda de las invenciones; pongamos por caso un zapato y un cañón.

Un zapato, sin contravenir á su naturaleza, puede ser *más* ó *menos* largo: por lo que en el arte de la zapatería no ha de buscarse la condición de las dimensiones, sino en un elemento extraño á ella: en el tamaño del pie al cual el calzado ha de ajustarse. Para un hombre el zapato ha de ser largo, y corto para un niño. Y, como hay hombres gigantes y niños que maman, los zapatos para gigantes tienen que ser mayores que los destinados á los hombres de estatura media; y los zapatitos para un parvulillo que empieza á andar, mucho menores que los que han de adaptarse á los pies del que está mudando ya los dientes. Por tanto, los zapateros han de hacer zapatos de muchas dimensiones conforme á las edades y á las circunstancias de los que no quieren andar descalzos.

Hay cañones más largos y gruesos que otros, no por diferencias en la ciencia del artillero, sino por el espesor de las corazas que los proyectiles han de atravesar.

Y, como éstos, cientos y miles de ejemplos.

Una costa llena de arrecifes exige barcos de poco calado: el

calado no depende, pues, de la arquitectura naval, sino de la naturaleza del fondo de las playas. Una chalupa de vapor no exige la potencia que un transatlántico. El número de caballos de cada máquina ha de ser proporcionado á la masa que hay que mover y á la velocidad que ha de imprimírsele, etc., etc.

Pues lo análogo pasa con la amplitud de las asignaturas: sus proporciones no dependen, por tanto, de la ciencia pedagógica, sino de las condiciones de los alumnos. El programa de una clase de párvulos tiene que ser, por fuerza, menos extenso y menos intenso que el destinado á una clase de segunda enseñanza...

Esto es claro, evidente, perogrullesco; por lo cual no pueden menos de causar admiración los aspavientos que se oyen acerca de la dificultad de redactar los programas y de precisar la amplitud de los textos.

¡Cuánta exclamación inútil!

Y todo ¿por qué? Por haberse dejado de tener en cuenta que las asignaturas dependen de la capacidad de los alumnos, y que considerarlas como un algo en absoluto es caer en un desatino semejante al del zapatero que hiciese todos los zapatos de un solo y mismo tamaño, aunque no cupiesen en ellos los pies de los gayanes ni viniesen justos á los de un niño mamón.

No hay escapatoria: toda asignatura ha de ser: *Dictatum* DISCIPULIS *præscribendum*.

Claro es que en el estado actual de nuestros conocimientos no cabe aceptar esta definición enteramente al pie de la letra, sino que ha de interpretarse conforme á su espíritu; y, haciéndolo así, resultará que las materias de una asignatura han de ser aquellas que buenamente pueda aprender un niño, según su edad y el tiempo destinado á la enseñanza. Los cursos no duran siempre un año (en Inglaterra no pasan de cuatro meses en muchos de los mejores establecimientos de enseñanza), ni debe el número de materias estar al arbitrio del maestro, sino acomodarse á la capacidad del niño y componerse solamente, no de lo que el maestro juzgue necesario explicar, sino de lo que el niño pueda buenamente entender. El zapato (y volvamos al pedestre ejemplo) no puede tener las formas que plazcan al menestral, sino las que exija el pie del interesado: ésas y no otras.

Las asignaturas no son nada absoluto é independiente *per se*.

La amplitud de las materias y la extensión de los programas no pueden exceder de la capacidad del alumno.

CAPÍTULO XI

El sistema de asignaturas sueltas no empieza por lo fenomenal, sino que, siguiendo el orden lógico, comienza por los principios científicos, que no están al alcance de la inteligencia de los niños.

Pero se objetará : Siendo esto así, resultará imposible explicar, según el orden lógico, ciertos cuerpos de doctrina cuyas materias están ligadas entre sí por medio de un sistema; por ejemplo, el sistema métrico-decimal de pesos y medidas. Un niño puede comprender en muy corta edad que una peseta tiene 100 céntimos ; que un metro se divide en 10 partes llamadas decímetros; que cada decímetro se subdivide en 10 centímetros y cada centímetro en 10 milímetros; de modo que cada metro tiene 10 decímetros, 100 centímetros y 1 000 milímetros, etc. Pero á la edad en que llega á entender esas relaciones, no le es dado darse cuenta de cómo el metro cúbico tiene 1 000 decímetros cúbicos, 1 millón de centímetros cúbicos y 1 000 millones de milímetros cúbicos; ni tampoco puede entonces relacionar el concepto de tonelada con el de 1 000 kilogramos, ni con el de 1 millón de gramos, etc., etc. De modo que el niño de esta hipótesis podrá saber algo del sistema métrico, pero no comprenderá la totalidad del sistema, como no se le explique mucho más adelante.

Verdad. Y ¿qué? *Pro me laboras.*

El niño se encontrará en el caso del maestro hojalatero, y del maestro herrero, y del ebanista..., con quien usted, señor contradictor, tiene que habérselas todos los días. Cada cual de ellos lleva plegado en el bolsillo de su honrada blusa un metro articulado por decímetros; y, sin embargo, ninguno de esos menestrales conoce el sistema métrico-decimal. ¡ Y no costaría poco hacerlo comprender al que no tuviese la facultad de las representaciones geométricas !! ¡ Que el niño no aprende el sistema métrico en un curso !... pues lo aprenderá en dos, ó en tres, ó más; pero lo aprenderá, en lo que se distinguirá del común de

las gentes, que lo ignoran por completo. ¡ Inclusive aquella Cámara francesa que, no entendiendo de centímetros lineales ni de centímetros cuadrados, estableció derechos de timbre á periódicos imaginarios del tamaño de un NAIPE !!! (1).

Es una preocupación que raya en monomanía la de ciertos

---

(1) El aprendizaje perfecto del sistema métrico-decimal requiere, no profundos, pero sí muy conspicuos conocimientos geométricos y mecánicos que regularmente no se dan en las escuelas; y la correlación de unas medidas con otras necesita nociones físicas muy claras sobre las densidades de los cuerpos, etc. Además, la lectura y escritura expeditas de las cantidades métricas es inasequible sin una gran práctica, sin muchísima práctica de las operaciones decimales.

Piadosamente pensando, algo de lo que pasaba á los representantes franceses que impusieron contribución á los periódicos del tamaño de un naipe, ocurriría también á los representantes españoles que votaron la Ley de 19 de Julio de 1849, cuyo artículo 11 autorizaba al Gobierno para cerrar las escuelas públicas y particulares en que, debiendo enseñarse Aritmética, no se enseñase también el sistema métrico-decimal.

Pero ¿la Ley daba los medios? Yo no tengo noticia de ningún establecimiento cerrado por tal causa; que, cuando una ley manda una cosa que no puede ejecutarse, la misma ley hace al Gobierno cómplice de la infracción universal. No es imposible saber el sistema métrico, pero no era posible enseñarlo con los medios disponibles entonces. No es impracticable transportar diez batallones á América, pero conducirlos en un solo barco y en dos semanas, no es dable sin grandes transatlánticos.

Sin enseñanza á propósito no se domina en todas sus partes el sistema métrico-decimal, y la prueba es que todavía no se ha conseguido tal *desiderátum*, á pesar de las repetidas órdenes de Fomento, con especialidad las que señalaban plazos improrrogables (14 Febrero 1879, 3 Febrero 1883, 19 Enero 1886 y la Ley de 8 de Julio de 1892).

Este incumplimiento perpetuo de órdenes terminantes, dictadas en cláusulas huecas de risible energía, no es exclusivo de nuestra España, pues en todas partes se verá desobedecido el que mande á los muchachos que jueguen con la Luna. En Francia se dictaron órdenes severísimas haciendo obligatorio el sistema métrico, especialmente la del 2 Noviembre de 1801, en tiempo del primer Imperio, el cual tuvo al fin que capitular con las resistencias en 8 de Febrero de 1812. El Decreto que más logró fué el de Luís Felipe de 4 de Julio de 1837, que sujetó al Código penal todos los contraventores. Pero... todavía en 1853 se consideraraba como una novedad (!) el sistema métrico, y en provincias los cereales no se vendían aún por hectolitros, ni en París se negociaba el trigo más que por sacas de 120 kilos, equivalentes al antiguo *septier* de la localidad. Hoy mismo el vino no se vende por litros, sino por botellas.

profesores que juzgan imprescindible en todo buen plan de enseñanza empezar por la razón de las cosas que se enseñan. ¡Oh! ¡La lógica! ¡El orden lógico de los conocimientos!...

No: precisamente no puede darse método peor. La razón de las cosas es inaccesible á las tiernas inteligencias, y en millares de casos no penetra en las prácticas de la vida. ¡Qué sería del recién nacido que, haciendo (hasta cierto punto) el vacío en su boca, verifica la succión de la leche que le sirve de nutrición? ¿A quién se le ha podido nunca ocurrir que se deba decir al que acaba de venir al mundo: « Detente, desdichado: no mames, hasta que te enseñen la teoría de la máquina pneumática »? Aquí de la cariñosa abuela que no quería que su nietecito se bañara hasta que supiese nadar.

En enseñanza es preciso empezar por donde se pueda. Sin conocer los números, no es posible ni aun siquiera sumar. Y ¿han pensado esos buenos profesores, partidarios de las intransigencias lógicas, en que para leer cantidades es preciso *sumar, multiplicar* y *elevar á potencias?*

$$5\,467 = \begin{cases} 5\,000 = 5 \times 10^3 \\ +\ 400 = +\ 4 \times 10^2 \\ +\ 60 = +\ 6 \times 10^1 \\ +\ 7 = +\ 7 \times 10^0 \end{cases}$$

¡Oh! ¡La lógica! El orden lógico de los conocimientos exigiría que para enseñar el sistema de numeración se empezase explicando que el símbolo $a^0 = 1$.

En la Gramática está la razón del hablar. Y ¿va á impedirse que los niños hablen como puedan hasta que sepan, v. gr., conjugar?...

¿Va á decirse al que tiene frío, « no te calientes hasta saber que los combustibles son maravillosos acumuladores de la energía solar »? ¿Es que no puede un maquinista regir muy bien su locomotora mientras ignore que la fuerza del sol quedó almacenada en el combustible fósil allá en la época carbonífera hace millones de años?

La Geografía es científicamente inexplicable sin el conocimiento del sistema solar, porque las estaciones tienen su razón dinámica en la traslación anual de la Tierra alrededor del Sol, inclinado el eje de los polos al plano de la elíptica cierto número de grados. Pero, como esta inclinación varía con los siglos, y la dirección del eje de la Tierra depende de la precesión de los equinoccios, la lógica, ¡oh! el orden lógico de los conocimientos (!!) exige que no se enseñe dónde está Cádiz, ni dónde Barcelona, ni dónde Madrid... ni que ninguno de los polos es *evidente*, ni que la Gran Bretaña es una *triple isla*... hasta que se sepa la causa de la precesión de los equinoccios. ¡Labradores! no sembréis hasta saber la razón geográfica en cuya virtud debéis hacerlo por Noviembre... en nuestra España.

¡Panaderos! no nos amaséis más el pan hasta saber la teoría química de la panificación. ¿Qué dirá, si nó, el orden lógico de los conocimientos? ¡Oh, la lógica!!

Afortunadamente, para la educación intelectual, las facultades aparecen sin lógica; y por eso es muy fácil la enseñanza, siempre que se siga el orden con que ha aprendido la humanidad. El fenómeno ha de presentarse siempre al principiante antes que su razón, y toda idea antes que el artificio de sus signos de expresión.

Y aquí sí que hay verdadera lógica: no la dialéctica de ARISTÓTELES, sino la incontrastable lógica de los hechos; que nos demuestre la posibilidad de hacer pan sin conocer la teoría de la panificación; y de calentarse sin saber que los árboles son maravillosos almacenes de energía solar; y de sembrar en Noviembre para recoger cosechas en Junio, Julio y Agosto, sin ponerse previamente á discutir si tienen razón Ptolomeo ó Copérnico; y de hablar sin conocer las llamadas partes de la oración; y de leer números sin estudiar que a^0 es $= 1$; y de proceder con discernimiento sin haber adquirido ese cúmulo de razones de pie de banco dadas para explicar cosas muy sencillas: la Providencia ha hecho que los grandes ríos pasen junto á las grandes ciudades, etc. Hay cosas que sabidas no aumentan nuestro saber, y que ignoradas no aumentan nuestra ignorancia. Coleccionistas de sellos, ¿en qué aumentáis vuestra ciencia cuando desembolsáis millones por esos muestrarios de perfiles, grecas y arabescos antiartísticos, con repugnante aditamento de salivas de todas las razas?

Los hechos son, porque sí, y por eso son verdad. *Whatever is, is right,* cuanto existe, existe con razón, según el gran dicho

de Pope. Quien sabe muchos hechos está en posesión de muchas verdades. Quizá no sea hombre de ciencia, porque los hechos aislados no son ciencia; pero, en cambio, tendrá la seguridad de no asistir nunca á los grandes cataclismos que sepultan para siempre los sistemas al parecer mejor establecidos. El sistema de Ptolomeo vino á tierra, porque no es cierto que nuestro Globo sea el centro del Universo : el Sol no da vueltas alrededor de la Tierra ; pero ahora, lo mismo que en los tiempos de Ptolomeo, la fachada que mira á Oriente es la primera á recibir cada día la luz del gran astro central, el cual siempre amanece por Oriente y se pone por Occidente, aunque sea sólo una apariencia su movimiento diurno por la también aparente bóveda inmensa de los cielos.

Las inteligencias no son todas iguales : hay tontos y hay genios; medianías y talentos superiores; y, con excepción de los idiotas, todas las inteligencias, todas, son capaces de aprender los hechos, por más que las teorías que los explican y conexionan estén fuera del alcance de los tontos. Y de las medianías también.

Por consecuencia : el sistema que, sin cuidarse del orden lógico, empiece enseñando lo fenomenal y lo práctico, á medida que aparezcan las facultades, ése, y no otro ninguno, sabrá sacar partido de todas las capacidades y hará útiles á todos los hombres, así á las medianías como á los grandes talentos; que el sabio por ser sabio, no está exento del saber practicar. ¿No es ridículo el grave profesor de Matemáticas que frunce el ceño, suda y se equivoca cuando le consultan una operación de banca, que efectúa corrientemente un chico de escritorio?

Cada edad y cada grado de inteligencia necesitan programa diferente. Júzguese, pues, del sistema de enseñanza por asignaturas sueltas, en que se sigue el orden lógico de los conocimientos, prescindiendo de si los alumnos son párvulos ó jóvenes, imbéciles ó perspicaces. ¡Nada! ¡El zapato único para toda clase de pies!

¿Quién camina sin itinerario? ¿Qué barco sin rumbo llega á puerto? Queréis pocos doctores y muchos industriales; pero ¿cómo? ¿ponéis los medios para ello?

Yo también quiero pocos doctores desde que un festivo escritor, que es á la vez eminente catedrático (1), dijo en característica hipérbole andaluza : « Si algún día, en vez de agua, lloviesen albardas, y cada una buscase su natural asiento, ¡cuántas caerían sobre lomos de doctores! »

Sí : estamos de acuerdo en la aspiración. Menos doctores y más industriales. Pero... ¿podéis sacar partido de todas las inteligencias, cuando con vuestro sistema de asignaturas sueltas (¡engendro del olvido!) tiene vuestra enseñanza forzosamente que ser palabrería vana sin alma de significado inteligible, toda vez que vuestro orden lógico os hace empezar por principios que á muy pocas inteligencias es dado discernir? Quien pretendiese sujetar á programa inflexible todas las capacidades, sería como aquel Procusto, bandido del Ática, que tendía á cuantos caían en sus garras sobre un lecho de tormento : al que no lo llenaba, le descoyuntaba los huesos tirándole de los pies, y á aquel á quien le sobresalían se los cortaba. Afortunadamente hoy no puede haber Procustos en Pedagogía, porque las inteligencias faltas de talla no pueden estirarse, ni los grandes talentos se dejan amputar. El tedio de la uniformidad no se impone á todas las capacidades, como las modas imponen una sola clase de pechera blanca y tiesa de almidón á cuantos gastan frac.

El fin de la ciencia pura es saber lo que se hace, cómo se hace y por qué se hace, según la gran síntesis de un gran maestro (2); pero el porqué de las cosas no se enseña ni se puede enseñar en las Escuelas ni en los Institutos, donde la amplitud de las asignaturas tiene por límite la capacidad de los alumnos.

Verdaderamente es una perogrullada la afirmación de que todos los talentos no son iguales, y que, por tanto, es inútil el intento de someterlos á una sola disciplina; pero los males de las consecuencias se han arraigado y extendido tanto y tan profundamente, que es preciso repetir la perogrullada con viril acento, sin tregua, y sin miedo á las fuerzas colectivas que sojuzgan el mundo y lo gobiernan con toda la tiranía de la unanimidad de las creencias, engendrada por la comunidad de grandes intereses.

---

(1) Narciso Campillo.
(2) Nicolás Salmerón.

CAPÍTULO XII

División de las materias de los estudios en dos grandes masas : una comprensiva de todo lo que puede aprenderse por procedimientos prácticos ejecutados por el alumno, y otra de lo que no puede aprenderse sin demostración.

Si, conforme á lo evidenciado en las secciones precedentes, en todo estudio hay una parte práctica y otra especulativa;

Si por lo especulativo no puede comenzar la educación intelectual, en razón á no existir aún en el niño las energías intelectivas necesarias para comprenderlo;

Si, por tanto, toda enseñanza ha de empezar por lo práctico, dejando lo especulativo para mucho tiempo después;

Si, pues, el fenómeno ha de presentarse á los niños antes que la ley, los efectos antes que la explicación de las causas, los procedimientos antes que sus razones, los ejemplos antes que las reglas, las soluciones individuales antes que las fórmulas, lo particular antes que lo general, lo concreto antes que lo abstracto, la lengua antes que la gramática, las ideas antes que el complicado artificio de sus signos,... etc.;

Si así ha aprendido siempre la humanidad, y así tiene que aprender también el niño;

Si antes que se descubriese la máquina neumática mamaron todos los recién venidos al mundo; si antes que se conociese la teoría de la levadura comieron millones de hombres el antiquísimo pan; si antes que se demostrase la verdad del paralelogramo de las fuerzas se han usado las velas para navegar á todos rumbos, etc., etc.;

Si no pueden conocerse las operaciones de sumar, multiplicar y elevar á potencias sin conocer previamente el sistema de numeración, y si, á su vez, no puede conocerse el sistema de numeración sin conocer previamente las operaciones de sumar, multiplicar y elevar á potencias;

Si, por tanto, en la enseñanza no puede siempre regir el orden lógico,

Resulta necesariamente, por irremisible inferencia, que

A toda enseñanza verdaderamente científica, tiene que preceder una gran operación preparatoria : la de distribuír los conocimientos correspondientes á una misma clase de estudios en dos grandes masas :

A un lado todo lo que pueda aprenderse por procedimientos prácticos;

Y á otro lado, lo que no entra en el entendimiento sin previa demostración (1).

ESCUELA NORMAL DE PATRONATO SUPERIOR PARA PROFESORAS SAN LUIS POTOSÍ

---

(1) Hay quienes creen que es muy escaso el número de cosas que pueden aprenderse sin demostración, y sin exigir mucho tiempo ni mucha inteligencia para discernirlas familiarmente. A fin de desvanecer semejante preocupación, escojo la siguiente serie de términos relativos á la Geometría, cada uno de los cuales está conexionado con algo geométrico no fácil de distinguir, y que se conoce sin necesidad de demostraciones.

— Dibuje V. un sector. — Otro más grande. — Otro más chico. — ¿Qué es sector? ¿Qué cuerpo es éste? — Un cubo. — ¿Cuántas caras tiene un cubo? ¿Cuántas aristas? ¿Cuántos ángulos planos? ¿Cuántos ángulos diedros? ¿Cuántos triedros? ¿Qué es cubo? Si un cubo se parte por un plano paralelo á una de sus caras, ¿cuántos cuerpos resultan? ¿Qué es cada cuerpo resultante? ¿Y si se parte por un plano paralelo á una arista? ¿Y si por uno que corte tres aristas? etc., etc.

La respuesta á cada una de estas preguntas no exige demostración; y sin embargo, para responder con precisión y exactitud se necesita haber adquirido una de las más preciosas facultades : la intuición geométrica.

¡Oh! quien llega á adquirirla, *ve* como *evidentes* muchas de las propiedades que exigen laboriosa demostración á los no adestrados en esta clase de ejercicios. ¡Cuán fácil es luego á quien los ha hecho la verdadera Geometría, la demostrativa y de especulación!

Todo lenguaje técnico necesita tiempo bastante para hacerse familiar; y, hasta que lo es, resulta imposible entender la materia á que ese lenguaje se refiere. Los que hayan estudiado pilotaje pueden evidenciar esta verdad. O los estudiantes de Medicina, etc... Pero no nos apartemos de la Geometría elemental.

Trace V. un ángulo. — ¿Cual es el vértice? — Perpendiculares. — Ángulo recto. — Obtuso. — Agudo. — Paralelas. — Trace V. un triángulo. — Equiláteros, isósceles y escalenos. — Rectángulos, acutángulos y obtusángulos. — Base. — Altura. — Círculo. — Centro. — Circunferencia. — Radio. — Diámetro. — Arco. — Cuerda. — Tangente. — Secante. — Sector. — Segmento.

Trace V. un polígono. — Cuadriláteros. — Pentágonos. — Hexágonos. — Heptágonos. — Octógonos. — Eneágonos. — Decágonos. — Dodecágonos. — Perímetro. — Diagonal. — Polígono regular.

Esta separación primordial de materias no ofrece graves dificultades á los hombres de buen sentido: será larga, será penosa...; pero ¿quién no comprende que, por ejemplo, el binomio de NEWTON no puede aprenderse por ningún procedimiento prác-

---

Paralelogramos. — Trapecio. — Trapezoide. — Cuadrado. — Rectángulo. Rombo. — Romboide. — Base. — Altura. — Diagonal.

Polígono inscrito. — Polígono circunscrito. — Apotema.

Poliedro. — ¿Qué cuerpo es éste? — Un tetraedro. — ¿Y éste? — Un hexaedro. — ¿Y éste? — Un octaedro. — ¿Y éste? — Un dodecaedro. — Icosaedro. — Aristas y vértices. — Diagonal. — Ángulo sólido ó poliedro. — Ángulo diedro. — Ángulo triedro.

Pirámide. — Altura. — Pirámide triangular, cuadrangular, pentagonal. — Pirámide regular. — Apotema. — Pirámide triangular recta. — Pentaedro piramidal recto. — Hexaedro irregular piramidal recto. — Pirámide triangular oblicua.

¿Qué cuerpo es éste? — Una pirámide truncada ó tronco de pirámide. — ¿Cuántas caras tiene? — ¿Cuántas aristas? — ¿Cuántos ángulos planos? ¿Cuántos ángulos sólidos? — Pirámide triangular truncada. — Pirámide cuadrangular recta, truncada oblicuamente. — Heptaedro piramidal recto, truncado. — ¿Cuántas caras tiene? — ¿Qué es cada cara? etc., etc.

Prismas. — Triangular, cuadrangular, pentagonal. — Prisma recto. — Altura. — Prisma triangular recto. — Prisma pentagonal recto. — Prisma triangular oblicuo. — ¿Cuántas caras tiene? — ¿Qué es cada cara? — ¿Cuántos ángulos planos hay? — ¿Cuántos diedros? — ¿Cuántos triedros? etc.

Paralelepípedos. — Paralelepípedo rectangular. — Paralelepípedo rectangular recto. — Paralelepípedo oblicuo.

Prismas truncados. — Prisma cuadrangular truncado. — Pentaedro prismático recto, truncado, de base regular. — Heptaedro prismático truncado, de base regular. — Hexaedro irregular ó prisma truncado.

Romboedro. — Romboedro agudo.

Cono recto. — Cilindro. — Esfera. — Poliedros regulares. — Tetraedro. — Cubo. — Octaedro. — Dodecaedro. — Icosaedro, etc., etc.

Es increíble el partido que un buen maestro puede sacar de una caja estereométrica, por escasa que sea en poliedros. Sobre cada uno puede hacerse multitud de preguntas, ya sobre las caras, ya sobre las aristas, ya sobre los ángulos planos y sólidos... y, más que todo, sobre lo que resultaría dividiendo el cuerpo que se tenga á la vista por medio de un plano, de dos... de este modo, de este otro... ¡Oh! Así se hace adquirir á los niños la Geometría imaginativa, y los que llegan á poseerla no encuentran luego dificultades apenas en otros ramos difíciles, como, por ejemplo, en el paralelogramo de las fuerzas, el paralelogramo de las rotaciones, los movimientos de la Tierra, los de la Luna..., la cinemática...

La intuición geométrica es acaso la más útil de todas las adquisiciones mentales.

tico, ni el teorema de las lúnulas de HIPÓCRATES, ni la fórmula del volumen de la esfera..., ni la convertibilidad de las afecciones de la materia unas en otras; el calor en movimiento, electricidad, magnetismo..., etc., etc.?

Ya no es tan fácil hacer atinadas é incontestables subdivisiones en esas dos grandes masas de conocimientos, especialmente en la de las nociones que han de adquirirse por medio de la práctica.

Y bien se deja comprender la razón de la consiguiente perplejidad. En dos palabras solamente se cifra la dificultad de las subdivisiones: *cuándo, cuánto.* ¿*Cuándo* han de empezar ciertos estudios? ¿A *cuánto* ha de llegar su amplitud?

Por una parte, se necesita perspicacia suma para precisar el *cuándo,* esto es, el momento en que aparecen y predominan las facultades de los niños, y poder proporcionar los conocimientos que hayan de inculcarse á su atención, ó á sus percepciones, ó á su memoria imaginativa..., etc. — Y, en segundo lugar, el *cuánto,* es decir, la amplitud de las materias depende de la capacidad media de los alumnos en cada época de su evolución, cuyos desvíos constituyen las diferencias que separan de los torpes, á los muchachos de talento en una misma edad. Todo esto es muy difícil de determinar con precisión. Y claro es que todavía hay que tomar en cuenta y no echar en olvido los casos individuales extremos; el del niño tenido por insignificante durante sus primeros años y en quien de adulto brilla el genio, y el de la engañosa precocidad de quien luego no pasa de la medianía. De LORD BYRON consta en los libros de su colegio que sólo era notable por su gordura *(for his fatness);* y de sus condiscípulos recibió SANTO TOMÁS DE AQUINO el apodo de *el gran buey mudo de Sicilia.* Respecto de los *niños-sabios* que luego de hombres han ido á parar al gran montón, no hay profesor que no pueda citar bastantes ejemplos.

Pero, por mucha que sea la dificultad de fijar bien el *cuándo* y el *cuánto,* esto es, por ardua que resulte la tarea de precisar la época en que han de iniciarse los estudios y la amplitud de las materias proporcionalmente á la edad y á la capacidad de los alumnos, demos por hecha y terminada la segunda clasificación lo más acertadamente posible. Ya tenemos, pues, de una parte,

cribados los estudios asimilables por procedimientos prácticos; y preparadas las dosis proporcionalmente á cada edad y á las respectivas capacidades, ¿ qué hacemos ahora ?

¿ Se dedica el maestro á describir y ejecutar los procedimientos prácticos para que los alumnos los aprendan viéndolos; ó bien pone á los alumnos desde luego á ejecutarlos, cuidando sólo de dirigir las operaciones y de ayudar y corregir ? ¿ Se sube desde luego el profesor de biciclismo á su bicicleta, y en ella ejecuta todos los primores de su especialidad para que, viéndolos, los aprendan sus discípulos, ó bien, dejando á un lado toda la importancia de su personalidad, coloca desde luego á cada alumno en su vehículo y le hace mover los pedales, limitándose al poco airoso papel de sostenerlo para que el neófito no venga estrepitosamente al suelo?

Enunciar la disyuntiva es decidir la elección del más adecuado de los extremos. Para andar en bicicleta es preciso empezar por subir á bicicleta. Hay que exponerse á las olas antes de saber nadar.

En la primera fase de la enseñanza el maestro ha de hacer leer, ha de hacer escribir, ha de hacer señalar puntos notables en el mapa, ha de hacer que el niño haga cuentas, ha de hacer que describa las figuras geométricas, ha de hacer que vea cómo el calor dilata los cuerpos, etc., etc., etc. No es él quien ha de leer, sino el niño; no ha de ser él quien escriba, sino su discipulito; no ha de ser él quien señale con el puntero los puntos en el mapa, etc.; y, sin embargo, mentalmente, para sí, con atención incansable, ha de estar siempre ejecutando todo lo que el niño haga, para comprobar si lo efectúa bien y corregir si nó.

¡ Tarea ímproba !

El maestro ha de tener constantemente en la memoria la profundísima afirmación del gran filósofo Vico,

NADIE SABE MÁS QUE LO QUE HACE (1).

Nadie sabe andar en bicicleta sino andando en bicicleta. No

(1) Ya volveré al examen crítico de este aforismo, que debiera estar grabado con letras de oro á la entrada de todo centro de enseñanza. Así los maestros hablarían menos.

es el maestro el que delante de sus discípulos ha de trasladarse de un lado á otro con el vehículo, sino los discípulos mismos. Lo que el discípulo necesita es sentir el aparato, y le sobran todas las explicaciones que pudieran darle (y que por supuesto no le dan) acerca de la resistencia que en virtud de las leyes de la inercia ofrecen los cuerpos giratorios á cambiar el plano de su rotación. No conozco á ningún biciclista que tenga ni la más remota idea del paralelogramo de las resultantes rotatorias. Y muy de dudar es que muchos llegaran á entenderlo sin previa y prolongada preparación escolar.

El proceso de la enseñanza tiene, pues, que pasar por dos fases muy distintas :

Una en que el maestro ha de limitarse á *hacer* que el niño *haga* los ejercicios adecuados para que adquiera ciertas nociones ó domine ciertos procedimientos;

Y otra en que el maestro *explicará* y *hará practicar* los ejercicios convenientes hasta crear en el alumno los hábitos que triunfan de todas las resistencias.

CAPÍTULO XIII

Inmenso poder de la atención en el sistema que hace al discípulo autor de su aprender.

Mutatis mutandis, el maestro durante la primera fase de la enseñanza debe ser como el instructor de reclutas, quien tras breves advertencias preparatorias, sin meterse en más explicaciones, hace constantemente oír voces de mando, seguidas de observaciones, enmiendas y retoques á que considera haber lugar.

Fila, Firmes.
Vista á la derecha. Deré...
De frente. Mar...
Alto. Al...
De frente, paso lento. Mar...
De frente, paso corto. Mar...
De frente, paso largo. Mar...
De frente, paso ligero. Mar...
Fuego á discreción, 400 metros. Rompan el fuego, etc., etc.

Parecerá extraño el símil que compara al maestro con el instructor de reclutas. Pero no me arrepiento. *Mutatis mutandis,* dije al presentar la comparación; y, efectivamente, en lo esencial la paridad es perfecta, aun mudadas las cosas que deban ser mudadas. El fin de la enseñanza pedagógica no es el de la militar; los *niños* de corta edad, ciertamente no son quintos; el manejo de los libros y las plumas, dista lo increíble del manejo del Mauser, etc., etc. El capitán enseña á hacer evoluciones que exigen principalmente actos musculares; y el pedagogo enseña á ejecutar actos mentales, cuyo desarrollo ha de dar por resultado la transfiguración del ignorante en hombre racional. El militar ha de mandar con imperio, haciendo siempre sentir el peso de su autoridad, y el profesor ha de expresarse con mansedumbre tanta, que parezca estar sometido á una fuerza impersonal: á la exigencia invisible de que aprendan los discípulos.

Pero de cualquier modo que se estimen las diferencias, el maestro, como el militar, sólo obtendrá resultados haciendo practicar.

En las clases hay carteles colgados de los muros, donde con gruesos caracteres están impresas las cifras del sistema de numeración. ¡Cuántos días, y días, y hasta meses enteros, pasan los niños una hora delante de esos carteles, de pie, las manitas atrás, mirando los números que con un puntero les señala un ayudante, ó algunos de los mayorcitos que hace de instructor! Y ¿por qué los niños no adelantan? Porque nada hacen mirando á los carteles.

Pero dése á cada niño una baraja bien surtida de números (por ejemplo, media docena de cada una de las cifras): barájense las cartulinas; póngase á la vista de los niños una cifra cualquiera, por ejemplo, el 2; y diga el maestro á lo militar menos el tono imperativo: « Entresaque de su baraja cada niño todas las cifras 2. » Claro que al principio no lo harán, como el recluta al principio no sabe lo que le mandan; pero, con las correspondientes advertencias y oportunas direcciones lo efectuarán en poco tiempo. — Repítase el procedimiento con las demás cifras, y luego con todas, y en conocer así los números emplearán los niños la décima parte del tiempo que mirando á los carteles.

Y ¿por qué? Porque los niños hacen algo con los números: necesitan dar con ellos; y el distinguir los unos de los otros es trabajo suyo, enteramente suyo, en que el maestro no tiene intervención.

Carteles hay también en todas las escuelas colgados de los muros, con las letras del alfabeto para que los niños, formados de pie ante ellos, las manecitas atrás y muertos de fastidio, las aprendan (que por supuesto no las aprenden). ¡Cuánto tiempo perdido...!

Pero dése á cada niño una baraja alfabética bien surtida (una docena lo menos de cada una de las letras); déjenseles en los comienzos sólo las vocales, y, sucesivamente, diga el maestro á lo militar menos lo imponente del tono:

Entresaque de su baraja cada niño todas las *aes*.

Entresaquen las *oes*.

Entresaquen las *íes*, etc. (1).

Y en poquísimo tiempo conocerán los niños la vocales. ¿Por qué? Porque ese conocimiento es obra suya.

Conocidas las vocales, entréguense á los niños, por ejemplo, todas las *emes;* y, después de una pequeña preparación, dígase:

Pongan juntas los niños las tarjetas que digan

mi amo
mi ama
mi amo i mi ama.

Pongan

mi amo me mima.

Pongan

mi ama me mima a mi
a mi me mima mi ama
me mima mi amo a mi.

Cuando ya los niños pongan (al cabo de días) las frases anteriores, se les entregarán las *enes* para que escriban por medio de las letras impresas de sus cartulinas

(1) Claro es que estos mandatos han de ir precedidos de las correspondientes indicaciones.

mi ama no me mima
no me mima mi amo
a mi no me mima mi amo
mi mono no mima a mi mona
mano, mona, mono, etc.

Después se entregarán á los muchachos las *eses* para que, siempre por medio de sus cartulinas alfabéticas, escriban, por ejemplo,

mis amos no miman a mis monas
mis amas no miman a mis monos
mis amos i mis amas no miman a mis monos ni a mis monas, etc., etc.

Mirando á los carteles el niño es pasivo para entender la esencia de la silabización: escribiendo frases es activo, y, por eso, el medio de aprender á leer es el escribir. (Por supuesto, escribir con los caracteres de las cartulinas impresas, aun sin saber todavía dibujar las letras manuscritas.)

¡ Desatino ! ¡ Locura ! sé que exclamarán corajudos los que no ven... lo invisible á los ojos de la cara.

Calma, señores míos, no irritarse. Las fuerzas son invisibles á los ojos de la cara, pero no á los del entendimiento. Abrid los ojos de la inteligencia, y veréis que os enfadáis por falta de datos. El académico aquel que no quería ver una fuerza enorme en la velocidad adquirida por una gran masa de agua, se colocó iracundo en el sitio á donde debía llegar el chorro del ariete hidráulico, y bajó hecho una sopa. Estaba hecho una sopa, y, sin embargo, seguía gritando : « ¡ Imposible ! »; lo que, si antes de la mojadura pudo ser excusable, después no mereció perdón, sino la risa universal.

Una bicicleta en reposo cae naturalmente por tierra, como no la sostenga alguno en posición vertical; pero una bicicleta en movimiento no puede venir al suelo, por la invisible energía de inercia. Por efecto de la velocidad adquirida, se mantiene vertical el plano de rotación de cada rueda con fuerza tanta, que sólo una insigne torpeza del biciclista puede modificar ó anular la verticalidad de los respectivos planos de rotación. Ante la muchedumbre de los ejemplos, ya hoy pertenecen á la historia (como el académico convertido en sopa) cuantos incrédulos afirmaron un tiempo que el velocípedo tenía forzosamente que

acostarse á poco de emprender su marcha; pero la raza incrédula persiste todavía en los que se admiran de que el tumbo no suceda (1).

Cuando el niño hace algo, la fuerza de sus facultades se centuplica por la energía que les presta la atención, y la fatiga cede ante el agrado del trabajar. Y así como las fuerzas almacenadas en las ruedas de un biciclo, convertidas en volantes, mantienen verticales los planos de rotación y ayudan con potencia invisible al biciclista para no caer, así la atención del que hace algo amplifica la visión intelectual y ayuda con potencia enorme á discernir.

Quien no atiende no entiende, era apotegma muy en boga entre los profesores á principios de este siglo, y que con fruición solía repetir D. Alberto Lista. Y tanta es la importancia de la atención intensa y sostenida, que Newton la consideraba como atributo del genio.

« ¡ No sabe el niño leer, y ha de aprender á leer y escribir al mismo tiempo ! ¡ Qué demencia ! » ésta es la última razón de los que no ven lo invisible á los ojos de la cara.

Calma, repito. Habrá diez años se dijo en los Estados Unidos, y fué asunto de animada controversia en periódicos científicos (2) : « El hombre experimenta gran fatiga en mover su cuerpo solamente, y ¡ ha de fatigarse menos en velocípedo, teniendo que mover no solamente el peso de su cuerpo, sino además el del vehículo ! » No advertían los autores del especioso argumento que en el biciclismo, ni el biciclista ni el vehículo pesan, destruída por la resistencia del suelo la acción de la gravedad, y que sólo tiene el *sportman* que hacer el gasto necesario para la propulsión.

Pues en el aprendizaje por medio de las barajas alfabéticas quedan anuladas todas las resistencias del entender por la intensidad que en el ver introduce la atención.

---

(1) Además de la persistencia del plano de rotación de las ruedas, hay que tener en cuenta los cambios que en la posición del eje introducen otras rotaciones iniciadas por el biciclista. Pero no es éste el sitio á propósito para explicar el paralelogramo de las resultantes rotatorias.

(2) Entre otros, The scientific American.

Más que mostrando un cartel donde estén trazadas líneas perpendiculares y paralelas entre sí, logrará un profesor que diga:

Pongan los niños paralelos sus lápices sobre las carpetas.

De otro modo.

De otro.

Extiendan los niños sus brazos paralelamente uno á otro.

Extiéndanlos paralelos y horizontales.

Extiéndanlos paralelos y verticales.

Extiendan los niños horizontalmente el brazo izquierdo y pongan el brazo derecho perpendicular al izquierdo.

De otro modo.

De otro.

Perpendiculares entre sí y horizontales los dos.

Perpendiculares, pero el izquierdo horizontal y el derecho vertical, etc.

Más que mostrando sobre el cartel figuras de cuadrados y rombos, conseguirá entregando á los niños cuadrados articulados y diciendo:

Conviertan los niños esos cuadrados en rombos.

Conviertan ahora los rombos en cuadrados.

Formen cuadrados los niños con estos lápices nuevos.

Formen rombos, etc., etc.

Aquí hay un cubo que os he construído hoy con jabón.

¿ Cuántas caras tiene ?

¿ Cuántas aristas ?

¿ Cuántas esquinas ?

Voy ahora á partirlo en dos mitades. ¿ Veis ? ¿ Nos resultan dos cuerpos ?

¿ Qué es cada uno ?

¿ Cuántas caras tiene ? etc., etc.

El disponer las materias que hayan de estudiarse conforme lo exigen la edad y las capacidades es función que corresponde á quien dirige la enseñanza.

Pero el ver es obra exclusiva del alumno, y el que no mira no ve. Para entender hay que atender, y para atender no hay nada como el ejecutar.

CAPÍTULO XIV

Cambio alternativo de materias para evitar la fatiga intelectual.

Cuando la atención está fija mucho tiempo en un asunto, sobreviene irremisiblemente la fatiga. Una atención profunda y metódica es propiedad de pocos, y de poquísimos una atención sostenida. Los niños atienden con dificultad, y sostenidamente nunca (1). En pocas cosas se conoce la bondad de un profesor tanto como en su perspicacia para conocer cuándo el cansancio, y con él el fastidio, entran en su clase. No bien lo observa, cambia de asunto.

Nada dificulta tanto la clasificación de un niño como las cualidades de su atención. Un muchacho distraído puede en un principio parecer muy mediano, aun teniendo talento bastante; y otro aplicado, quizá resulte sobresaliente en un primer tanteo. Sólo la constante observación de un buen maestro dotado de tacto y experiencia puede llegar con el tiempo á una aquilatada clasificación definitiva.

La actividad humana nunca cesa; y, por consiguiente, el descanso no es el ocio, sino otra clase de ocupación ó de tarea. Nunca está el hombre en la inacción. Cuando el estómago no tiene alimentos que digerir, se digiere á sí mismo, y eso es el hambre. Cuando el entendimiento no se ocupa en algo adecuado á su naturaleza, se ocupa en devorarse á sí propio, y eso es el tedio, hambre de lo íntimo del ser; ¡ enfermedad enervadora, que solamente deja fuerzas al suicidio !

Ni un momento se suspende, en el estado de vigilia, la actividad de los ojos : constantemente vemos, pero el descanso de la vista no es la obscuridad. Si el dibujo prolongado, por ejemplo, os ha producido cansancio, buscad remedio á la fatiga que causa el largo empleo de una distancia focal constante de muy pocos centímetros, yéndoos á pasear donde la vista pueda espar-

(1) No se habla aquí de las excepciones.

cirse por más dilatado espacio, cuando no sea posible por lejanos horizontes (*paseos, teatros, las orillas del mar...*). El descanso de la fatiga en los ojos no ha sido dejar de ver, sino el mirar á distancias diferentes. La postración de un viaje en ferrocarril, no os impide recorrer luego la ciudad donde termina la excursión. El estropeo de los pies en una larga marcha, no estorba para continuarla á caballo. Leyendo, descansa el pianista de la fatiga de sus manos y sus dedos.

Para que el niño, pues, no se canse ni aburra, ha de estar siempre ocupado en diversidad de asuntos; y la experiencia patentiza que puede útilmente y sin aniquilamiento repartir la duración de las seis horas de escuela destinándolas á los rudimentos de las materias á que generalmente se aplica la enseñanza:

Lectura.
Escritura.
Dibujo.
Gramática.
Cuentas.
Geometría.
Geografía.
Física.
Gimnasia.
Canto.
Juegos libres.

Hay además otro motivo para que la enseñanza sea elemental, pero politécnica. Ciertas asignaturas no son inteligibles sin los auxilios de otras. El sistema métrico de pesas y medidas no se entiende con sólo saber la Aritmética de los decimales: es preciso entender por la Geometría cómo un cuadrado de 100 metros de lado encierra 10 000 metros cuadrados, 1 decímetro cúbico tiene 1 000 centímetros cúbicos; y, por la Física, cómo un metro cúbico de mercurio pesa 13 375 kilogramos.

No hay asignatura que no esté ligada á otra.

Qué tiempo ha de consagrarse á cada asignatura, y cómo han de alternarse todas ellas, es asunto propio de la Pedagogía, y que ahora no encontraría aquí lugar oportuno. *Sed non est his locus.*

Baste con la promulgación del gran principio: « El descanso no es la ociosidad: la fatiga que causa una ocupación se restaura trabajando en otra. »

Y, si en toda época ha sido necesaria la pluralidad de conocimientos para restaurar en un estudio las fuerzas consumidas en otro, jamás ese cambio, prescrito por la higiene intelectual, ha sido tan imprescindible como en nuestros días. En otro tiempo bastaban muy pocas materias para ocupar toda la vida de un hombre. Al militar, al clérigo, al humanista, al abogado, al médico..., no se exigía que supiesen de muchas materias, sino que cada cual supiese mucho de una; y de ahí el aforismo:

Non multa, sed multum.

Hoy la primera parte de esa sentencia resulta ridícula, porque las instituciones sociales tienen latitud desconocida en otros tiempos. El tipo del hombre moderno es el periodista, y el periódico demuestra que, para entenderlo, precisa no ser extraño á nada: organización social, civil, militar y religiosa, relaciones con los países extranjeros, densidad de población, epidemias, catástrofes, congresos internacionales, historia, geografía, meteorología, bolsa, valores públicos, ferrocarriles, teléfonos, luz eléctrica, ciencia amena, descubrimientos, invenciones... De todo esto y mucho más habla un periódico que he tomado al azar; de modo que un hombre culto hace papel muy deslucido demostrándose enteramente ignorante en política, derecho, física, meteorología, etc. De aquí que el aforismo de la moderna enseñanza en sus comienzos sea

Non multum, sed multa.

Y de aquí también que el lema de las especialidades sea en la actualidad:

Multa et multum.

CAPÍTULO XV

Las clases correspondientes á la primera fase de la enseñanza han de ser poco numerosas. Necesidad de clasificar á los niños según sus grados de capacidad. Escaso número de maestros.

La enseñanza puede ser individual ó colectiva, y tanto á una como á otra son aplicables las observaciones hechas en los artículos anteriores. Ni un niño ni una clase pueden empezar un estudio hasta que les sea inteligible; la amplitud de las materias debe en todo caso ser proporcionada á la capacidad del principiante; tiene que empezarse siempre por lo fenomenal y práctico; la instrucción ha de ser enciclopédica en cuanto resulte compatible con las facultades intelectuales de los niños, y el estudio de las asignaturas no ha de ser nunca discontinuo.

Pero estas prescripciones comunes no bastan para la instrucción colectiva, la cual requiere una organización especial, si ha de dar buenos resultados.

No todas las inteligencias son iguales: hay tontos y hay genios; medianías y talentos superiores; y, ante esta evidencia, importa poco el estudio de la desigualdad de los entendimientos, ya por esenciales diferencias en la capacidad intelectual, ya por las modificaciones que en esta capacidad nativa imprimen las fases de la actividad personal, como la atención, la aplicación, la insistencia, la tenacidad, la pasión por el estudio, el afán de sobresalir, etc. Pero de aquí resulta claro que hacer marchar á los torpes con los perspicaces es perjuicio de todos: si se va al paso de los ineptos nadie aprende, y, por tanto, se niega la enseñanza: si se va al paso de los sobresalientes, aprenderán éstos tal vez, pero aprovecharán muy poco los demás: ir al paso de las medianías es perjudicar á los de gran inteligencia y no instruír á los faltos de capacidad.

¿Qué se deduce, pues, de todo esto?

Que no debe negarse la instrucción á nadie: que deben clasificarse los niños según sus inteligencias, y que ha de haber escuelas ó clases de sobresalientes, escuelas ó clases de buenos, escuelas ó clases de regulares, y escuelas ó clases de torpes; con sus respectivos profesores y ayudantes cada una, y sus disciplinas especiales más ó menos expeditas, según las inteligencias que á ellas se hubieren de sujetar.

Pero ¿quién no oye ya decir: «Eso aumentará considerablemente el número de maestros»?

¿Quién lo duda? Mas así habrá enseñanza. En ninguna clase donde se inculcan nuevas ideas ó se instruye en procedimientos técnicos, artísticos ó científicos puede haber muchos alumnos. De 20 á 25 permite sólo una clase de francés: quizá 25 son ya muchos. Suponiendo una hora bien aprovechada, ¿qué tiempo le queda á cada alumno para ejercitarse, v. gr., en la pronunciación? Tres minutos. ¿Y habrá quien crea excesivo el tiempo de tres minutos diarios para educar los órganos de la fonación? ¿Qué tiempo corresponde á cada niño para su aprendizaje personal en una clase de latín de 200 alumnos? ¿En qué clase de piano puede haber 100 discípulos?

Donde se hace aprender ideas, con tecnicismos que no han entrado en el lenguaje común, y con procedimientos laboriosos que exigen una educación especial de los órganos ó del entendimiento, el auditorio tiene que ser muy reducido, porque los ejercicios prácticos exigen mucho tiempo, y una hora de clase da muy poco de sí.

Pues bien: el auditorio puede ser ilimitado donde un maestro, un viajero, un orador, da noticias, ó refiere hechos, ó denuncia abusos..., que no exigen en los oyentes conocimientos superiores á los generales que han penetrado en el dominio público.

Lo mismo delante de 20 que de 10 000 personas puede un profesor referir la vida de CERVANTES y hacer el examen de alguna de sus obras: un viajero no necesita público restringido para dar la noticia de que en África existe en tal latitud y longitud una selva inmensa habitada por un pueblo de pigmeos; un diputado puede acusar á un ministro de haber hecho mal uso de alguna autorización, lo mismo estando presentes unos cuantos diputados, que ocupados los escaños todos y rellenas todas las tribunas. Con igual vehemencia puede clamar un predicador contra la usura en una iglesita de aldea que en una inmensa catedral. El número de oyentes puede en tales casos ser

indefinido, porque ni predicador, ni diputado, ni viajero, ni maestro tienen que explicar lo que se entiende por usura, ni por autorización, ni por enano, ni por selva, ni por autor portentoso de un *Quijote* inmortal; ni para la inteligencia de lo que se les refiere necesita el auditorio de procedimientos especiales á estilo de los algebraicos.

Y, como en todo caben gradaciones, pueden pronunciarse ante compactas muchedumbres discursos hasta cierto punto técnicos; con tal de que por su naturaleza no resulten superiores á la inteligencia de las masas, como las cuestiones del proteccionismo y el libre cambio, la abolición ó la conservación de la pena de muerte, las formas de gobierno, la autonomía de los seres colectivos, y otras de igual índole.

Pero ¿cómo ha de ser indefinido el número cuando se trata de hipotenusas y catetos, de planos de rotación, de transmisión de fuerzas á distancia...? O, ciñéndonos más: ¿cómo han de ser numerosas las clases de los niños que lo ignoran todo y que tienen que emplear muchísimo tiempo en los procedimientos prácticos que les han de hacer accesibles las verdades más rudimentarias?

Ciertamente causa estupor una clase de latín de más de cien alumnos con un sólo catedrático. Pero el asombro llega hasta la incredulidad cuando á lo imposible de la enseñanza en tales condiciones se agrega el abuso (por no decir algo más fuerte) de matricular mayor número de alumnos que el que los locales pueden contener (1). ¿Con qué derecho se cobran matrículas

(1) «Habría de fijarse en 50 el máximum de alumnos que consiente cada curso para instruírlos bien. ¡Y actualmente hay clases donde no caben ni siquiera 100 estudiantes y están matriculados 300 y 400!!»

(SILVELA [D. Luís], *El Liberal*, 9 de Junio de 1891.)

«El local mayor de que dispone la Facultad de Filosofía y Letras sólo tiene cabida para 218 alumnos, ó para 258 como máximum, aprovechando los bancos que hay alrededor del profesor. ¿Y esa cabida está fijada con arreglo al tipo fisiológico de aire respirable? ¡Á que cada alumno no dispone de 30 metros cúbicos...!

»...Pues bien; hay varias clases con 450 alumnos matriculados: en la de Historia crítica de España hay 439, y en cursos anteriores ha habido hasta 600... Pasemos por alto todas las deficiencias de la ventilación... En los

á quien consta que no ha de entrar en el aula por no tener bancos en que sentarse?

Todo eso está muy bien, oigo yo decir á las rutinas; pero ¿de dónde se saca dinero para esa clase de enseñanza?

— De un arranque nacional.

— Pues espérelo usted sentado.

Esta misma respuesta oí poco antes de aquel arranque generoso que en 1888 hizo votar á las Cámaras españolas la cantidad de 234 millones de pesetas para la adquisición de una escuadra.

Lo análogo se decía en Francia poco antes de aquel otro arranque nacional que regeneró la instrucción pública de aquel país. 120 millones de francos pidió y obtuvo el Ministerio de 1877 para edificar 17 320 escuelas, adquirir 3 239 edificios, reparar 7 381, y comprar 19 857 mobiliarios nuevos. Y en vez de 5 millones para gastos anuales pidió 60 el ministro del ramo (1).

Ayer se necesitaba una escuadra y se obtuvo. Hoy se necesita Instrucción pública y se obtendrá.

Yo no escribo para hoy, sino para mañana.

CAPÍTULO XVI

Conclusiones.

Ya es llegado el momento de sacar conclusiones.

Y las he de sacar de las evidencias establecidas en los anteriores artículos y nó de la opinión dominante en materias de enseñanza, porque todo credo profesional incapacita á la colectividad que lo profesa para ver la necesidad de reformarlo. Al espíritu de cuerpo sólo se le puede preguntar: ¿Qué ha sucedido hasta hoy? Pero es inútil preguntarle: ¿Qué es lo que de-

bancos hay más alumnos de los que caben, y en la cátedra hay más alumnos que los que puede contener la capacidad pedagógica del profesor.»

(*El Liberal*, 5 de Junio de 1891.)

(1) *El Imparcial*, 19 de Marzo de 1877.

berá hacerse mañana? Las masas son incapaces de ver lo que el mundo no ha visto todavía.

No se da solidez á un mal edificio apuntalándolo. Que nuestro sistema docente resulta perverso en nuestro país es de evidencia palmaria, y nuestros hombres más conspicuos se afanan en demostrarlo llenos de noble emulación : nunca leen con sentido; jamás os escribirán sin faltas de ortografía y sin solecismos atroces; siempre han de equivocarse en una suma algo larga; los gatos de Angora son de Angola para ellos, y lo más rudimentario de Geografía, ó de Física, ó de Literatura... les da motivo para manifestaros que ellos pasaron por las aulas como un impermeable por la lluvia (1). La crítica chica os patentizará que tal texto es inadecuado para la instrucción, que tal asignatura se halla fuera de su sitio, que tal inspección resulta inútil...; pero no saldrá de paliativos.

Y hoy la situación es de aquellas que requieren cambios radicales : no se trata de modificar la carreta, sino de sustituírla con la locomotora : no de mejorar el candil, sino de generalizar el alumbrado eléctrico : no de seguir enseñando sin edificios, sin material y sin maestros.

La libertad de la ciencia, que quería espacios inmunes para explicar ideas nuevas, ha venido á desprestigiarse en la libertad de textos, que sólo quiere franquicias para explicar ideas viejas en variedad de formas inabarcable, á veces iliterarias é ilógicas; y al reinado de la anarquía urge ya substituír el imperio de un sistema que se proponga un gran fin nacional, inasequible si cada cual hace lo que quiere. ¿Quién da en una máquina libertad á las ruedas? Todo fin necesita esclavitud en los medios.

Atengámonos, pues, á lo evidente, y prescindamos de los criterios de autoridad.

A. — Todo estudio interrumpido se va irremisiblemente de la memoria. ¡Hasta la lengua patria olvida el niño trasladado á país extranjero! ¡Ni aun los autores recuerdan las materias

(1) Las excepciones, por cualquier motivo que fuere, no pueden entrar en cuenta.

sobre que han escrito, si han dejado de pensar en ellas! ¿Qué orador tiene presente todo lo que ha dicho en sus discursos?

Por tanto, si no ha de continuar la vetusta inepcia de aprender para olvidar, es preciso que los estudios no sean discontinuos.

Y pues un niño que aspira al Bachillerato entra en la escuela á los seis años, término medio, para concluír á los quince, resulta que dedica á su instrucción de ocho á nueve años.

Supongamos un mínimo de ocho años. Pues este espacio de tiempo debe dividirse en 16 semestres destinados constantemente y sin interrupción á unas mismas asignaturas. En un curso de los actuales VEMOS, por ejemplo, que no se aprende nunca Geografía. Pues en 16 semestres de estudiarla sin interrupción, cualquier niño de buenas facultades llega á saber más, incomparablemente más, no digamos ya que la generalidad de las personas llamadas cultas, ó tenidas por tales, sino más aún que muchos profesores de la asignatura misma. En un curso de los de ahora no se aprende ¡qué ha de aprenderse! Aritmética y Álgebra, pues ni siquiera hay tiempo para la práctica debida de las cuatro reglas. En 16 semestres cualquiera adquiere gran inteligencia y mucha expedición en los elementos de la ciencia del cálculo.

Y así de las demás asignaturas. Y obsérvese que no quiero hacer entrar en cuenta la anemia intelectual ó la extenuación de las facultades mentales de los niños, consecuencias ineludibles de todo sistema de asignaturas sueltas.

Pero sí quiero anticiparme á una objeción que ya oigo : *¿Es que piensas suprimir la Segunda enseñanza?* — ¡Ya lo creo! Lo que no tiene razón de ser, no puede subsistir. La Segunda enseñanza es un estorbo para todo sistema pedagógicamente científico, y desaparecerá. Mas... *non est his locus.* Quede este asunto para después, en ocasión más oportuna. Ahora se trata de establecer principios.

Conclusión 1.ª

El sistema actual de asignaturas sueltas ha de ser substituído por el de estudios nunca discontinuos (1).

(1) Es de evidencia que « estudio abandonado, estudio olvidado ».

B. — Las facultades no aparecen simultáneamente. No hay mariposa que no haya sido antes crisálida, y, antes que crisálida, oruga. Para el niño de pocos años no es axioma que 10 y 10 son 20. Resulta, por tanto, absurdo ponerle á estudiar Aritmética y Álgebra, antes de que en él aparezca la facultad de contar. El amor y la furia de los celos no son pasiones de los párvulos.

El sér intelectual se desarrolla por evolución, y las facultades psíquicas no aparecen hasta que se dan condiciones al efecto. Estas condiciones se verifican en el tiempo, sucesiva y no simultáneamente; y, por tanto, ninguna energía en potencia puede manifestarse hasta que se le presentan las condiciones favorables para que de potencial resulte en acto.

Es de evidencia que hay una época en la cual el niño no habla, y entonces sería insigne estulticia ponerle á estudiar Gramática. De que ya hable no es lícito inferir que le sea accesible la lengua del cálculo infinitesimal..., *et sic de ceteris.* El latín literario no es para los niños de diez años, ni los logaritmos para los niños de once...

Por consiguiente, no ha de darse enseñanza alguna hasta que hayan aparecido en el niño las facultades necesarias para su adquisición.

Luego de cada una de las asignaturas en que el niño se haya de instruir sólo se le enseñará cada semestre lo que pueda buenamente comprender.

Conclusión 2.ª

Ningún estudio empezará hasta que sea inteligible (1).

C. — Ninguna facultad aparece desde luego en su potencia máxima. La tarea que se exija al niño en quien se haya manifestado una aptitud tiene, pues, que ser proporcionada á la fuerza residente en esa aptitud: la energía nunca es grande al

(1) Esta *evidencia* es una perogrullada. Y, sin embargo, ¡cuántas asignaturas son superiores á la inteligencia de los niños!

principio: á poco aumenta con el ejercicio: al fin se hace potentísima.

Así, todo cuerpo de conocimientos (*Geografía, Gramática, cuentas...*) ha de ser subdividido en muchas asignaturas, proporcionadas á la capacidad creciente de los que tienen que aprenderlas en continua sucesión nunca interrumpida. La capacidad de los niños determinará, por tanto, la extensión de esas asignaturas, como el pie determina la de su zapato.

La amplitud de las asignaturas no puede estar al arbitrio del maestro: es cuestión de experiencia; los niños aprenden esto en tal edad, y aquello nó.

Conclusion 3.ª

La capacidad del alumno determinará cada semestre la amplitud de cada asignatura (1).

D. — La razón de las cosas es inaccesible á las tiernas inteligencias de los niños. Y también á las medianías, sea cual fuere su edad. Además, no penetra muchas veces en las prácticas de la vida.

La enseñanza tiene que empezar por donde se pueda, sin seguir el orden lógico que desde las premisas desciende hasta sus últimas consecuencias. No se puede enseñar la suma, la multiplicación, ni la elevación á potencias á quien no conozca el sistema de numeración, y el sistema de numeración implica precisamente el conocimiento de las operaciones de sumar, multiplicar y elevar á potencias, ignoradas aún por los principiantes.

No todas las inteligencias pueden comprender los principios, pero todas son capaces de aprender los hechos.

En enseñanza, pues, hay que seguir el orden con que ha aprendido la humanidad. Siempre se ha hecho pan y se ha sem-

(1) Otra evidencia como la de que el programa del zapato corresponde al pie y no al zapatero. Y, sin embargo, ¡cuánto autor hace los textos á su arbitrio, sin contar con el niño para nada!

SAN LUIS POTOSI

brado y se ha utilizado el don de la palabra, etc., mucho antes de conocerse los principios que explican esos actos.

El hecho, pues, ha de presentarse á los niños antes que la ley, los efectos antes que la explicación de sus causas, los procedimientos antes que sus razones, los ejemplos antes que las reglas, las soluciones individuales antes que las fórmulas, lo particular antes que lo general, lo concreto antes que lo abstracto, la lengua antes que la Gramática, las ideas antes que el complicado artificio de sus signos..., en una palabra, la noción de lo fenomenal ha de preceder á la demostración de lo normal ; á cuyo fin los conocimientos constituyentes de cada asignatura explicable en muchos semestres, han de distribuírse en dos grandes masas : á un lado todo lo que puede aprenderse por procedimientos prácticos, y á otro lado lo que no entra en el entendimiento sin previa demostración.

Conclusión 4.ª

La enseñanza ha de empezar por lo práctico y no por lo especulativo (1).

E. — El proceso de la enseñanza tiene que pasar por dos fases muy distintas :

Una en que el maestro ha de limitarse al importantísimo y poco airoso papel de *hacer* (á estilo militar, menos lo imperativo del tono) que el niño practique los ejercicios adecuados para adquirir ciertas nociones ó dominar ciertos procedimientos ;

Y otra en que el maestro, no sólo explicará y exigirá la demostración de cuanto no sea evidente, sino que *hará* practicar esa otra clase de ejercicios especulativos con que se crean los intensos hábitos de investigación, triunfadores de todas las resistencias.

Nadie sabe más que lo que hace, y para hacer es necesario atender : quien atiende centuplica las facultades, y sin atender es imposible ejecutar.

(1) Es evidente que los principios generales son incomprensibles para los niños. Y aun para muchos hombres.

Así, pues, es de evidencia palmaria que nadie sabe andar en bicicleta sino andando en bicicleta, ni nadar sino nadando, ni leer sino leyendo, ni sumar sino sumando, ni estereometría sino manejando los cuerpos geométricos, etc. Por consiguiente, el discípulo mismo, á fuerza de ejecutar, ha de ser el autor de su propio aprender.

Al maestro incumbe disponer las materias conforme lo exigen la edad y las capacidades de los niños ; pero el ver es obra exclusiva del alumno, y el que no mira no ve. Para entender hay que atender, y para atender no hay nada como el ejecutar.

Conclusión 5.ª

La primera fase de la enseñanza ha de ser exclusivamente práctica (1).

F.—Cuando la atención está fija mucho tiempo en un asunto sobreviene irremisiblemente la fatiga. Pero la actividad humana nunca cesa, por lo cual el descanso no es la ociosidad, sino otra clase de ocupación ó de tarea.

Para que el niño, pues, no se canse ni se fastidie, ha de estar siempre ocupado en diversidad de asuntos. Hoy el lema de la enseñanza es : *non multum, sed multa.*

Conclusión 6.ª

La enseñanza ha de ser politécnico-elemental (2).

G. — Las conclusiones anteriores son aplicables lo mismo á la enseñanza individual que á la enseñanza colectiva, pero ésta necesita una organización especial. Si están mezclados en las clases niños de diferente fuerza intelectual, resulta imposible

(1) Es evidente que no todos son capaces de comprender lo especulativo de las asignaturas.

(2) Es evidente que el cambio de ocupaciones entretiene y distrae. Además, unas ciencias se completan con otras.

brado y se ha utilizado el don de la palabra, etc., mucho antes de conocerse los principios que explican esos actos.

El hecho, pues, ha de presentarse á los niños antes que la ley, los efectos antes que la explicación de sus causas, los procedimientos antes que sus razones, los ejemplos antes que las reglas, las soluciones individuales antes que las fórmulas, lo particular antes que lo general, lo concreto antes que lo abstracto, la lengua antes que la Gramática, las ideas antes que el complicado artificio de sus signos..., en una palabra, la noción de lo fenomenal ha de preceder á la demostración de lo normal; á cuyo fin los conocimientos constituyentes de cada asignatura explicable en muchos semestres, han de distribuírse en dos grandes masas: á un lado todo lo que puede aprenderse por procedimientos prácticos, y á otro lado lo que no entra en el entendimiento sin previa demostración.

Conclusión 4.ª

La enseñanza ha de empezar por lo práctico y no por lo especulativo (1).

E. — El proceso de la enseñanza tiene que pasar por dos fases muy distintas:

Una en que el maestro ha de limitarse al importantísimo y poco airoso papel de *hacer* (á estilo militar, menos lo imperativo del tono) que el niño practique los ejercicios adecuados para adquirir ciertas nociones ó dominar ciertos procedimientos;

Y otra en que el maestro, no sólo explicará y exigirá la demostración de cuanto no sea evidente, sino que *hará* practicar esa otra clase de ejercicios especulativos con que se crean los intensos hábitos de investigación, triunfadores de todas las resistencias.

Nadie sabe más que lo que hace, y para hacer es necesario atender: quien atiende centuplica las facultades, y sin atender es imposible ejecutar.

(1) Es evidente que los principios generales son incomprensibles para los niños. Y aun para muchos hombres.

Así, pues, es de evidencia palmaria que nadie sabe andar en bicicleta sino andando en bicicleta, ni nadar sino nadando, ni leer sino leyendo, ni sumar sino sumando, ni estereometría sino manejando los cuerpos geométricos, etc. Por consiguiente, el discípulo mismo, á fuerza de ejecutar, ha de ser el autor de su propio aprender.

Al maestro incumbe disponer las materias conforme lo exigen la edad y las capacidades de los niños; pero el ver es obra exclusiva del alumno, y el que no mira no ve. Para entender hay que atender, y para atender no hay nada como el ejecutar.

Conclusión 5.ª

La primera fase de la enseñanza ha de ser exclusivamente práctica (1).

F.—Cuando la atención está fija mucho tiempo en un asunto, sobreviene irremisiblemente la fatiga. Pero la actividad humana nunca cesa, por lo cual el descanso no es la ociosidad, sino otra clase de ocupación ó de tarea.

Para que el niño, pues, no se canse ni se fastidie, ha de estar siempre ocupado en diversidad de asuntos. Hoy el lema de la enseñanza es: *non multum, sed multa.*

Conclusión 6.ª

La enseñanza ha de ser politécnico-elemental (2).

G. — Las conclusiones anteriores son aplicables lo mismo á la enseñanza individual que á la enseñanza colectiva, pero ésta necesita una organización especial. Si están mezclados en las clases niños de diferente fuerza intelectual, resulta imposible

(1) Es evidente que no todos son capaces de comprender lo especulativo de las asignaturas.

(2) Es evidente que el cambio de ocupaciones entretiene y distrae. Además, unas ciencias se completan con otras.

hacer caminar de frente á todos. Si la clase va al paso de tortuga de los torpes, se niega la instrucción á los sobresalientes: si la clase va al paso acelerado de éstos, los demás no pueden seguirlos, y dejarlos rezagados es igualmente negarles la enseñanza.

Hay, pues, que dividir á los estudiantes en grupos de sobresalientes, de buenos, de regulares y de torpes, y sujetarlos á disciplinas adecuadas bajo la dirección de los correspondientes profesores y ayudantes.

Y, como la primera época de la enseñanza ha de ser práctica y los ejercicios exigen mucho tiempo, las clases han de ser poco numerosas.

Conclusión 7.ª

Para la enseñanza colectiva, los niños han de clasificarse por grupos, según su fuerza intelectual, en clases poco numerosas (1).

CAPÍTULO XVII

Esquema sectorial del plan de enseñanza.

Si la enseñanza no ha de ser discontinua, { porque el niño olvida los estudios que abandona ó interrumpe;

Si ningún estudio ha de empezar hasta que sea inteligible, { porque el niño no nace con todas sus facultades;

Si la amplitud de cada asignatura ha de ser proporcionada á la capacidad, { porque el niño no llega sino gradualmente á la plenitud de sus energías;

Si la enseñanza ha de empezar por lo fenomenal, { porque el niño no comprende en los primeros años ni los principios ni las demostraciones;

(1) Es de evidencia que en las clases numerosas no se aprende; á menos que las clases no sean de ejercicios prácticos individuales, como las de Dibujo, por ejemplo.

Si la instrucción entonces ha de ser exclusivamente práctica, { porque el niño sólo presta atención á lo que hace, y atendiendo centuplica y desarrolla sus facultades;

Si la instrucción ha de ser politécnico-elemental, { porque el niño no descansa de una tarea sino ocupándose en otra;

Y si la enseñanza colectiva exige la distribución de los alumnos en grupos no numerosos de igual inteligencia, { porque el niño de un grupo estorba á los de los demás;

Si todo esto es así, resulta que el niño mismo es quien determina el programa de sus propios estudios, y que al maestro sólo incumbe ajustarse á ese programa con la mayor fidelidad. Así el pie determina el programa del zapato, y al zapatero toca únicamente realizarlo con precisión.

Júzguese, pues, de lo antifilosófico de ordenar planes de estudio ó de redactar obras de texto prescindiendo de los niños, y en que predominen las ideas personales de un ministro, sus creencias y compromisos políticos, ó los antojos de un profesor, sus preocupaciones ó sistemas.

En estos asuntos, las opiniones personales sólo son atendibles cuando las haya coronado el éxito de una larga y constante experiencia.

Precisar en qué consiste la enseñanza durante la niñez, y fijar la extensión de las asignaturas que debe comprender el correspondiente plan de estudios, tiene que ser en el fondo repetición de un sólo y mismo concepto; porque las fases que atraviesa el desarrollo intelectual del niño determinan las materias que se le tienen de enseñar; y lo que se le ha de enseñar resulta armónicamente metodizado con ese mismo desarrollo.

La enseñanza, pues, consiste en una sabia serie de ejercicios, nunca interrumpidos durante largo tiempo, referentes á diversas materias escalonadas gradualmente desde lo práctico á lo demostrativo, para presentarlas á los niños á medida que les sean inteligibles, según sus facultades y en dosis proporcionadas á la capacidad.

Por lo cual todo plan de estudios anterior al universitario

constará de varias asignaturas cuyas materias han de ser explicadas sin interrupción durante varios cursos, empezándolas por lo fenomenal y práctico hasta acabarlas por lo demostrativo y teórico, en orden tal y en tal medida, que los niños puedan aprenderlas paralelamente á su desarrollo intelectual.

Un círculo dividido en sectores simboliza muy perspicuamente este plan de enseñanza.

Cada sector representa una asignatura, esto es, materia docente.

El espacio anular comprendido entre cada dos arcos concéntricos designa cada curso, es decir, tiempo.

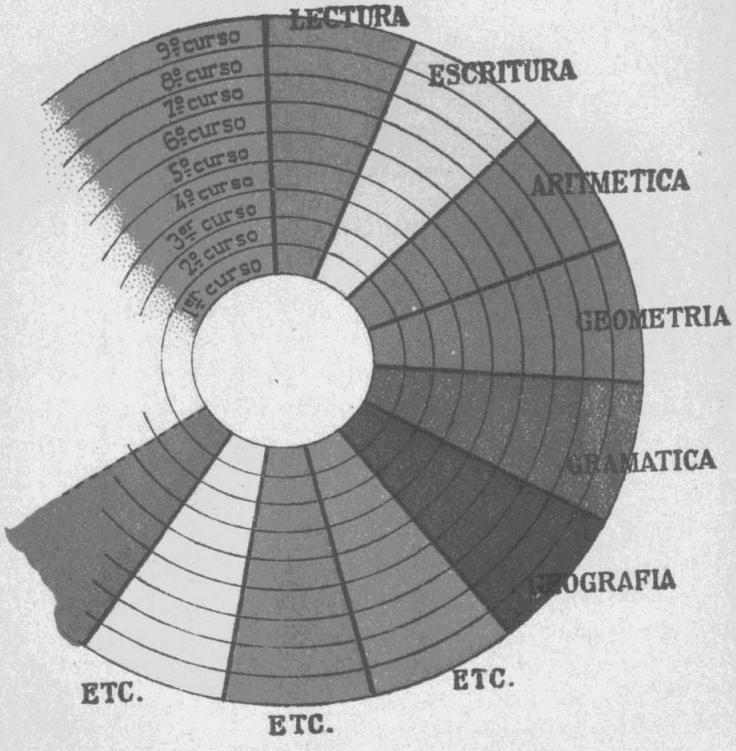
El área de cada trapecio (1) en cada sector es mayor á medida que está más lejos del centro : pues bien ; este aumento de las áreas de los trapecios indica la mayor amplitud y densidad de las materias que estudia el alumno, á medida que avanza en su desarrollo intelectual.

Por de contado que las materias de un sector no pueden considerarse como independientes ó desligadas de los otros sectores. Los sistemas conexionan ideas de distintas clases, y sin poseer el conocimiento de esas ideas no es posible entender la conexión. Por ejemplo : el sistema métrico-decimal no es inteligible para quien desconozca por completo la Aritmética, la Geometría y la Física (2). No basta con saber sólo Aritmética para dominar el sistema métrico, ni con tener únicamente nociones de las superficies y los volúmenes, ni con saber algo de las densidades de los cuerpos : es necesario para poseer el sistema conocer metódicamente y á la vez cuanto á él dice relación de Aritmética, de Geometría y de Física.

El asunto de cada sector debe irse modificando al compás de los adelantos del estudiante; y, así, el sector de la *lectura*, que empezará por las letras..., se convertirá á su tiempo en *lectura* de trozos en prosa y después en *lectura* de composiciones en verso, y en *lectura* de obras dramáticas, y en *lectura* esforzando

(1) En gracia á la brevedad, llamo *trapecios* á las superficies comprendidas entre dos arcos y la porción correspondiente de los radios.

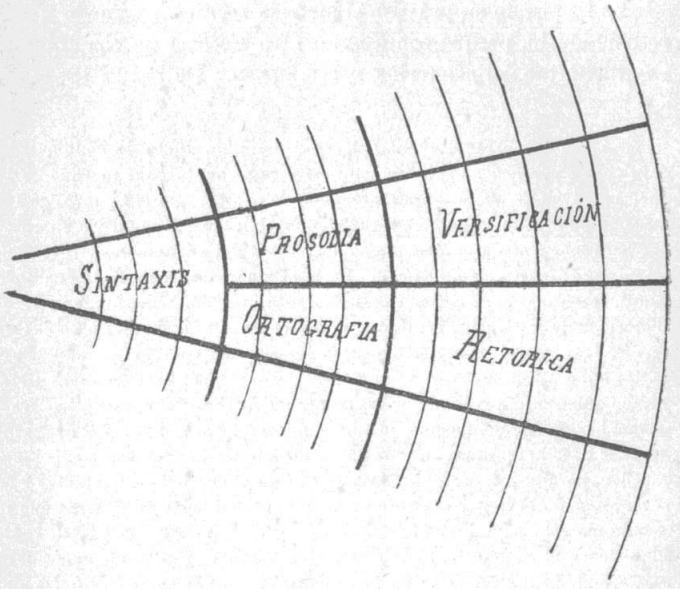
(2) ¿Cuál es el volumen de 13 gramos $\frac{375}{1000}$ de mercurio á la temperatura del agua hirviendo ? Un centímetro cúbico.



ESQUEMA
DEL
SISTEMA SECTORIAL

la voz ante numerosa concurrencia...; y, andando el tiempo, en *lectura* de trozos franceses, ó italianos, ó ingleses..., según los conocimientos del alumno.

Otros sectores se bifurcarán á su debido tiempo, ó cambiarán después de la bifurcación...



Y todos estarán conexionados con los sectores de lenguas, ó literatura, ó materias á ellas afines.

En una palabra : los sectores nunca han de considerarse como inflexibles é inmodificables. Lo de esencia en el sistema sectorial es estudiar sin discontinuidad y durante muchos cursos diversas asignaturas á la vez, ordenadas desde lo fenomenal y práctico á lo normal y teórico (1).

---

(1) Entre los hombres que se ocupan en asuntos referentes á la Pedagogía se han introducido, desde no hace muchos años, palabras con acepciones que antes no tenían : *cíclico, serial, concéntrico, enciclopédico...*

CAPÍTULO XVIII

Ventajosos resultados obtenidos del sistema sectorial.

Yo he puesto en práctica el sistema sectorial, y puedo y debo recomendarlo, porque con ningún otro sistema he visto obtener resultados tan satisfactorios, *ni con mucho*. De 1852 á 1868 (año

---

Más que las otras, la palabra *cíclico* ha sido objeto de controversia, para ver de precisar su sentido, confuso y vago hasta para muchos de los que, por razón de oficio, tenían precisión de usarla. En el Consejo de Instrucción pública hubo quien aseguró no entender lo que se quería significar por las voces *serial* y *cíclico* (pág. 210, y otras del segundo año, 1894, *Boletín oficial de Instrucción pública*). En las Cámaras, muchos representantes manifestaban en los pasillos sus dudas. En la sesión del Senado de 1.º de Diciembre de 1894, pág. 16, dijo el ministro Sr. Puigcerver: «En el Consejo de Instrucción pública hubo quien sostuvo las ventajas del sistema cíclico: hubo quien se opuso sosteniendo como el más pertinente el serial; y hubo quien dijo que lo mejor era no preocuparse de ninguno» (!!). En la misma sesión agregó después el mismo ministro (pág. 16): «En lugar de enseñar cada asignatura en toda su extensión con sus teorías y problemas difíciles, para no volver á ocuparse de ella en el curso de los estudios y haberla olvidado al llegar al grado de bachiller, se adopta un sistema que divide la materia en varios años para que poco á poco los escolares vayan adquiriendo el conocimiento de ella y no la olviden, y continuamente estén refrescando las nociones...; no ha de darse la enseñanza en uno ó dos años sin volver los alumnos á ocuparse de ella, sino que los conocimientos se vayan ampliando y consolidando.»

Esta definición del ministro (llamémosla así) rehabilitaba oportunamente un principio (si no perogrullada) que nunca debió haber desaparecido de la enseñanza; el de que *es necesario repasar para no olvidar;* ó, de otro modo, que en las primeras enseñanzas debe desaparecer el exclusivismo del sistema serial ó de asignaturas sueltas. Pero el procedimiento á que se da el nombre de *cíclico* se denomina sistema, y precisamente la esencia de lo sistemático no aparece consignada en las palabras del Sr. Puigcerver. ¿Qué ha de tener la reiteración para que sea *cíclica?* He aquí lo que no resulta de los debates parlamentarios de Diciembre, 1894, en el Senado, ni de Mayo, 1895, en el Congreso. Para averiguarlo hay que acudir á otras fuentes.

Según los pedagogos más conspicuos, la enseñanza cíclica consiste en presentar cada asignatura como un todo, destinando con *carácter circular*

en que los asuntos políticos me hicieron abandonar la enseñanza) tuve la honra de dirigir el Colegio de San Felipe Neri, fundado en Cádiz el año de 1838 por el Sr. D. Alberto Lista, cuyas lecciones de Literatura oí en aquel mismo Establecimiento.

Un queridísimo amigo mío, á quien debo las más distinguidas atenciones, humanista profundo y escritor meritísimo, el Sr. D. José María León y Domínguez, canónigo de la Santa Iglesia Catedral de Cádiz, acaba de publicar una obra interesantísima titulada Recuerdos gaditanos, en la que ha

---

un primer curso á lo más rudimentario; otro segundo curso al mismo todo concediendo á la materia mayor amplitud; otro tercer curso al mismo todo con mayor extensión y pormenores..., y, así sucesivamente, hasta llegar á los últimos confines de las teorías y de las aplicaciones. Y, aunque la instrucción dure muchos cursos, jamás se explicará la asignatura presentando una tras otra la serie de las partes en que la materia se divide según el uso de los preceptistas.

Un ejemplo: se va á enseñar Geografía; y en un primer curso se dice que la tierra es redonda, y sobre un globo se señalan las partes del mundo y los mares principales: en un segundo curso se enseñan las islas, no de Europa, no de Asia, no de África..., sino conjuntamente las de Europa, Asia, África, América y Australia; en un tercer curso se marcan los ríos principales, ó los lagos, ó los volcanes... (según los programas), no de Europa solamente, no de Asia, no de África..., sino los de Europa, Asia, África, América y Oceanía... Y, así sucesivamente, los cabos, promontorios, estrechos..., regiones, estados, capitales..., no de un continente, sino de todos, etc.

El sistema cíclico, verdaderamente, ofrece serias ventajas, y sin duda honra mucho á sus adeptos, y especialmente á sus promovedores (Cossío, Alcántara García, R. Emilio González, Sánchez Román...).

Repartiendo las materias en muchos cursos, se disminuyen las dosis, se facilita el aprendizaje y se hace una feliz aplicación del fecundo principio de mecánica *lo que se pierde en tiempo se gana en fuerza:* reiterando en orden creciente las materias aprendidas se impide el olvido de las ya dadas en los comienzos, y se coadyuva á la adquisición de las nuevas; y, procurando presentar ante los principiantes cada asignatura como un todo, se da de ella una idea mucho más propia que ofreciendo al estudio partes de ella solamente ó meros pormenores.

Pero no todas las enseñanzas pueden presentarse con lo que llaman carácter circular ó cíclico, de modo que se desarrollen como por capas concéntricas de dentro afuera, y en cada curso se abrace toda la asignatura, no una parte. Hay enseñanzas que no es posible desarrollar por capas concéntricas; la Aritmética, por ejemplo. ¿Qué algoritmo cabe imaginar como

logrado coleccionar multitud de datos concernientes al Colegio de San Felipe. Para mayor seguridad en sus tareas, quiso (hace cinco ó seis años) oír mi opinión acerca de un extenso cuestionario que tuvo la bondad de dirigirme referente al famoso Establecimiento fundado por LISTA. Nunca he querido suministrar noticias sobre cosas en que yo haya intervenido, pero no me era posible negarme á responder, lo mejor que me fuera posible, á las preguntas de mi amigo; y, así, en varias extensas cartas, le expuse lo que yo sabía acerca de su cuestionario. De una de esas cartas entresaco lo que sigue; porque corrobora lo expuesto

---

capa concéntrica de otro? ¿Quién, al dar la idea de número, puede inculcar también la de inconmensurable, ni la de los logaritmos, símbolos admirables *(mirifici)*, cuyas sumas corresponden siempre á los productos de los números naturales?

Por otra parte; el empeño de evitar lo serial es ilusorio, ya que todo se adquiere sucesivamente y no de golpe, y siempre habrá que aprender una capa concéntrica (¿?) antes que la siguiente: podrá evitarse la serie de las partes en que los preceptistas dividen sus Tratados; pero, en todo caso, habrá que seguir otra serie cualquiera; pues, volviendo al anterior ejemplo del globo, no es dable enseñar de una vez *continentes, océanos, lagos, ríos, promontorios, volcanes*, etc.

Es más: no pudiendo siempre exponerse las enseñanzas como un TODO, se corre el riesgo de anticipar principios ininteligibles á los neófitos, precisamente cuando les sería de fácil comprensión todo lo fenomenal, práctico y de procedimiento.

Yo creo que, prescindiendo de las personas que tienen de lo cíclico la idea sistemática que he procurado exponer con toda fidelidad, la mayor parte de los que lo elogian, lo hacen para que no resulte (BECERRO DE BENGOA, Congreso, 11 de Mayo de 1895, pág. 29) que asignaturas que se estudien en los primeros años se olviden después al cabo de cuatro ó cinco. — En este sentido se expresó también el SR. CÁRDENAS (Congreso, 13 de Mayo de 1895, página 24): «En Francia, dijo, tiene el estudio clásico una multitud de enseñanzas por el sistema que no me atrevo á llamar *cíclico en absoluto;* pero, en fin, á ése se acomoda más que á ningún otro; es decir, á ir desdoblando las asignaturas, para que al fin se integren todos los conocimientos en el alumno.

»...Sean pocas las asignaturas, **y** apréndanse de tal manera que no se abandonen desde el primero hasta el último año.» El SR. SALMERÓN (Congreso, 22 de Mayo de 1895, pág. 20) dijo: «Esta exigencia lleva consigo otra, la enseñanza cíclica: es decir, que en vez de dar, por ejemplo, la Geografía en un solo curso y no volver á repetirla..., se necesita repetir en gradual ampliación la enseñanza de la Geografía...»

en los capítulos anteriores de esta obra, y porque con la franqueza y desenfado del estilo epistolar, relata, á quien casi las presenció, las ventajas y facilidades del sistema sectorial.

Dice así mi carta:

« Y vamos á la enseñanza.

» Cuando D. ALBERTO LISTA estableció su plan de estudi no se encontró con trabas ningunas de carácter oficial. Pe cuando yo me encargué del Establecimiento, tropecé con la ganización dada por el Gobierno á los estudios del Bachillera Nada me era dado variar respecto á ella; y así tuve que res narme á hacer que los niños llegasen á él bien preparados, y q fuesen verdad los estudios oficiales.

» Pero, por fortuna, me encontré con bastante espacio lib para organizar, según mi leal saber y entender, las asignatur constituyentes de las carreras especiales.

» Éstas fueron el objeto de mi plan, y los progresos resul ron tales, que no han sido igualados en ningún otro estable miento, ni lo serán nunca mientras los centros docentes adole can de los vicios de organización á que están sujetos todos.

» Brevísimamente haré notar á V. estos vicios, sin descend porque son evidentes, á ningunos pormenores, y por aquello

ab uno disce omnes.

» 1.º El sistema de entonces (lo mismo que el de ahora) el de *enseñanzas discontinuas.* Por ejemplo: en el primer a del Bachillerato estudiaban los niños Geografía, y no volvía tratar de ella en ninguno de los años siguientes. Y, así, cu do llegaban al Grado, no sabían apenas las asignaturas del último y habían olvidado por completo lo poquísimo aprend en los anteriores, inclusa, por supuesto, la mal llamada Geog fía del primero.

» 2.º Es imposible aprender muchas cosas en poco tiem Es dable, por excepción, estudiar alguna vez 20 horas en día; pero en esas 20 horas de un solo día no se aprende lo en 20 horas de 20 días. Sólo gente que no haya enseñado nu puede pensar que es hacedero, en los ciento y diez días út de un curso oficial, aprender, por ejemplo, neumática, acúst

logrado coleccionar multitud de datos concernientes al Colegio de San Felipe. Para mayor seguridad en sus tareas, quiso (hace cinco ó seis años) oír mi opinión acerca de un extenso cuestionario que tuvo la bondad de dirigirme referente al famoso Establecimiento fundado por LISTA. Nunca he querido suministrar noticias sobre cosas en que yo haya intervenido, pero no me era posible negarme á responder, lo mejor que me fuera posible, á las preguntas de mi amigo; y, así, en varias extensas cartas, le expuse lo que yo sabía acerca de su cuestionario. De una de esas cartas entresaco lo que sigue; porque corrobora lo expuesto

---

capa concéntrica de otro? ¿Quién, al dar la idea de número, puede inculcar también la de inconmensurable, ni la de los logaritmos, símbolos admirables *(mirifici)*, cuyas sumas corresponden siempre á los productos de los números naturales?

Por otra parte; el empeño de evitar lo serial es ilusorio, ya que todo se adquiere sucesivamente y no de golpe, y siempre habrá que aprender una capa concéntrica (¿?) antes que la siguiente: podrá evitarse la serie de las partes en que los preceptistas dividen sus Tratados; pero, en todo caso, habrá que seguir otra serie cualquiera; pues, volviendo al anterior ejemplo del globo, no es dable enseñar de una vez *continentes, océanos, lagos, ríos, promontorios, volcanes,* etc.

Es más: no pudiendo siempre exponerse las enseñanzas como un TODO, se corre el riesgo de anticipar principios ininteligibles á los neófitos, precisamente cuando les sería de fácil comprensión todo lo fenomenal, práctico y de procedimiento.

Yo creo que, prescindiendo de las personas que tienen de lo cíclico la idea sistemática que he procurado exponer con toda fidelidad, la mayor parte de los que lo elogian, lo hacen para que no resulte (BECERRO DE BENGOA, Congreso, 11 de Mayo de 1895, pág. 29) que asignaturas que se estudien en los primeros años se olviden después al cabo de cuatro ó cinco. — En este sentido se expresó también el SR. CÁRDENAS (Congreso, 13 de Mayo de 1895, página 24): «En Francia, dijo, tiene el estudio clásico una multitud de enseñanzas por el sistema que no me atrevo á llamar *cíclico en absoluto;* pero, en fin, á ése se acomoda más que á ningún otro; es decir, á ir desdoblando las asignaturas, para que al fin se integren todos los conocimientos en el alumno.

»...Sean pocas las asignaturas, y apréndanse de tal manera que no se abandonen desde el primero hasta el último año.» El SR. SALMERÓN (Congreso, 22 de Mayo de 1895, pág. 20) dijo: «Esta exigencia lleva consigo otra, la enseñanza cíclica: es decir, que en vez de dar, por ejemplo, la Geografía en un solo curso y no volver á repetirla..., se necesita repetir en gradual ampliación la enseñanza de la Geografía...»

en los capítulos anteriores de esta obra, y porque con la franqueza y desenfado del estilo epistolar, relata, á quien casi las presenció, las ventajas y facilidades del sistema sectorial.

Dice así mi carta:

« Y vamos á la enseñanza.

» Cuando D. ALBERTO LISTA estableció su plan de estudios, no se encontró con trabas ningunas de carácter oficial. Pero, cuando yo me encargué del Establecimiento, tropecé con la organización dada por el Gobierno á los estudios del Bachillerato. Nada me era dado variar respecto á ella; y así tuve que resignarme á hacer que los niños llegasen á él bien preparados, y que fuesen verdad los estudios oficiales.

» Pero, por fortuna, me encontré con bastante espacio libre para organizar, según mi leal saber y entender, las asignaturas constituyentes de las carreras especiales.

» Éstas fueron el objeto de mi plan, y los progresos resultaron tales, que no han sido igualados en ningún otro establecimiento, ni lo serán nunca mientras los centros docentes adolezcan de los vicios de organización á que están sujetos todos.

» Brevísimamente haré notar á V. estos vicios, sin descender, porque son evidentes, á ningunos pormenores, y por aquello de

ab uno disce omnes.

» 1.º El sistema de entonces (lo mismo que el de ahora) es el de *enseñanzas discontinuas.* Por ejemplo: en el primer año del Bachillerato estudiaban los niños Geografía, y no volvían á tratar de ella en ninguno de los años siguientes. Y, así, cuando llegaban al Grado, no sabían apenas las asignaturas del año último y habían olvidado por completo lo poquísimo aprendido en los anteriores, inclusa, por supuesto, la mal llamada Geografía del primero.

» 2.º Es imposible aprender muchas cosas en poco tiempo. Es dable, por excepción, estudiar alguna vez 20 horas en un día; pero en esas 20 horas de un solo día no se aprende lo que en 20 horas de 20 días. Sólo gente que no haya enseñado nunca puede pensar que es hacedero, en los ciento y diez días útiles de un curso oficial, aprender, por ejemplo, neumática, acústica,

óptica, calor, magnetismo, electricidad, meteorología, química, y por añadidura, psicología, crítica, metodología, dialéctica,... y moral como propina. ¿Quién digiere en un día todos los alimentos de un año?

» 3.º Hay en todas las ciencias cosas de intuición y práctica, y otras de abstrusa demostración. Si á un niño se le presentan diariamente triángulos, cuadrados, cubos, conos, esferas, icosaedros,... aprenderá á diferenciar esos objetos con la misma facilidad con que distingue un cuchillo de un tenedor, ó un plato de una sartén...

» Más fácil es conocer todos los organismos de una máquina de vapor, que saber bien, lo que se llama bien, qué cosa es nominativo. Muchas son las personas que, con gran rapidez y expedición, saben sumar, restar, multiplicar y hasta partir... ¡Cuán pocas hay que puedan explicar satisfactoriamente el porqué de lo que hacen! Y cuenta que, tratándose de partir, no excluyo ni tan siquiera á muchos profesores de Aritmética. Yo sé lo que me digo. Además, ¡cuántos maestros de Matemáticas parten premiosamente! ¡Saben la razón, pero no están duchos en la práctica! ¡Con toda su ciencia, no serían admitidos en una casa de comercio!

» Por otra parte: no todos los hombres tienen el talento necesario para poder conocer científicamente la razón de las cosas; pero casi todos son capaces de ejecutar la parte práctica. Ningún panadero sabe la teoría de la panificación. Todos los chicos juegan al trompo, y están viendo así á diario cuerpos dotados, como los astros (aunque no de igual manera), de un movimiento de rotación y de otro de traslación con el eje paralelo á sí mismo. No hay experimento de física infantil más universal que ése, y, sin embargo, solamente los astrónomos y los físicos (no todos) saben explicarlo. No se necesita haber demostrado el teorema de Pitágoras para saber que si se construye un triángulo con tres líneas, una = 3, otra = 4 y otra = 5, las líneas 3 y 4 resultan perpendiculares entre sí, operación que he visto practicar á rudos albañiles para levantar una perpendicular al extremo de una recta (pared).

» El que sabe lo práctico, siempre es un miembro útil de la Sociedad, aunque resulte incapaz de comprender lo científico.

Enseñar lo práctico antes de demostrarlo es proceder como lo ha hecho la Humanidad en su marcha por las vías del progreso. Antes ha habido espadas toledanas que teoría del acero. Empezar por la enseñanza de lo intuitivo es hacer útiles á todas las criaturas racionales: empezar por lo científico es utilizar sólo á los hombres de talento. Y, después de todo, éstos no pueden excusarse de la práctica.

» Pues bien: los niños pueden aprender todo lo intuitivo, y ejecutar con expedición todo lo práctico. En cuanto á lo demostrativo... ya es harina de otro costal... Se trata de evidencias.

» 4.º Y es que el orden de aparición de las facultades (aun en aquellos que las tienen más poderosas) no es simultáneo, sino sucesivo. Hasta que salen las muelas no se puede masticar. Todos los alimentos sanos son muy buenos, según un aforismo del compadre Pero-Grullo, pero no todos resultan apropiados á todas las edades. El *biftec* es excelente... para matar á un niño recién nacido, si se le da en vez de los calostros. Todos los estudios son muy buenos, pero á su tiempo; esto es, cuando han aparecido en el estudiante las facultades adecuadas á su adquisición: es decir, cuando le han salido las muelas intelectuales para triturarlos. Recuerdo que en uno de los programas universitarios de entonces había este punto: « Influencia del amor en las resoluciones de la voluntad. » ¡Voto á Cribas! ¿Qué podía saber de amores un mocosuelo de quince años, que era cuando entraba en Psicología?

» Hoy la enseñanza es víctima de la manía infeliz de lo trascendentalmente científico y destierro sistemático de todo lo experimental, imaginativo y práctico. ¡Grave error! Empiécese por los abstrusos teoremas de altas matemáticas, que explican, no sólo el movimiento de rotación de la Tierra alrededor de la línea de los polos, sino también el movimiento de traslación en su órbita alrededor del Sol, manteniéndose siempre el eje paralelo á sí mismo (al menos sensiblemente, por ser secular el cambio productor de la precesión de los equinoccios)... y téngase por seguro que ni aun idea del fenómeno se logrará dar á la gran masa de los que quieren aprender.

» Pero empiécese analizando los movimientos del trompo, y ya, aunque no exacta, se tendrá noción de la cosa. Sígase luego

con el giroscopio, y cualquier persona discreta se formará concepto cabal (por lo que ve en el gabinete) de lo que realmente pasa en el cielo. De lo cualitativo de los hechos nada le quedará por saber. Únicamente ignorará lo cuantitativo, cuyos cálculos son de la incumbencia de los observatorios astronómicos.

» ¿Por qué en su inmensa generalidad no saben hablar lenguas, ni aun pronunciar siquiera medianamente, los alumnos de los Institutos? Por la funesta manía de los profesores de enseñarles teorías lingüísticas ó fonéticas (falsas muchas veces) y de no hacerles practicar.

» Etc., etc.: *ab uno disce omnes.*

» 5.° Regularmente los alumnos de una asignatura tienen en todas partes un solo profesor. Supongamos una clase de veinte alumnos. De entre ellos habrá uno ó dos sobresalientes, cuatro ó cinco estólidos, seis ó siete notables y el resto pertenecerá al gran montón de las medianías. ¿A qué paso hace marchar la clase el profesor? ¿Al de los idiotas? Pues entonces privará á sabiendas de instrucción á todos, porque los estultos poco ó nada pueden aprender. ¿Hará marchar la clase al paso del sobresaliente? Pues, en tal caso, de los veinte alumnos aprenderán bien uno ó dos; mal ó escasamente algunos otros, y los demás tampoco aprenderán nada, porque no habrá manera de hacerles accesible la instrucción. Además, el profesor tendrá que invertir todo su tiempo en mantener el orden entre los muchachos, porque ellos, no estando entretenidos en algo inteligible á sus respectivas capacidades, emplearán en diablear la actividad que rebosa en la niñez. Sólo se tiene quietos á los niños haciéndolos trabajar en cosas que cautiven su atención; para lo cual es preciso, ante todo, hacérselas comprender. *Un ejército de inspectores* no puede tanto como *el tenerlos* entretenidos.

» 6.° Y es lo doloroso que esta negación de toda enseñanza, procedente de tener un profesor á su cargo alumnos de desiguales inteligencias, está profundamente arraigada y sostenida por una preocupación muy popular. (El error es siempre popular.) ¿Quién no ha oído decir «yo he puesto á mi niño con don Fulano, porque solamente admite en su casa doce alumnos; y, como tiene tan pocos, claro es que atenderá así mejor á cada uno»? ¡Claro? Pero ¿no es evidente que si los doce niños pertenecen

á todos los años del Bachillerato es imposible que el hombre tenga tiempo para explicar al día catorce ó quince asignaturas? Mas supongamos lo mejor. Admitamos que todos los niños son del mismo año. ¿Qué hace, si unos son listos, otros medianos y otros torpes? Los colegios deben ser muy numerosos en alumnos para distribuir por grupos á los niños en sobresalientes, buenos, medianos y tontos; y luego poner cada agrupación al exclusivo cuidado de un profesor, el cual, solamente así, puede enseñar á la masa, como si esta masa fuese un solo y único individuo.

» Remediar todos estos inconvenientes esenciales de los establecimientos de enseñanza fué lo que se propuso, y consiguió, mi plan de estudios.

» Si los males son

» Discontinuidad de las enseñanzas,

» Aglomeración de materias en corto tiempo, sin aguardar á la aparición de las facultades que las tienen de entender,

» Confusión de los conocimientos que no necesitan demostración con los que la requieren,

» É imposibilidad de enseñar simultáneamente en una misma clase á alumnos de diferente fuerza intelectual,

» Claro es que las bases del nuevo plan de estudios habían de ser, como lo fueron, las tres siguientes:

» Enseñanza continua de las materias de una asignatura durante muchos semestres;

» Ordenación gradual de las materias, desde lo intituitivo y práctico hasta lo demostrable sólo científicamente;

» Distribución de los alumnos en grupos, según su fuerza intelectual, é instrucción de cada grupo por diferente profesor, conforme á programas de mayor ó menor dificultad, á medida que fueran inteligibles.

» Fácil me fuera indicar á V. aquí mi plan de estudios, aplicándolo á la enseñanza de un párvulo que hubiese de seguir la carrera de ingeniero; ó bien enviar á V. mis programas graduales (que aun conservo desde aquella época). Pero me abstengo de hacerlo; porque me sería preciso ponerles no pocas notas,

atendiendo á que tales programas contienen *no precisamente lo que yo hubiera exigido, á poder hacerlo con plena libertad; sino lo que á la sazón se exigía para el ingreso en la carrera.* No olvide usted esto.

» El programa más difícil de cada asignatura en cada curso estaba calculado para que un niño listo pudiera asimilárselo en un semestre; y, así, sucedía que los raros alumnos de felices disposiciones podían cursar y cursaban en diez semestres todo el plan indicado. Sin embargo, yo hacía repetir algunos de esos cursos aun á los muy buenos, para que con la repetición se les quedasen grabados para siempre los conocimientos.

» Análogos al de los ingenieros, eran los planes destinados á los alumnos que habían de ingresar en Artillería, ó en Marina... ó habían de seguir la carrera del Comercio.

» Eran comunes á todos los planes las primeras asignaturas hasta las de Ampliación, por lo cual yo conseguía que hubiese muchos alumnos por cada asignatura, á fin de distribuírlos por capacidades y poner cada grupo al cuidado de un profesor. Regularmente había como cien alumnos en Francés, los cuales cursaban esta lengua con cinco profesores. Los sobresalientes daban toda mi Gramática en un semestre; pero permanecían otro en clase para dominar las dificultades. A éstos se les hacía ejecutar todo el programa, lo mismo que á los muy buenos, los cuales llegaban también á dominarlo, aunque en algún más tiempo. El programa general, aligerado de las nociones muy difíciles, era el que se enseñaba á los alumnos del tercer grupo. Aun mayores eliminaciones se hacían en el programa destinado al cuarto grupo; y de los torpes, sólo se exigía lo más rudimentario para que ejecutasen los temas fáciles lo mejor que les fuera posible.

» Claro es que esta distribución en tantos grupos (que alguna vez llegaron á seis en el Francés y á siete en Aritmética) no cabía en las asignaturas de corto número de alumnos; pero siempre los muy torpes se separaban del grupo de los buenos.

» En los tiempos de D. ABERTO LISTA los padres mandaban sus hijos al colegio para que aprendiesen cuanto pudieran; y, así, D. ALBERTO pudo con razón establecer la enseñanza completa de las Matemáticas superiores.

» Pero en mi tiempo los niños no venían al colegio para aprender cuanto pudiera enseñárseles, sino sólo con el fin de adquirir los conocimientos necesarios para el ingreso en una carrera. Y, como el Gobierno se reservó la enseñanza, en sus escuelas, de la *Trigonometría esférica, Cálculo diferencial é integral* y de sus aplicaciones, especialmente á la *Mecánica racional,* dejaron, por falta de discípulos (no de profesores, que siempre los hubo) de ser enseñadas estas asignaturas en el colegio, lo mismo que la de *Alemán;* otras, como la de *Griego,* quedaron reducidas á la más mínima expresión...; de *Hebreo,* hubo profesor, pero nunca alumnos.

» La nueva organización dada por mí á los estudios tenía en su contra dos formidables enemigos.

» 1.º El ingreso en San Felipe de alumnos ya mayorcitos, que habían empezado sus estudios en otros establecimientos, que no sabían ni siquiera *sumar,* que carecían de nociones elementales de *Gramática* y de *Geografía,* y que poseían una letra... infernal. Por su edad no podían ir á la clase de párvulos, y por su ignorancia debían estar en ella. ¿Qué hacer con tal impedimenta? Por muy bien que yo quería arreglarlo, eran siempre un estorbo en todas partes durante mucho tiempo, exceptuada alguna que otra rara excepción.

» 2.º Las preocupaciones de muchos padres ó encargados de los niños. Una vez recibí una esquelita de un bendito señor (á quien yo creía más avisado), el cual me decía que no gustaba de que fuese su niño á *Física;* porque allí las maquinitas de vapor que yo tenía (eran 29) se encendían *(sic)* con espíritu de vino; que él no quería que su niño se quemase, y, sobre todo, porque él no le educaba para fogonero (1). Otra vez, enseñando yo á

---

(1) Un señor de San Fernando, allí de mucho viso porque estaba podrido de dinero, tenía tres jovencitos de internos en San Felipe. Vino un día á pagar las pensiones de un trimestre; preguntó por mí: le dijeron que yo estaba en el gabinete de Física, y subió á él, en ocasión de hallarme yo con

los niños un precioso globo aerostático, al inflarlo con gas del alumbrado, dije para impresionar á los alumnos : « Si este glo- » bo se inflamara se produciría tal explosión, que volaría el techo » de la clase ». Al día siguiente recibí dos esquelitas para que dos niños no volviesen más á *Física,* donde podían perecer bajo los escombros.

» Otra contrariedad grave. A lo mejor los niños faltaban tres meses ó cuatro seguidos, porque las mamás se los llevaban de temporada á Puerto Real ó á Chiclana... Muchos lunes, porque habían ido la noche anterior al teatro, ó al circo, ó á la Tía Norica. Y otras veces... porque sí.

» A pesar de tantos inconvenientes, los resultados eran tales que nadie podía esperarlos.

» Pero ¿ cómo no habían de saber mucha *Geografía* niños que durante diez ó doce semestres, ó más, habían estado sin interrupción estudiando sistemáticamente los mapas? ¿ Cómo no habían de calcular con gran exactitud y expedición quienes no dejaban un día, durante años, de *multiplicar* y *partir?* ¿ Cómo no habían de ver claramente en *Geometría* los que estaban sin cesar haciendo de cartulina figuras geométricas, prismas, icosae-

---

mi ayudante y un mozo limpiando los aparatos y el salón, que tenía 18 metros de largo. Muchos de los instrumentos, especialmente los voluminosos y de más bulto, estaban por el suelo, sin orden ninguno al parecer. La atmósfera del salón estaba cargada de polvo ; y yo, que me gloriaba de tener los instrumentos siempre en el mayor orden, me morí de vergüenza al considerar que alguien presenciaba aquel caos de gabinete. Me dirigí, pues, á mi señorón disculpando la situación en que me encontraba, y tuve el consuelo de recibir esta inconcebible respuesta :

— Lo mismo que á V. le sucede hoy, me pasó á mí hace 15 días. Estaba yo en *el cuarto de los leones* de mi casa limpiando varios chismes y trebejos, y me encontraba precisamente como V., en mangas de camisa, cuando entró sin anunciarse un amigo á verme. No había más diferencia sino que este *cuarto de los leones del Colegio* es muchísimo más grande que el de mi casa.

Cuando aquel áureo Gedeón se fué, me dijo el ayudante :

— ¡ Gástese V. el dinero para que haya quien llame á este gabinete de Física *el cuarto de los leones de San Felipe!*

dros, dodecaedros...? ¿ Cómo no habían de tener todos *buena letra,* niños que escribiendo años enteros sobre muestras de caracteres escogidos, nunca habían podido adquirir el peor de los hábitos, que es el de formarlos malos? Y, en fin, ¿ cómo á pesar del plan de estudios oficial, no habían de vencer en gran parte sus inconvenientes los que entraban á cursar el Bachillerato con la más sólida preparación?

» La primera vez que en el Colegio Naval entraron por oposición aspirantes á Guardias marinas, de ochenta y tantos examinados, solamente siete fueron admitidos. Y entre los agraciados estaban los seis alumnos de San Felipe, á quienes sus padres decidieron *á última hora* dedicar á la Marina, y que se presentaron á examen con los conocimientos que tenían y sin más preparación.

» Una escuadra rusa llegó á la bahía, y muchos de los mejorcitos de las clases de Francés acompañaban á los oficiales, sirviéndoles de intérpretes. No sé cómo los muchachos se ingirieron con los rusos, ni tampoco cómo los rusos obtenían permiso de algunas madres para llevar los niños al teatro y aun á sus mismos buques. »

CAPÍTULO XIX

Supresión de la Segunda enseñanza.

Bien se habrá echado de ver que el sistema sectorial (lo mismo que cualquier otro en que cada asignatura haya de repartirse en muchos cursos) entraña una reforma de importancia capitalísima : la supresión de la Segunda enseñanza. Claro es que no quiero decir que haya de abolirse el aprendizaje de las asignaturas que hoy la constituyen, sino que ha de organizarse de otra manera el régimen actual de esos estudios. Sin duda huelga esta aclaración ; pero la hago para prevenir tajos y reveses á fantasmas ; tarea á que tan aficionados se muestran los bienaventurados de los Zoilos.

El niño que de cuatro á seis años de edad ingresa en la clase de párvulos para dar comienzo á su instrucción, debe estar

constantemente sujeto á la misma disciplina escolar hasta que de quince á diez y siete haya de emprender una carrera ó buscarse un honrado modo de vivir.

« Los centros intermedios (Institutos y Colegios de Segunda enseñanza) no responden á ningún concepto racional ni á ninguna exigencia de progreso público ni de cultura, ha dicho un eminente profesor (1) : es realmente una superfetación la existencia de la enseñanza secundaria respecto al tipo de una sociedad en la cual se deja á muchos en la base de la ignorancia, y se forma una parte con aquella apariencia de cultura que puede servir para sus provechos personales, que no para el bien general... Mientras llegue la hora de la supresión de la Segunda enseñanza... es de todo punto indispensable que se ponga mano vigorosa en la dirección de los Institutos. »

Y agregó (2) : « La Segunda enseñanza es un grado artificial que no responde á ninguna exigencia en el que enseña ni á ninguna esperanza en la disciplina mental ni en las condiciones del maestro ni del alumno... Los Institutos de Segunda enseñanza son en la organización de la instrucción nacional la representación viva, la encarnación perfecta de las condiciones, de las exigencias y de las necesidades de la clase media : la enseñanza típica de la mesocracia en nuestro tiempo es esa Segunda enseñanza con todos los vicios de que adolece, y todos aquellos errores que produce... ¡Dejar abajo una clase ínfima inculta, establecer arriba una alta aristocracia y un estado de cultura que sólo sirve, como decía en las palabras que pronuncié en la última sesión, para dar apariencias de cultura y capacitar para gobernar y administrar, explotando lo que se administra, que no sirviéndolo con el propio esfuerzo del trabajo y la propia elevación de las ideas... ¿ Hay algo que sirva como límite taxativo, matemático, para decir : hasta aquí lo primario ; de aquí allá lo secundario ? »

Y yo digo ahora : Acostumbrado estoy á formar en las minorías, como quien ve el error enroscado á tantas y tantas doc-

(1) Salmerón, Congreso, 22 de Abril de 1895, pág. 13.
(2) Congreso, 22 de Mayo de 1895, pág. 21.

trinas imperantes en el mundo. Sé muy bien que las minorías crecen, puesto que la sociedad no es una charca de líquido estancado ; pero descorazona el encontrarse en la más espantosa soledad durante todo el tiempo que tarda lo verdadero en desbandar las preocupaciones. No es que el ánimo flaquee ni que se amilane la energía, sino que la esperanza no respira las auras del éxito. ¿ Quién que dirija sus miradas hacia lo por venir ha de tener miedo á las multitudes equivocadas ? ¿ Qué importa hoy que el mundo entero haya creído que los cometas daban y quitaban reinos ? Siempre habrá un Séneca, que en esos fenómenos celestes vea cuerpos girando alrededor del Sol, y siempre un solo hombre tendrá razón contra la humanidad entera. Verdad es que tener razón contra todos equivale por el pronto á no tenerla, según la humorística observación de un pensador profundo (1). ¿ No han creído en la Astrología todas, todas las edades de la historia ? ¿ No han estimado hasta los filósofos necesario el crimen de la esclavitud para el progreso del mundo ?

Las multitudes no son temibles por su número, que ése al fin se desmorona, sino por la enormidad de tiempo que requiere el triunfo. Sin duda por eso son de la naturaleza de los héroes los que, en una sociedad que únicamente entiende de egoísmos, no sólo van á la conquista de lo que nunca tienen ellos de poseer, porque tardará mucho tiempo en llegar, aunque irremisiblemente tiene de venir ; sino que además han de dirigirse al sitio del combate por intrincada manigua de intereses emboscados, ó bien heridos de indiferencia por los ciegos de ideales, que no de vista corporal.

Sí. Acostumbrado estoy á formar en las minorías, pero en sus filas siento estar ahora al tratarse de la supresión de esta organización funesta de la Segunda enseñanza, que cuenta tantas notabilidades en su seno, algunas de mi mayor afecto, amistad y distinción. Doleríame inmensamente si alguno creyera que yo no estimo sus esfuerzos, aunque resultan estériles, no por culpa de su buena voluntad, sino del régimen á que está sujeta la instrucción pública. *¿ Régimen ?* He dicho mal y retiro la palabra. ¿ Qué organización liga en un todo armónico la clase

(1) Babinet.

de párvulos, con la Escuela y con el Instituto? Ninguna. En la clase de párvulos se practican ejercicios que luego no se continúan en la Escuela, y lo que en ésta se hace no empalma con lo que reclama el Instituto. De aquí las quejas de los catedráticos de Segunda enseñanza; ¿quién no ha oído á alguno exclamar: « Los niños llegan á mi clase sin saber leer ni escribir; ni aun sumar pueden; ni distinguen siquiera el singular del plural...? ¿Voy á empezar el edificio por el piso segundo? » ¿Ni cómo he de extrañar que nada sepan, si apenas tienen maestros, y (1) carecen de maestros porque las Escuelas Normales no responden á su misión?

---

(1) « Sobre la instrucción primera ha de levantarse todo el sistema de la enseñanza en los pueblos cultos..., y no ocuparse de ella es empezar por el piso principal sin tener preparados los planos de los pisos superiores, ó echar los cimientos sin apreciar la resistencia del terreno sobre que los cimientos insisten. »

(Bosch y Fustegueras, *Senado, 1.º de Diciembre de 1894, pág. 2.*)

« ... En España y en otros países es violenta la transición de la primera enseñanza á la segunda...; no se lleva de la primera la preparación necesaria...; el desarrollo intelectual en el momento del tránsito no es el necesario para aprender, aprovechar y estudiar las asignaturas... Hay que ampliar la instrucción primaria... »

(Fabié, *Senado, 3 de Diciembre de 1894, pág. 10.*)

« Todas las escuelas de instrucción primaria están en España en estado de desorganización y perturbación...

» Los dos tercios de los españoles no saben leer ni escribir... »

(Labra, *Congreso, 18 de Mayo de 1895, pág. 35.*)

« Hay que ensanchar la instrucción primaria... »

(Salmerón, *Congreso, 22 de Mayo de 1895, pág. 13.*)

« Hay personas que parecen caballeros y no saben lo que significa S. O. »

(Becerro de Bengoa, *Congreso, 11 de Mayo de 1895, pág. 28.*)

« Estamos en una perfecta decadencia... La generación presente no responde á la cultura moderna... Hay que luchar con la rutina, con los intereses creados; y, si se les deja tiempo y espacio, se mueven de tal manera, que detienen toda reforma... Hay que implantar las reformas al toque de vísperas sicilianas. »

(Vincenti, *Congreso, 11 de Mayo de 1895, pág. 38.*)

« ¡ Si el que pasa de la escuela á la Segunda enseñanza apenas sabe leer y escribir ! »

(Cárdenas, *Congreso, 13 de Mayo de 1895, pág. 21.*

Ni ¿cómo han de resultar conexionados y formando un todo armónico, la clase de párvulos, la Escuela y el Instituto, si nuestros hombres más entendidos en instrucción pública, por este aislamiento en que individualmente vivimos los españoles, no se han puesto nunca de acuerdo sobre las materias que tienen de informar estos tres ramos (caso de que debieran existir independientes, *que no deben*)? Oíd sus razones, á veces de gran peso, y observaréis la mayor falta de unanimidad. Y así tiene que ser; porque ninguno lleva en cuenta todas las condiciones del enseñar, sino alguna solamente: ya la edad del principiante, ya lo apropiado ó no de la materia enseñable, ya lo adecuado ó inadecuado del procedimiento, etc. Fundáranse en todas, y desaparecería tanta y tanta disparidad (1).

« ... Las Escuelas Normales por su organización y su disposición no lo son... Es preciso andar con tino para que no se conviertan las Escuelas Normales en verdaderos centros caóticos, en los que á aquella pobre gente que viene de los pueblos sin instrucción ninguna se la obligue en tres ó cuatro años á tener que estudiar una serie de conocimientos que no caben de ninguna manera en su cabeza. »

(Becerro de Bengoa, *Congreso, 11 de Mayo de 1895, pág. 21.*)

« Las Escuelas Normales no tienen plan de estudios uniforme ni modernista. Están sometidas al plan de estudios de 1857, completamente anticuado ante las exigencias de la Pedagogía.

» ... Con una Escuela Normal de maestros y otra de maestras por provincia sólo conseguiríamos una competencia para ver quién hacía más y peores maestros y maestras. »

(Vincenti, *Congreso, 11 de Mayo de 1895, pág. 37.*)

« No existe una escuela para formar maestros... »

(Cárdenas, *Congreso, 13 de Mayo de 1895, pág. 20.*)

« Todos hemos convenido en que la situación de las Escuelas Normales es intolerable, y en que no es posible que siga así. »

(Groizard [D. Carlos], *Congreso, 20 de Mayo de 1895, pág. 37.*)

« Se impone la reorganización de las Escuelas Normales. »

(Salmerón, *Congreso, 22 de Mayo de 1895, pág. 17.*)

(1) « Sobre la instrucción primaria ha de levantarse todo el sistema de la enseñanza. »

(Bosch y Fustegueras, *Senado, 1.º de Diciembre de 1894, pág. 2.*)

« La base de los conocimientos es la Segunda enseñanza. »

(Becerro de Bengoa, *Congreso, 11 de Mayo de 1895, pág. 24.*)

Acostumbrado estoy á formar en las minorías ; pero ahora la esperanza no me alienta de que un conjunto de circunstancias favorable haga posible la supresión de la Segunda enseñanza. Además de todas las dificultades que se oponen á cualquier reforma, existe hoy un formidable obstáculo : el personal docente. A D. Claudio Moyano debe el país todas las mejoras que se han obtenido en la cultura general ; pero sus disposiciones legis-

---

« La enseñanza es hoy teórica y de ejercicios de memoria (tendencia general del profesorado).

» No debe darse en la Segunda enseñanza ni Psicología, ni Lógica, ni Ética, ni mucho menos Metafísica... Éstos son estudios que deben hacerse cuando la razón ha llegado á completo desarrollo : de lo contrario son perjudiciales é inútiles. »

(Fabié, *Senado, 5 de Diciembre de 1894, pág. 11.*)

« La enseñanza ha de tener verdadero carácter práctico. »

(Becerro de Bengoa, *Congreso, 11 de Mayo de 1895, pág. 28.*)

« La Segunda enseñanza es medio y fin... Debe ser muy sencilla, fundamental, clara y patria, esto es, que haga que todos los españoles sientan las necesidades de su país. »

(Laviña, *Congreso, 14 de Mayo de 1895, pág. 18.*)

« Cualquier reforma que se haga en la enseñanza ha de tener un fin especial : el de remediar los abusos de la enseñanza teórica. »

(Vincenti, *Congreso, 21 de Mayo de 1895, pág. 28.*)

« Entiendo que la Segunda enseñanza debe limitarse á los estudios de cultura general, y que no debe tener el carácter de preparación... El Consejo de Instrucción pública dijo que el concepto de la Segunda enseñanza era de cultura general para prepararse á la vida, y al mismo tiempo de preparación para la carrera que se hubiera de seguir... Que, por tanto, se impone la división en dos períodos, y, por consiguiente, la bifurcación. »

(Puigcerver, *Senado, 1.º de Diciembre de 1894, pág. 4; confirmado en 4 de id., pág. 7.*)

« No es posible la bifurcación. »

(Calvo y Martín, *Senado, 19 de Diciembre de 1894, pág. 12.*)

« No nos parece bien la bifurcación. »

(Becerro de Bengoa, *Congreso, 11 de Mayo de 1895, pág. 28.*)

« Hay que suprimir la bifurcación. »

(Cárdenas, *Congreso, 15 de Mayo de 1895, pág. 26.*)

« La bifurcación es un defecto capitalísimo. »

(Salmerón, *Congreso, 22 de Mayo de 1895, pág. 20.*)

lativas serán una muralla cual la del Celeste Imperio para cuantas reformas radicales se propongan y se intenten.

Hoy los encargados de enseñar están divididos en dos razas :

Una, la de los maestros de escuela, obligados á trabajar seis horas, por estipendios mezquinísimos las más veces, que con atraso han de cobrar de los Ayuntamientos en lucha eterna con los alcaldes ;

Otra, la de los catedráticos de Instituto, que han de trabajar hora y media, por estipendios pobres ciertamente, pero que cobran de la Nación, libres de los odios de campanario.

¿ Quién funde en una estas dos razas ?

Hay maestros de instrucción primaria llenos de conocimientos demostrados en útiles escritos, y existen, *à contrario sensu*, catedráticos de Instituto de una deplorable deficiencia. Pero las excepciones no pueden servir de base á ninguna reforma general, y la verdad es que la cultura de los maestros de instrucción primaria es muy incompleta, imperfecta en lo que saben, y en todo caso insuficiente para explicar las materias que deban formar parte de la enseñanza nacional. ¿ Qué maestros de escuela podrían dar bien francés, logaritmos, álgebra, la geometría de Euclides siquiera, física, química..., ¡ si ni aun han manejado los más sencillos aparatos de las ciencias naturales... !!

« La ley de bases de 17 de Junio de 1857 dice que la Segunda enseñanza es ampliación de la primaria y preparación para el ingreso en los estudios superiores. »

(Merelo, *Senado, 14 de Diciembre de 1895, pág. 8.*)

« La instrucción primaria ha de abrazar cuanto en el orden de la realidad y del destino del hombre en el mundo puede y debe saber aquel que ocupe el último grado en las condiciones sociales, como el que lo ocupe más alto en el orden de la especulación... Es una instrucción primaria deficiente la que no comprenda el concepto entero del mundo y del desenvolvimiento de las formas como base de la propia constitución humana y de las condiciones en que el hombre debe producirse en el mundo, é inmediatamente en la sociedad, desde el círculo más íntimo de la familia hasta el más amplio de la patria... Claro es que dar el concepto del mundo al alcance de todas las inteligencias es la obra que elaboran los que están en el grado más alto de la especulación científica. Sólo quien aspira á la supresión de la Segunda enseñanza puede tener tan elevado concepto de la intrucción primaria. »

(Salmerón, *Congreso, 22 de Mayo de 1895, pág. 12.*)

Por otra parte: los catedrático de Instituto (salvo excepciones) no están al corriente de la ciencia pedagógica, y además, aun los mejores son reos de la inoportuna virtud de haberse hecho especialidades en sus asignaturas, descuidando el estudio de las demás, hasta el extremo de ser en casi todas imperitos. ¿Qué catedráticos de Latín saben Física ó tienen noticia de los movimientos de nuestro planeta? ¿Cuáles de Matemáticas entienden, no digamos á Horacio, pero ni el latín del Génesis? ¿Cuáles son capaces de explicar el sistema C. G. S. de las unidades absolutas? ¿Quiénes de los que explican Francés pudieran suplir á los catedráticos de Álgebra ó á los de Química..., etcétera, etc., en todas las combinaciones posibles?

¿Cómo, pues, fundir en un solo cuerpo á este incongruente personal?

¡Ah, Moyano, Moyano, buen Moyano! ¿Cuándo, con esos tres cuerpos de enseñanza independientes que creaste, ninguno de los cuales sabe nada de los otros dos..., cuándo con tres cuerpos tan inconexos é incoherentes podrá proponerse la instrucción pública un gran fin nacional? ¿Por qué tomaste de modelo á Francia, buen Moyano? ¿Por qué siquiera no te inspiraste en el régimen de Inglaterra?

En Inglaterra no existe lo que en Francia, Bélgica, Suiza, Portugal y otros países se conoce con el nombre de Segunda enseñanza. Allí las clases llamadas de párvulos, elementales, primarias y superiores, no constituyen entidades en modo alguno correspondientes á lo que en nuestro bendito país de España ostenta nombres iguales. El niño inglés entra en la escuela de los seis á los ocho años y sale á los diez y siete ó diez y ocho con todos los conocimientos que se consideran suficientes para que emprenda los estudios universitarios.

El año está dividido para esta enseñanza de los ingleses en tres cursos, *Michadmas, Christmas, y Easterterms, curso de San Miguel, curso de Navidad,* y *curso de Pascua*. Estos cursos se abren (por lo regular) el 29 de Septiembre, el 2 de Enero y el domingo siguiente al de Pentecostés. Al finalizar cada curso se conceden vacaciones: las próximas á Navidad duran de dos á tres semanas; las de Pentecostés de ocho á quince días, y á fin de Julio empiezan las de verano, que duran como dos meses: con

lo cual resulta que á los estudiantes se conceden unos tres meses de descanso próximamente; pues la apertura y clausura de los cursos pueden anticiparse ó retardarse, á juicio de los directores de las escuelas. Con estos cursos tan cortos y estos descansos tan frecuentes no hay que temer el *surmenage* y se favorece á los alumnos escasos de entendimiento que se quedan rezagados, los cuales no pasan á otra clase con sus compañeros más inteligentes, sino que repiten en la misma clase lo que no pudieron aprender. Los alumnos, además, están divididos en grupos según su inteligencia, y la disciplina varía según que son externos, medio-pensionistas, ó internos (1).

El sistema de enseñanza no es precisamente el sectorial en los establecimientos de Inglaterra, pero tampoco es el insensato de las asignaturas sueltas. Y claro es que no pueden ser discontinuos los estudios en unos establecimientos donde los cursos son tan cortos que en ninguno cabe lo que aquí comprende una asignatura cualquiera. Allí los programas se adaptan á la edad y capacidades de los niños, y el zapato es para el pie; no, como aquí, el pie para el zapato.

¡Oh! Si no es la edad y la inteligencia, ¿quién podrá nunca decir: *hasta aquí lo primario; de aquí allá lo secundario?* Y, no habiendo nadie, absolutamente nadie que pueda señalar esos límites, ¿cómo sostener ese artificio de los tres cuerpos docentes inconexos, que no pueden concurrir á ningún fin racional, porque, á fuerza de independientes, ninguno sabe nada de los otros? Ni aun el personal de un cuerpo es conocido del de los otros.

¡Ah! Acostumbrado estoy á formar en las minorías con esperanzas siempre de que al cabo crezcan, crezcan, crezcan hasta implantar sus ideales. Pero, dadas las dificultades que hoy presenta el disgregado personal docente en nuestra patria, ¿cómo ha de lograrse que todos en haz y en conjunto concurran á un fin?

Algo tal vez se conseguiría, aun quedando desligados los cuerpos docentes, exigiendo muchísimo más á la escuela (para lo cual habría que aumentar de un modo considerable el magis-

(1) Véase *La Tribuna*, carta de 8 de Agosto de 1882.

terio) y empalmando sabiamente los programas de lo que ahora se denomina instrucción primaria con los programas de los Institutos, donde por ningún motivo ni con pretexto alguno la enseñanza dejaría de ser continuación de las instrucciones dadas en la escuela.

De otro modo : uno solo sería el programa de cada asignatura, empezada en la clase de párvulos, continuada en la escuela y terminada en el Instituto. Si no se hace algo así, *nulla est redemptio*. Seguirá como hasta ahora la enseñanza, que de cierto nada tiene de tal. ¿ Basáis vuestros estudios en el latín ? Pues presentadme niños que lo sepan.

De cualquier modo, habría que empezar organizando las Escuelas Normales.

CAPÍTULO XX

Ciencias naturales.

El mal de la enseñanza clásica inglesa en tiempos de MOYANO no consistía en ninguna grave infracción pedagógica (por más que hubiese muchas), sino en la carencia de estudios referentes á las ciencias naturales. Entonces las ciencias naturales se consideraban allí, rara vez ó nunca, como parte integrante y necesaria de una BUENA educación. Las materias obligadas de la instrucción escolar eran, por tanto, en Inglaterra la Gramática, las Matemáticas y la Lógica, llamadas ciencias puras, á las cuales se agregaban estudios prácticos de Aritmética, considerada como arte, de Geografía y de Historia. Así el Latín y el Griego, durante ocho años ó más, los Clásicos y el Euclides, constituían el fondo de las ocupaciones escolares de la gente que aspiraba á una esmerada y distinguida educación (1).

La contabilidad, el comercio, la física experimental, la química, la mecánica aplicada, la construcción, el pilotaje, los procedimientos de la industria, todo lo técnico y fundamental de las artes y oficios... se estudiaba entonces (y se estudia aún) en

(1) Véase el libro titulado *Conferencias sobre la enseñanza*, por FITCH.

escuelas prácticas y especiales, en museos y en laboratorios destinados á la experimentación de los alumnos por sí mismos, con las manos tan constantemente ocupadas ó más que la cabeza, ó bien en los talleres y las fábricas.

Tal bifurcación de los estudios daba por resultado (y da todavía en el Reino Unido) dos clases de ingleses (1) : unos nutridos en la cultura clásica, y otros, dominadores de las fuerzas naturales, y, por tanto, agentes entendidos y tenaces de aquella producción y ríos de riqueza de la Gran Bretaña, sin semejanza en el mundo.

Así los triunfos de la ciencia no se deben en aquel país á la instrucción escolar ni á los centros universitarios. ¿ Cómo había de inventar la locomotora el que sólo supiera latín y Euclides ? Siempre la invención aparece en las mismas circunstancias de trabajo, laboratorio y taller ; y por eso los que han llenado el mundo de grandes descubrimientos no habían recibido la clásica educación tradicional del humanista ; que las fuerzas del Cosmos no revelan sus secretos á los que sólo estudian los libros, sino á los que saben estudiar las cosas y manejar los materiales constitutivos del planeta. Únicamente los que tienen por camaradas á las fuerzas naturales y trabajan en su compañía, son los capaces de formular cuerpos de conocimientos y conjuntos de doctrinas enteramente nuevas, que en vano será buscar en los clásicos y de que nada entienden los hombres de mayor erudición ni de mayor cultura. ¿ Cómo sin estudiar la naturaleza, cómo sin escudriñar con el espectroscopio las profundidades de los cielos, cómo sin recoger los fósiles en las entrañas de la tierra, cómo sin observar la conversión de las fuerzas naturales unas en otras,... puede llegarse á las teorías que hoy gobiernan el mundo ?

Tampoco en España formaban las ciencias naturales parte de la educación escolar á los comienzos del siglo. El plan de estudios de CALOMARDE (1825) ni las menciona siquiera. Ya en el del DUQUE DE RIVAS (1836) se incluyen *Elementos de Física y Química, Historia natural, Astronomía física* y *Mecánica*. Estos

(1) Claro es que en esta clasificación existen todas las subdivisiones, mezclas y variantes que es dable concebir en una nación regida por la libertad.

conocimientos quedan reducidos en el plan del Marqués de Pidal (1845) á *Elementos de Física con algunas nociones de Química*, y *Nociones de Historia natural* (1). Y así continúan esas asignaturas en los planes de LOZANO (1850) y GARCÍA MORENO (1852). El plan de MOYANO (1857) cristalizó definitivamente estos estudios en *Elementos de Física y Química* y de *Historia natural*, estudiados (?) al fin del Bachillerato, casi nunca con recursos científicos bastantes, y en menos tiempo siempre que el destinado al Latín!! ¿Qué importancia podía así darse á las ciencias naturales? ¿Qué había de ser su aprendizaje en unos establecimientos mezquinos y ruínes sin gabinetes ni aparatos? (2).

La Segunda enseñanza ha sido, pues, aquí, no sólo deficiente, cuando no mala, sino también, por una gran desgracia nacional, casi exclusivamente pseudo-clásica, sin el potente contrapeso, como en Inglaterra, de las escuelas especiales, y sin la compensación siquiera de las enseñanzas prácticas de los talleres y establecimientos de la industria.

¿Cómo extrañar el estado decadente del país? ¿Su atraso en la producción? ¿El puesto inferior que ocupa en el congreso de las naciones? ¿Cuál de los grandes inventos de la época ostenta un apellido de Castilla? ¿Es que aquí no se estudian más Matemáticas que en ninguna otra parte?

¡Ah, quizá precisamente por eso!

En España nadie ejercita ni desarrolla las facultades inductivas. Aquí privan solamente los procedimientos deductivos, y, por eso, sin discusión ni examen, se admiten lo más graciosamente del mundo apotegmas y principios de la más increíble inconsistencia. Sólo las rutinas osarían presentarlos á hombres que sienten cansancios invencibles cuando se trata de pensar, y se huelgan de encontrar pensamientos de pacotilla para presen-

(1) Al plan del Marqués de Pidal iba unido otro de *ampliación* que se llamaba de *Facultad menor*, en el cual habían de estudiarse *Matemáticas sublimes, Química general, Mineralogía, Zoología, Botánica* y *Astronomía física*, estudios que ya no aparecen en los planes de 1847, 1849, 1850 y 1852.

(2) Porque carecen todavía, al finalizar el siglo XIX, de gabinetes y laboratorios la mayor parte de los Institutos, llaman la atención los que los poseen tan completos, como el Instituto de Cádiz.

tarse adecentados ante las gentes; y he aquí cómo, aun cuando esos principios y apotegmas se basen en el absurdo, ó en la iniquidad, ó en ambos á la vez, nuestros lógicos se creen haber hecho una obra meritoria y de primor dialéctico cuando de tales premisas llegan con rigor deductivo á sus naturales consecuencias así sean estólidas ó inicuas.

¿Puede darse institución más inhumana que la esclavitud? Y ¡con qué tranquilidad no dictaban nuestros jueces sentencias horribles, que llamaban *justas!!* ¡Cuánta infamia negrera deja intacta la toga! ¡Claro! De tal ley se deduce *lógicamente*, ¡oh sí, LÓGICAMENTE!! tal iniquidad... luego *justa!!*

Los credos profesionales, con su dialéctica de falacias y paralogismos, nublan de tal modo los entendimientos, y ¡oh dolor! de tal modo encallecen las conciencias, que yo he oído á un jurisconsulto notabilísimo, hombre de los más rectos que conozco, gloriarse de la habilidad con que una vez supo probar la coartada de un asesino, para quien obtuvo la libre absolución. Tal jactancia, tratándose de un crimen impune, me escandalizó... pero... yo no soy letrado, ni profeso como primordial obligación mía la de sacar á un reo libre de las garras de la justicia, aun que con la impunidad se espante la conciencia universal... No hace mucho, una sentencia de tribunal altísimo fué objeto de públicos y generales comentarios...; solamente los jurisconsultos no encontraron otro remedio que el de la resignación. Pero tal excelsa virtud de los orientales, á nadie satisfizo.

Y así en todo.

Por la ley, un consejero de Instrucción pública ha de presidir los tribunales de oposiciones á cátedras vacantes, pues solamente (tal se alega) una eminencia literaria y un prestigio en el ramo pueden ser garantía bastante de imparcialidad, y, por tanto, de justicia. Y así, lógicamente, y en cumplimiento de la ley se nombra para la alta presidencia de un tribunal á cátedras de sánscrito, ó de alemán... á sublimes personajes que no entienden ni una palabra de alemán ni de sánscrito.

¿No es verdad que todas estas cosas, y sus análogas, serían soberanamente risibles, si no fuesen soberanamente injustas? Y á veces soberanamente indignas.

¿No es verdad que semejante modo de proceder parece re-

medo del raciocinar de Gedeón? — Señores Jurados: no hagáis caso ninguno del Fiscal, pues si él dice que se han presentado tres testigos contestes en que vieron á mi defendido el Tío Caniyitas robar el burro, yo, en contra de esos tres testigos, puedo presentar tres mil que no lo vieron; y, si ese Sr. Fiscal rechaza prueba tan concluyente, es porque sus compromisos reaccionarios le obligan á ser acérrimo enemigo del sufragio universal.

La lógica sería el mejor de los estudios, si el bueno de ARISTÓTELES, ó los grandes hombres que le han sucedido en el transcurso de las edades, además de dar las reglas á que han de ajustarse los procedimientos deductivos, hubieran sabido encontrarlas igualmente para sentar las premisas y los principios generales, sin que en unas y en otros hicieran nunca sentir sus influencias las pasiones, las rutinas, los prestigios de clase, el espíritu de cuerpo, y los mil y mil intereses de bandería ó de partido que sostienen los abusos y privilegios de que vive cada cual.

Pero... preciso es confesarlo.

Hay muchas lógicas, muchas.

Nadie lo cree; y, sin embargo, la aseveración es hasta perogrullesca, para quien observa que los sentimientos, y no los dictados de la razón pura, son los que hacen pensar á los hombres y les prescriben las reglas de conducta que los dirigen en el mundo. Hay, así, una lógica de raza, otra de secta, otra de clase, otra profesional, otra que encarna en el espíritu de cuerpo, lógica del proteccionismo, lógica del libre cambio... ¡Oh, cuántas! ¡cuántas! Ninguna discute sus principios, y cada una llega á sus consecuencias por procedimientos de la más estricta é irreprochable dialéctica. La suma está exacta, luego los sumandos son buenos (!). ¡Ay de la colectividad cuya lógica no encuentre prosélitos! En el acto muere. Si el pensamiento de los pueblos cambia, en el cambio perecen las civilizaciones caducas. ¿No lo estamos viendo? ¿Es acaso la lógica de los Gobiernos, con sus dogmas de resistencia é intolerancia, igual á la lógica del número, con sus huelgas, sus sindicatos, sus apasionamientos y sus necesidades?

Sólo hay dos procedimientos lógicos, en la admisión de cuyos principios no influyen las preocupaciones sociales, ni los intereses de partido, ni el espíritu de corporación: el de las Matemáticas y el de las Ciencias naturales.

Pero sus efectos no resultan idénticos en educación.

Nada mejor (al parecer) que la disciplina matemática para el desarrollo y vigor de las facultades deductivas, y nada (al parecer también) más exento de peligros, ya que en esta ciencia no influyen las pasiones. ¿A quién interesa que sea ni deje de ser el binomio de Newton?

¿Qué obstáculo puede, pues, haber para que en España se estudien más matemáticas que en ninguna otra parte del mundo, y hasta para que se abuse (si se quiere) de la exacta disciplina de esta ciencia?

¿Qué obstáculos!!

Por de pronto el *surmenage:* la consunción. El excesivo trabajo de una facultad la esquilma: no la desarrolla, sino que la arruína miserablemente.

Y, en segundo lugar... ¡oh, en esto no se piensa!!! Ni ¿á qué, si es ineludiblemente esencial?... Supongamos, contra lo evidente, que no hubiese *surmenage:* el exclusivo desarrollo de una facultad produce, inevitablemente, la atrofia de las otras, la esterilidad; la anemia psíquica; la tisis intelectual; la degeneración. Por eso nada inventan nuestros ingenieros: las Matemáticas los han consumido.

A tales perturbaciones no está expuesto el estudio del Cosmos; que la observación del Universo, aun continua y exagerada, no arruína á ninguna inteligencia.

Y ya queda dicho.

Sólo hay una lógica libre de pasiones en la realidad de los hechos y la vida: la de las Ciencias naturales. Y, por tanto, nada llega en enseñanza al valor disciplinario del método inductivo (1).

El estudiante de Ciencias naturales tiene que observar los fenómenos anormales y distinguirlos de los típicos; estar siempre en contacto con cosas de la realidad, no con quimeras; ha de manejar objetos; hacer experimentos repetidos; inventar nuevas pruebas; interrogar constantemente á la naturaleza; aguardar,

(1) FITCH, op. cit. Véase su capítulo sobre las Ciencias naturales.

vigilarla, sorprenderla, é insistir porfiadamente hasta lograr la respuesta apetecida ó el resultado previsto. Su paciencia no es de horas : tal vez necesita meses : tal vez años.

Ni basta que observe los fenómenos. Ha de razonarlos y no ha de darse por satisfecho hasta atinar con las leyes que los rigen.

Ni tampoco ha de tomar esas leyes como dogmas cerrados é inmutables, sino que ha de profesarlas siempre con carácter de interinidad y mientras no aparece algo mejor ; pues en el estudio de las Ciencias naturales hay que entrar sin prevención ninguna, sin preocupación de ninguna clase, y sin intento de forzar los fenómenos para que digan lo que convenga á determinados credos ó teorías. Si un PTOLOMEO no puede explicar el sistema planetario, no importa nada, pues lo explicará un COPÉRNICO. Si la teoría de la emisión no interpreta los fenómenos de la luz, los interpretará la de las undulaciones. Si un hecho no encaja en un sistema, caiga en buen hora el sistema, que al caer desaparecerá un error y brillará una verdad.

¿ Cómo no ha de dignificarse nuestra educación cuando se eleva el pensamiento hasta lo permanente y lo universal ? ¿ Hay algo más grande que una ley ? ¿ Algo de más valía que su conocimiento ?... Un cuerpo que cae recorre en el primer instante un espacio tal como 1 ; en el segundo instante baja 3 ; en el tercero baja 5 ; en el cuarto cae 7 ; en el quinto 9, y en los instantes siguientesbaja 11, 13, 15, 17, 19, 21..., según la serie de los números impares, sin término ni fin.

De donde resulta que los espacios recorridos son como los cuadrados de los tiempos. Un grave recorre 1 en el primer instante de su caída, y 3 que cae en el segundo instante suman 4, que es el cuadrado de 2 ; 4 que lleva andados en los dos primeros instantes y 5 que baja en el tercero son 9, suma igual al cuadrado de 3 ; 9 que lleva caídos en los tres primeros instantes y 7 que anda en el cuarto son 16, cuadrado de 4, y así sucesivamente, 16 y 9, que suman 25, igual al cuadrado de 5 ; 25 y 11, que hacen 36, igual al cuadrado de 6 ; 36 y 13, 49, igual al cuadrado de 7..., etc., etc., etc., en serie inalterable y sin fin. ¡ Ley portentosa de los números impares para la caída, y de los cuadrados para los tiempos ; ley á que obedecen de modo ineludible,

permanente y universal, los cuerpos en la tierra y los astros en los cielos !! ¿ Cuándo en los clásicos griegos y latinos puede hallarse ley más grandiosa ni más digna de llenar el entendimiento humano ? ¡ Y si ella fuera sola !!! ¡ Oh, ante el niño que sepa leer las leyes del Universo, bajad la frente, sabios de los libros !

Ningún estudio es despreciable ; pero hay estudios de estudios : el estudio del Francés no iguala al de la Medicina, etc., etc.

La erudición se pasea entre las momias de lo pasado para preguntarles sobre civilizaciones que ya no han de volver más á la tierra. La ciencia se hace amiga de las fuerzas vivas del Cosmos para esclavizar sus energías ; hace de la combustión corceles incansables ; disipa las tinieblas de la noche ; habla y oye con el rayo ; dibuja con la luz ; cloroformiza el dolor ; imposibilita las hambres con el comercio ; crea la abundancia y el bienestar, y alarga los años de la vida, deteniendo los pasos de la muerte. Y, no habiendo hambre y habiendo bienestar, pondrá coto á los odios nacionales y las guerras.

¡ Sueños ! ¿ Sueños ? Yo no lo veré ; pero ya lo he visto. Cuando todo sobre, ¿ quién codiciará lo ajeno ? Cuando sea inmenso el bienestar, ¿ á quién le interesará perderlo ?

De aquí la necesidad, NECESIDAD ABSOLUTA, de que cuantos hombres generosos quieran sacar al país de su esquilmada situación, imprimiendo á la enseñanza un gran fin nacional, hagan preponderante sobre todos el estudio de las Ciencias naturales. No : no hay que destinarles, como de caridad, el último año, mezquinamente y sin los medios necesarios, sino que se les debe consagrar lo principal del tiempo desde que los niños entran en la escuela.

Sí. ¡ Oh ! vosotros, cuantos queráis levantar al país de su actual postración imprimiendo á la enseñanza un gran fin nacional, dirigid la juventud á los estudios de las Ciencias naturales. Ellos solamente poblarán nuestros campos y talleres de caballos que respiren fuego por órganos de metal ; ellos transformarán nuestra agricultura, nuestra metalurgia, nuestra navegación, nuestro comercio... y ellos nos regenerarán de esta tisis mental á que nos han traído los abusos de quienes acogen sin examen los principios. Ved que quien se somete á la disciplina de la ciencia

experimental nunca acepta hechos que la observación no comprueba, ni tiene por legítima generalización alguna que no abarque todos los casos observados; mira como provisional toda ley, y «deja siempre campo suficiente á lo no visto ni examinado todavía, aun tratándose de principios tan comprobados como el de la gravitación universal» (1).

Ved que quien se habitúa á no admitir sin examen la proposición más sólidamente cimentada, ése es incapaz de caer, no ya en las aberraciones de los que gritan: *Españoles sobre todo: Guerra, guerra al infiel marroquí: Dios, patria y rey* (gritos que serían risibles, á no habernos ya costado, y habernos de costar aún, arroyos de sangre); pero ni aun siquiera en las preocupaciones mansas, ya profesionales, ya corporativas, ya sociales... ó en las manías fofas y sin fundamento de los que no pueden ver á los andaluces ó á los catalanes, ni á los maestros de escuela ó los periodistas, ni á los conservadores ó los republicanos, y discuten llenos de rabia reformas como la supresión de los exámenes ó el reparto universal.

La enseñanza inductiva es el solo correctivo, el único, contra la indolencia característica de las inteligencias dormidas que se encuentran muy bien halladas con que piense por ellas el espíritu de cuerpo, ó el de secta, ó la jefatura de su partido...

Y ¿quién sino ella destruye la oposición ignorante á los cambios exigidos por el transcurso de los tiempos?

Para regenerar, pues, la enseñanza, y tras ella el país, es preciso que inmediatamente éntre en la escuela el espíritu de investigación, y con él el entusiasmo, el deleite y la gloria que esmalta la percepción de cada descubrimiento personal, la modesta confianza que galardona la adquisición de cada verdad descubierta, y el nunca humillante desengaño de toda tentativa frustrada.

Para que algún día tal vez termine la insolente multitud de las lógicas personales, es forzoso que dominen exclusivamente en las escuelas la lógica deductiva de las Matemáticas y la inductiva de las Ciencias naturales.

Y ésta más aún que aquélla.

---

(1) FITCH.

EPÍLOGO

Creo terminado el objeto de esta Introducción, que era traer á su propio terreno la cuestión de la enseñanza: cómo se ha de enseñar, y qué.

Hace como cincuenta años eran esencialmente pedagógicos los problemas que se presentaban á la consideración de cuantos ardían en ansias de mejorar al Sér humano, resolviendo el triple problema de la educación física, la educación moral y la educación intelectual para obtener hombres sanos, buenos y entendidos. Esto era entonces lo esencial; y, así, resultaban accidentales los problemas acerca del influjo que en el resultado definitivo hubieran de ejercer los Gobiernos, la Iglesia y el Personal encargado de poner en práctica los medios de formar hombres fuertes, virtuosos y entendidos.

De esto hace media centuria. Natural parecía la esperanza de que el trancurso de los años nos hiciera progresar y no retroceder.

Y, sin embargo, el retroceso es evidente. De los tres términos del problema (la educación física, la moral y la intelectual), se fueron poco á poco desvaneciendo y eliminando los dos primeros; de modo que toda la educación quedó reducida á la enseñanza. Sólo desde un espacio de tiempo tan corto que sin dificultad puede contarse por meses, se ha vuelto á pensar en la educación física y en la moral, concediendo, en los planes de estudios de la Segunda enseñanza, un rinconcito á la gimnasia (que no es la educación física) y un hueco á la religión (que no es la educación moral).

El grandioso *desiderátum* de la educación íntegra del sér está hoy prácticamente reducido y mermado al *mínimum* que se estimó como lo más indispensable para la instrucción en la Es-

cuela y la cultura en el Instituto. Y, naturalmente, lo pedagógico, que era antes lo ESENCIAL, está ahora supeditado á lo *accidental*. ¿Qué es lo que hoy enciende los ánimos y agita las pasiones? ¿Es lo pedagógico? ¿Ó es la influencia que en la instrucción pública han de ejercer el Estado y la Iglesia? ¿Es la ciencia la preocupación del personal docente, ó la suerte que le espera? De la situación de las ideas en la parte política y la religiosa dan buena cuenta las recientes sesiones de las Cámaras: las del Senado, en Diciembre de 1894 y Febrero de 1895, y las del Congreso en Mayo del mismo 95. Y la situación del profesorado se refleja en sus periódicos, donde apenas se toca lo verdaderamente profesional. Y así tiene forzosamente que ser, debiéndose ¡qué vergüenza nacional! 10 millones de pesetas á los maestros de escuela, y no encontrando los demás profesores sin empleo sitio donde hacer valer sus títulos. ¡Hambre y desconsideración!!! ¿Cómo los maestros que piden limosna han de ponerse á pensar en pedagogías!!!

Hemos venido á una confusión lastimosa y es preciso deslindar posiciones.

El personal y la cuestión político-religiosa es lo que *se llama* (!) el problema de la enseñanza, sin que nadie advierta que con ella nada tiene que ver el que se pague puntualmente á los maestros por los Ayuntamientos ó por el Estado, ni que la instrucción sea enteramente laica ó nó. Es condición, pero no esencia, del enseñar el que los maestros no se mueran de hambre, y que vayan á la escuela á explicar sus clases mientras salen á mendigar obligados del hambre; y corresponde al fin nacional que el país se proponga, pero de ninguna manera á la ciencia de la enseñanza, el laicismo de los Institutos ó la intervención en ellos de la Iglesia.

Lo esencial es que se suprima la Segunda enseñanza para que formen un cuerpo único concurrente á un solo y mismo fin nacional las clases de párvulos, las escuelas y los Institutos, hoy sin concierto y sin razón desligados entre sí;

Lo esencial es que se duplique ó triplique el número de maestros y maestras, para que los niños puedan dividirse y subdividirse en grupos no numerosos, según los grados de su capacidad intelectual, y cada grupo reciba la correspondiente instrucción, como si fuera un individuo aislado;

Lo esencial es que la enseñanza empiece siempre por lo fenomenal y práctico, y que únicamente se amplíe á medida que en los niños vayan apareciendo las facultades, de modo que ningún estudio se emprenda hasta que sea inteligible;

Lo esencial es que, como el pie da la medida del zapato, los niños determinen la amplitud de la enseñanza que hayan de recibir, sin que en ello intervengan los caprichos de los autores, ni las genialidades de los maestros, ni las inepcias del Consejo de Instrucción pública, ó de un ministro del ramo;

Lo esencial es que, hasta que el alumno, joven ya, vaya á las Universidades ó pueda entrar en la carrera de su vocación, la enseñanza (lo mismo que la educación) sea íntegra ó politécnico-elemental; y no exclusivamente de libros y sin experimentos de las Ciencias naturales, ni gabinetes de Física, Química, Historia natural, etc., que revelen desde que el niño entra en la escuela las maravillas del Cosmos, y le hagan hablar con lo universal, permanente y necesario;

Lo esencial es que cese el sistema de estudios discontinuos, y que el aprendizaje de toda asignatura dure muchos semestres sin interrupción, porque lo que se pierde en tiempo se gana en fuerza;

Y, por último, lo esencialísimo es que la educación no se circunscriba mezquinamente y contra los dictados de la ciencia y de la razón, á la instrucción de los niños, sino que vuelva á ser la serie de procedimientos que desarrolla, cultiva y dirige las facultades y capacidades físicas, morales é intelectuales del hombre.

Esto, esto es lo esencial.

Y sólo el que lo quiera con verdadero amor será favorecido

con el logro del gran fin de la educación. Sólo quien ponga en práctica los procedimientos conducentes conseguirá enseñar y educar, y quien no, nó; así sean del Estado ó de los particulares los establecimientos de enseñanza; que el laicismo y el personal son únicamente condiciones en todo plan educativo. Lo cual no quiere decir que, si bien de otra índole, no sea de grandísima importancia y de orden primordial en su respectiva esfera, el estudio de las condiciones. El laicismo importa á todos los españoles en la esfera de la libertad de conciencia; y la seguridad del pan cuotidiano, á los beneméritos artífices del carácter nacional y del porvenir de nuestra raza. La condición de una cosa no es la cosa misma, y, sin embargo, la condición puede ser de valor excepcional. La luz es condición de la Astronomía; pues, si no viéramos los astros, jamás habría existido para nosotros la mecánica celeste; pero en el estudio de la Astronomía lo de esencia es el sistema de la atracción universal, y no la teoría de las undulaciones de la luz.

Dispútese, pues, cuanto se quiera, acerca de á quién corresponde el pago de los maestros, si al Municipio ó al Estado: suscite ó no tempestades la ingerencia del Clero en la segunda enseñanza...; pero no se ahogue la voz de quien, por su experiencia, se crea autorizado para volver por los fueros de la educación en toda su integridad.

Y, de cierto..., se necesita estar hecho á prueba de desdenes para tener perpetuamente fija la mirada en esta clase de problemas complejísimos é ingratos, y presentar soluciones ante el tribunal de la indiferencia, ó bien oír cargos y jeremiadas de la más pobre oquedad.

Se me ha insinuado que no cumple con sus deberes quien se propone resolver los problemas de la enseñanza con un criterio puramente personal, imponiendo propias aspiraciones sin atender á las prácticas tradicionales. — Está bien. Me doy por aludido. — Pero ¿es que no imponen sus propias opiniones los partidarios de la rutina y del *statu quo?* Y ¿no lo hacen sin criterio personal y sólo por no levantar los ojos á nuevas alboradas? ¿Se han dominado ellos á sí propios al querer dominar á los disidentes? ¿No es abominable que persistan en el tedio de un es-

tancamiento consuetudinario por no tomarse el trabajo de pensar? ¿Por haber dejado secarse las fuentes del amor desinteresado á la verdad? ¿Por no haber reservado en sus propósitos un rincón siquiera para albergar al peregrino de la meditación que pueda hablarles de otras regiones de aromas y de luz? ¿Faltó á sus deberes el que vió la locomotora é impuso sus ideas? ¿el telégrafo? ¿la luz eléctrica? ¡Ah!

Aquí donde nadie es cuerdo,
¿para qué he de serlo yo?

Si, en vez de insinuárseme que falto á mis deberes aspirando á resolver según mi propio criterio personal los problemas educativos (como ya en otra época los resolví con resultados prácticos no igualados aún), se me dijese sólo que es demencia (como se me ha dicho) echar abajo los actuales carcomidos y ruinosos edificios, y dormir al sereno y á la lluvia antes de tener levantados otros mejores, yo encomiaría en la objeción la precavida prudencia del que teme imitar al pobre diablo aprensivo

que se murió estando bueno,
por querer estar mejor;

y acaso no respondería que para las locomotoras no pueden servir las ruedas de las carretas, ni los vetustos velones para el alumbrado eléctrico. Nuevos dioses quieren nuevas aras. Los antiguos navíos de tres puentes han desaparecido, porque no podían con los cañones modernos.

Pero, en fin, la objeción no sería tiránica, como la de hacer callar á quien ve cosa mejor que lo presente. Lo práctico no es (como aseguran los que no quieren levantar de la mullida almohada la cabeza perezosa), lo práctico no es ir reformando paulatinamente y por partes, poco á poco; nó. ¿Cómo reformar por partes una casa cuyas vigas y cimientos se han podrido y desmoronado? Pues echándola al suelo. —Pero, á veces, conviene una paulatina sustitución. Así va sustituyendo al Remington el Mauser. Pero sólo cabe aceptar esta clase de capitulaciones cuando se tiene la seguridad de que el cambio no ha de estar sujeto á interrupciones, y que no ha de realizarse al paso de aquel feliz soldado del famoso regimiento gaditano de la Posma, que,

habiéndose puesto en viaje para asistir á la boda de un amigo, llegó á la casa el día del divorcio.

Se me ha insinuado también: cuanto dices podrá estar muy bien y ser muy razonable; pero ¿para quién predicas? En las poblaciones rurales los padres lo que desean es únicamente que sus hijos puedan salir al campo cuanto antes para ganarse el mendrugo, y no que vayan á la escuela; y en las ciudades no se les importa que los hijos aprendan, sino que en la caza del diploma lo atrapen desde luego para que cuanto antes les sirva de letra de cambio contra el Presupuesto. — ¡Verdad! contesto. Verdad en muchos casos. Pero ¿porque haya ladrones no se ha de predicar contra la rapiña? Mientras la Tierra gire en el éter habrá quien aspire á la perfección de su ser. Y, así como nos es imposible cortar relaciones con el Sol, así también es imposible al entendimiento cortar relaciones con la verdad y á la conciencia con la virtud. Y falta á sus deberes (ése sí que falta á sus deberes) quien no evangeliza para que el sér racional deje de ser esclavo y se haga señor de las potencias del Cosmos y ciudadano del mundo. Es preciso no tener debilidades con la opinión ni prevaricar con ella, aunque haya que afrontar la unanimidad de los resentimientos profesionales.

Se me ha dicho igualmente que yo estudio la cuestión desde un punto de vista especial; que hay otros puntos de vista, y que, por consiguiente... ¡Bah! ¡Objeción de muladar! Gedeón se confundía porque el número de su casa era 6 mirando hacia arriba desde la calle, y le resultaba 9 mirando hacia abajo desde un balcón situado sobre el zaguán. ¡Puntos de vista!!

Ya están juzgados. ¿Se aprende por los actuales procedimientos? ¿Hay quien sepa latín? ¿Hay quien lo hable? ¿Hay quien enseñe BIEN los movimientos de la Tierra? ¿Hay quien exponga de un modo práctico la precesión de los equinoccios? ¿En qué gabinete de Física se da siquiera á conocer experimentalmente el paralelogramo de las fuerzas? ¡Puntos de vista!!!

Y aquí doy fin á esta Introducción.

Los temas en ella examinados se refieren á lo más palpitante y de actualidad en cuanto á la enseñanza solamente, y apenas se han tocado algunos temas concernientes á la educación nacional.

Mucho queda aún que discutir, mucho. Y, por tanto, si algún lector no está cansado todavía, y quiere acompañarme en mis exploraciones, éntre conmigo en el escrito siguiente, donde podrá ver lo que se me alcanza sobre tan vital asunto, de cuyas soluciones dependen los derroteros de nuestro porvenir.

PARTE SEGUNDA

DE LA EDUCACIÓN

Es un error pensar que la educación es menos que la instrucción.

COMTE DE KÉRATRY.

LIBRO PRIMERO

GENERALIDADES

CAPÍTULO PRIMERO

Sí! la reforma de la educación vendrá, y, como todas, triunfará.

THOMAS WISE.

§ I. *Parábola de Krummacher.—No debemos mejorar la tierra sin mejorar al hombre.*

Heredó un joven cierta extensión de territorio próximo á una aldea. Pero la tierra era malsana y pantanosa. Hízola desaguar el nuevo propietario, y mandó sembrarla de toda especie de hortalizas y frutales, formando un bosquecito que se extendía hasta el pueblo.

Visitó al cabo de algunos años al inteligente poseedor un anciano de gran discernimiento que había sido maestro suyo, y, después de haber elogiado como perito las obras de su discípulo, hubo de exclamar : « Todo está muy bueno ; pero á esta *creación* le falta aún *otra* para resultar perfecta. »

Llegaron estas palabras al corazón del discípulo, y, cuando al año siguiente, habiendo regresado el sabio maestro, vió en el bosque de frutales dos nuevos edificios, dijo apretando cariñosamente la mano al joven :

« Bien sabía yo que tu corazón había de entenderme. Ahora, el AMOR ha completado la obra. »

Aquellos edificios eran UNA CASA DE HUÉRFANOS y UNA ESCUELA.

§ II. *Sin el amor en la sociedad quedan incompletos los adelantos materiales.*

Nunca más que en nuestra época se ha hecho sentir la necesidad de la doctrina á que da cuerpo y forma concreta la profunda parábola de KRUMMACHER.

El presente siglo ha sabido transformar la tierra en un jardín productor de riquezas, y el desarrollo de la industria satisface las necesidades, de modo que ni aun en las épocas de penuria se perciben los efectos de la escasez tan hondamente como en tiempos no muy lejanos. Pero, si es cierto *que non in solo pane vivit homo,* si no solamente de pan vive el hombre, la parábola del autor alemán nos enseña que sin la beneficencia y la instrucción, esto es, sin el amor, no hay perfección *absoluta* en los prodigiosos mecanismos, así físicos como morales, de que nuestra época se sirve para la producción de la riqueza.

§ III. *Clamor por la reforma de la educación : porvenir de las naciones.*

General es el clamor que de todas partes se levanta pidiendo reformas y mejoras en la educación. Quizá sin darse bien cuenta de ello, todo el mundo comprende que la DISCUSIÓN es el carácter más marcado de nuestro siglo; y armas para discutir, y ejercicios adecuados para prepararse á la lucha es lo que desean cuantas personas se consideran con la influencia necesaria para intervenir, ya en grande, ya en pequeño, en los asuntos de un país. Por otra parte, si en la actualidad no existen las altas clases de otros tiempos, si no han quedado frente á frente más que lo que antes propiamente se llamó clase media, y hoy debiera denominarse clase superior, y lo que se llama con la mayor impropiedad pueblo ; en una palabra, si casi no hay ya más que pobres y ricos ; y, si éstos (por la actual gravitación económica y mientras el número consciente no asuma todos los poderes) tienen que estar sobre aquéllos, de apetecer es que tales conduc-

tores de los demás posean la mayor suma posible de moralidad é ilustración.

« Bajo este concepto, dice MARCEL : Más han hecho las monarquías de Alemania por la verdadera libertad de los pueblos que Inglaterra con todas sus institucionas políticas. En efecto ; ellas han dignificado el carácter del pueblo con una educación liberal, mientras que Inglatera abandona la mejora de las clases pobres á la caridad y al proselitismo. La inteligencia es necesaria á la libertad (1), y, á menos que un sistema liberal de EDUCACIÓN

---

(1) « ¿ Cuáles son las ideas esenciales sobre que se cimentarán las sociedades que han de suceder á la nuestra ? No lo sabemos todavía. Pero lo que desde este momento mismo estamos viendo con toda claridad, es que en su organización habrán de contar con un poder, *nuevo* y *formidable*, último soberano de la edad moderna ; el poder de las masas. Sobre las ruínas de tantas ideas, consideradas un tiempo como verdaderas y muertas hoy, de tantas potencias quebrantadas y rotas por las revoluciones sucesivas, ese poder es el único que ha ido siempre creciendo y que parece en vías de absorber pronto á todos los demás. Cuando todas nuestras antiguas creencias vacilan y se estremecen, cuando ceden y se aplastan las caducas columnas de la sociedad, el poder de las masas es el único no amenazado por nada y cuyo prestigio no cesa de aumentar. La edad en que vamos á entrar será verdaderamente la era de las masas. »

(GUSTAVE LE BON, *Revue Scientifique, 6 Avril, 1895.*)

« Por la condición democrática de los Estados, cuando se hace del hombre un ciudadano, y en el ejercicio de la soberanía comparte los poderes é interviene en ellos, es preciso que no haya hombre en una nación que no sea bastante culto para el ejercicio de su derecho, para la función de su poder, que exige condiciones y aptitudes, para no entregar el Estado á una invasión de bárbaros dementes. Es preciso que todos los ciudadanos sean cultos, y conozcan las bases fundamentales en que la sociedad se asienta y las condiciones según las cuales deben regirse los Estados... Resultan males tremendos de tener confiados los poderes á los incultos... Sería locura dejar las masas populares en la ignorancia, haciendo que la conjunción de la ignorancia y la necesidad pueda formar una tormenta que haga estallar en pedazos el organismo de esta sociedad... No se puede consentir que haya ignorantes, como no se puede consentir que haya inmorales... A la ignorancia, la cultura ; á la inmoralidad, la virtud. La instrucción en ciertos límitos, cuando no va acompañada de la EDUCACIÓN Y DE LA FORMACIÓN ENTERA DEL HOMBRE, es dañosa y perjudicial. »

(NICOLÁS SALMERÓN, *Congreso, 22 Mayo, 1895, pág. 11.*)

enseñe al pueblo cuáles son los derechos que la libertad política confiere, y á ejercer con discernimiento esos derechos, es muy de temer que por mucho tiempo sean las masas juguete y escabel y, lo peor de todo, víctimas de los que saben explotar su no creída ignorancia. La libertad de un pueblo y su preponderancia en la balanza de las naciones dependerá muy pronto de su carácter moral é intelectual infinitamente más que de sus disposiciones y hábitos guerreros ó de la habilidad política de sus gobernantes. Ya pasó el tiempo en que la superioridad de una nación dependía exclusivamente de su ejército y su marina. PLATÓN, ARISTÓTELES, SAN PABLO, SAN JERÓNIMO, SAN AGUSTÍN, SANTO TOMÁS, BACON, GALILEO, DESCARTES, NEWTON, LEIBNITZ, DANTE, CERVANTES, SHAKESPEARE, JOULE, BERTHELOT, DARWIN, PASTEUR,... gozan hoy de más veneración que los ALEJANDROS y los Césares. De Atenas y de Roma nadie desea conocer el sinnúmero de hombres que cayeron al filo de la espada ni el de las galeras hundidas en la mar : todos desean conocer á sus oradores, poetas y filósofos. Sus leyes perecieron : su genio artístico y literario vive todavía y nunca morirá. Presten los Gobiernos tanta atención á las letras y á las ciencias como á sus ejércitos y marinas, y el que primero lo haga mejor, primero se pondrá á la cabeza de las naciones. Además, ¿ en qué época puede ser necesario compensar y regular con la moralidad el desarrollo de las ciencias, más que cuando ellas han ensanchado cual nunca el poder humano, que puede así ponerse al servicio del bien como del mal?

Una espada representa al mundo antiguo : una pluma al moderno.

§ IV. *Clamor por la libertad de enseñanza.*

General es, pues, el clamor por la reforma de la enseñanza y de la educación. Quien volviendo atrás la vista recapacite lo que aprendió en la escuela, no podrá menos de reconocer que ha formado su carácter moral después que salió de ella, y que también después de su salida ha adquirido lo poco que sabe.

Y ese clamoreo, que cada día va tomando mayor intensidad, se hace de más grave trascendencia si se considera que, concretándose, se une á él otro, tan exigente, y no menos importante; EL DE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA. Hasta en las conversaciones domésticas se oye la especie de que la INTERVENCIÓN del Estado en la enseñanza es, según unos, un ataque á la autoridad de la Iglesia, que de su Divino Maestro recibió el don y la obligación de la enseñanza; según otros, una detentación de los derechos de los padres, que indudablemente los tienen para dedicar á los hijos á la clase de estudios que consideren más adecuada á la capacidad, al genio y al porvenir que les desean, y, por último, según los más radicales, una usurpación de las libertades del pueblo, que no es dueño de seguir en su desarrollo la dirección que más le plazca y que más convenga á un gran fin nacional. Todo el mundo es esclavo de los ministros de Fomento.

Especiosas son, sin duda, estas quejas; fundadísimos *parecen* estos argumentos. Por de pronto; para el que profese el principio de que jamás se produce un cargo *general* sin que exista en él algo de razón, no dejará de haber suficiente motivo para considerar que, puesto que se producen quejas, no ha sabido cumplir el Gobierno con el inmenso deber que le incumbe de intervenir en la educación, sin llegar á esclavizarla.

§ V. *Argumentos en favor de la libre enseñanza.*

Cuestión es ésta en que hay que andar con mucho tiento, por no ser popular ni el pro ni el contra.

¿ No he de ser yo juez competente, dicen los individualistas, para saber lo que conviene que aprendan mis hijos? Si el Estado no se mete á dirigir mi casa de comercio, mi taller, mis industrias, ¿ por qué se mezcla en la clase de instrucción ó educación que yo haya de darles? ¿ Por qué les cierra las puertas de todas las carreras lucrativas ó que llevan consigo la consideración social, desde el punto en que no se someten á determinado plan de enseñanza, que yo considero viciosísimo ó absurdo? ¿ Qué libertad puedo poseer en punto á instrucción, si no me es dado enseñarles lo que yo quiero, sino lo que el Gobierno quiere; toda vez que mis hijos necesitan proveerse de los diplomas de bachiller ó títulos profesionales, que nadie concede más que

el Gobierno mismo, y con las condiciones que le place imponer, movedizas é instables como las oleadas políticas, de tal modo que no tengo seguridad de que mi hijo el abogado, mi hijo el ingeniero, etc., concluyan mañana sus estudios con arreglo á los cálculos de dinero y de tiempo que la legislación vigente me autoriza hoy á formar?

Por otro lado, se oye decir á los doctrinarios: ¿Cómo el Estado, que vive dentro de tales instituciones políticas, cuya conservación y seguridad le están encomendados, ha de permitir que los particulares no se ajusten á ellas y nutran á sus hijos en doctrinas que para el Gobierno son subversivas?

Y dicen los ortodoxos: ¿Cómo fuera del dogma puede existir educación?

§ VI. *No consideremos como argumento decisivo el voto de las mayorías incompetentes.*

Antes de emitir parecer sobre tan debatida cuestión, conviene decir cuatro palabras sobre el valor crítico que las *mayorías* puedan tener.

Si se trata de cuestión poco profunda, y que para su resolución sólo exige el empleo de las facultades perceptivas, ó el desarrollo de los sentimientos generales, ó la aplicación de las creencias colectivas, ó el simple sentido común, indudablemente la opinión del mayor número es no sólo digna de tomarse en consideración, sino que, *con grande probabilidad,* es la cierta y justa, siempre que recaiga sobre objeto determinado y no sea pasajera. Es malo comer cicuta, repugna invenciblemente que un hombre sea esclavo de otro hombre, subleva el ánimo que para los mismos delitos, en igualdad de circunstancias, tenga el pobre una pena y otra el rico, etc., etc.: esto dicen todos los hombres y en todos tiempos... verdad es.

Pero se trata de una cuestión, no digamos ya profunda, sino sólo un poco complicada y á la cual deba hacerse aplicación de alguno ó algunos principios científicos,... se discute un tema que se roza con las preocupaciones de clase, con el espíritu de cuerpo, con los privilegios de que gozan los poderes constituídos de la sociedad y con los abusos que les dan de comer... ¡oh! entonces (y no se crea que parto de golpe para emitir ésta que parecerá á no pocos blasfemia intelectual), entonces, probablemente, tiene razón la *minoría.* Copérnico, Galileo, Colón,... eran la minoría de los sabios de su tiempo. El número de votos servirá para que no prevalezca la verdad: porque cada raza, cada clase, cada corporación, cada masa ligada por comunes intereses,... tiene su lógica particular; pero los juicios de la minoría de hombres independientes no movidos por ningún interés común con otros hombres, ó los descubrimientos de cada sabio, ó de cada minoría de sabios, serán las antorchas á cuya luz los siglos venideros condenarán el error de toda mayoría incompetente.

Una minoría insignificante de cristianos decía en la Ciudad Eterna, ante el poderío dictatorial de los Césares, en los primeros días de la evangelización: « Mujeres, compañeras sois y no siervas: hombres, vuestra persona no es propiedad de nadie: esposos, vuestros hijos no pueden ser vendidos »,... y aquella minoría, teniendo de su parte la razón, era arrojada á las fieras; porque los principios políticos del Cristianismo resultaban absurdos para la lógica de la nacionalidad romana, que no podía existir sin la esclavitud de la mujer, del niño y del vencido por la fuerza de las armas. Los espectadores del circo, á los cuales se repartían regularmente los despojos de 80 millones de hombres, vieron morir en cien días consecutivos (!) hasta 11 000 fieras, y ¡horror! hasta 10 000 gladiadores, cristianos y hermosísimas vírgenes. ¿Qué sentiríamos ahora si viésemos en un circo arrojar un niño para ser devorado por bestias irracionales?

No hay ningún pueblo-rey, dice hoy la paz armada;... pero Inglaterra domina la India y el Egipto: Francia la Argelia y Madagascar,... y se considera civilizador por la lógica de la fuerza el nuevo dogma del Protectorado de las naciones poderosas sobre los pueblos débiles.

§ VII. *Falta de carácter en los que ven claro.*

Hay además otros motivos para que el error arraigue en las mayorías y sea labor hercúlea el extirparlo. En primer lugar, los hombres de talento (repárese que no digo los hombres de instrucción) son los menos: en segundo lugar, aquellos á los

cuales está reservado el distinguir más pronto y claramente la verdad, deben sujetarse para ello á condiciones de estudio y método, sin las cuales la humana inteligencia nada vale, y de esos escogidos sólo pocos se encuentran en las circunstancias propias al efecto; y, en tercer lugar, muy escasos son los hombres que, aun hallándose en esas circunstancias, logran desprenderse de los sentimientos generales y de las preocupaciones de raza, nacionalidad, clase, profesión, espíritu de cuerpo, etc., y menos aún todavía los que á tan raras prendas intelectuales reunen la energía de carácter necesaria para no tener miedo al convencionalismo y tratar de herir en el centro del pecho á la opinión recibida y sin razón consagrada por los años. ¿Es, pues, de extrañar que, yendo contra la rutina y teniendo la mayor parte de las veces profundidad las cuestiones que se someten á votación en las corporaciones numerosas, sea la mayoría la que nunca tiene razón, la que hace desatinos y se cubre de ridículo, ó bien sanciona la injusticia? Por nada de este mundo habría yo podido estar con las mayorías en las corporaciones á que he pertenecido. ¿Qué mayoría ha inventado algo? Ninguna. Ningún inventor se llama *Legión,* sino INDIVIDUO.

El hombre suele juzgar bien cuando se trata de decir lo que *no son* las cosas: la dificultad aparece cuando trata de explicar lo que *son.* Para percibir que la educación *no está bien,* apenas se necesita más que de los ojos: ahora, para decir *cómo* ha de plantearse, y *qué* ha de ser, se necesita gran corazón y gran cabeza.

§ VIII. *Verdadera fórmula de las objeciones hechas por los partidarios de la libertad de enseñanza.*

Los partidarios de la libertad de enseñanza acusan al Estado de su *mala* INTERVENCIÓN en ella. Á muchos he oído hablar sobre este asunto, y siempre me ha maravillado que el cargo no se haga con entera exactitud. El Estado hace más que *intervenir:* DIRIGE la enseñanza: no deja acción para salir de la órbita que ha señalado, y sólo dentro de ella es dado moverse. La cuestión está, pues, reducida á lo siguiente:

¿Debe ser LIBRE la enseñanza?

¿Debe ser DIRIGIDA por el Gobierno?

¿Debe ser solamente INSPECCIONADA por el Estado?

LEIBNITZ dijo: «Hacedme dueño de la enseñanza y yo me encargo de cambiar el mundo.» El obispo de Langres en la Asamblea francesa apostrofaba así á la Universidad, que en este siglo ha sido en Francia la monopolizadora de la enseñanza: «Vosotros nos habéis dado la generación socialista de 1848.» Y MR. CRÉMIEUX se apresuró á retorcer la acusación, aludiendo al clero, monopolizador de la enseñanza el siglo pasado: «Vosotros sois los que educasteis la generación revolucionaria de 1793.»

§ IX. *Incompetencia de los padres para la enseñanza: los padres tienen que dedicarse á una profesión y desatender lo demás para ganar el sustento.*

Importantísima es la cuestión de la enseñanza como ninguna otra, pues radica en el fundamento social: la familia. La solución no es, pues, de aquellas cuyo resultado deba estimarse en poco, y gran cordura exige, por lo tanto, lo que sobre ella se aventure.

Los padres no forman á los hijos con el simple acto de la generación, sino que tienen que continuar su obra por medio de actos voluntarios y constantes, cuyo objeto es desarrollar al ser que les debe la existencia: en una palabra, los padres no pueden librarse del deber (deber imprescindible) de dar educación á sus hijos.

Pero no todos tienen tiempo, ocupados en buscar los medios para proveer á la subsistencia: no todos tienen competencia, ni física, ni moral, ni intelectual. Mal puede enseñarse lo que no se sabe: la educación es una ciencia, y á nadie es dado improvisar los procedimientos que requiere. Natural es el que los padres entreguen los hijos á personas especiales que cuiden de su educación. Y natural es también que, siendo ignorante el mayor número de padres, ó, no teniendo tiempo para tantear á los maestros, se encarguen de la educación las medianías sin mérito, enseñoreándose la rutina de los tiernos corazones y de las

inteligencias delicadas de los niños. ¿Cómo poner remedio á tantos males, que no por estar apuntados en breves palabras dejan de ser de enorme trascendencia? El niño, indudablemente, pertenece á su familia; pero la familia es el elemento integrante de la sociedad, y, por tanto, viene el niño á ser parte del Estado. Nadie pone en duda la influencia que los maestros pueden tener, y de hecho tienen, en la sociedad; y las recriminaciones del obispo de Langres y de Mr. Crémieux son una forma concreta del principio general. *Le ver rongeur des sociétés modernes*, del P. Gaume, tiene por objeto sólamente manifestar la influencia que el *Renacimiento* ha ejercido en las sociedades modernas, introduciendo en ellas la educación pagana. Y el célebre folleto de Bastiat *Baccalauréat et Socialisme*, manifiesta la genealogía de las ideas socialistas procedentes también de las fuentes de la antigüedad. « *Un pueblo pierde lo que otro gana: la sociedad es un estado antinatural, nacido de un contrato: la ley crea los derechos: la ley confiere la propiedad: las profesiones que tienen por objeto inmediato ganar dinero son indignas de un hombre libre: el comercio es ocupación plebeya: la guerra es el negocio de los pueblos...* » y quién sabe cuántos aforismos más, inmorales, dañinos y hasta estúpidos, oídos en la niñez y en la juventud, y leídos después en esa forma ó bajo otra algo más disfrazada, proceden línea recta de la civilización griega y romana, de esas que no llamaremos sociedades, sino instituciones militares de ejércitos permanentes. « No fué por casualidad, dice Bastiat, por lo que vimos surgir de todas partes durante la Revolución cónsules, un emperador, senadores, tribunos, prefectos, senatus-consultos, águilas, columnas Trajanas, legiones, campos de Marte, Pritaneos y Liceos. »

§ X. *El Estado debe hoy, no sólo intervenir, sino tener poderes para dar dirección á la educación y la enseñanza.*

Siendo el hombre un ser por esencia social, y dable que ejerzan funesto influjo los ineptos encargados de la educación; no pudiendo ser todos competentes en materia de instrucción; y debiendo ser fatal la influencia de las mayoraís siempre preocupadas é iliteratas, natural es deducir que el Estado debe hallarse

investido, no sólo de facultades para intervenir, sino también de poderes para imprimir dirección á la educación pública, por lo mismo que á él incumben la higiene y la sanidad, la policía y la justicia, etc.

¿Han de ser permanentes sus facultades? Pronto lo veremos.

Por otra parte, los que gritan contra este derecho de la sociedad porque da al Estado el monopolio de la instrucción (como dice Martel), deberán quejarse, si han de ser consecuentes, de que los tribunales monopolicen la justicia, los magistrados la tranquilidad pública, los farmacéuticos los medicamentos... La educación es cuestión social.

La sociedad tiene que intervenir y legislar en todos los casos en que pudiera haber perjuicio de tercero, caso de no intervenir.

Supongamos la fractura de una pierna. En el momento de la desgracia no es posible al paciente examinar al profesor que se le presenta á reducir la fractura, y, aun esto, suponiendo el caso improbable de que el lesionado fuese perito en la materia. Es, pues, indispensable que la sociedad haya provisto al profesor, en tiempo y sazón oportuna, de un Título que garantice al paciente la competencia y conocimientos del médico y donde el enfermo lea estas consoladoras palabras : « PUEDES FIARTE DE ÉL. »

Supongamos que el enfermo necesitase de medicamentos de ésos que en las debidas proporciones devuelven la salud y que matan tomados con exceso. La sociedad también, en tiempo y sazón oportuna, ha provisto al farmacéutico de otro título en que el enfermo ve escritas igualmente estas dulces palabras : « PUEDES FIARTE DE ÉL. »

Lo mismo sucede cuando hay que encomendar á una persona asuntos arduos de conciencia; cuando tenemos que hacer patente nuestro derecho conculcado por la fuerza, la avaricia ó el crimen; cuando tenemos que alzar un edificio seguro, ó atravesar el Océano, y, en suma, en todos los casos en que del ejercicio de una profesión pudieran resultar comprometidos los intereses de la generalidad incompetente.

Porque es de advertir que cuando la generalidad se supone

inteligente, entonces la sociedad abdica de su cuidado protector. Nadie ha pensado en dar diplomas á los expendedores de muebles, telas, vestidos, ni aun de los alimentos no adulterables, y, sin embargo, la sociedad se arroga ese derecho, así que se sospecha ó es posible la adulteración. Tal sucede con el pan, la leche, el vino, etc., etc.

La educación, por ser interesante á todos en el más alto grado, se halla, pues, en el caso de estar bajo la vigilancia de la sociedad y satisfacer las necesidades que en la misma sociedad se hagan sentir. Á la sociedad, pues, incumbe VIGILARLA y DIRIGIRLA. Y, en efecto, ¿es justo castigar al pueblo por los delitos que comete cuando no se le ha instruído? La Estadística manifiesta que de las clases de médicos, abogados, ingenieros, marinos, en fin, de entre las personas de instrucción y de carrera, apenas sale un criminal merecedor de la última pena, mientras que de las clases menesterosas de instrucción salen los inquilinos de las cárceles y los presidios. Si: debe instruírse y educarse al pueblo, entre otras muchísimas razones,

Por la tranquilidad y la seguridad públicas,

Porque á mayor suma de inteligencia y moralidad corresponde mayor producción y bienestar.

§ XI. *Libre enseñanza en Inglaterra: la intervención del Estado no se mira como contraria á la libertad política ni en Suiza ni en los Estados Unidos.*

Continuemos. *Si el sistema de enseñanza libre hubiese estado puesto en práctica en alguna nación, la experiencia no dejaría de suministrar datos para resolver completamente la cuestión.* Por fortuna poseemos estos datos, y no debemos ser como los ídolos, que *oculos habebant et non videbant, aures et non audiebant.*

Como Inglaterra es una potencia de tanto peso en la balanza europea, júzgase por muchas personas de cierta cultura que la educación está allí en el más alto grado de esplendor. Precisa desvanecer esa ilusión. Oigamos al mismo SIR ROBERT PEEL en la Cámara de los Comunes:

«La libertad de la enseñanza no ha correspondido á las esperanzas que hizo concebir. Creo que, si pudiésemos conocer á

fondo la extensión real del mal; si pudiésemos hacer que nos presentasen una relación completa de todos los crímenes que ha engendrado la IGNORANCIA y saber la verdad de lo que está pasando hace cincuenta años; si pudiésemos conocer toda la infección que el mal ejemplo de los padres ha introducido en el carácter y en el corazón de sus hijos; si pudiésemos saber cuántas violencias y rapiñas, cuántos atentados contra la vida y la propiedad provienen de UNA EDUCACIÓN ABANDONADA; si pudiésemos saber cuántas almas inmortales, durante ese período, han ido á la presencia de su Creador, de su juez, sumidas en la ignorancia de las grandiosas verdades y de los sagrados principios del Cristianismo,... yo pienso que, si nosotros pudiésemos saber todo eso, temblaríamos horrorizados ante la idea de nuestra propia negligencia y nos esforzaríamos sin dilación en poner coto á los males pasados.»

En efecto; no hay populacho más estúpido ni más soez que el de la poderosa y envidiada Albión; y son tanto más ilógicas y faltas de razón las declamaciones que contra la *intervención* del Estado en la educación de la juventud se ven en los periódicos ingleses, cuanto que el Estado mismo hace intervenir su autoridad en lo tocante al empleo de los niños en las grandes manufacturas, proclamando y haciendo prevalecer su derecho de sustraer al niño en muchos casos de la tutela y autoridad paternas. Las dos repúblicas más antiguas del Globo, los Estados Unidos y Suiza, no han considerado nunca la intervención legislativa como contraria á la libertad; y precisamente en los países donde los derechos individuales y la libertad de conciencia son más amplios, es más obligatoria la enseñanza.

CAPÍTULO II

Entidades en quienes reside el derecho y la obligación de enseñar.

He ahí los poderosos argumentos que ocurren á las personas de buen sentido y buena voluntad.

Pero todo lo que ocurre al buen sentido tiene en las regiones de la ciencia su razón filosófica, y, por consiguiente, siempre cabrá en esta cuestión penetrar más hondamente hasta su esencia.

¿Por qué persiste ese clamoreo en favor de la libertad de enseñanza? ¿Se refiere á lo general? ¿Tiene sólo razón de ser en casos particulares?

§ I. *El derecho y la obligación de educar y, por tanto, de enseñar, reside primordialmente en la familia.*

Todos los derechos y obligaciones radican en la personalidad humana, así los individuales como los colectivos. Cada padre tiene, pues, derecho y obligación de educar á su hijo según le conviniere, siempre que no lesione los derechos de los demás; que á ningún padre se le concederán nunca facultades de educar á su hijo para ladrón. Por consiguiente, le es lícito instruírlo en todo aquello que considere necesario. Si fuera posible, no podría ejercitar tan sagrado ministerio sin contar con la voluntad de la criatura; pero, no siendo en la primera infancia asequible tal aquiescencia, el padre dispone sin consultar la voluntad de quien carece de discernimiento.

A cada padre, pues, incumbe el instruír á su hijo,... pero ¿cómo ha de hacerlo el ignorante? ¿Cómo, por ejemplo, el marino que por lejanos mares navega? ¿Cómo quien tiene que pasar el día en su taller? ¿Cómo el que, aun sin salir de casa, ha de ocupar todo su tiempo en los quehaceres que le dan para vivir?

Cada padre, por tanto, se ve obligado á buscar maestro para

su hijo. Un solo profesor para un solo niño saldría excesivamente caro. Pagado un maestro por varios padres, ya resultarían llevaderas las cargas de la enseñanza, y los resultados que se obtuviesen serían buenos, si pudieran siempre ser elegidos maestros idóneos por familias ignorantes ó sin tiempo para examinarlos, aun supuesta la debida competencia (que no sería poco suponer).

De este modo la función de la enseñanza resultaría una prolongación directa de los derechos y deberes de cada grupo de padres de familia; y nadie podría quejarse ni tachar de tiránica la enseñanza que así los niños recibieran; pues los maestros sólo enseñarían lo que los padres les hubiesen encargado.

Y lo mismo ocurriría si, reunidos todos los grupos de un pueblo, acordaran la clase de enseñanza que habían de recibir todos sus hijos. Y, caso de haber algún grupo disidente y no conforme con el convenio acordado por los demás, este grupo tampoco podría acusar á nadie de tiranía, si quedaba en completa libertad de proceder como mejor le pareciera (sin lesión, por supuesto, de los demás).

Tal sistema, aplicado análogamente á una circunscripción, á una provincia, al país entero, haría que en todas partes la enseñanza fuese una prolongación del derecho paterno, pues los grupos de diferentes credos políticos ó de diversas confesiones buscarían y pagarían maestros á propósito que inculcasen á los niños las creencias de sus padres.

Y he aquí cómo se resolvería por la libertad individual el problema de la Educación; pues el Estado, así, ni la dirigiría, ni aun siquiera tendría en ella intervención.

Y entonces resultaría un hecho real y efectivo, el *desiderátum* de la libertad de enseñanza: ¡la educación dirigida y costeada exclusivamente por los padres!! ¿Cómo, en tales supuestos, hablar de tiranías?

§ II. *Imposibilidad de que los ignorantes salgan por sí mismos de su ignorancia. — Derecho del niño. — Derecho del Estado. — A los particulares todo lo individual : al Estado todo lo nacional y supletorio.*

¡ Oh ! ¡ Qué magnífico sería este régimen si viviésemos en el mejor de los mundos posibles ! ¡ Ó, por lo menos, en los tiempos de la pastoril Arcadia, donde todos eran entendidos, buenos y ricos !! ¡ Qué bendición no tener que habérnoslas ni con Institutos ni con Universidades ! ¡ Ni con libros abominables de texto ! ¡ Ni con títulos profesionales inadmisibles !

Pero, ¿ cuándo los esclavos han sabido abolir su esclavitud ? Para abolirla se ha necesitado siempre de hombres libres llenos de odios redentores de la iniquidad !

¿ Cuándo los esclavos de la ignorancia llegaron á abolirla ? Si, negándoseles el derecho á vivir en las tinieblas, hay todavía en España trece millones de esclavos que no saben leer, ¿ cuántos no serían, abandonados á sí propios ? ¿ Quién habría en nuestro país que cultivase el campo de la ciencia ? ¡ Trece millones ! Siendo esto un hecho, ¿ qué pesimismos pudieran aducirse de negrura mayor ? ¿ Cuándo esos trece millones de esclavos sabrían abolir la esclavitud de su ignorancia ? Para abolirla se necesita de hombres libres llenos de odios redentores del obscurantismo nacional.

De aquí la intervención ineludible del Estado.

El recién nacido, menesteroso de todo, como lo está cuando viene al mundo, tiene derecho á la vida, y, por eso, cuando los padres lo abandonan, ó se imposibilitan, ó mueren, el Estado se hace cargo de él y provee á su subsistencia. Pues, del mismo modo, toda inteligencia recién nacida tiene derecho á la enseñanza, y dársela es obligación del Estado.

Por otra parte, los seres colectivos tienen obligación de realizarse del modo mejor que les es posible ; y ningún país se realiza si sus individdos no son vigorosos, morales y cultos.

WÁSHINGTON, en su despedida del pueblo americano, dijo, « Pues el Gobierno ha de ser expresión de la opinión pública, interesa mucho que esta opinión sea muy ilustrada. » De modo

que el Estado, para los fines nacionales, tiene obligación también de educar y de instruír.

Por consiguiente, al niño ampara un doble derecho:

El de recibir enseñanza de sus padres,

Y el de obtenerla del Estado.

De donde resulta:

1.° Que el padre tiene deber de educar á su hijo en cuanto su hijo es un ser individual;

2.° Que el Estado tiene también obligación de educarlo en cuanto el niño es un ser integrante de la colectividad-nación; y

3.° Que el Estado debe desempeñar, como función supletoria, la obligación paterna de educar cuando la familia falta.

Así, pues, á los padres todo lo individual: al Estado todo lo nacional y supletorio.

Y, como no es admisible que ningún particular regule las funciones propias de los poderes públicos, de aquí que la suprema dirección de la enseñanza sea función inmanente del Estado: *por derecho propio* en todo lo relativo á cualquier fin nacional; y *por ministerio supletorio* en todo lo referente á las obligaciones de los padres (1).

---

(1) A la clara intuición de nuestras eminencias políticas no se ha ocultado, ciertamente, lo esencial de estos principios fundamentales de los derechos y obligaciones de los padres y del Estado en materia de educación y de instrucción pública; pero, por falta de deslindes, aparecen tal vez los unos como contradictorios de los otros, cuando en realidad coexisten independientemente, por derivarse de procedencias distintas.

En comprobación, conviene analizar, aunque sea brevísimamente, las opiniones más notables emitidas sobre el asunto recientemente en las Cámaras españolas por oradores de todas las escuelas.

El Sr. Groizard, ministro á la sazón, dijo en el Senado el 4 de Diciembre de 1894 (pág. 6): «*La raíz de todo derecho está en la personalidad humana, fuente de todos los derechos individuales: allí está el derecho á la libertad, no precisamente á la libertad política, sino á la libertad de obrar... Mas, si el derecho en su primera manifestación es individual, ese derecho no puede realizarse sin una forma social que lo proteja, ampare y tutele.*» — Esto es muy cierto; pero de que el Estado deba amparar un derecho, no se deduce que tenga derecho á enseñar.

El Sr. Obispo de Málaga, en la sesión de 5 de Diciembre de 1894 (página 3), dijo: «*La enseñanza pertenece al padre de familia... Idea de Santo Tomás... La función docente pertenece al padre de familia, que la ejerce por*

§ III. *El Estado ejecuta lo que dejan de hacer los particulares.*

Estos principios requieren ampliación.

Lo que no se hace por los particulares tiene que hacerse por los poderes públicos. Si los particulares no sanean las comarcas apestadas, si no desecan los pantanos infecciosos, si no vuelan los escollos de las costas tempestuosas, si no levantan faros en los sitios expuestos á naufragios, si no repueblan los montes insensatamente carboneados,... el país tiene obligación de hacerlo

---

medio del sabio... Pero, cuando faltan organismos que desempeñen la función docente, es menester que el Estado la ejerza. » — Aquí es de advertir que el Estado no debe enseñar, sino dirigir la enseñanza.

En la misma sesión (pág. 5), dijo el Sr. Ministro PUIGCERVER : « *La misión docente corresponde al Estado como misión transitoria, como misión no esencial que hoy no puede realizarse por otros organismos... Yo estimo que la instrucción debe correr á cargo del Estado por deficiencias de la sociedad; pero que debe desaparecer en el momento que la cultura llegue á realizarse por el individuo.* » — A esto hay que decir que nunca será función transitoria del Estado su función directiva en cuanto tenga relación con cualquier fin nacional.

Todavía más explícita que la del SR. PUIGCERVER fué la afirmación siguiente del SR. VINCENTI, en la sesión del Congreso del 11 de Mayo de 1895 (pág. 34) : « *El Estado es un organismo supletorio, complementario, cooperador, cuya acción debe empezar allí donde termina la del individuo y la de las corporaciones.* »

El SR. FABIÉ, en la sesión del Senado del 3 de Diciembre de 1894 (página 9), deslinda así la función docente : « *La función del Gobierno debiera ser sola y exclusivamente la de realizar el derecho, para que por todos y cada uno se cumpliera, se observara y tuviera su realidad... Y esto con facultades puramente coercitivas, para reducir el Estado al papel de un guardia civil... Pero las sociedades son verdaderos organismos y tienen que ejercer determinadas funciones... El Estado, aparte esa alta función de derecho, tiene la misión de realizar todas aquellas funciones para las cuales no hay órganos preparados y dispuestos en la sociedad que rige. En mi concepto, jamás podrá sustraerse del Estado en cierta medida y en cierto sentido la función docente.* » — Aquí ya se indica la distinta índole y procedencia de los derechos correspondientes á la familia y al Estado.

El SR. SALMERÓN dijo en el Congreso el 24 de Mayo de 1895 (pág. 21) : « *Debe organizarse la instrucción nacional por el Estado, por ser un fin que afecta á toda la sociedad.* »

Ya, en el mismo sentido, tenía dicho SANTO TOMÁS : *Ordinare de studio pertinet ad eum qui præest reipublicæ.*

por el bien general. Es derecho incuestionable é ineludible de los poderes públicos el impedir que cunda toda lepra; y, por consiguiente, lo es de toda necesidad el concluír con la lepra de la ignorancia. No verificándolo los particulares, el Gobierno tiene que poner mano en la educación nacional; que función es del imperante facilitar cuanto conduzca al beneficio de los pueblos, y evitar cuanto les resulte en daño. Si el interés privado no establece vías de comunicación entre regiones secuestradas del comercio humano, el Gobierno ha de abrirles caminos que las saquen de su aislamiento moral. En una huelga de panaderos, las autoridades hacen amasar y cocer el trigo para el general sustento. ¡Pues no faltaba más sino que los poderes públicos dejasen morir de hambre á una población! La colectividad tiene derecho á impedir toda lesión, daño ó ruína que á una masa cualquiera pudiera inferir el ejercicio de un derecho individual. Lícito le es al panadero declararse en huelga; mas la autoridad, respetándole su derecho, ha de proveer sin dilación ninguna á la subsistencia de los que por la huelga pudieran verse sin pan. (Se entiende si otros particulares no lo hicieran.)

Y, relativamente á la enseñanza, decía el Sr. Groizard en el Senado el 14 de Diciembre de 1894 (pág. 10): «Allí donde acaban los medios enérgicos de la familia para enseñar, ¿qué es lo que reemplaza á la familia? A esto nunca se contesta.»

§ IV. *Sólo el Estado puede imprimir unidad á la enseñanza.*

Sí: lo que no se hace por los particulares (y hay muchas cosas que éstos no pueden llevar separadamente á cabo) se hace por los Gobiernos. Y una de las empresas vedadas á los individuos aislados es el don de imprimir unidad á los servicios vastos y complejos. En Inglaterra los telégrafos estaban en manos de los particulares; pero la falta de organización llegó á tal caos, que, para imprimir unidad á los servicios, fué preciso que pasaran á manos del Gobierno. ¿Cuándo las empresas particulares, movidas sólo, como es natural, por el interés del lucro, podrían dar unidad al servicio de Correos, según lo realiza la

Unión Postal de todas las naciones, de tal modo y tan admirablemente, que una carta depositada dondequiera en un buzón, llega á su destino en cualquier punto de la tierra?

La enseñanza necesita unidad. Es un mal gravísimo que cada maestro enseñe lo que quiera y como se le antoje. Hay métodos y procedimientos malos ó anticientíficos, que es fuerza desterrar de la instrucción. Que existen es un hecho; y, para que todos, todos los alumnos aprovechen los adelantos modernos, no hay más remedio que conformar los estudios con los progresos de la ciencia. Si no llega á noticia de los médicos y de los cirujanos que existen desinfectantes y cloroformo, ¡cuánta víctima dejarán de arrancar al sepulcro! Incomunicados los padres unos con otros, y desligados los maestros entre sí, ¡cuánta criatura racional seguirá en las tinieblas sin llegar jamás á ver la luz!

§ V. *Los servicios no reproductivos, pero necesarios, no pueden realizarse sin los recursos oficiales.*

Otro empeño también á los particulares vedado. Cualquier plan uno, vasto y general, cuesta tanto, que no puede ser costeado por los particulares, á causa de la común escasez de recursos. ¿Quién puede montar y sostener los gabinetes, museos, bibliotecas, archivos, clínicas, observatorios, etc., que necesita la instrucción nacional? ¿Quién puede pagar un profesorado competente para todo aquello que no puede ser enseñado por los particulares? ¿Cuándo, no existiendo ese profesorado, podrían las familias expedir títulos profesionales dignos de crédito?

Por otra parte; ¿qué empresa hallaría ganancias en enviar al año unas cuantas cartas á algunos islotes solitarios del Archipiélago Filipino, ó á las remotas Islas Carolinas? Únicamente á los Gobiernos es dable ejecutar, *como carga pública*, cierta clase de servicios, sin pensar nunca en administrarlos *como renta*. La enseñanza, así, necesita de unidad docente y de auxilios oficiales en los pueblos misérrimos y en las comarcas pobres, imposibilitadas de satisfacer los gastos de la instrucción pública, siendo tanto más acreedoras á ello cuanto menos instruídas. En

la gran solidaridad humana, es provecho común á todos el bien que se hace á uno, así como el mal de uno puede ser perjuicio universal. Quien prendiera fuego á todas las mieses, se quedaría sin pan, y moriría. La enseñanza dada á un miserable niño en un rincón apartado del trato humano puede ser condición de un descubrimiento portentoso que transforme la humanidad. Una carta, venida de un punto casi deshabitado, trae la noticia del descubrimiento de una mina de oro. La carga que parece más gravosa puede ser la más reproductiva.

Nada devuelve con más creces que la Cartilla el dinero en ella invertido. Sin saber leer no habrían realizado sus portentosos descubrimientos los grandes inventores. El cloroformo, el telégrafo, la locomotora,... ¿se han quedado cortos en el pago de lo gastado en enseñar á los genios que los descubrieron é inventaron? Chistoso fuera que no hubiese pagado todavía el Nuevo Mundo lo que costó la enseñanza de COLÓN!!

Repitámoslo. No es una espada lo que hoy representa la fuerza de las naciones: una pluma es hoy el símbolo de ese poder inmenso. Y, como decía WÁSHINGTON, pues el Gobierno ha de ser expresión de la opinión pública, interesa mucho que esa opinión sea muy ilustrada. Bien invertidos están, pues, cuantos recursos emplee el Gobierno en la instrucción popular (1).

Pero á estas consideraciones hay que agregar otra de orden superior, trascendente: la JUSTICIA. Ante esta consideración, todas ceden. Hoy no hay *equidad intelectual*, y es preciso que nadie pueda decir en lo futuro: «*No soy nada porque mis padres fueron pobres y nada me enseñaron.*»

¿Cómo os atrevéis á proclamar la igualdad política mientras no sea en todos próximamente igual la capacidad intelectual por medio de la enseñanza gratuíta y obligatoria, cueste lo que cueste? ¿No es condenar á perpetua ignorancia el tener sin maestros los centros que más de ellos necesitan? ¿Cuándo pue-

---

(1) «Se necesita el Estado, al cual todos los individuos dan sus medios y recursos, para la cultura, y hacer un papel importante entre los otros pueblos.»

(GROIZARD, *Senado, 4 de Diciembre de 1894, pág.* 7.)

den ser iguales políticamente el hombre culto y el ignorante? (1).

Y no se crea que se trata de cultura en el griego y el latín. Se trata sólo de instrucción extensa en lo general de los conocimientos y prácticas relacionados con los oficios y las artes. Un carpintero, un hojalatero, un fabricante de loza, un músico de bandurria... pueden discernir en materias de arte con mejor gusto que nuestras terribles medianías críticas. ¿Por qué un crítico malo, sin gusto, sin vistas á ninguna parte, sin lecturas sanas, nos ha de merecer más respeto que un tratante en loza...? (2).

No hay plano inclinado que lleve al crimen con mayor rapidez que la ignorancia. Mientras no haya *equidad intelectual,* los ignorantes, oprimidos y vejados, se nutrirán en odios. La Iglesia seguirá diciendo al rico «*da*» y al miserable «*espera* »; y el filántropo repetirá las poéticas palabras de Víctor Hugo: « *Pueblo, tú, que te sientes león y te ves tratado como hormiga, aprende á tener paciencia.* » Pero el sistema de la persuasión no sirve para abrir ostras ni para neutralizar el veneno de las víboras.

Para la paz universal, valdrá siempre algo más el tender la mano á los humildes, diciéndoles: « Levantaos: no estéis más de rodillas, y seréis iguales á mí. »

§ VI. *Únicamente los poderes públicos pueden imprimir á la enseñanza un gran fin nacional.*

Por último. Tampoco pueden los particulares imprimir á la enseñanza un gran fin nacional. Los que no saben una cosa, no calculan ni disponen los medios de aprenderla. Nuestra agricultura está atrasada, nuestros aceites no sirven para conservas: no entendemos de maquinaria, y por ella somos tributarios de los extranjeros: carecemos de canales y de medios de irrigación,... etc., etc., etc., ¿á qué enumerar lo que está en la conciencia de los verdaderos patriotas, que son los que conocen y estu-

(1) *El Manifiesto,* periódico gaditano.
(2) *El Liberal,* 31 de Agosto de 1892.

dian la triste realidad de las cosas, y no gritan, insensatos, « *Españoles sobre todo* » ?

Para remediar tanto atraso y tanta ignorancia, es preciso un plan general de enseñanzas agrícolas en las provincias adecuadas al efecto ; de enseñanzas industriales, donde abunden los motores naturales y baratos ; de ingeniería y construcciones, donde hagan falta ;... poblar de árboles los montes, estultamente carboneados por propietarios suicidas, etc., etc. ; y tan grandioso intento de regeneración nacional sólo puede ser realizado por las fuerzas combinadas de todos los poderes públicos (1).

LEIBNITZ dijo : « Hacedme dueño de la enseñanza, y yo me encargo de cambiar el mundo. » Y MARCEL, en un sentido de mucho mayor alcance que el de la *enseñanza*, modificó el pensamiento, diciendo : « Quien tuviese en su mano la *educación* cambiaría el mundo. »

Pero aterra el pensar (si se piensa hondamente) que la educación pudiera ir á parar á un hombre ó á una casta. ¿ A un MAHOMA ? ¿ A los Brahmas de la India ? ¿ No espanta el pensar que la industria de un país (lo cual es mucho menos que la educación) pudo caer en las manos del menguado FELIPE III, que expulsó á los moriscos de Granada ?...

De aquí que la dirección de la enseñanza nacional no esté jamás, jamás, jamás, en las manos de ningún particular, ni de ninguna corporación.

De aquí que al Estado todo corresponda siempre, siempre, siempre, la dirección de la enseñanza nacional.

Y, en cuanto sea posible, también la educación.

RESUMEN

La enseñanza incumbe de derecho al padre de familia, en cuanto su hijo es un ser individual ; y la dirección corresponde

---

(1) « La enseñanza familiar no puede tener por sí todas las condiciones que exige el desenvolvimiento de la civilización y la administración general de un país. »

(GROIZARD, *Senado, 14 de Diciembre de 1894, pág. 10.*)

al Estado, en cuanto el niño forma parte de la colectividad, y debe concurrir á la realización de todo fin nacional;

Pero, no pudiendo los padres dar la enseñanza en la mayor parte de los casos por ignorancia ó por falta de medios y recursos, el Estado — que no debe vivir compuesto de ignorantes — tiene derecho á enseñar, con carácter supletorio, interino y transitorio;

Porque es obligación nacional abolir á toda costa la esclavitud de la ignorancia;

Porque es necesario generalizar y hacer descender hasta las masas populares los principios de las artes y las ciencias, é importa mucho que sea muy ilustrada la opinión, pues el Gobierno encarna en ella;

Porque, al efecto, es indispensable unidad de plan y de propósitos, que no caben en las estrechas miras y circunscriptos intereses de los particulares aislados;

Porque solamente los Gobiernos pueden sufragar, en bien del procomún, los gastos necesarios y no reproductivos, entre los cuales se hallan los de la enseñanza, imprescindibles y de justicia para la equidad intelectual;

Y porque únicamente á las fuerzas combinadas de los poderes públicos es dado infundir en la enseñanza un gran fin nacional.

Y, si ha de haber títulos profesionales, al Estado compete el expedirlos.

CAPÍTULO III

El Gobierno debe no enseñar lo que puedan enseñar los particulares.

§ I. *El Estado enseña como por derecho propio, y no transitoriamente, por el abandono que los padres hacen de sus derechos.*

Ya sabemos cuál es la buena doctrina:

El padre debe educar á su hijo en cuanto éste es un ser individual;

El Estado debe educar al niño en cuanto éste es un ser de la colectividad.

Teóricamente: el Estado no debe ingerirse en la esfera propia y exclusiva de la familia. El Estado, pues, no debe enseñar. Entiéndase esto bien. No debe enseñar nada que no se proponga un fin nacional.

Pero en la práctica... ¡Este PERO es formidable!!! *En la práctica* resulta que los padres no hacen uso de su derecho. No lo renuncian; pero lo abandonan. Los padres ni educan ni enseñan. *Esto es un hecho.* Mostradme los padres que enseñan á sus hijos.

Y ¿qué habían de enseñar los trece millones de españoles que no saben leer ni escribir? Del resto, ¿qué ideas pudiera inculcar la mayoría inculta é indocta? De la minoría, ¿quién sabe cómo se enseña, ni qué es lo que hay que enseñar? Y, suponiendo que algunos tuviesen noticia de ello, ¿quién dispondría del tiempo necesario para consagrarse á la instrucción de sus hijos?

En la práctica, pues, por ABANDONO de los padres, el Estado toma á su cargo toda la función de la instrucción pública, desde la Escuela de párvulos á la Universidad. Desde la cartilla y la tabla de Pitágoras, el Estado lo enseña todo. Todo menos lo exclusivamente de su incumbencia: todo menos lo necesario para que este país de proletarios de levita estudie con

un fin nacional las ciencias del Cosmos, á que el mundo moderno debe sus portentosos adelantos.

La instrucción pública no es hoy en España una misión nacida de la propia naturaleza íntima del Estado, sino una misión de los poderes públicos ejercida en lugar de funciones *abandonadas* por los padres. Y, por el hábito, el Poder público se ha llegado á persuadir de que la enseñanza es una misión gubernativa, esencial, y no transitoria.

El Estado está, por tanto, en un sitio que no le corresponde por derecho propio; y, no haciendo nada por recabar su puesto de solo director de la instrucción pública, natural es que se multipliquen las quejas, por no resultar desempeñadas á satisfacción de todos las complejas y difíciles funciones del enseñar.

¿Por qué olvidar que al padre corresponde todo lo individual, y al Estado todo lo nacional y supletorio?

§ II. *La cuestión de la enseñanza es política.*

Pero las quejas no proceden precisamente del mal desempeño de las funciones docentes ó educativas. (Luego volveremos á esto, porque ahora, antes que nada, urge averiguar de dónde salen las reclamaciones en favor de la libertad de enseñanza.)

Desde el momento en que el Estado pone mano en una cuestión, la cuestión se hace política.

Y, sin embargo, ¡se dice, y se repite, y se reitera con increíble sinceridad, que no es política la cuestión de la instrucción pública!! (1). Pero ¿dónde radica el fundamento de semejante afirmación? ¿Puede darse algo más político que la intervención de los poderes públicos en el ejercicio de los derechos individuales?

¿No niega el Estado el derecho á la ignorancia, declarando obligatoria la instrucción primaria? Si un padre dijera: «Yo quiero que mi hijo sea un salvaje», el Estado le secuestraría el hijo y lo mandaría á la escuela. Nó: no hay sin saber leer en

---

(1) «Lamento que esta cuestión, que toca á la entraña moral del país, pueda ser considerada como instrumento de partido ni como arma política.»

(SÁNCHEZ ROMÁN, *Senado, 6 de Diciembre de 1894, pág.* 7.)

este desdichado país trece millones de españoles por haberse dejado de legislar sobre los derechos individuales, y, precisamente, sobre lo más íntimo de la personalidad humana: la inteligencia y el libre albedrío en cuanto á cultivarla ó nó. Si aquí todos los niños no van á la escuela, es porque en España no se cumplen las leyes; no por falta de coacción sobre la libertad de los padres. Y ¿cómo no ha de ser política una cuestión que es hasta social, cuando por ella el Estado se arroga el derecho de intervenir en la familia, obligando á los padres á que manden sus hijos á las aulas?

El Estado, pues, no sólo interviene, sino que obliga, ejerciendo coacción sobre la familia y sobre el individuo.

Tal es, al menos, lo escrito en las leyes.

§ III. *¿Quiénes piden la libertad de enseñanza?*

La respuesta es muy digna de fijar la atención, porque en ella ha de buscarse la clave de la dificultad.

Dos entidades importantísimas la piden, pero nunca simultáneamente:

Cuando impera el elemento clerical, la piden los partidos revolucionarios;

Cuando prepondera la revolución, la piden los obispos;

Y, cuando se da una época de tolerancias ¡rara cosa! duerme la cuestión.

Verdaderamente, á nadie preocuparía el asunto si se tratara de cierta clase de verdades. Nadie cuestiona sobre que la *b* y la *a* suenan *ba;* ni tampoco sobre el modo más conveniente de sumar. ¿Hay acaso alguien que pida *la libertad de enseñanza* para poder probar que el cuadrado construído sobre la hipotenusa es igual á la suma de los cuadrados construídos sobre los catetos? ¿Qué geómetra invoca la *dignidad de la cátedra* para evidenciar que el teorema de PITÁGORAS es un caso particular de otro teorema más general todavía? ¿Quién se acuerda de la *sagrada toga del catedrático* al aplicar el nuevo teorema á las lúnulas de HIPÓCRATES...? Cuando se explica el principio de ARQUÍMEDES, «todo cuerpo dentro de un fluido pierde de su peso lo que pesa el fluido desalojado»; cuando se dice que la

velocidad de los graves al caer va aumentando sin cesar, según la serie de los números impares 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13...; cuando se enseña que Colón descubrió en 1492 el Nuevo Mundo; cuando se describen las provincias de España; cuando se explica la formación del plural; en una palabra, cuando se exponen casi todas las materias de la Primera y la Segunda enseñanza... ¿hay alguien que invoque la sagrada toga del profesor, la dignidad de la cátedra, la libertad de enseñanza y los demás gritos de combate?

No solamente nadie se acuerda de la libertad cuando se habla de esas cosas, sino que los hombres racionales echan regularmente de menos la ESCLAVITUD de la cátedra para los profesores incapaces.

Es preciso hablar claro en esta época de hipocresía. Las cuestiones docentes encienden los ánimos, porque las ciencias naturales llegan á deducciones que no se ajustan á la cosmogonia mosaica. Los clericales no quieren que eso se explique: y los que estudian las cosas modernas quieren explicarlo. Y de ahí el conflicto. Esto es todo. De aquí odios y persecución.

Espíritus piadosos y tolerantes han tratado y tratan constantemente de armonizar las *verdades reveladas* con las de la ciencia. Así los *días genesíacos* son ya hoy para muchos fieles *épocas geológicas*, etc. Los políticos transigentes no quieren un rompimiento definitivo, ni tampoco lo desean cuantos se sienten atraídos de una parte por los estímulos de la fe, y de otra parte por sus estudios del día. Pero las componendas no logran resultados, porque son muchos los que quieren levantar entre ambos campos las murallas de la China: Ó mosistas ó librepensadores (1).

¿Cómo extrañar, pues, que la intolerancia encienda los ánimos?

---

(1) Sobre la palpitante cuestión aquí sólo indicada, tengo escrito un libro que pronto verá la luz. No entro, pues, ahora en pormenores, para obedecer al gran precepto de HORACIO:

Sed non erat his locus.

§ IV. *El Gobierno no debe enseñar.*

Limitárase el Estado á dirigir, y las quejas cesarían.

Hay en todo lo actual una gran falta de lógica.

De que una entidad deba dirigir, no se deduce que deba ejecutar. Sólo en virtud de un paralogismo groserísimo puede caerse en tal error.

Tanto valdría sostener que un arquitecto deba meterse á cantero para labrar las piedras, porque le corresponda la dirección de un edificio, ó que un coronel haya de ponerse de centinela, porque á él corresponda el mando del regimiento. Si el coronel se pusiese á tirar tiros como la escuadra de gastadores, no tendría tiempo para llevar su gente á la victoria; y, si el arquitecto se ocupase en levantar tabiques durante todas las horas de trabajo, no tendría tiempo ninguno para dirigir. La dirección se efectúa, no con el palaustre ni con el cubo de mezcla, sino con el tiralíneas y la tinta de china, trazando el plano de la obra.

¿Qué atracción tiene el error cuando ha petrificado la creencia general de que el Estado debe dedicarse á la enseñanza por ser de su incumbencia el dirigirla!! Yo tengo derecho á publicar esta obra y á dirigir su impresión: luego yo debo meterme á cajista de imprenta (!). El Gobierno tiene derecho á dirigir la enseñanza: luego debe enseñar el alfabeto por medio de un ejército de profesores. ¡Qué desatinar!

Lo que el plano es respecto al edificio, eso es el programa de exámenes respecto de la enseñanza.

¿Por qué lo que hace ya el Ejército, lo que practica la Marina, lo que realiza el Instituto Geográfico,... no ha de llevarse á efecto en todos los ramos?

Cuando la Marina necesita oficiales para su contabilidad, llama á oposiciones con un programa detallado. Y nadie pregunta al opositor si estudió de día ó de noche, en un curso ó en muchos, en edificio higiénico ó de ventilación insuficiente, si anticipó indebidamente ó no las vacaciones de Navidad, con profesor viejo ó con licenciado mozo,... sino únicamente si sabe el programa. El que responde á él mejor que los demás, ingresa en la carrera (ó debe ingresar) con el número uno, y el que no

contesta es desechado. Así el personal admitido es idóneo; y nadie exige responsabilidad al Estado por los coscorrones que el profesor impaciente diera al alumno travieso ó desaplicado, ni por lo caro y voluminoso de los libros de texto, ni por los honorarios exigidos por los profesores particulares, ni por sus otros emolumentos, caros ó baratos,... etc. Si hubo disgustos entre los padres y los profesores,... allá ellos. Las quejas no llegan á los poderes públicos.

¿No se cerró con general aplauso el antiguo Colegio Naval? ¿No ingresan por oposición en sus carreras los alumnos de Estado Mayor, de Artillería, de Ingenieros, del Cuerpo Diplomático...? ¿Se enseñan las primeras letras ni los rudimentos del saber en las Escuelas militares de Toledo, Valladolid, Segovia, Guadalajara y Ávila? ¿Ó en la Escuela Naval flotante? ¿No saca el Banco á oposición las plazas que han de ocupar sus escribientes? ¿No sería estúpido que para tener buenos pendolistas comprase bancas, tinteros, muestras, planas y todos los utensilios de una clase de escribir? Y ¿se podrá decir que los Institutos militares, el Instituto Geográfico, el Banco, la Empresa del Teléfono,... no dirigen, porque no enseñan?

Si el Gobierno necesita bachilleres, ¿por qué no los admite por oposición, conforme á programas racionales? ¿Qué necesidad tiene el Gobierno de enseñar latín por medio de sus catedráticos? ¿ni francés? ¿ni á sumar, restar, multiplicar y partir? ¿ni los elementos de matemáticas, etc.? ¿No lo harían mejor que el Estado los profesores particulares? Cuando un joven necesita prepararse para una carrera, ¿lo envían acaso sus padres á un Instituto, donde nada ó muy poco aprendería? ¿No le hacen ingresar en un colegio preparatorio á cargo de un particular, porque de allí tienen la seguridad de que saldrá preparado? ¿No dice esto absolutamente nada, aun á los más ciegos, con la tremenda elocuencia de los hechos? (1).

---

(1) Es cosa ya vulgarmente sabida, á fuerza de diariamente evidenciada, que el Estado no sirve para maestro, como no sirve para fabricante, ni para constructor, ni para contratista, ni para empresario. Las ciencias económicas tienen demostrado hasta la saciedad que al Estado cuesta todo más dinero y más tiempo que á la industria privada, cuyos productos rara vez pueden ser igualados por los del Gobierno; y las ciencias políticas tie-

Es preciso convencerse. EL GOBIERNO NO NECESITA MAESTROS, SINO EXAMINADORES.

Sólo habrá de tener maestros donde los establecimientos particulares no puedan sostenerse; y en ninguna parte habrá de considerar la enseñanza como renta, sino como servicio.

El Gobierno, pues, no debe enseñar.

Ni lucrar con la enseñanza.

Y cuando, por excepción, enseñe, ha de desempeñar su co-

---

nen patentizada la necesidad de que todo dependa del país y no de la burocracia; porque un accidente cualquiera, una guerra, puede paralizar la acción gubernativa, y consecuentemente la de todas las industrias ó ejercicios cuya gestión se hubiese reservado el Gobierno.

Un ejemplo. El siglo pasado solamente en los arsenales se sabían hacer navíos de tres puentes, jarcias, motones y demás útiles necesarios á la Marina de guerra. El país era extraño á estas industrias. Después del desastre de Trafalgar vino la guerra de la Independencia, que paralizó la acción gubernativa y tras ella se precipitaron los sucesos políticos que nos sumieron en la postración y el marasmo de la tiranía. El Gobierno dejó de poner mano en los arsenales y quedamos sin Marina, sin talleres y sin navíos. ¿Habría sucedido esto si á la industria particular hubieran pertenecido esos talleres y esas manos? Nó, porque la actividad industrial habría buscado salida á sus jarcias, motones, velamen y cascos, si el Gobierno hubiese dejado de adquirirlos. La experiencia lo atestigua. De Trafalgar no salió la escuadra inglesa mucho mejor librada que la española. Pero la nuestra pereció bajo la inacción del Gobierno, y la industria particular, en gran parte, repuso la inglesa.

El Gobierno tendrá siempre que enseñar algunas asignaturas. Las clases clínicas probablemente no se cursarán fuera de los establecimientos públicos, pues nunca los particulares tendrán hospitales numerosos: sólo el Gobierno enseñará artillería, táctica, fabricación de pólvoras y explosivos secretos y especiales de guerra, táctica naval, etc. Los grandes museos, los ricos gabinetes, las curiosas colecciones, siempre serán del Estado, y, por consiguiente, el Estado tendrá siempre asignaturas que enseñar por sí.

Pero, fuera de estas especialidades, el Gobierno debe abdicar por completo; porque en la atmósfera oficial y mecánica de la administración gubernativa no ha vivido nunca el genio, ni es posible que viva. ¡Si al menos diese vida á los talentos!!

La enseñanza oficial, esencialmente teórica y encarrilada en el *statu quo*, no es de esperar que produzca los hombres independientes que hagan avanzar las artes, las ciencias y la industria.

Los centros oficiales no producen inventores.

Y urge, por tanto, democratizar la ciencia, haciéndola salir de la acción popular.

metido con carácter OSTENSIBLEMENTE supletorio; como función *interina* y *no propia;* y, en todo caso, como carga pública, y evidenciando siempre su deseo de recobrar su libertad de acción para consagrarse exclusivamente á dirigir.

¿Pero... es esto lo que ejecuta?

¡Bah!! El Poder público es absorbente, y por nada de este mundo se decidiría á no meterse en todo. Por eso convoca oposiciones á cátedras *vitalicias;* forma escalafones que implican la *perpetuidad* de los cargos; concede quinquenios; estima mérito especial y permanente la composición de un texto (así hay tantos y tan malos); y, si la muerte no aclarase los peldaños de esas escalas y cancelase esos supuestos méritos, el profesorado aspiraría á tener por símbolo las regiones de las nieves perpetuas.

¡Qué obstáculos no representan los derechos adquiridos!!! Supongamos que un ministro... digo mal y me enmiendo: un ministro es muy poca personalidad para lo que voy á decir.

Supongamos que algún día el Poder legislativo, libre de rutinas hoy potentes, y convencido, por ejemplo, de la inutilidad del estudio del latín en la tierna niñez, decreta la abolición de esa fatal asignatura en la Segunda enseñanza. ¿No encontraría la libertad de acción del Parlamento un formidable obstáculo en los derechos adquiridos á perpetuidad por los catedráticos que en virtud de oposición estuviesen al frente de las cátedras de latín? ¿Qué hacía el Poder público con esos profesores? ¿Decretar su cesantía y mandarlos á sus casas? Eso sería una iniquidad horrenda, un acto de tiranía y una conculcación del derecho, imposibles ya en este siglo. En justicia no habría más remedio que seguirles pagando sus sueldos de vacío, con los quinquenios y demás accesiones á que con los años hubiesen de tener derecho. ¡Qué carga!! Pero ¡qué castigo tan justo á la presente ceguedad!!

Mas no nos limitemos al latín. ¿Por qué á esa asignatura solamente? Supongamos suprimida toda la Segunda enseñanza (como algún día se suprimirá por no tener razón de ser). ¡Qué carga de justicia no significaría el haber de seguir pagando á todo el profesorado ya admitido el día de la abolición!!! Y en equidad, ¿debían ser echados en completo olvido todos los que han estudiado largos años para obtener un título que les asegure

un día la exclusiva y el monopolio del profesorado, y fundan en la actualidad todas sus esperanzas en la consecución de una cátedra á que nadie más que ellos tiene derecho ya ?

El Gobierno no solamente enseña, sino que NADA HACE POR DESPRENDERSE de un encargo que no le corresponde como función esencial, y que sólo viene ejerciendo con carácter supletorio, por más que se haya persuadido de que lo ejerce como función esencial gubernativa (!!).

¡ Qué ceguera !

CAPÍTULO IV

Ventajas para el Gobierno del no enseñar y sólo dirigir.

§ I. *No tomando el Gobierno parte en la enseñanza, ésta no se divorciaría de la educación.*

¡Cuánto no se simplificaría la misión del Estado si dejase de enseñar y se ciñese á dirigir por medio de programas y de tribunales de examen!

Los antiguos velocípedos tenían tres ruedas y eran inmanejables, ó casi. Así nadie utilizaba aquellos armatostes. Pero se les quitó una rueda, y la actual bicicleta, con sólo dos, vence al caballo en las carreras largas, y lucha con la locomotora de mercancías.

Quitad el estorbo de los Institutos, y ya veréis lo que puede el profesorado particular, ceñido á buenos programas y juzgado por tribunales competentes, cuyos sueldos los pongan á prueba de cohechos y sobornos.

Suprimir obstáculos viene á ser como crear motores.

Al buen sentido se ofrecen dos tendencias en direcciones divergentes:

Las madres, por una parte, dicen: « Yo no quiero que mi hijo vaya al Instituto, aunque existan en él todos esos sabios catedráticos y todos esos ricos gabinetes de Física y otras cosas más que tanto se me ponderan. Lo que yo quiero es que me tengan sujeto al niño todo el día en un colegio, donde le hagan estudiar cuando salga de clase, y donde le enseñen buenas maneras, sin que me lo dejen pillear por esas calles, ni meterse en el billar que está enfrente del Instituto á ver y oír lo que no tiene para qué. »

Cada catedrático, por otra parte, dice: « Ni las buenas maneras de los alumnos ni su educación son de mi incumbencia; ni yo me despestañé los ojos estudiando, ni gané por oposición mi cátedra, para tener sujetos á los alumnos en las horas de asue-

to, ni para cuidar de sus juegos en los ratos libres de estudio, ni para acompañarlos al comedor en las horas de la alimentación, etc. Yo, en dando mi clase, ya he cumplido. Pues ¡ no faltaba más sino que me hiciesen pechar con pejigueras y chinchorrerías á que nunca me comprometí ! »

El instinto materno hace ver á las madres que la enseñanza no es independiente de la educación ni está reñida con ella. Por eso les interesa lo educativo más que lo docente.

El profesorado, por instinto también, siente que su misión oficial es, por esencia, supletoria ; y que, si lo es en lo docente, muchísimo más habrá de serlo en lo educativo.

Y de aquí dos consecuencias :

1.ª Que el profesorado se horripila sólo de pensar que los Institutos volviesen á tener internos, y salas de estudio, y comedor, y dormitorios, y los catedráticos obligación de educar (1).

2.ª Que las familias prefieran los colegios particulares á los Institutos del Gobierno. Así los colegios tienen más alumnos que los Institutos (2).

De aquí también ¡ resultado deplorable ! que la enseñanza oficial no solamente se haya desprendido de la educación, que está hoy por hoy como divorciada de ella, sino también que el profesorado particular (muy mal retribuído) no enseñe bien por falta de medios y eduque insuficientemente por lo mismo. La educación y la enseñanza se alimentan de oro. Pero, al menos, en esos establecimientos particulares la educación y la enseñanza caminan juntas todavía, lo que hace augurar progresos en lo por venir.

---

(1) En la sesión del Congreso, 11 de Mayo de 1895, pág. 27, dijo el catedrático Sr. Becerro de Bengoa, que es enemigo (como todos sus compañeros) de los internados y de las *repeticiones* (dadas las condiciones de los Institutos)...

El Sr. Merelo, en la sesión del Senado de 10 de Diciembre de 1894, página 6, había antes comparado á establecimientos penitenciarios los colegios de internos con sus pensionistas y mediopensionistas adjuntos á los Institutos y suprimidos por la ley del 69.

(2) Y sin embargo de la hostilidad de los profesores, los hechos dan la razón á las madres.

En la citada sesión del Congreso de 11 de Mayo de 1895, pág. 38, dijo

Si el Gobierno dejara de enseñar y dirigiera por medio de programas y de tribunales de examen, continuaría la enseñanza incluída en la educación y, desgraciadamente, no formaría ramo aparte como ahora. El interés paterno establecería grandes colegios con abundantes medios de enseñar (gabinetes, librerías, gimnasios, etc.); y el interés privado crearía competencias que redundarían en beneficio de la educación y la cultura del país (1).

§ II. *Las intolerancias cesarían no enseñando el Gobierno por medio de sus catedráticos.*

Otra ventaja inmensa y de progreso incalculable que resultaría de suprimir la enseñanza oficial.

En los pueblos cultos es hoy imposible perseguir á nadie por sus ideas religiosas. Ahora no perecerían en las llamas ni

---

el Sr. Vincenti, á la sazón director general de Instrucción pública: «En el Instituto del Cardenal Cisneros hay matriculados 567 alumnos de enseñanza oficial y 1 819 de enseñanza privada.»

En la sesión del Senado de 4 de Diciembre de 1894, pág. 6, había dicho el Sr. Groizard, ministro entonces: «El movimiento pedagógico en Alemania, Francia é Inglaterra, ya casi sin contradicción, es dar carácter educativo á la Segunda enseñanza. Búscase menos el que los alumnos llenen de ideas su mente que el que eduquen sus facultades...» Ya Gil y Zárate había dicho: «Más que á instruír, á educar se debe dirigir la Segunda enseñanza... El número de los alumnos oficiales es menos de la tercera parte de los que en España cursan la Segunda enseñanza, porque el instinto nacional, los padres de familia, la sociedad entera reconocen que vale más menos instrucción y más educación... Y prefieren los colegios privados, donde es peor la enseñanza, porque los niños en ellos reciben alguna educación de que estaban completamente privados en los Institutos.»

El Sr. Cárdenas, en la sesión del Congreso de 13 de Mayo de 1895, página 25, dijo: «La enseñanza en Suecia, Noruega, Dinamarca..., tiene carácter educativo. En el Congreso Pedagógico de 1892 se pidió el establecimiento de una enseñanza pedagógica...»

(1) No quiero citar ejemplos de colegios particulares, por haber yo dirigido durante quince años el de San Felipe Neri de Cádiz, fundado por D. Alberto Lista en 1838. Pero desafío á que me presenten un establecimiento oficial que haya dado los resultados de ese colegio particular.

Y, para que no se piense que el amor propio me ciega, excluyo los quince años de mi dirección.

Si el Gobierno dejara de enseñar y dirigiera por medio de programas y de tribunales de examen, continuaría la enseñanza incluída en la educación y, desgraciadamente, no formaría ramo aparte como ahora. El interés paterno establecería grandes colegios con abundantes medios de enseñar (gabinetes, librerías, gimnasios, etc.); y el interés privado crearía competencias que redundarían en beneficio de la educación y la cultura del país (1).

§ II. *Las intolerancias cesarían no enseñando el Gobierno por medio de sus catedráticos.*

Otra ventaja inmensa y de progreso incalculable que resultaría de suprimir la enseñanza oficial.

En los pueblos cultos es hoy imposible perseguir á nadie por sus ideas religiosas. Ahora no perecerían en las llamas ni

---

el Sr. Vincenti, á la sazón director general de Instrucción pública: «En el Instituto del Cardenal Cisneros hay matriculados 567 alumnos de enseñanza oficial y 1 819 de enseñanza privada.»

En la sesión del Senado de 4 de Diciembre de 1894, pág. 6, había dicho el Sr. Groizard, ministro entonces: «El movimiento pedagógico en Alemania, Francia é Inglaterra, ya casi sin contradicción, es dar carácter educativo á la Segunda enseñanza. Búscase menos el que los alumnos llenen de ideas su mente que el que eduquen sus facultades...» Ya Gil y Zárate había dicho: «Más que á instruír, á educar se debe dirigir la Segunda enseñanza... El número de los alumnos oficiales es menos de la tercera parte de los que en España cursan la Segunda enseñanza, porque el instinto nacional, los padres de familia, la sociedad entera reconocen que vale más menos instrucción y más educación... Y prefieren los colegios privados, donde es peor la enseñanza, porque los niños en ellos reciben alguna educación de que estaban completamente privados en los Institutos.»

El Sr. Cárdenas, en la sesión del Congreso de 13 de Mayo de 1895, página 25, dijo: «La enseñanza en Suecia, Noruega, Dinamarca..., tiene carácter educativo. En el Congreso Pedagógico de 1892 se pidió el establecimiento de una enseñanza pedagógica...»

(1) No quiero citar ejemplos de colegios particulares, por haber yo dirigido durante quince años el de San Felipe Neri de Cádiz, fundado por D. Alberto Lista en 1838. Pero desafío á que me presenten un establecimiento oficial que haya dado los resultados de ese colegio particular.

Y, para que no se piense que el amor propio me ciega, excluyo los quince años de mi dirección.

Miguel Servet, quemado por Calvino; ni Giordano Bruno, quemado por el Tribunal de la Fe. Quédase para los musulmanes turcos asesinar en formidables motines á los cristianos armenios. Mas, para librar á los armenios, las potencias cristianas no exterminarían ni juntas ni separadas á los turcos. El exterminio de los albigenses es ahora inconcebible. Pudo quemarse á un hombre en otros tiempos; pero fué imposible quemar su idea. Podrá ponerse en el índice un libro; pero jamás podrá ponerse en él un programa de estudios votado por un Parlamento.

Unas Cortes revolucionarias no consentirán en los programas ninguna enseñanza intolerante, porque la democracia profesa el dogma de la libertad de conciencia. Una reacción introduciría tal vez intolerancias en ciertos capítulos del programa; pero dejaría intactos todos los demás, por no haber motivo para variarlos. Volvería la revolución, necesariamente, porque las reacciones las engendran, y borraría lo intolerante. Se repetiría acaso otro movimiento de retroceso, aunque no tan acentuado como el anterior, y con grandes atenuaciones volvería al programa lo antes suprimido...

Pero ¿qué resultaría? Resultaría un gran progreso: las verdades admitidas por todo el mundo serían al fin respetadas de tirios y troyanos; y únicamente entraría y saldría lo que fuera materia de discusión entre los partidos militantes.

Y al fin quedaría el programa de tal modo, que nadie más volvería á tocarle. ¿Disputa ahora alguien sobre la existencia de los antípodas? ¿Sobre si la Tierra gira alrededor del Sol? ¿Sobre el Júpiter estacionario ó retrógrado de la Astrología?

Reducir á un mínimo las materias que habían de estar ó no en el programa, sería un bien inmenso y facilitaría el triunfo de la tolerancia.

§ III. *La actual enseñanza oficial debe cesar desde luego en los grandes centros, y paulatinamente en los otros.*

La enseñanza oficial debe, pues, cesar no bien sea posible.

De repente no podría realizarse tránsito tan trascendental sino en las grandes capitales.

Paulatinamente, pero en breve plazo, se conseguiría en otros centros de población.

Y, en todo caso, el Gobierno habría de seguir enseñando, como función transitoria, en los pueblos pequeños carentes de medios y recursos.

Quedaría sólo un remanente de enseñanza oficial; pero este remanente no había de gozar privilegio de ninguna clase, sino que se sujetaría á los mismos programas y exámenes que rigiesen para la enseñanza particular.

¿ Se necesita decir que antes del tránsito había de votarse el programa general de estudios del país? Claro es que nó; y que también, antes de todo cambio, habían de crearse los tribunales de examen, exigiendo del personal una competencia de que ahora carece, haciéndole obligatorio el estar al día de todos los adelantos modernos (1), dotándole de inamovilidad y señalando á sus individuos sueldos tan cuantiosos que los pusiesen al abrigo de toda tentación ó malquerencia.

¡ Qué sencillez !

Y ¡ qué progreso !!!

---

(1) ¡ Mentira parece que en el profesorado sólo por excepción haya ahora quien sepa cómo se verifica la producción del alumbrado eléctrico !

CAPÍTULO V

Nuevo aspecto de la cuestión. — No enseñando el Gobierno, cesaría el clamoreo general contra los abusos de su gestión docente.

§ I. *Irritación producida por los abusos.*

Los abusos, en verdad, no son negaciones de ningún derecho; pero son una disimulada tiranía de tan baja especie, que los hace insoportables. El falseamiento constante de las elecciones no niega el derecho electoral; pero irrita los ánimos y crea esos implacables odios de campanario que hoy existen contra el caciquismo, ó levanta los pueblos contra los malos administradores de los bienes del procomún, ó, en fin, producen radicales indiferencias seguidas de incontrastables alzamientos.

No toda coacción supone tiranía. El médico que, por la fuerza, impide á un loco que arroje desde lo alto de una torre á una criatura, ejecuta una coacción laudable. Los agentes de la justicia que, por la fuerza, impiden un asesinato, ejercen actos coercitivos dignos de elogio... Pero donde hay coacción es muy fácil que haya abuso, si no en lo esencial del acto, en los medios de ejecución. Hay abuso en herir á un ratero, cuando de otro modo menos cruel cabe evitar el latrocinio. De análoga manera, puede en materias de instrucción pública caer el Estado en abusos de gran reprobación, no precisamente en cuanto al fondo, sino en cuanto á los múltiples medios del ejecutar.

Y he aquí cómo, ya por existir realmente abusos en lo esencial, ya por haberlos en los detalles, se da lugar al clamoreo que tan insistentemente se levanta contra las tiranías del Ministerio de Fomento. ¡ Tiranías, sin embargo, en que ningún ministro piensa la mayor parte de las veces !! Yo no santifico á todos, ni mucho menos; pero es preciso declarar que, más que de las personas, proceden tales tiranías, y procederán en lo sucesivo, de los errores entronizados en materia de instrucción pública.

§ II. *El abuso de un derecho no invalida ese derecho.*

Pero demos que haya abusos : nunca la cuestión sería de esencia.

Ningún abuso invalida un derecho.

Supongamos un padre que maltrate á sus hijos y aun pretenda violentarles la conciencia : supongamos en los hijos un fundado clamor por salir de la patria potestad : ¿ habrá alguno que, á la inspección de este caso particular, se atreva á decir que no corresponde á los padres *con justicia* el regimiento de su familia ? ¿ Porque uno abuse de sus derechos se puede deducir lógicamente que no deben respetarse esos derechos ?

Todo el que tiene un derecho puede abusar de él ó no ejercerlo debidamente. Durante los dos últimos siglos no se enseñó en España más que lo que la autoridad quería y permitió la Inquisición. El Gobierno dirigió entonces como tuvo á bien, y todos convienen en que lo hizo mal.

El abuso ó el mal uso no son bastantes para invalidar el principio de que al Estado incumbe velar por la educación y dirigir la enseñanza (no darla, sino supletoriamente) : si las mayorías son incompetentes é incapaces y abandonan sus derechos ; si un individuo puede, dedicando todas sus facultades, fomentar su taller, su fábrica, su casa de comercio..., es regular que no le sobren tiempo ni capacidad para velar por la seguridad pública, por la higiene, por la beneficencia, por la educación ni la enseñanza, etc., y entonces el Gobierno ha de enseñar.

Pero, siendo incontestable un derecho, puede muy bien no ejercerse en el modo conveniente, más á propósito ó más justo, y darse, por tanto, lugar á quejas, que serán valederas y dignas de tomarse en consideración si van contra los accidentes y respetan la esencia ó el fondo sagrado de las cosas. No porque un empleado dilapide los caudales públicos debe decirse que son ladrones todos los empleados, y que el Gobierno carece de derecho á tener servidores.

§ III. *Diferentes clases de abusos. — Dificultad de clasificarlos.*

Pero que los abusos existen es incuestionable : de evidencia. Y, existiendo, urge un remedio radical.

Mas el remedio exige algo como una clasificación ; que no han de adoptarse iguales medidas contra los abusos que lesionen los derechos de todos los alumnos en general, que contra los que lesionen, en particular, los de una escuela de pocos niños.

La clasificación se hace muy difícil, por la multitud increíble de los casos particulares. Pero, por suerte, no es necesario que resulte completa.

Sólo, pues, hablaré de los que traen más encendidos los ánimos, especialmente de los privilegios contra el laicismo, y de la degeneración de las oposiciones.

Y, siendo así, trataré de presentar de bulto algunos solamente de sus principales caracteres, tanto de los de índole general como de los de índole particular.

Y, para que nunca pueda pensarse que hay pasión en mi pluma, haré desaparecer mi personalidad en todo lo referente al laicismo y á la Universidad, citando, siempre que sea posible, las opiniones manifestadas en diferentes épocas por entidades prestigiosas, aunque tal vez difieran algún tanto de mi especial modo de ver. No estoy solo. Otros han visto antes como yo.

§ IV. *Privilegios contra el laicismo.*

En la *Revista Política Ibero-Americana*, dice el Sr. Castelar (1):

« La paz entre la Iglesia y el Estado no puede sustentarse, sino á condición de que las dos entidades superiores guarden sus sendas órbitas y se mantengan sobre sus respectivos centros de gravedad. ¡Pues qué! ¿tiene la Iglesia hoy aquel freno del poder tuitivo en el Estado, de que usaran ó abusaran en cien ocasiones, mezclándose, así en lo referente al dogma como en lo referente á la disciplina, reyes tan católicos y piadosos como Felipe II,

(1) Noviembre de 1895.

Fernando VI y Carlos III? ¿No escriben lo que quieren y no predican lo que quieren, y no pregonan las encíclicas romanas como les place y gusta á los obispos, sin que ningún fiscal del Supremo les vaya nunca, cual antes, á la mano, ni les recuerde su dependencia del Estado y del poder laicos? Hace pocos días han publicado los obispos una protesta muy audaz contra una potencia reconocida por nuestro Estado, y con nuestro Estado en amistad perfecta, Italia, sin que haya traído ninguna reclamación diplomática. Y ¿por qué no ha podido tal temeridad ocasionarla? Porque todo el mundo sabe la libertad absoluta de palabra gozada por los españoles, y entre los españoles muy especialmente por los prelados y por los catedráticos. »

El Sr. D. Jacinto Octavio Picón dice en un artículo titulado *Veinte años después* (1):

« En 1876, cuando aun ardía España en guerra civil, publicó Galdós *Doña Perfecta*, hermosa novela en la cual creaba, ó mejor dicho, á la cual trasladaba de la realidad el tipo de una señora provinciana en quien se dan juntos los rasgos con que el fanatismo religioso desvirtúa y corrompe el alma femenina.

» *Doña Perfecta* era falsa, fría, cautelosa, astuta, despiadada, todo ello por obra del director de su conciencia...; pero lo era en el libro; es decir, en algo que se saborea ó se condena á solas; en el aislamiento del gabinete, dejando al lector frente á frente con su conciencia.

» Han transcurrido veinte años — para la vida de una nación bien poca cosa —, y *Doña Perfecta*, pasando de la tranquila esfera del libro á la turbulenta atmósfera del teatro, se ha presentado en lugar donde los que piensen como ella podían aprovechar la ocasión de defender lo que representa, ya tachando su retrato de falso, ya aceptando y amparando su pintura.

» Es altamente consolador, pero parece mentira que el público lo haya tolerado. Hizo más que tolerarlo; rompió en un aplauso en la escena principal del segundo acto, cuando en una situación tan teatral como verosímil, al erguirse amenazadora *Doña Perfecta*, sonaron los clarines del Ejército.

(1) *El Liberal*, 1.º de Febrero de 1896.

» Aquel aplauso... es un signo de los tiempos.

» Y, á pesar de los esfuerzos proselitistas de la reacción, ese espíritu de tolerancia se ha desarrollado en veinte años, que son bien poco en la vida social.

» Pero el agua viva, por mansa que se deslice, no serpea sobre la peña sin desgastarla, ni el tiempo, por perezoso que se nos antoje, pasa por la sociedad sin modificarla : como las ondas pulen la piedra, los años mejoran el alma de los pueblos. »

De bien antiguo data en el elemento civil la aspiración de hacer laica la enseñanza. Júzguese por las siguientes líneas de una de las famosas cartas que allá por el año de 1792 escribía el Conde de Cabarrús á D. Gaspar Melchor de Jovellanos, el cómo se juzgaba ya en el pasado siglo el monopolio de la enseñanza por el Clero :

« La enseñanza de la religión corresponde á la Iglesia, al cura, y cuando más á los padres; pero *la educación nacional es puramente humana y seglar, y seglares han de administrarla.* ¡ Oh, amigo mío ! No sé si el pecho de usted participa de la indignación vigorosa del mío, al ver á estos rebaños de muchachos, conducidos en nuestras calles por un escolapio armado de su caña. Es muy humildito el niño, dicen cuando quieren elogiar á alguno. Esto significa que ya el niño ha contraído el abatimiento, la poquedad, ó, si se quiere, la tétrica hipocresía monacal. ¿ Tratamos, por ventura, de encerrar la nación en claustros, y de marchitar estas dulces y encantadoras flores de la especie humana ?

» Aquella edad necesita del amor y de las entrañas de padre ; y ¿ la confiamos á los que juraron no serlo ? Necesita de la alegría y de la indulgencia; y ¿ la confiamos á un esclavo ó á un déspota ? ¡ Por qué extraño trastorno de todos los principi[os] han usurpado así, sucesivamente, las más preciosas funciones de la sociedad, tantos institutos fundados en la separación y abnegación de ella !

» El maestro de cada pueblo y de cada barrio, suponiendo toda una generación criada por este método, debería ser el mejor padre y mejor marido; debería este empleo tener en el Ayuntamiento y en todos los actos públicos un asiento distingui-

do...; y ¿ por qué la gratitud pública no había de conservar la memoria de aquellos que le desempeñasen mejor ? El arte sublime de formar hombres, ¿ no equivaldría á la ciencia, funesta y fácil, de destruírlos ó degradarlos ? »

Pues cuando desde hace tanto tiempo viene sustentándose el principio de que la educación nacional es puramente humana y seglar, y seglares han de desempeñarla ; cuando hoy la tolerancia se abstiene de poner trabas á la Iglesia y caen en desuso las regalías de la Corona, de que tan celosos se mostraron reyes muy católicos ; cuando los tradicionalistas, después de vencidos en los campos de batalla, son desalojados de la opinión pública ; cuando la España moderna es enteramente otra que la antigua ; cuando resultan intolerables todos los privilegios..., aparece en España un decreto (1), dando toda clase de facilidades al Clero para ejercer la enseñanza, y cercenándolas en modo vigoroso al elemento seglar. He aquí cómo fué juzgado tal decreto (2):

« Al ciudadano se le exigen fiadores y capitales que la mayor parte no pueden aprontar para asimilar su enseñanza á la oficial, y al clérigo no se le exige nada de esto : al ciudadano se le dice que no podrá asimilar su establecimiento si no es propietario del local ó no inscribe en el Registro de la propiedad un arriendo por diez años, y á los Seminarios se les releva de esta obligación : al ciudadano se le dice que no es asimilable su establecimiento si no lleva dos años y no tiene cierto número de alumnos, y al Seminario también se le releva de esto.

» Ha venido el decreto á coartar la libertad práctica que existía en materia de enseñanza y á dificultar su ejercicio. Hasta aquí, todo el que quería consagrarse á la enseñanza podía hacerlo abriendo clases en su misma casa : no tenía que dar cuenta á nadie, ni se le imponían molestias, como no diera al establecimiento cierto desarrollo, y quisiera incorporar los estudios hechos en él á algún establecimiento oficial, para darles validez académica.

» Pero ahora ya es otra cosa : toda casa donde se enseñe á más

(1) El de 1885.

(2) *La República*, 27 de Agosto de 1885.

de cuatro alumnos se considera como establecimiento de enseñanza libre, y se exige que su director ó propietario pague 2 000 reales de contribución directa ó que presente dos fiadores que paguen 4 000. ¡Pues qué! ¿todas las personas que se consagran á la enseñanza son millonarias ó amigas de millonarios?

» Harto sabe el Ministerio de Fomento que pocas personas ricas querrán ser fiadores de un establecimiento de enseñanza en el que no se enseñe á gusto del Gobierno, porque no es de creer que haya muchos capitalistas que se presten á ser solidariamente responsables de las multas de 2 000 que, por una práctica abusiva, imponen los gobernadores invocando el art. 22 de la Ley Provincial, y de las de 4 000 que en virtud de este decreto podrán imponer, así como también de los 4 000 reales de multa con que los rectores afligirán á los establecimientos de enseñanza libre : y, como las multas no tienen límite en el número, podrán imponerse hasta que sumen mayor cifra que el capital de Makay.

» No habrá este inconveniente para los establecimientos regidos por corporaciones religiosas ó por amigos del Gobierno. Además, por una disposición transitoria del decreto se exime de estos requisitos durante tres años á las corporaciones docentes. »

El decreto de 1885 no encarnó verdaderamente en la práctica, porque nunca llegan á regir las leyes de privilegio que pugnan con las costumbres del pueblo para quien se dictan y con el espíritu dominante en las conciencias que han de acatarlas. Los privilegios concedidos á las asociaciones religiosas y las dificultades impuestas á los particulares acabaron con él.

Pero ese decreto no abolió el laicismo en la enseñanza oficial. Hoy la enseñanza de la Religión es en los Institutos obligatoria de hecho, por más que se sostenga lo contrario. Y en esta época, que condena toda intransigencia, nadie tiene derecho á decir á la Iglesia lo que ha de hacer, ni á los seglares lo que deben aprender.

§ V. *Irregularidades en las oposiciones.*

Los antiguos no podían empezar sus poemas sin invocar á alguna de sus musas, para que les infundiera alientos en su empresa. Las oposiciones en España son todo un poema, y yo tampoco puedo comenzar á discurrir sobre su organización sin invocar á alguien, no para que me infunda bríos, que ésos me sobran, sino para que me los quite hasta dejarme derrengado.

¡Oh, tú, Musa de la sangre de horchata imperturbable, dame, dame paciencia y calma inextinguibles, para poder hablar con santa pachorra y cristiana resignación! Amén.

¡Cuánto no se habla en contra de estos actos importantísimos! Y, por desgracia, ¡cuánto espacio no dejan al descubierto para que por él penetre la maledicencia!

El Reglamento de oposiciones ha sido modificado en muchas épocas, y algo en mejor sentido recientemente; pero todavía impera el error antiguo. Es un sistema en que todo se halla dislocado, y que resulta, sin embargo, armónico, con la armonía del mismísimo demonio, en aquella cuarteta, para cuya composición dicen que tuvo que sudar el quilo:

Estaba la Virgen María
debajo de unos arbóles
comiéndose unos platános
con todos los apostóles.

Hay cuarteta, y no hay ni prosodia ni sentido común.

En los momentos de escribirse estas líneas, se están verificando oposiciones á cátedras de Francés como sigue:

Unos cuantos vocales de un tribunal de siete jueces, uno de ellos consejero de Instrucción pública, que funciona como presidente, improvisa (?) en la primera sesión un programa secreto de cien preguntas ó más, que han de permanecer desconocidas para los opositores hasta el momento mismo de actuar, en que cada uno saca á la suerte diez preguntas.

¡Improvisar un programa! ¡Y por varios individuos! Quien sepa lo que cuesta de trabajo y meditación un programa (aunque sea malo) si ha de tener algo de unidad y ha de obe-

decer á algún sistema, comprenderá la inmensidad de supina ignorancia que presupone el precepto reglamentario de improvisar á escote un programa. Eso se dispondría tal vez en otras épocas de obscurantismo, acaso con el mejor deseo de acertar; pero asombra que tal absurdo se venga practicando sin protesta desde hace medio siglo. Y es cosa que aturde y pasma el que tal procedimiento parezca infalible piedra de toque, con la cual se contraste el verdadero saber (!!).

¡Qué ignorancia! ¡Qué estulticia!

No hay palabras con que calificar este precepto reglamentario. Y no sólamente subleva la idea de que un programa pueda improvisarse, sino que indigna la recomendación de mantenerlo secreto. Está bien que se redacte un programa especialísimo erizado de verdaderas dificultades, para aquilatar la suficiencia de los que aspiran al magisterio; pero el buen sentido exige que todos puedan saber con la debida anticipación qué es lo que se les va á preguntar.

¡Pues qué! ¿hay alguien que tenga en la memoria todo lo que sabe ó ha aprendido? ¿ó ha inventado? Yo no me atrevo á examinarme de improviso de ninguna de mis obras. Y claro es que he sabido cuanto en ellas consta. Y es evidente que algo habré pensado sobre las materias de que tratan, cuando en ellas he puesto mucho nuevo y original. A las preguntas «¿cuántos?» y «¿cuáles?» no contesta de repente nadie en el mundo. *¿Cuántos* libros tiene V.? *¿Cuántas* sillas hay en su casa?, son preguntas estúpidas. Y cuenta que, cuando uno necesita un libro, sabe si lo tiene ó no en su librería; y claro es que sabe cuántas sillas existen en su domicilio cuando pide una determinada de entre ellas, por ejemplo, una fuerte, para alcanzar algo de lo alto. ¿Qué español responde de pronto cuál es la undécima letra del alfabeto? ¿ó la quince? ¿ó la diez y siete?... Luego el que no responda no sabe castellano.

Cuentan que una vez se examinaba un ordenando de mérito, pero á quien se culpaba de engreído con lo mucho que sabía; y el obispo, para bajarle los humos, le preguntó de ciertos asuntos por accidentes raros no relacionados directamente con ellos; y, habiéndose fingido admirado el examinador de que el examinando á nada contestase, hubo éste de decirle: «No es lo mismo pre-

guntar que responder. — ¿ Qué podría V. preguntarme, insolente, á que yo no contestase ? — A cosas que V. S. I. sabe de sobra. — ¡ Que yo las sé, y, sabiéndolas, no contestaría ? — Eso mismo, ilustrísimo señor. — Pues pregúntemelas V. — Pues con la venia de V. S. I., voy á preguntarle una cosa que dice todos los días sin equivocación ninguna : ¿ Cuántos *Dominus vobiscum* tiene la misa ? » El examinador, sorprendido, después de recapacitar un rato, dijo, tantos. « Nó, señor, son cuatro más ; pero eso consiste en que á V. S. I. no le ha dado nunca por entretenerse en contarlos y á mí sí. »

¡ Oh ! ¡ Qué distinto es saber y saberse examinar !!

El bombo de las preguntas es regularmente una *caja de sorpresas.* A veces las papeletas son de una vaguedad inconcebible : « *Arbol ario* » : « *¿ Qué hay que observar acerca de los verbos trébucher, tressaillir,* etc. ? » — A veces se refieren á un caso particularísimo de la lengua : « *¿ Qué verbos terminan en* s *y no en* z *la segunda persona de plural del presente de indicativo ?* » — Sin duda, puede una persona saber decir muy bien *vous faites, vous dites, vous êtes,...* y no responder á la impertinencia del bombo. — « *¿ Qué terceras personas del singular del presente de subjuntivo acaban en* t ? » Pocos franceses responderían *qu' il soit, qu' il ait.* — « *Particularidad que ofrecen los vocablos loriot, lendemain y OTROS.* » A esta pregunta no hubieran contestado Bossuet ni Fénelon. — ¿ Podrá decirse que no sabe español una reunión de periodistas distinguidos ó de literatos de fama ? Pues tened por cierto que en esa reunión no os responderían si preguntaseis, por ejemplo, « ¿ qué palabra castellana tiene adherido el artículo *el* de tal modo que para determinarla hay que agregarle otro artículo *el ?* » (El *leste,* el viento del *leste.*) « ¿ En qué palabras españolas se encuentran dos *ss* contiguas ? » (*Uessudueste, oessudueste.*) « ¿ Qué verbos terminan en *n* la segunda persona del singular del imperativo ? » (*Ten, ven, pon.*) « ¿ Cuántos son estos verbos incluyendo los compuestos ? » A semejante pregunta no hay quien responda de repente en toda la cristiandad. Luego no hay cristiano en el Universo que sepa una palabra de español.

Afortunadamente, los jueces no inventan estas majaderías, sino que las entresacan de algún libro de tiquis miquis gramati-

cales; y buen número de los opositores que saben madrugar, bebe los vientos y no para hasta dar con los libros que andan en manos de los jueces, y... adiós entonces el secreto del bombo para los opositores cucos. ¿Cómo, si no, habría aspirante que respondiese á semejantes acertijos y menguadas importunidades é impertinencias fastidiosas de talentos diminutos?

Otras papeletas del bombo pecan de extremadamente sabias: «*¿La t que se coloca entre las terceras personas terminadas en vocal y los pronombres nominativos* il *ó* elle *es puramente eufónica, ó es también etimológica?*» «*¿De qué conjugaciones latinas han nacido las conjugaciones actuales francesas?*» «*Antigua declinación francesa de dos casos...*»

Otras preguntas son capciosas. «Diga V. el singular de *sponsailles, funerailles*», etc., voces que no tienen singular.

Lista la caja de sorpresas, los opositores se dividen á la suerte en trincas: si sobran dos, forman una binca. Si, empezados los actos de una trinca se retira algún opositor, los dos restantes forman también binca: y, si se retiran dos, el único restante forma entidad aparte.

Preparadas así las cosas, todo aspirante ha de someterse á cuatro pruebas, que se llaman ejercicios.

1.er Ejercicio:

Cada opositor saca del bombo diez preguntas, y ha de contestarlas en francés durante una hora (1). Si invierte menos tiempo, ha de llenar la hora respondiendo á más preguntas. Si no le alcanza el espacio de sesenta minutos para todas, se le conceden treinta más, como ampliación. Si, por su mucho saber, no explica en hora y media los diez puntos, queda excluído de los actos.

2.º Ejercicio:

Cada aspirante, cuando (mucho antes de los actos) solicitó que se le admitiese á las oposiciones, hubo de presentar un programa de Francés. Pues para el segundo ejercicio se sacan á la suerte tres de las lecciones del programa: el opositor escoge una de esas tres; y, en seguida, lo incomunican durante vein.

---

(1) Después de escrito este libro, se ha modificado, aunque no esencialmente, el Reglamento de oposiciones á cátedras de lenguas vivas.

ticuatro horas para que prepare su lección (1). Durante la incomunicación puede pedir los libros ó papeles que guste. A las veinticuatro horas del encierro explica en español la lección ante el tribunal y sus contrincantes, cada uno de los cuales ha de hacerle objeciones, también en español, durante media hora, forzosamente media hora, pues si las objeciones duran menos, el objetante es excluído de la oposición. El recién puesto en libertad puede replicar acto seguido lo que quiera, sin sujeción á tiempo.

Si la encerrona tuviese por objeto dejar al opositor con el caudal de sus solos recursos, sin auxilios de ninguna clase, para preparar su oración, se comprendería que el tribunal se convirtiese en providencia del interesado poniéndolo al abrigo de toda distracción. Pero, ¿ á qué el secuestro, si se le permite el auxilio de sus libros, ó, con pretexto de mandar por ellos, que consulte sus dudas con quien pueda desvanecérselas ?

Y en cuanto á la obligación impuesta á cada contrincante de objetar durante media hora so pena de perder todo derecho á la oposición, sólo cabe decir que el ánimo se apena al considerar que ha desaparecido de los encargados de dirigir las oposiciones el sentido común. Si yo digo que ahora es de día, ¿ qué cabe objetar, estando efectivamente el Sol sobre el horizonte ? Si un actuante ha explicado completamente cómo se forma el femenino, ¿ qué objeciones cabe hacerle ?

Lo absurdo de tener que objetar durante media hora, ha dado lugar al siguiente caso (histórico):

Hizo uno de los contrincantes las objeciones que estimó oportunas, y pronunció en seguida la frase de rúbrica « He dicho ». Pero el presidente le manifestó que estaba obligado por el Reglamento á hacer objeciones durante media hora justa, pues de lo contrario, quedaba excluído de la oposición. Habiendo oído lo cual, dijo el individuo en cuestión: « Está muy bien, señor presidente. En ese caso, voy á repetir lo ya dicho, á fin de que no se olviden mis objeciones »; y, con efecto, repitió la misma cantata tres ó cuatro veces, hasta que hubo transcurrido la bendita media hora reglamentaria.

---

(1) Véase la nota anterior.

sucedido siempre así. Hace poco se verificaron por este mismo procedimiento oposiciones de Alemán, y del tribunal no entendía ni entiende el consejero presidente una sola palabra de esta lengua. ¡Y emitió, sin embargo, su voto! ¡Dios te haya perdonado!, decía un trabucaïre que, para disparar, cerraba los ojos.

La ley exige que los tribunales de oposiciones estén compuestos de siete jueces, como garantía contra toda confabulación.

Pero...

Nombrado el consejero presidente de un tribunal, se le pregunta con demasiada frecuencia qué personas vería con gusto que le acompañasen de jueces; y, como el consejero no vería con satisfacción en el tribunal á sus enemigos, designa ¡naturalmente! á sus allegados. Nómbrase á éstos, *ça va sans dire*, y el tribunal, sin que nadie pueda remediarlo y por la gravitación moral de las cosas, se convierte de pluripersonal, como quiere la ley, en unipersonal, y á veces en amañado.

Véase lo que dice la Sociedad de Ciencias y Letras en sus atrevidas *Revistas* de 25 de Diciembre de 1895 y 15 de Enero de 1896:

«TRIBUNALES PARA OPOSITORES

»Fíjese el curioso lector en que no decimos *tribunales para los opositores*, sino *para opositores*. Con lo cual queremos indicar que los tribunales á que nos referimos tienden precisamente á favorecer á determinadas personalidades, haciendo inútil la labor del cándido doctor ó licenciado que acude al palenque confiado en su ciencia, y desdeñando la ayuda de la *diosa recomendación*.

»Al leer nosotros en algún diario de gran circulación que no ha faltado consejero que, empuñando la lanza y la rodela, se haya atrevido á afirmar que, *pretende evitar que una vez nombrado un tribunal se pregone en medio de la calle el nombre del opositor que ha de triunfar*, y que va á someter al Consejo de que forma parte, *un proyecto de oposiciones sin trampa posible;* no hemos podido menos de preguntarnos con asombro, vista ya la lista de algunos tribunales de oposiciones propuestos recientemente, y leído el índice de los opositores que han firmado la

convocatoria: ¿Para quiénes se habrá escrito aquel provocador comunicado? ¿Para los opositores de España, ó para los de la China?

»¿Quiere ese consejero ú otros, quiere el señor ministro, quieren nuestros compañeros que digamos cuáles son los aspirantes á catedráticos que tienen padrinos decididos en esos tribunales propuestos, aunque no nacidos? ¿Desean que expresemos los motivos en que nos fundamos para afirmar que tales jurados no pueden funcionar con la imparcialidad necesaria, por impedirlo lazos de amistad y agradecimiento entre jueces y futuros actuantes?

»Pues dispuestos nos hallamos á ello, y con seguridad que ni el profeta más vidente de los que figuran en los libros sagrados nos aventajaría en acierto y exactitud.

»El juego está conocido, y de sobra; de modo que ¡fuera caretas! y llamemos á las cosas por sus nombres.

»Al compadrazgo, compadrazgo; al favoritismo, favoritismo.

.....

»Pues apuesto uno de los sueldos ó gratificaciones de las varias que disfrutan algunos de los consejeros nombrados en calidad de contertulios de un ex ministro, contra los haberes que están cobrando ciertos catedráticos, sin conocer su cátedra más que de vista, á que no hay respetable individuo del alto Cuerpo consultivo que no se crea competente y archiautoridad, aunque sea para presidir ejercicios de cátedras de kalmuko ó de *caló*.

»¡Cuánto mejor fuera no vincular el cargo de presidente de tribunales en los señores consejeros, librándolos así de carga tan áspera y enojosa, y dándoles también con esto más libertad é independencia para luego sentenciar sobre los actos injustos de los jueces, si por ventura surgen protestas fundadas, como suele ocurrir á menudo, y dejándolos en situación airosa y no expuesta á que murmure la gente de que en los ejercicios, y después, se verifica aquello de *Juan Palomo*:

»*El Consejo se lo guisa y el Consejo se lo come...*

»Al fin hay un ministro que á latigazos ha arrojado á los mercaderes del templo de la ciencia.»

§ VI. *Abusos en el profesorado.*

Las irregularidades en las oposiciones redundan en desprestigio, si no de todo el profesorado, de muchos catedráticos al menos; y, por consiguiente, de sus programas :

He aquí parte de lo que decía *La Justicia* en 10 de Diciembre de 1889 :

« ¡ Pues qué ! ¿ es acaso una novedad insólita que á cada paso se expidan patentes de profesores por motivos absolutamente extraños al interés de la enseñanza, y que de esa manera logran acceso á las cátedras oficiales multitud de personas de una incompetencia superlativa ? ¿ Se ha olvidado la corruptela de las ternas, y la preferencia, tan escandalosa como frecuente, concedida á los terceros lugares ? ¿ No ha habido ministro que ha tenido la frescura de proclamar á la faz del país, en pleno Parlamento, que él no podría nombrar profesores de ciertas ideas, así fuesen la encarnación viva del saber y del arte pedagógico ? ¿ No hay jueces de oposiciones que, en el momento de la votación, declaran con el mismo desparpajo la propia blasfemia ? ¿ No se elevan, en fin, á la Dirección de Instrucción pública propuestas protestadas, es decir, propuestas que no deberían hacerse por no haber resultado ningún opositor con la preparación ó con las aptitudes necesarias ? Pues, siendo todo esto público y notorio, ¿ quién se atreve á hablar de temeridades ni de ofensas al prestigio del profesorado español al que tiene la lealtad de cumplir con su deber, diciendo al país : « Hay profesores que no deberían ocupar sus puestos por dos » clases de motivos; unos, por incompetentes; otros, por llevar » á la cátedra sus preocupaciones y realizar una obra de secta- » rios, incompatible con la neutralidad exigida en su alta mi- » sión educadora. »

» Pues, contando con esas dos clases de profesores, el hecho de que algunos alumnos se resistan á asistir á ciertas cátedras se explica á maravilla, y á nadie debe causar extrañeza. El que renuncia á las clases de los incompetentes, lo hace por la más persuasiva de las razones : para no perder el tiempo; y el que se niega á seguir las lecciones de los sectarios, lo hace por un

motivo no menos perentorio : porque no se siente con inclinaciones á ingresar en su secta (importa poco cuál), y no estima que ese ingreso sea una condición inexcusable para el cultivo de la ciencia... ¿ Y si el alumno tiene medios de estudiar con maestros particulares y en mejores condiciones que las de los Establecimientos del Gobierno — que son detestables — ... ? »

Sobre este orden de ideas plantea *El Heraldo de Madrid,* en un artículo titulado *El profesor libre y el alumno esclavo,* una cuestión muy importante respecto á la inviolabilidad de los sabios cuya ciencia nos asegura la *Guía.*

« ¿ Puede un profesor obligar á sus alumnos á estudiar por determinados textos, á conocer la ciencia con arreglo á su criterio y no al del alumno ?

« ¿ Volvemos así por la libertad al *magister dixit,* á la imposición de criterios hechos, á la infalibilidad del profesor, á la tiranía del pensamiento del estudiante ?

» El profesor es libre en su cátedra, pero no lo es el alumno desde el momento que se le imponen libros, programas y criterios.

» Profesor hay que no sólo impone su criterio, su escuela, su sistema, sino sus errores, sus preocupaciones y caprichos.

» Todo el que haya corrido el albur de un examen académico, lo sabe. Para *sacar nota* es preciso amoldarse á la opinión del profesor, mostrándose convencido de lo que se considera erróneo y repitiendo como verdad lo que en el fondo de la conciencia se reputa como falso. »

A estos vicios de carácter general, pues contaminan á muchos, se agregan los individuales propios de algunos profesores. De tan antiguo datan, que ya decía *El Imparcial* en 29 de Julio de 1883 :

« Las campañas que en diversos períodos hubo que reñir en pro de los fueros del profesorado, trajeron felizmente la victoria. Pero tras del triunfo vino á infiltrarse en el régimen universitario el abuso contrario á las antiguas restricciones, cual es la plena autonomía del profesor, no ya en lo que concierne á la doctrina científica ó literaria, sino en todo y por todo. Va ó no

va á cátedra, explica todo ó parte del programa, pasa alguno que otro gran número de días contando cuentos y anécdotas más ó menos picantes: el profesor es, en resumen, indiscutible é infalible, sin hallar autoridad alguna que le advierta ni le amoneste (1).

---

(1) Es muy notable el cómo por la libertad hemos venido al abuso. Y es más notable aún que el tránsito de una cosa á su contraria sea un mal no exclusivo de la enseñanza, sino un signo de los tiempos; pues tiene contagiado con su inmoralidad todos los ramos de la actividad humana.

He aquí unas cuantas observaciones hechas por el Sr. D. Francisco Pi y Margall en *El Nuevo Régimen* de 21 de Diciembre de 1895 con el título de *La libertad y el monopolio*:

«¡Quién nos lo dijera! Por la libertad hemos ido al monopolio. Se agremian los que nos venden los alimentos, y nos los ponen al precio que quieren. Los suben, y no hay donde comprarlos con mayor baratura. La libre concurrencia en unos comercios ha desaparecido; en otros va desapareciendo. Así es cada vez más cara la vida, sobre todo en las grandes poblaciones.

» No se contentan los gremios con vendernos caras sus mercancías; nos roban como puedan en la calidad y el peso.

» Aquí son los gremios los que ejercen los monopolios; en otros puntos los Sindicatos. De éstos los hay poderosos, principalmente en los Estados Unidos. Sindicatos hay allí que abarcan y distribuyen casi todo el petróleo del mundo. Así se lo paga tan caro, á pesar del alumbrado por gas y la luz eléctrica.

» Todo tiende al monopolio. Monopolizados están los ferrocarriles por poderosas Compañías, y éstas tienden á refundirse. No está lejos el día en que dos solas abarquen todos los ferrocarriles de España. Aun las dos, es más que probable que, andando el tiempo, formen una sola. Rivales hoy, sienten y lamentan los efectos de su mutua concurrencia.

» Por la misma senda caminan la propiedad y la industria. La pequeña propiedad va extinguiéndose bajo la doble pesadumbre del tributo y la hipoteca; y la grande crece con los despojos de la pequeña y la imposibilidad de sostener la concurrencia de otras naciones sin el uso de las modernas máquinas agrícolas, inaplicables á la labranza de reducidos fundos.

» La industria no puede ya tampoco vivir sino en los grandes talleres y las grandes fábricas, acaparadoras de la producción de los artículos de necesidad y de los de lujo.

» Aumenta el número de los proletarios, los desarma y los reduce á penosa servidumbre. Les dificulta además la vida por el monopolio de los alimentos. Prepara y facilita en cambio ese colectivismo en que hoy los trabajadores tienen puesta su esperanza. Cuanto más centralizado esté el monopolio, menos serán los monopolizadores y más fácil será expropiarlos. Como la libertad ha conducido al monopolio de la industria y el comercio,

» Así sucede que el título académico, en los más de los casos, sólo acredita que el licenciado ó doctor ha podido gastar á su familia las sumas no escasas que representa una carrera de catorce años, y que la mayor parte de este tiempo lo ha perdido con pretexto de adquirir una instrucción que le falta por completo.

» Basta asistir á exámenes ú oposiciones de empleos muy secundarios (y apelamos, así á los que forman el tribunal como al público curioso que suele acudir á tales actos) para ver el

---

puede mañana ese monopolio, llevado á su último límite, conducir á la libertad de los jornaleros.

» El mismo Estado, con ó sin conciencia de lo que hace, favorece esta marcha. Monopoliza hoy el tabaco, el telégrafo, las rifas, la fabricación de la moneda, las cerillas fosfóricas, y se siente inclinado á monopolizar los alcoholes y los explosivos.

» ¿No es, en verdad, raro que por el camino de la libertad hayamos caído en el régimen del monopolio?

» Se extiende la inmoralidad á todo; y los pueblos que más la sienten, que la conocen, dan contra lo primero que les salta á los ojos: aquí contra un Ayuntamiento, allí contra Sociedades anónimas, acullá contra las Asambleas ó contra los Gobiernos. Ven á veces la paja y no la viga en los que violan la moral pública, y dan, como se suele decir, palo de ciego. La inmoralidad la tienen constantemente ante la vista; la desconocen á fuerza de haberse acostumbrado á verla. ¿A dónde irán que no se les exija algo, ó porque no se retarde el curso de un expediente, ó porque no se le resuelva contra derecho? Los que se dejan vencer por el dinero son muchos; no son menos los que sobornan ó pasan por el soborno. ¿No son igualmente inmorales los unos y los otros? La inmoralidad es tan extensa, que ya casi todos nos resignamos á ejercerla, ó cuando menos á sufrirla.

» No toda nace de la perversión del individuo: las bases en que la sociedad reposa, la hacen poco menos que inevitable. El oro es el rey del mundo: hacerse con oro por medios lícitos ó ilícitos que no sean penables, es el fin de todos los que no tienen muy firme la conciencia. La clase media obra como la plutocracia, la plutocracia como la clase media. ¿Quién no procura engañar á quién en un negocio lucrativo? ¿Qué tendero no cobrará del ignorante el doble ó el triple precio de lo que venda? ¿Quién, pudiendo, deja de mermar la medida ó el peso de su mercancía? Para los que ejercen profesiones liberales, ¿qué regla hay para el pago de sus servicios? La sociedad está infamemente constituída, y sólo el jornalero está atenido á una recompensa de su trabajo, difícilmente variable por sus esfuerzos.

» Todo el mundo discurre sobre la moralidad y la encarece: en las relaciones económicas es *rara avis in terra.* »

D. Alonso *el Sabio;* es decir, que el alumno, después de pasar el curso estudiando los escritores de la monarquía visigoda y los muzárabes de Córdoba, que escribían en latín, y de haber ocupado el tiempo en los primeros escritos bárbaros de nuestro idioma, termina el estudio de la literatura española precisamente en el período en que se forma verdaderamente el habla castellana y en que, por lo tanto, la literatura española empieza. El alumno sale muy bien enterado de quién fué Orosio, qué escribió Prudencio y qué hicieron el abad Samsón y el maestro Esperaindeo; algo sabrá también de la leyenda de Santa María Egipciaca y de los alejandrinos de Gonzalo de Berceo, pero no os podrá decir una palabra, aprendida en la Universidad, de nuestros grandes líricos, de nuestros clásicos prosistas, ni del teatro nacional, apoteosis eterna del genio español; nada de Cervantes y de Lope, nada de Calderón ni de Quevedo, nada de esa constelación de astros que irradian luz vivísima y gloriosa en el cielo de nuestra patria.

» En la Historia Universal sorprendió el fin del año antepasado á los alumnos ocupándose en la historia de la China, Grecia, Roma, la Edad Media; la Edad Moderna fué letra muerta para los que tienen derecho á que se les explique, y oficialmente el deber de saberlo. En el curso último fué tan corto el número de lecciones explicadas en una de estas clases, que hubo que rehacer el programa para los exámenes, subdividiendo las preguntas, á fin de que resultaran en mayor cantidad. El estudiante puede salir muy instruído en la clasificación, algo fantástica y dudosa, de las dinastías egipcias; mas queda ignorando por completo los orígenes de las nacionalidades, los elementos vitales de los pueblos modernos, las épocas de transformación, todo, en fin, lo que constituye la Historia. »

Lamentable sin duda es todo esto de que se queja el articulista. Pero ¿quién se atreverá á echar la culpa por entero al profesorado? Más que á los catedráticos, ¿no hay que inculpar al Gobierno? ¿Cabe explicar Historia Universal en un curso? ¿Ó Historia de España? ¿Ó Literatura Clásica Latina á los que no saben latín? Pues quien manda un imposible se hace cómplice de la ineludible infracción.

Los catedráticos cumplen como pueden. Y si no saben ha-

cerlo mejor, y aun si no quieren tomarse más trabajo, ¿les son imputables los efectos naturales de las disposiciones mal tomadas? (1). ¿No se les ha dejado en completa libertad de hacer y decir lo que mejor les cuadre?

Lamentable es, sin duda, que no se dé la enseñanza que se ofrece; pero hay todavía algo peor.—¿Peor?—Sí: que se enseñen errores. Por ejemplo, que la lengua hebrea es monosilábica; que el persa es aglutinante; que las capas geológicas son seis... (2).

Y, sin embargo, aun hay todavía algo inmensamente más lamentable.—¿Cómo! ¿Peor que lo peor?—Sí: lo pésimo.—No es posible sino que los profesores, al verse con tan justas razones censurados, digan en su fuero interno: «*Verdad*»; «*Verdad*».—¿Que yo no voy á clase? *Verdad!*—¿Que yo cuento cuentos que tienen tanto que ver con mi asignatura como por los cerros de Úbeda? *Verdad!*—¿Que yo no explico sino una parte muy exigua de mi programa? *Verdad!*—¿Que yo no enseño? *Verdad, Verdad, Verdad!!!*... Y ¿qué hago? ¿Enmendarme? ¡Ah! no. Odiar y maldecir: odiar á quien me impugna, y maldecir de la prensa que acoge la censura. Siga, pues, la cosa como está!

Y, con efecto, SIGUE. Y SIGUE. Lo cual prueba que existe algo peor que lo peor. Lo pésimo. La extinción de la conciencia.

§ VII. *Insuficiencia de los días lectivos.—Incapacidad de los locales.*

Terminaré este capítulo con algunas observaciones sobre los días de clase y sobre los edificios destinados á la enseñanza. El capítulo crece demasiado y es preciso darle fin. Y cuenta que en el espacio de que discretamente puedo disponer, no cabe lo mucho de que me es forzoso hacer caso omiso.

DÍAS LECTIVOS (3).—«Respecto á los días lectivos, muy

(1) Véase pág. 26 de la INTRODUCCIÓN, todo lo cual debería repetirse aquí.

(2) Véase en *El Resumen* un trabajo de D. Guillermo Roca, titulado *Notas de mi cartera*.

(3) *El Imparcial*, 29 de Julio de 1883.—El cómputo del popular periódico resulta muy por largo. Realmente hay menos de ciento diez días de clase. Véase luego.

poco se ha adelantado, pues de los ocho meses que componen el curso, hay que deducir la primera semana mientras se arreglan las horas, veinte días, y más, que con verdadero escándalo duran las vacaciones tumultuosas de Navidad, los cuatro días de Carnestolendas, los diez ó doce de Semana Santa. Si á esto se añaden las fiestas, ya religiosas, ya de gala, los domingos, que entre éstos y aquéllas vienen á sumar seis por mes, y los tres ó cuatro días de elecciones, resultan unos ciento veintitantos días sin clase en los doscientos cuarenta que componen los ocho meses; es decir, que ha habido menos días de cátedra que de holganza.»

Locales (1).—«El edificio actual de la Universidad es pésimo: en aquel caserón destartalado é irregular, nada revela que allí reside el primer centro docente de la nación; hay sitios del claustro bajo obscuros y sin ventilación, y cátedras antihigiénicas, lóbregas, y que hasta huelen mal en las últimas horas del día. Además, es tan insuficiente el número de las aulas, que se necesita un estudio especial y un esfuerzo de ingenio para combinar las horas y las lecciones, ocurriendo á las veces que algunos profesores tienen que terminar la explicación media hora antes, á fin de que otros profesores y otros alumnos no se queden sin cátedra por falta de sitio.

»Y aun así, y á pesar de habilitar las salas de grados, se hace preciso que algunos tengan clase de tres hasta las cuatro y media de la tarde, que es lo mismo que explicar á obscuras, pues en invierno ya es noche á dicha hora, y más en las aulas que sólo reciben segunda luz.

»El número de alumnos es siempre excesivo para locales tan reducidos.

»Química general, 376 alumnos.

»Ampliación de Física, 329.

»Mineralogía y Botánica, 329.

»Zoología, 322.

»Metafísica, 239.

»Literatura general, 229.»

---

(1) *El Imparcial*, 29 de Julio de 1883.

CAPÍTULO VI

El Gobierno debe no enseñar; pero, si enseña, ha de hacerlo conforme la ciencia exige.

§ I. *¿Cómo ha de ser la enseñanza?*

Ya lo sabemos. El Gobierno debe sólo dirigir, y, por consiguiente, no ha de enseñar nada de lo que puedan enseñar los particulares. Únicamente le es obligatorio enseñar cuando los particulares no lo hagan, y siempre con carácter ostensiblemente supletorio é interino; siempre haciendo ver que desea zafarse de tan penosa obligación, y siempre tomando medidas eficaces para facilitar el tránsito definitivo de la enseñanza oficial á la particular.

Pero demos que el Gobierno haya de enseñar, aunque sea sin carácter permanente.

¿Cómo ha de hacerlo?

¿Al capricho de los ministros?

¿Según las inspiraciones del Consejo de Instrucción pública, amamantado en las rutinas?...

¿Según se le antoje á cada individuo del magisterio?

¿Hay criterios científicos á que la enseñanza deba obedecer?

§ II. *No son sinónimos educación é instrucción: antecedentes: ejemplos.*

Ante todo: no deben divorciarse la educación y la enseñanza.

Muchas personas, hasta de las más cultas, creen, y así lo dan á entender en su conversación, y, lo que es peor, hasta en sus escritos, que *educación* é *instrucción* son sinónimos.

Si fuese dado hacer uso de voces de la dialéctica en un artículo no escrito para dialécticos solamente, cabría decir que *educación* tiene más *extensión* que *instrucción*, y que *instrucción* tiene más *comprensión* que *educación*. Pero, no habiendo seguridad



de que tal *determinación*, puramente científica, sea de todos comprendida, no holgarán algunas observaciones para darla plenamente á conocer (1).

Cuando se pretende desarrollar todas las facultades físicas é instintivas de un caballo, se dice que se le *educa*; pues, como el animal no es un ser racional, á nadie se le ocurre decir que puede ser *instruído*. El hombre, sí, puede ser educado, sin llegar á ser siempre instruído, y puede ser muy instruído sin haber recibido una esmerada educación.

El cuerpo humano se desarrolla con el ejercicio; la sensibilidad se afina con la práctica, y el hábito hace capaz á la inteligencia de combinaciones increíbles, y á la voluntad de incalculables sacrificios.

Ahora bien: cuando se trata de desarrollar al hombre todo entero, entonces se trata de *educarlo*. Cuando sólo se desea perfeccionar alguna de sus facultades, la inteligencia, entonces se desea *instruírlo*.

Se ve, pues, que *educación* es el término genérico, é *instrucción* el específico.

---

(1) La COMPRENSIÓN es el *conjunto* de caracteres contenidos en el significado de una palabra. La EXTENSIÓN es el número de objetos á que pueda aplicarse la palabra.

La *extensión* de un vocablo está siempre en razón inversa de su *comprensión*. Mientras mayor es el número de caracteres expresados por un vocablo, menor es su *extensión*. Así, *anfibio* tiene más COMPRENSIÓN que *animal*: no todos los animales pueden vivir en tierra y agua: los anfibios son, sin duda, animales, pero no todos los animales son anfibios. *Anfibio* tiene, pues, más caracteres que *animal*, porque además de poseer *todos los caracteres* de cualquier animal, posee los correspondientes á la posibilidad de vivir en tierra y en agua. — Y, como consecuencia, *anfibio* posee menos EXTENSIÓN que *animal*, pues indudablemente en el mundo hay menos individuos capaces de vivir en tierra y agua, que seres capaces de vivir sólo en tierra ó sólo en agua. — (Hay que advertir que, actualmente, en Zoología se da el nombre de anfibios á los animales que durante su primera edad están organizados para respirar por branquias, y en la edad adulta para respirar por pulmones; como, por ejemplo, el *renacuajo* y la *rana*. Pero también se denomina anfibios á los animales que, como el hipopótamo, pueden permanecer mucho tiempo bajo el agua, aunque tengan necesidad de salir de cuando en cuando al aire para respirar... En rigor, sólo á los *proteos batracianos* cabe aplicar rectamente el nombre de ANFIBIOS.)

§ III. *Cuestión de método: ¿conviene empezar por una definición?*

He de empezar sentando una definición. No se me oculta que podrá objetárseme lo siguiente: Tu método es malo. Partiendo de esa definición, te será fácil hacer ver que lo existente no se conforma con ella; pero, después de todo, no habrás conseguido el asentimiento del lector: habrás levantado un edificio dialéctico, pero no convincente. — Si esta curva es una circunferencia, todos sus puntos equidistarán del centro. Cierto: si lo es, si es efectivamente una circunferencia, los radios serán iguales; pero partes de la suposición de que la curva sea una circunferencia, y eso cabalmente es lo que habías de probar. — Si la educación es lo que aseguras, sin duda las consecuencias que deduzcas serán dialécticamente valederas, porque no se te ha de suponer con inteligencia tan mezquina que no sepas sacarlas; pero, ¿serán críticamente admisibles? Para cautivar la convicción, lo que cumple es no empezar diciendo que educación es tal y tal cosa, sino demostrando invenciblemente que lo es.

Dura es la objeción, y, aplicada á otros casos, capaz, como el ariete de los antiguos, de echar por tierra desmoronado el más fuerte edificio lógico. Pero su eficacia en nada amengua la fortaleza del procedimiento en la cuestión presente. Porque, siendo de evidencia científica, de creencia vulgar y de experiencia diaria que nuestras facultades desarrollan su energía y son capaces de perfección, la definición no será una base gratuíta, sino un postulado consistente, desde el cual emprenderemos todos nuestra marcha. No será, pues, un punto de apoyo, sino un punto de partida: no será un cimiento en que se funde un edificio; sino un edificio de origen, ya hecho, y cuya solidez está generalmente reconocida.

§ IV. *Definición de lo que es educación. — Corolarios inmediatos.*

La educación es, pues, la serie de procedimientos

que { desarrolla / cultiva / y dirige } *las facultades y*

capacidades { físicas / morales / é intelectuales } *del hombre.*

Educar es desarrollar ó formar, cultivar, y dirigir al hombre.

El desarrollo especial de alguna ó algunas facultades no es educación: será gimnasia especial de aquella facultad. Formar un hábil violinista no es educar á un hombre.

Cultivar las facultades sin haberlas antes desarrollado es ilógico procedimiento en educación. Pensar que con ejercicios á bordo se obtendrá una marina hábil y temible, sin tener antes hombres fuertes y avezados al mar, es pensar al revés, y bien caro nos costó en Trafalgar el sistema de las levas.

Dirigirlas sin cultivo y sin desarrollo es empresa vana y que debe quedar siempre en la región de las utopias. Mal se pueden dirigir facultades que no existen, ó cuyos medios de acción no se conocen.

§ V. *¿Es más importante desarrollar la inteligencia, que el cuerpo ó las facultades morales?*

¿Debe prestarse igual atención al desarrollo de lo físico, de lo moral y de lo intelectual del hombre? ¿Ó ese desarrollo puede no verificarse, ó conviene que no se verifique en proporciones iguales? De otro modo: ¿es más importante alguno de esos desarrollos?

El hombre, como observa San Gregorio Magno, posee las propiedades materiales de los cuerpos inorgánicos, vegeta como las plantas, siente como las bestias, y además está dotado de razón y de lo que se llama libertad. — ¿Cuál es el distintivo del hombre? ¿El tener peso como la piedra? ¿El ser extenso en

su cuerpo? Nó. — ¿Será la capacidad de nacer, nutrirse, crecer, morir? Nó. El rosal, el olmo, la encina, nacen, crecen, mueren. — ¿Es el experimentar placer y dolor, acercarse á los objetos provechosos y agradables, huír de los nocivos y desagradables? Tampoco: el cordero hace otro tanto, el castor, el elefante, el tigre, el león. — ¿Pero hay algún ser que hable? Nó: ningún animal tiene razón. — ¿La actividad de los cuerpos es *actividad-causa* ó *actividad-efecto?* La bola de billar que propele á otra y ésta á otra, poseen, sin duda, actividad; pero ¿es *actividad-causa* ó *actividad-efecto?* ¿La bola de billar se movió *motu proprio* ó fué movida? Su actividad fué efecto: la bola de billar no se movió porque quiso. — ¿Y la actividad del hombre que le imprimió el movimiento inicial? Esa sí que fué actividad eficiente, actividad principio de su acto. El hombre movió la bola porque quiso.

El distintivo del hombre es, pues, la razón dotada de fuerza, principio de sus actos. Luego desarrollar, cultivar y dirigir la razón y lo que se denomina voluntad será el objeto principal de la educación. Luego la cultura moral es el objeto primario, pues la física y la intelectual ocupan, no un asiento en el trono mismo, sino un puesto distinguido una grada más abajo. He aquí por qué causa se ha mirado como profundísima la definición de MARCEL: «La educación es el arte de dirigir la voluntad y de formar sus hábitos»; y he aquí también por qué dijo que «quien tuviese en su mano la educación cambiaría el mundo». No hay que dudar. La educación no cumpliría su objeto creando solamente atletas ó sabios: hombres buenos es lo que la sociedad necesita, — paz, orden y justicia.

Recuérdese lo dicho en el Capítulo II.

Quien tuviese en su mano la educación cambiaría el mundo. Felipe II tuvo en su mano la educación y cambió la España del siglo XVI. Felipe III tuvo en su mano la industria española y arruinó á España con la expulsión de los moriscos. Por eso á ningún particular, sino á la sociedad entera, incumbe la dirección de la enseñanza como función inmanente. Por eso la facultad de dirigir es función del Estado, no de un hombre, no de una corporación, no de una secta, no de un partido político. La dirección es función exclusiva de la masa entera de la sociedad.

Dad á un individuo, á una individualidad colectiva la dirección, y tendréis la tiranía.

§ VI. *La educación se propone principalmente la cultura moral: la educación, por tanto, nunca concluye: el desarrollo de las facultades puede cesar, su cultivo y dirección nunca terminan.*

LA CULTURA MORAL ES, PUES, EL OBJETO PRIMORDIAL DE LA EDUCACIÓN: LA INTELECTUAL Y LA FÍSICA SON SU MEDIO.

Pero, si desarrollar, cultivar y dirigir al hombre es la educación, podrá decirse: Entonces la educación nunca concluye. No rehuiré la consecuencia: antes bien la admito en todo su rigor, por más que al prohijarla se acepte uno de tantos principios que no se llevan á la práctica. Es un consejo bueno; aunque no siempre obtiene la debida obediencia. *No peques*, dicen al hombre las religiones todas, y, sin embargo, nunca se levanta el sol sin ver crímenes y abominaciones sobre la haz de la tierra. No hay un solo día de la vida en que no pueda desarrollarse un sentimiento, una aptitud intelectual, domar la voluntad y dirigirla al bien, no hay momento alguno en que no podamos mejorar nuestro ser. Pero ¿es eso lo que hacemos? Sensible es no poder contestar afirmativamente; por más que el hecho negativo no menoscabe la verdad del gran principio promulgado por DE GERANDO: « LA VIDA DEL HOMBRE NO ES EN REALIDAD MÁS QUE UNA GRAN EDUCACIÓN, CUYO FIN ES LA PERFECCIÓN. »

El desarrollo del hombre toca ciertos límites de los cuales, como la locomotora en su velocidad, no pasa en llegando al término: el cultivo y la dirección de las facultades desarrolladas nunca cesa. El desarrollo puede verificarse mediante el ejercicio individual y la acción de otras personalidades: el cultivo y dirección, si al principio obedecen á ambos agentes, en llegando á cierta edad, á la edad de la reflexión, dependen exclusivamente de la propia personalidad.

No hay que entrar en pormenores para hacer de este aserto una demostración detallada. Es por demás obvio que hasta los veinte ó veinte y cinco años, con muy pocas excepciones, que en nada amenguan la importancia de la regla, necesita el hombre para su desarrollo no sólo de la actividad de que se halla dota-

do, sino de la acción interventora ó directriz de sus padres, maestros ó tutores; y que, al entrar en años, se gobierna por sí propio sin dejarse dirigir de los demás. La educación, pues, se divide naturalmente en EXTERNA é INTERNA.

Entendemos todos por *externa* á la *acción* de los padres, maestros ó tutores, é incluímos en ella los *procedimientos* que desarrollen, cultiven y dirijan las facultades del hombre en el primer período de la vida: y por *interna* á la acción personal de cada hombre cuando por sí é independientemente de los demás pueda y quiera continuar su desarrollo.

Imposible es designar los medios de que á cada persona es dado valerse para conseguir la educación interna. Propiamente *educación* es la *externa*. Y, como que mal se pueden cultivar y mucho menos dirigir facultades no desarrolladas, dedúcese por ilación evidente que el objeto de la educación externa antes que nada es el *desarrollo* de las facultades del hombre.

§ VII. *¿Cómo se verifica el desarrollo de las facultades?*

DESARROLLAR LAS FACULTADES: he aquí el fin que en primera línea debe proponerse la educación.

Pero ocurre una dificultad, y no desnuda de gravedad ni de importancia:

¿Cómo se verificará ese desarrollo?

El EJERCICIO hace maestro, dice un adagio común á varias lenguas; y, en efecto, vemos que mediante él se llega á un desarrollo completo. Mas aquí precisamente está la dificultad. Sin cultivar una facultad es imposible desarrollarla, y para cultivarla es necesario dirigirla. ¿Estaremos envueltos en un círculo vicioso? Nó. En esto hay un juego de palabras que en algunos casos se usan como sinónimas, el cual desaparece en cuanto se fija el valor de los términos.

Antes del desarrollo, no está formada la facultad. Su intensidad desde un estado germinal va creciendo con el ejercicio hasta un punto en que cesa el crecimiento. Entonces pára el desarrollo, y los ejercicios subsiguientes no tienen por objeto el aumento de fuerzas, sino su conservación con más soltura, para sacar el mayor provecho de ellas en el menor tiempo y con el

do, sino de la acción interventora ó directriz de sus padres, maestros ó tutores; y que, al entrar en años, se gobierna por sí propio sin dejarse dirigir de los demás. La educación, pues, se divide naturalmente en EXTERNA é INTERNA.

Entendemos todos por *externa* á la *acción* de los padres, maestros ó tutores, é incluímos en ella los *procedimientos* que desarrollen, cultiven y dirijan las facultades del hombre en el primer período de la vida: y por *interna* á la acción personal de cada hombre cuando por sí é independientemente de los demás pueda y quiera continuar su desarrollo.

Imposible es designar los medios de que á cada persona es dado valerse para conseguir la educación interna. Propiamente *educación* es la *externa*. Y, como que mal se pueden cultivar y mucho menos dirigir facultades no desarrolladas, dedúcese por ilación evidente que el objeto de la educación externa antes que nada es el *desarrollo* de las facultades del hombre.

§ VII. *¿Cómo se verifica el desarrollo de las facultades?*

DESARROLLAR LAS FACULTADES: he aquí el fin que en primera línea debe proponerse la educación.

Pero ocurre una dificultad, y no desnuda de gravedad ni de importancia:

¿Cómo se verificará ese desarrollo?

El EJERCICIO hace maestro, dice un adagio común á varias lenguas; y, en efecto, vemos que mediante él se llega á un desarrollo completo. Mas aquí precisamente está la dificultad. Sin cultivar una facultad es imposible desarrollarla, y para cultivarla es necesario dirigirla. ¿Estaremos envueltos en un círculo vicioso? Nó. En esto hay un juego de palabras que en algunos casos se usan como sinónimas, el cual desaparece en cuanto se fija el valor de los términos.

Antes del desarrollo, no está formada la facultad. Su intensidad desde un estado germinal va creciendo con el ejercicio hasta un punto en que cesa el crecimiento. Entonces pára el desarrollo, y los ejercicios subsiguientes no tienen por objeto el aumento de fuerzas, sino su conservación con más soltura, para sacar el mayor provecho de ellas en el menor tiempo y con el

menor esfuerzo. Una buena dirección obtiene entonces la suma mayor de utilidad. Pongamos un ejemplo. Antes de salir al mar, ha estado ejercitando á su gente en todas las maniobras de á bordo un experto almirante ; los ha habituado al frío y al calor, los ha hecho ágiles y fuertes : los buques se mueven como si una sola voluntad los rigiera : parece que no cabe ya más adelanto ; pero, sin embargo, el ejercicio continúa : estalla una guerra injusta contra la patria, y el almirante consigue la paz con la victoria.

§ VIII. *El desarrollo de nuestras facultades depende de la cualidad y no de la cantidad de los ejercicios.*

Para desarrollar las facultades se necesita el *ejercicio*. Pero obsérvese que no efectúa el desarrollo la *cantidad* de ejercicio, sino su *calidad*. Este es un hecho notabilísimo, un fenómeno sorprendente, de que en mil circunstancias se puede sacar un gran partido, y que no es lícito olvidar cuando se trata de educación. Un albañil, un carpintero, están trabajando todo el día, y, sin embargo, no se desarrollan tanto como un joven bien constituído que va al gimnasio una hora cada día. Haciendo cuentas en el escritorio de un comerciante se pasan la vida muchos que no pueden manejar la cantidad con la perspicuidad de los jóvenes que concurren á las clases de matemáticas. Y no hay día en que no oiga cada uno decir : Parece increíble que un hombre de tanto talento como D. Fulano, que, con razón, pasa por un excelente médico, ó entendido abogado, ó profundo matemático,... parece increíble que un hombre que debe haber desarrollado su inteligencia con estudios abstrusos y difíciles, y que se halla en el caso de cultivarla cada día en el ejercicio mismo de su profesión, diga y sostenga tales absurdos y caiga en errores tan groseros, ó sea esclavo de preocupaciones tan ridículas en cuanto se pone á pensar ó á discurrir sobre asuntos diferentes de los de su profesión.

Esto oímos cada día, y es tal la evidencia de los errores en que caen á veces los hombres de carrera, que, á pesar del respeto con que son mirados, reciben tan amarga censura de personas que les son inferiores en el concepto científico, pero supe-

riores indudablemente en el de la educación y el desarrollo intelectual. A veces los hombres especiales son de una estrechez de ideas lastimosa. No es, pues, la *cantidad* de ejercicio, sino la *clase* de ejercicio lo importante para el desarrollo del ser racional.

Y es de observación que, si los ejercicios desarrollan, el desarrollo ya obtenido facilita los nuevos ejercicios. El hábito es la fuerza más necesaria para suplir la limitación del hombre.

Éste no es sitio á propósito para entrar en profundidades psicológicas, pero sí para hacer mención de algunos pormenores.

Que el hombre efectúa actos es cosa indudable; pero, para efectuarlos, debe estar dotado de una potencia, de una fuerza, de una actividad causadora de esos actos. Mas todos sus actos no son de igual especie.

§ IX. *Diferentes clases de actos del hombre.*

Unas veces el hombre, poseyéndose á sí mismo, con previa deliberación, determinado motivo, fin especial y propuesta intención, se resuelve á una cosa y la ejecuta. Éstos son los actos que se llaman *voluntarios* ó de la *voluntad*.

Otras veces las necesidades de la vida orgánica, el hambre, el sueño, el cansancio, etc.: ó bien las de la vida psicológica, la curiosidad, el amor, el interés, etc., le mueven á ciertos actos que ejecuta sin *reflexión* y que le son comunes en parte con los animales. Estos actos, propios de la infancia, de la decrepitud, del sueño, de la locura, del delirio, del entusiasmo, etc., son los *espontáneos* ó de la *espontaneidad*.

Y otras veces, en fin, hallamos en nosotros mayor inclinación á experimentar un estado ó modificación anterior, ó bien mayor aptitud á ejecutar un acto otras veces ejecutado; con la singularidad de que, mientras más veces experimentamos ese estado ó practicamos el acto, menos cantidad de atención necesitamos; hasta no tener precisión de ninguna cuando la repetición se ha elevado á un guarismo considerable, pues llega á suceder que no porque falte la atención se ejecuta el acto menos bien, y queda apto el sér para dirigir su atención á otras cosas con entera libertad y con total energía. Estos son los actos *habituales*.

§ X. *Importancia de los actos habituales.*

Por efecto de lo acabado de decir, vemos que un hombre fuma sin que el cigarro le estorbe para sacar bien grandes sumas, y que un buen escribiente copia un largo escrito sin enterarse de lo que escribe, aunque sin cometer faltas de ortografía ni omisiones, mientras que se entera perfectamente de las conversaciones que se promueven á su alrededor ó de las noticias que leen junto á él en un periódico.

El cajista compone y distribuye los tipos de imprenta como mecánicamente. Todos leemos y escribimos sin pensar en las letras, sino en las ideas. Cuéntase que LITZ ejercitaba en el piano sus dificultosos estudios pensando en asuntos de filosofía. En fin, los efectos del hábito se hacen sentir en todas las acciones de la vida; y, para encomiar por completo su importancia, baste decir que modifica las capacidades nativas, y que sin él las artes y la industria no saldrían de la infancia.

El hábito, pues, entre otros muchísimos, produce dos principales efectos:

1.° Aumenta la energía de las facultades.

2.° Disminuye ó *anula* los obstáculos, dejando libre al hombre para poder ocuparse en otras cosas.

§ XI. *Profunda opinión del filósofo italiano* VICO: *el hombre no* SABE *más que lo que* HACE.

Oportuno es hacer aquí mención de una opinión de VICO. « El hombre sólo *sabe* lo que *hace*. » Con esta generalidad bien puede asegurarse que el principio es exagerado; pero, reduciéndolo á más estrechos límites, ese aserto es de una alta filosofía. Mientras más se repite un acto, más independiente se hace de nuestra voluntad, más inherente á nuestra *constitución*, menos notable y propio para el análisis, pero más notorio sintéticamente á la conciencia. Todo aquello que se HACE con cierto esfuerzo moral é intelectual se percibe mejor y se graba más profundamente en la memoria. Por el contrario, lo que sólo se nos DICE se percibe en general menos, se fija fugazmente, y á

veces, cuando causó viva impresión, no deja más que una reminiscencia evaporada y vaga de que tal cosa *(que aparece indeterminada)* produjo agrado ó placer. Para desarrollar de un modo seguro cada facultad, téngase presente el aserto de VICO, y no se olvide que, si bien puede ponerse en duda que el hombre no sabe más que lo que *hace*, no admite ninguna que *sabe* todo aquello que *hace con orden y reflexión*. Velemos en el origen de los hábitos, aconseja DE GERANDO. El mejor de los hábitos es el de formarlos bien, decía en su filosofía el sabio obispo de Cádiz, Don JUAN ARBOLÍ. Los hábitos dejan disposiciones permanentes, observaba BARLOW.

Indudable es ya la importancia de la práctica y de los ejercicios que forman los hábitos. En educación, por lo tanto, debe servir de fundamento el principio de desarrollar al hombre mediante los convenientes ejercicios.

Pero ¿ cuáles son los convenientes ? Visto que lo importante no es el mucho ejercicio, sino la clase de ejercicio, ¿ cómo podremos determinar esa clase ? He aquí una nueva cuestión.

§ XII. *¿ Qué es saber ?*

SABER es el fin de todos los estudios que el hombre emprende. Pero saber no es tener conocimiento de un hecho ó de varios hechos semejantes, sino poseer la FÓRMULA GENERAL de todos esos hechos. Un hombre que haya leído mucho, por el mero hecho de leer no será *sabio :* será todo lo más lo que se llama un erudito. Quien sepa que en la más remota antigüedad ya había siervos ; que en Grecia y Roma no se creía por los hombres más eminentes que un Estado pudiera existir sin la esclavitud ; que en la época moderna nuestras Antillas y el Mediodía de los Estados Unidos la conservan y sostienen (1), no *sabrá*, en el sentido filosófico de la palabra, nada importante acerca de la esclavitud ; pero quien registre los monumentos históricos para averiguar si la esclavitud es ó nó una necesidad de las razas superiores de la especie humana ; si disminuye ó aumenta el número de los esclavos ; si las leyes protegen ó aban-

(1) Recuérdese que esto se escribía en 1862.

donan al siervo; si, como sucedía en Roma, puede hasta matarse á uno de esos infelices para que vea las agonías de la muerte uno que no había aún tenido ocasión de verlas; ó bien se pican sus cuerpos para que sirvan de pasto á las murenas, cuya carne SE HACE ASÍ más sabrosa al paladar; ó, en fin, si está calculado, como en los Estados de la Unión, qué es más conveniente, si conservar á un esclavo todo el mayor tiempo posible, ó hacerle trabajar tanto, que á fuerza de trabajo se muera,... quien haga esas averiguaciones; quien lea *La Cabaña del Tío Tom* traducida á todas las lenguas; quien observe que la esclavitud no es un hecho congénito de la humanidad, ése será filósofo y sabio en tan importante ramo, por cuanto ése habrá descubierto la ley que rige todos esos hechos: ése sabrá que la gran iniquidad de la esclavitud quedará barrida de los pueblos civilizados antes de una generación. Nadie, antes de ARQUÍMEDES, ignoraba que una piedra introducida en agua perdía de su peso, que sumergida en vino, en aceite, etc., también pesaba menos; pero estaba reservado al sabio geómetra de Siracusa el descubrir la fórmula « todo cuerpo sumergido en un líquido pierde de su peso lo que pesa el líquido desalojado ». Y esta gran ley dejó de ser la última expresión de la ciencia en cuanto se descubrieron los globos aerostáticos; pues hubo que enmendarla diciendo: «Todo cuerpo inmergido en un fluido pierde de su peso el peso del fluido desalojado.» Hoy el gran teorema de PITÁGORAS, « el cuadrado construído sobre la hipotenusa es igual á la suma de los cuadrados construídos sobre los catetos », es un caso particular de otro teorema más general: « Toda figura construída sobre la hipotenusa es igual á la suma de las figuras semejantes construídas sobre los catetos. »

Desde la más remota antigüedad todos los hombres han sabido que una piedra, cuando cae de poca altura, no causa los estragos que cuando cae desde muy alto; pero no hubo ciencia de la caída de los graves hasta saberse que todo cuerpo cae en el primer instante como 1, en el segundo como 3, en el tercero como 5,... y así, sucesivamente, va aumentando de velocidad según la serie de los números impares 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19;... de modo que los espacios recorridos son como los cuadrados de los tiempos.

SABER no es simplemente conocer ó percibir. Si lo fuese, sabios serían también los perros, los caballos, los castores, las abejas, las hormigas... Saber es, como dicen los filósofos, elevarse del conocimiento de los hechos á la noción de las causas: saber es conocer las fórmulas generales, las normas y sus leyes: no percibir que la piedra en el agua pesa menos que en el aire, sino tener los conocimientos necesarios para hacer que láminas de hierro, ó de acero, ó de otros materiales, desalojen miles de toneladas de agua, para formar por tal medio poderosos barcos de hélice que atraviesen el Atlántico en brevísimos días, cargados de los frutos necesarios á los dos hemisferios.

Eso es saber: poseer fórmulas y leyes generales; estar familiarizado con ellas; combinarlas y reducirlas á la práctica.

FELIX QUI POTUIT RERUM COGNOSCERE CAUSAS.

§ XIII. *A pesar de que las fórmulas generales son la verdadera ciencia, es un grosero error empezar la enseñanza por los principios abstractos de las ciencias.*

Pero, porque ése sea el fin de toda ciencia, ¿debe empezarse la enseñanza por las fórmulas? ¿Debe empezar el hombre sus ejercicios gimnásticos por el estudio de la fisiología?

Nó: y ojalá no estuviese tan arraigada la opinión contraria.

El hombre debe empezar por lo fenomenal y no por lo normal; pues, mientras no son FAMILIARES los fenómenos, no se puede entender la ley; y la mente y el corazón de *cada* hombre siguen en educación la marcha que ha seguido siempre la *humanidad*.

Recetas y fórmulas empíricas es lo que en las ciencias ha poseído el género humano antes de llegar á las fórmulas científicas, que son el título de gloria de los modernos tiempos.

Muchos, muchísimos siglos se ha comido pan, antes de aparecer (últimamente) una teoría pasable de la panificación. Ahora tal vez se empieza á vislumbrar la verdadera teoría del acero... No empieza el hombre por lo abstracto ni por lo general, sino por lo particular y concreto. Pocos hombres son capaces de comprender lo psicológico y científico de la moral, al paso que todos son aptos para practicar sus preceptos, para hacer el bien por el bien, para abstenerse del mal, y hasta para perdonar y

volver bien por mal. No hay niño que no pueda desarrollarse con la gimnasia, mientras que ninguno podría comprender en muchos años los principios fisiológicos ó higiénicos en que los ejercicios gimnásticos encuentran su sanción. Casi todas las capacidades pueden comprender la geometría práctica; escaso número de ellas entienden la racional. BACON, NEWTON, LEIBNITZ, EULER, WATT, AMPÈRE... conocían los hechos, y en ellos vieron las leyes que proclamaron ante el mundo, atónito al oírlos. ¿A qué hombre de ciencia y de estudios no le ha sucedido entender mejor una noción, una idea profunda y abstrusa, en el ejemplo que en la fórmula? ¿en lo imaginativo que en lo exclusivamente racional? *Longum per præcepta, breve per exemplum iter*, dijo ya QUINTILIANO hace muchos siglos.

No hay nadie que, cerrando los ojos, no vea en su imaginación un triángulo regular, ó un cuadrado. El pentágono ó polígono de cinco lados, ya no se ve bien en imagen sino por los que tienen alguna educación geométrica. El hexágono vuelve á verse imaginativamente por todo el mundo, si se sabe que es una figura de seis lados, como muchas de las pandorgas que remontan por el aire los muchachos. El eptágono no se ve ya imaginativamente ni aun por los geómetras mismos: vuelve á verse el octógono, y nadie percibe ya el eneágono: el decágono se ve únicamente por las personas dotadas de muy clara concepción geométrica, lo mismo que el dodecágono; y ya nadie se representa en la imaginación el undecágono, ni el polígono regular de 13 lados, ni el de 14, ni el de 15..., ni el de 30, ni el de 100, ó un millar ó muchos miles. Ahora bien: siendo absolutamente invisibles para la imaginación los polígonos regulares de muchos lados, es, sin embargo, para la inteligencia tan clara la idea de triángulo, ó la de cuadrado, ó la de hexágono..., como la de figura regular terminada por decenas, ó cientos, ó miles, ó millones de rectas iguales. ¿Qué es un triángulo regular? Una superficie cerrada por tres líneas iguales. ¿Y un cuadrado? Una cerrada por cuatro. ¿Y un pentágono? Una cerrada por cinco... ¿Y un polígono de cien lados? Una superficie cerrada por cien líneas..., etc., etc. Pocos polígonos regulares son, pues, visibles para la imaginación; pero para la inteligencia, ninguno es incomprensible.

De aquí que haya dos modos de enseñar. Uno, cualitativo y nocional únicamente, en que el maestro exhibe sólo ejemplos de fácil percepción intuitiva, y deja vislumbrar que los no presentados son de igual clase ó de la misma índole; y otro, cualitativo y cuantitativo juntamente, científico por esencia, y, por tanto, perfecto y acabado, en que el maestro enseña las leyes, principios y sistemas, y en que no queda caso ninguno sin explicación. El nocional se dirige principalmente á la intuición; el científico, á la inteligencia.

Pero con ser éste el modo de enseñanza á que en último término estamos todos obligados á aspirar, no debe nunca, nunca, nunca empezarse por él; porque exige el desarrollo completo de todas nuestras facultades más nobles y tardías. Mas, empezando por el otro, que no requiere gran potencia mental, nadie carecerá de las nociones necesarias para la vida moderna; y esas nociones, profundizando el estudio, se convertirán con poco esfuerzo en conocimientos verdaderamente científicos y en base solidísima de nuestros futuros adelantos.

§ XIV. *Fuerza directa del hombre: fuerza refleja.*

Sí: una idea se ve mejor en el ejemplo que en la fórmula.

Y es que el hombre está dotado de una gran fuerza directa, como BALMES observa, y de muy escasa fuerza refleja. Ningún habitante del campo tendrá la pretensión de meter su cabeza por el ojo de una aguja ó de introducir un arado en el cajón de su mesa, pues aplican perfectamente el llamado axioma de que el *continente ha de ser mayor que el contenido;* pero hacedles por gusto la pregunta de si es verdad que EL CONTINENTE ES MAYOR QUE EL CONTENIDO, y de seguro lograréis por toda respuesta que abran la boca y muevan confusos la cabeza en señal de no entender proposición tan evidente. Ve un niño un caballo y una mula juntos: los distingue y diferencia con perfección; pero preguntadle acerca de esa distinción y diferencia, y ninguna razón os dará. — «¿Cuál es el caballo? — Éste. — Nó, niño, que ésta es la mula. — ¡Qué! señor, pues ¿no ve usted que éste es el caballo? — Nó, muchacho. — P[illegible]lo es. — Pero

¿en qué lo conoces? — En que lo es. — Pero, dame una razón. — ¡Toma! ¿no ve usted que un caballo es un caballo, y una mula es una mula!»

Pero ¿qué más? No se tome á la gente inculta del campo, ni se aduzcan niños; vengan los hombres ilustrados y aun los de carrera. Indudable es que no hay persona alguna de entre ellas que no *conozca* á sus *conocidos*. Si los conocen, claro es que les habrán observado las facciones; y, sin embargo, ¡cuántos habrá que se quedarían pasmados si se les preguntase: ¿Cuál es el color de los ojos de Fulano? ¿En qué parte de la cara tiene un lunar?, etc. Supongamos por un instante que se cite á esas personas de que hablamos ante un tribunal imaginario de exámenes, y que se les pregunte algo de que evidentemente tengan noticia y conocimiento claro y distinto; por ejemplo: ¿QUÉ COSA ES MESA?, y bien podemos estar seguros de que poquísimos darán una definición pasable; que muchos las harán inadmisibles, y que no faltarán algunos que, fundándose en el número de pies, dirán cosas que más pueden aplicarse á los cuadrúpedos, los bancos ó á los antiguos veladores, que á la mesa en cuestión. Haga el lector la experiencia, que quizá pase un buen rato. Erijase en juez ante su familia, y pregunte: ¿Qué es mesa, lápiz, reverbero, libro, etc.? Hágalas á hombres de gran ciencia, y entonces tendrá mucha mayor diversión y malicioso contentamiento al notar sus apuros y contradicciones. Pero ¿qué tendrá de particular que no reciba una buena definición de *mesa*, si ningún Diccionario, ninguno, menciona lo esencial; la posibilidad de que quien se siente ante el mueble con el pecho próximo al borde del tablero pueda colocar cómodamente las piernas por debajo y los antebrazos por encima de la superficie horizontal!

Y por cierto que los lexicógrafos que no han sabido encontrar la definición dirán: *esto es mesa*, cuando vean alguna. Una cosa es *saber* (1) y otra muy distinta *saber examinarse*. ¿Quién

(1) Advirtamos que el verbo saber está aquí usado, no en el sentido filosófico de elevarse del conocimiento de los hechos á la hipótesis de las causas, sino en el más usual y común de tener conocimientos ó nociones de las cosas.

no sabe lo que es una pluma, un neceser, un piano? ¿Y habrá muchos que tengan de esas cosas conocimiento reflejo?

Por desgracia, ¡pero desgracia gravísima, destructora del corazón y de la inteligencia, y rémora de la civilización!; por desgracia, en educación se quiere siempre empezar por la teoría, posponiendo la práctica; y, si ésta se hace lugar, casi siempre va subordinada á la teoría y ocupando un puesto subalterno. ¡Error, y lamentable! ¡Error de una grosería que asusta!! ¡Y error de tan hondas raíces, que no habrá maestro alguno capaz de censurarlo, ni mucho menos de evitarlo, por miedo de ser tenido por hombre ignorante y despreciador de las teorías!! Cuando la práctica es grande y segura, la teoría es comprensiva y fácil, mientras que toda teoría sin práctica es ó inútil ó confusa y siempre esterilísima. ¿De qué servirían marineros teóricos? ¿de qué jinetes teóricos? De lo mismo casi que matemáticos teóricos y moralistas de novela: la caridad, como la ciencia, son eminentemente prácticas. Y no se nos diga que los hombres de ciencia son profundos en las teorías: bien lo he dicho al principio, y creo que con bastante claridad: indudablemente el fin de todo es el SABER en el sentido filosófico: es la posesión de las verdades y fórmulas científicas; pero no es menos indudable que, cuando un geómetra calcula la hipotenusa de un triángulo rectángulo y tiene presente que es igual á la raíz de la suma de los cuadrados de los catetos, no recuerda para nada *la demostración* de esa verdad, que quizá se le haya hasta olvidado. ¡Con qué frecuencia se oye criticar que el estudio de las lenguas vivas por los métodos modernos es esencialmente práctico, cuando [illegible]e es precisamente su mérito principal! ¿De qué sirven las [illegible]e llaman teorías del francés los pedantones de maestros que [illegible]o saben hablarlo? ¿ni mucho menos escribirlo? ¿Qué les valen sus vanidosos principios de fonética, si lo pronuncian perrramente? ¿Qué teóricos son ésos que ignoran la teoría del hablar, y ni aun siquiera presumen que no se habla con palabras, sino con las combinaciones de las palabras? ¡Pues qué! ¿la música consiste en los sonidos? Un chiquitín pegando manotadas en las teclas de un piano, ¿no hace huir á cuantos tienen orejas? Hay sonidos pero no hay música. Sin sonidos no hay música, pero la música no está en los soni-

dos. Así, sin palabras no se habla, pero con palabras no se habla (1).

¿Qué teorías ni qué razones pueden darse de los caprichos de los idiomas, cuando en ellos no hay más razón sino que una cosa es así porque lo es? La decadencia del latín depende en mucho del empeño estupendo de hacer científico y reflejo un estudio que por naturaleza no lo es. Ni puede serlo.

§ XV. *Lo fenomenal y práctico debe ir antes de lo general y teórico: condiciones á que ha de sujetarse la práctica.*

Lo fenomenal y práctico antes de lo general y teórico es lo que conviene en educación, y de no ser así, resulta otro mal inmenso. Todo el mundo es capaz de aprender la PARTE PRÁCTICA de las ciencias; mientras que pocos pueden comprender la PARTE RACIONAL. Empezando por la teoría, SÓLO las inteligencias superiores siguen adelante, y el gran número se queda sin aprender *ni práctica ni teoría;* mientras que empezando por la práctica, TODOS aprovecharían, así las inteligencias inferiores como las superiores; tanto más cuanto que éstas no se libertan por serlo de la necesidad de practicar. ¿De qué me sirve leer los libros sobre lo que la ciencia moderna llama la *Gran guerra*, si yo, aunque comprenda la teoría, no sé, por ejemplo, el sitio que necesitan para maniobrar, acampar, etc., 8, 30 ó 40 000 hombres?

Respondamos ya á la cuestión pendiente: ¿Cuáles son los más convenientes ejercicios?

Los prácticos.

¿Y han de sujetarse á alguna condición?

A tres casi evidentes y sobre las que no entraré en detalles por lo mismo, y porque este capítulo ha crecido demasiado, y en otros se ampliarán todas estas materias:

1.ª Deben esos ejercicios ser tales, que supongan la regla,

(1) Véase lec. XV del libro IV.

y tan desprovistos como se pueda de otros accidentes que impliquen otras reglas, especialmente las difíciles;

2.ª Que no se presenten antes de que aparezcan las facultades humanas. Téngase presente que generalmente primero se presentan las del cuerpo, luego las morales y después las intelectuales;

Y 3.ª Que no se abuse de ninguna facultad.

§ XVI. *Concluyamos.*

Una buena educación debe especialmente:

1.° Proponerse el desarrollo completo del hombre { físico, moral, intelectual.

2.° Someterse á las condiciones de su desarrollo { ejercicio, orden en que aparecen las facultades.

3.° Proporcionar los agentes necesarios al efecto { buenos padres, buenos maestros.

4.° Seguir el método oportuno.

CAPÍTULO VII

Resumen retrospectivo.

Resulta definitivamente establecido en los capítulos anteriores:

1.° Que educación é instrucción no son términos sinónimos;

2.° Que la educación es el desarrollo, el cultivo y la dirección del hombre en lo físico, en lo moral y en lo intelectual;

3.° Que el objeto de la educación no es formar atletas ni sabios, y que, por tanto, es más importante el desarrollo de lo moral que el de lo físico é intelectual: hombres buenos es lo que el mundo necesita;

4.° Que la educación dura la vida entera del hombre;

5.° Que, no pudiéndose cultivar ni dirigir las facultades sin que previamente se hayan desarrollado, lo importante en educación es el conjunto de procedimientos que verifique mejor el *desarrollo;*

6.° Que el ejercicio y el hábito verifican ese desarrollo;

7.° Que este desenvolvimiento no depende de la *cantidad* de ejercicios ó actos, sino de su *calidad;*

8.° Que el hábito aumenta la energía en el hombre y disminuye los obstáculos en las cosas;

9.° Que, según la profunda observación de Vico (tomada en su debido valor), el hombre *sabe* bien aquello que hace y ejerci-

ta, no aquello que le *dicen* y de que adquiere nociones vagas que nunca pone en práctica;

10. Que, por tanto, la educación debe ser siempre práctica, especialmente en los primeros períodos de la vida;

11. Que, en consecuencia, el niño ha de empezar á aprender por lo concreto y fenomenal, y no por lo abstracto y normal;

12. Que, como el fin de todo estudio es el saber, ó sea el adquirir la noción posible de las teorías y la más amplia y vigorosa de las leyes que rigen los fenómenos, la enseñanza de lo práctico y fenomenal no debe ser caprichosa y arbitraria, sino sistemática y hábil, de tal modo que CONTENGA en sí LATENTEMENTE las fórmulas científicas que más adelante deban aprenderse por quienes tengan facultades para ello, no por las medianías ni los tontos;

13. Que nunca ha de olvidarse que el hombre está dotado de gran fuerza directa, y de escasísima refleja;

14. Que es hasta cierto punto fácil *saber*, y dificilísimo *saber examinarse*;

15. Que es un mal gravísimo el que la enseñanza tenga por objeto saber examinarse antes que saber: ó, en otros términos, que se empiece por lo teórico antes de hacer familiar lo práctico;

16. Que, empezando por lo fenomenal, puede la educación utilizar todas las inteligencias; puesto que todas son aptas para comprender la parte práctica de las cosas;

17. Que, comenzando por la teoría, sólo pueden seguir adelante las inteligencias superiores (que no por serlo se libertan de la necesidad de practicar): mientras que el gran número, después de perder lastimosamente mucho tiempo, se queda sin aprender ni práctica ni teoría;

18. Que, no viniendo el niño al mundo con todas sus facultades (pues que éstas se presentan ó aparecen sucesivamente con los años), los ejercicios han de exigirse á medida que las facultades se vayan manifestando, nunca antes, y en todo caso sin abusar jamás de ellas *(surmenage)*;

19. Que, propuesto el *desarrollo físico, moral é intelectual* del hombre, y sometido á sus condiciones naturales, que son *el ejercicio práctico al paso que aparezcan las facultades*, tienen que seguir un *método oportuno* y *especial* los *agentes* necesarios al efecto, que son los *padres* y los *maestros*;

20. Que al Gobierno sólo incumbe dirigir; y que, por tanto, no debe enseñar nada de lo que puedan enseñar los particulares;

21. Que si, por abandono de éstos, le es forzoso tomar á su cargo algunas enseñanzas, ha de hacerlo como carga pública, con carácter ostensiblemente supletorio é interino, y conforme á un verdadero sistema que obligatoriamente le haga ir recobrando su libertad de acción para sólo dirigir;

22. Que únicamente debe el Gobierno reservarse aquellas enseñanzas especiales que tengan por objeto exclusivamente un gran fin nacional;

23. Que el Estado ha de dirigir por medio de un programa sistemático y de carácter eminentemente práctico;

24. Que el Gobierno, por tanto, no necesita maestros, sino examinadores;

25. Que quien necesita maestros entendidos es el país.

LIBRO SEGUNDO

EDUCACIÓN FÍSICA

CAPÍTULO PRIMERO

Mens sana in corpore sano.
HORACIO.

La salud es la base de la educación.
MARCEL.

§ I. *Necesidad de abarcar todos los hechos para alcanzar sus leyes.*

Cada época tiene sus preocupaciones, y no es de las menos perjudiciales y ridículas la que padecen muchos modernos, de creer que es un Gran Genio aquel á quien ocurren ideas generales y desdeña las especialidades, particularidades y pormenores como ocupación propia de las inteligencias de segundo orden. Por lo que á mí hace, puedo asegurar que, si para algo considero necesaria una inteligencia superior, es para dominar los pormenores contenidos dentro de una ley, persuadido como lo estoy de ser una lamentable ilusión la que algunos alimentan de que puede la razón humana elevarse á lo trascendental y profundo, mientras no ha abarcado con vista de águila la inmensidad de hechos subalternos que contiene cualquier cuestión.

Muy fácil es decir: Los ferrocarriles son buenos. Muy difícil es ejecutar uno. Lo primero sólo requiere un talento muy vulgar: lo segundo quizás exija un genio.

En tal convicción, ¿quién puede estar seguro del acierto?

§ II. *Objeto de la educación física.*

La educación física tiene por objeto:

1.º Conservar la salud;

2.º Desarrollar las facultades físicas;

3.º Adquirir las artes útiles ó de agrado.

Es de experiencia casera que el ejercicio conserva la salud y que á veces la promueve y fomenta. Nadie pone en duda que la belleza de las formas y la gracia y soltura de los movimientos dependen de la educación física. Y de cuánta importancia son estas adquisiciones se comprenderá fácilmente por el que hubiere observado que tales dotes son una carta eficaz de recomendación para con todo el mundo en aquellas personas que tienen la fortuna de poseerlas. La armonía de una figura agradable, esbelta y graciosa entra por mucho, sin que quizá lo perciban aquellos que las tienen, en la facilidad con que se abren paso por el mundo.

Otro hecho conocido de todos es que cuando el cuerpo está enfermo ó débil la inteligencia suele no desarrollarse, y que gran número de los sentimientos expansivos del corazón no se manifiestan.

Y también es cosa sabida que el exceso del trabajo intelectual ó una tensión excesiva de los sentimientos destruye el físico del hombre mejor constituído. Las penas consumen más que la miseria, es un dicho vulgar, pero que, fundado en la observación, corrobora la verdad del aserto.

Si el sér psíquico se sirve de los órganos, mientras mejor desarrollados estén, mayor utilidad sacará de todas sus operaciones; y he aquí por qué se dice que la educación física es parte inexcusable de la intelectual.

§ III. *La educación física proporciona trabajadores fuertes.*

La antigüedad, cuando el ciudadano no trabajaba sino en la guerra, consideró con razón altamente importantes los ejercicios del gimnasio; pero hoy son de mayor necesidad la fuerza,

la agilidad y la destreza para todas aquellas manipulaciones que tanto honran el presente siglo.

§ IV. *La guerra mata á los fuertes, mientras que las epidemias los respetan.*

Y cuenta que no sólo importa la educación física, porque ella proporciona trabajadores fuertes. La guerra forma sus legiones con los más robustos de cada nación; y el vacío de los que en los combates perecen no se llena con la facilidad que el de las epidemias más terribles, por cuanto éstas se llevan los débiles, valetudinarios y enfermos, respetando en cierto modo las constituciones robustas. Muchos hombres de ciencia creen que el doble millón de hombres vigorosos que murieron en las guerras de Napoleón I ha hecho sentir su falta en la vecina Francia, no precisamente por el número, sino por la calidad y vigor de los que quedaron, cuya generación careció de las dotes personales de la que pereció en los campos de batalla. A la talla de los antiguos galos no llega ahora la generación francesa.

§ V. *Ventajas de la gimnástica y de la educación de los órganos.*

Tiemblan, sin embargo, ciertos meticulosos al solo nombre de gimnasia, uno de los ramos más importantes de la educación física, y aun algunos dan para no someterse á sus ejercicios razones lastimosas. « *Yo no pienso ganar mi vida cargando fardos: si mi hijo va á ser clérigo, para nada necesita la gimnástica.* »

Pero, cuando el aire se carga de miasmas pestilentes y deletéreos, entonces (téngase esto bien presente), entonces sucumbe á las enfermedades el que consideró los ejercicios corpóreos como únicamente necesarios á un cargador, mientras que respeta al que supo fortificar la energía vital, promoviendo con ordenados ejercicios la transpiración, la respiración, la circulación de la sangre, las digestiones y la fortificación del sistema nervioso. El alimento, el aseo, el abrigo, las horas de sueño, el aire, la cantidad y clase del ejercicio..., son objeto de muchos estudios cuando se trata de la educación física. Si importa que

la generación futura esté compuesta de hombres fuertes, no pueden descuidarse los acabados de indicar. Además, no sólo de marineros y soldados necesita una gran nación. La *exactitud* de los órganos; — la *finura* en percibir los detalles; — la *delicadeza*, la *claridad*, la *plenitud*, la *sonoridad*, la *dulzura*, la *flexibilidad*, la *insinuación* y el *vigor* de la voz; — la *actividad*, la *fortaleza*, la *agilidad*, la *destreza*, la *gracia*, la *elegancia* del cuerpo son cualidades que necesita el pintor, el músico, el ingeniero, el maestro, el orador, en una palabra, todos los hombres; por cuanto, además de las ventajas *relativas* que resultan de poseer cada una de esas dotes aisladas, contienen otras muchas *absolutas*. La carrera, el salto, la lucha, la equitación, la natación, la esgrima, el tiro, la caza, etc., son de una utilidad intrínseca tan evidente, que nadie se atreverá á negarlo. ¿Quién sin haber ejercitado los ojos, los oídos, las manos y los órganos vocales, será apto para la pintura, la acuarela, la litografía, y, en general, las artes del dibujo, la escritura, la estenografía, el canto, la lectura en alta voz ante asambleas numerosas, la oratoria? ¿Hay cosa más desagradable que un timbre de voz malo y no modificado por la educación?

¿Qué orador persuade si no sabe pronunciar distintamente?

Claro es que nadie pretende hacer entrar en un plan general de educación física todos los ejercicios corpóreos y manuales, como el grabado, el modelado, la telegrafía, la ebanistería, la tornería, etc., etc.; pero aquellos ejercicios físicos *necesarios* á un *gran número* de profesiones deben entrar en él; y nunca se empezarán demasiado temprano. Músculos ágiles, robustos, vista exacta, oído delicado, vigorosa y modulada voz, manos hábiles, son cosas que necesitan á la vez el militar, el marino, el arquitecto, el ingeniero, el médico, el mecánico, el químico, el magistrado, el pintor, el músico...

Obligatorias, pues, deben ser la gimnástica, y aun la equitación y la natación, el dibujo lineal, la estenografía, la hermosa escritura, la lectura en muy alta voz, la recitación ó declamación, el canto. ¿Hay cosa más descortés que escribir cartas ilegibles? Pues ¡y la sublime necedad de firmar intencionalmente de modo tal que la firma no se entienda!!

CAPÍTULO II

Desarrollar sólo físicamente al hombre, es mutilarlo.

§ I. *Muchos grandes hombres han sido hábiles en los ejercicios manuales.*

No puedo resistirme á transcribir algunos pasajes del célebre MARCEL.

La cultura de los órganos contribuye mucho más de lo que generalmente se cree á una buena constitución física. La lectura en voz bastante alta, dice el Doctor A. COMBE, es sobremanera útil para desarrollar los órganos de la respiración y dar tono al sistema en general. PLINIO ya la recomienda como medio de facilitar la digestión y de fortificar el pecho. El célebre CUVIER declaró muchas veces que habría muerto enfermo del pecho si no hubiese tenido la suerte de ser nombrado para una cátedra, que, obligándole á hablar en público ante numeroso auditorio, contribuyó á fortificarle el pulmón. Se ha hecho la observación importantísima de que los alemanes padecen poco del pecho, y se considera como causa el vigor que comunica á sus pulmones el frecuente ejercicio de la música vocal, la cual entre ellos constituye un ramo esencial de educación.

Si se acostumbra desde temprano á los niños á manejar las herramientas, el papel, el cartón, y hasta la madera y el metal á medida que su progreso físico permita aumentar las dificultades, no podrán menos de adquirir cierto talento mecánico, que en su día será útil ó á ellos mismos ó á los demás. La habilidad manual nos hace en algún modo independientes de los otros hombres, asegurándonos los medios de proveer á nuestras necesidades en todas las circunstancias de la vida. Es indispensable á gran número de profesiones, al viajero, al marino, al soldado, al ingeniero, al arquitecto, al médico, y, particularmente, al químico, al naturalista y á todo el que cultiva las ciencias ex-

perimentales. La mayor parte de los hombres distinguidos por sus altas concepciones en las ciencias, y por invenciones útiles en las artes, hicieron pruebas en su juventud de mucha destreza y gran habilidad; y gran número construía con sus propias manos los instrumentos ó aparatos necesarios á la aplicación de sus descubrimientos. ARQUÍMEDES fabricaba sus admirables máquinas, GALILEO hacía sus propios telescopios, TORRICELLI sus barómetros, MICAEL ANGELO, LEONARDO DA VINCI, ROGERO BACON, BENJAMÍN FRANKLIN, KEPLERO, PASCAL, NEWTON, WATT, BUFFON, HUMPHRY DAVY, CUVIER, ISAMBERT, BRUNEL CH. BABBAGE, y muchos, muchísimos más hicieron de su talento mecánico el primer escalón para elevarse á la fortuna, á la celebridad y á la gloria de ser bienhechores del género humano.

§ II. *Debe fomentarse en los niños la habilidad manual.*

Foméntense, pues, entre los niños y los jóvenes los juegos de destreza y todas cuantas ocupaciones puedan conducirlos á formar planes que ejerciten su sagacidad, su paciencia y su espíritu de invención. Quieren realizar un objeto cualquiera, un modelo de noria, un teatrito, un barco..., ayúdeseles en lo posible. La atenta observación de alguna curiosidad mecánica, el descubrimiento de los procedimientos ó artificios que se emplean en ciertos oficios, pueden abrir los ojos de un niño acerca de las imposturas de los charlatanes. Desde este punto de vista es la educación física auxiliar poderosísimo de la intelectual; pero los trabajos manuales ofrecen también grandes ventajas, desde el punto de vista moral: forman lazos de simpatía entre el rico y el proletario, recordándole que el trabajo es condición de la humana vida: calman las excitaciones de la sensualidad: ejercitan la paciencia y la perseverancia: disponen por la templanza á la paz del corazón: y, satisfaciendo una de las necesidades más imperiosas de nuestra naturaleza, que es el ejercicio de todas las facultades físicas, morales é intelectuales, contribuyen á la dicha que durante la vida cabe disfrutar.

§ III. *Límite de la educación física: el desarrollo muscular no es fin, sino medio de fortificar el principio vital y dar aptitud para las artes.*

La educación física tiene un límite del cual no debe pasar. Así como hay padres que dicen: No quiero los ejercicios físicos, porque mi hijo no va á ser cargador, hay otros que dicen en un lenguaje brutal y ordinario: Cuidado, que yo quiero que mi hijo se dedique á la gimnástica para que sepa romperle un hueso á todo el que se meta con él.

Esto es un error y un abuso. La educación física (no se olvide este aserto) no tiene por *fin* el criar atletas, ni pretende el que haya músculos: su *fin* verdadero es fortificar la energía vital y hacer apto el cuerpo para las artes útiles ó de agrado; y como *medio* de conseguir esto, es indispensable el desarrollo de los músculos y el ejercicio de los órganos: sus procedimientos, así, tienen por objeto el cuerpo humano; pero no como *fin*, sino sólo como *medio*.

Desarrollar demasiado el físico sería mutilar al hombre. Los hombres de mucha fuerza intelectual y gran vigor físico, como PLATÓN en lo antiguo y BUFFON en la época moderna, son poco menos raros que el fabuloso Fénix; y una indubitable experiencia demuestra que los hombres dedicados á los ejercicios musculares, tienen *por lo regular* poco tacto moral y escasa facilidad para los trabajos intelectuales; pues, en general, el hombre que piensa más digiere peor en circunstancias iguales; y el que menos piensa es el que mejor digiere. *Homo non vivit ut edat, sed edit ut vivat.*

CAPÍTULO III

Sistemas de educación física.

§ I. *Ejercicios más convenientes.*

Con tales ideas, nada, *al parecer,* más fácil que el programa á que hayan de sujetarse los procedimientos conducentes á obtener la más completa educación física.

La lectura en alta voz, el canto, la gimnasia, la caligrafía de adorno y el dibujo lineal y de figura, parecen asignaturas obligadas en la educación física. Por de pronto, la lectura en muy alta voz, la caligrafía esmerada y el dibujo, deberían constituír ejercicios cuotidianos y enseñanza constante.

Pero, no bien se trata de llevar á la práctica el sistema de ejercicios que vigoricen el cuerpo, surge esta grave cuestión:

¿Qué conviene más, el método de movimientos progresivos calculados por los gimnastas, ó los juegos bulliciosos é irregulares á que se entregan los niños sin sujeción á método ninguno? ¿Qué vale más, lo sistematizado por los maestros, ó lo ejecutado por los mismos niños, según les viene en talante y buena voluntad?

¿Ó quizá deben los ejercicios corpóreos ser de ambas clases; esto es, ejercicios verdaderamente gimnásticos, y ejercicios adoptados libremente por los niños?

A la promiscuidad de estas dos clases de ejercicios se inclinan los pedagogos modernos.

Y, pues ha de haber ejercicios gimnásticos, ¿á cuáles se ha de dar la preferencia? ¿á los ejercicios generales de la gimnasia ó á los ejercicios especiales, tales como la carrera, la natación, la equitación, la bicicleta, el remo, la esgrima, la pelota, el

cricket... (1)?—Hay profesores que no quieren ejercicioses peciales de ningún género. Y los hay para quienes son preferibles aquellos precisamente que, además de favorecer el desarrollo muscular, necesitan el concurso de las facultades de la inteligencia. Por esto muchos recomiendan calurosamente la equitación, la bicicleta ó la esgrima (2).

---

(1) El *cricket* es un juego inglés que consiste en lanzar una bola á los *wickets*, barras clavadas en número de tres, sobre los cuales está colocada transversalmente otra barra más pequeña. Hay que dar á los *wickets* con la bola para hacer caer la barra pequeña; lo que ofrece gran dificultad, por estar defendidos los *wickets* por un obstáculo de forma especial.

(2) No puedo resistirme al deseo de transcribir el excelente artículo que, en recomendación de la esgrima, publicó el Doctor ESCUDER el 18 de Abril de 1890, en el periódico *La Justicia*.

Dice así:

« LA ESGRIMA

» Es el arte de disciplinar los músculos reflexiva y ordenadamente, preparándolos para el ataque y defensa con superioridad.

» El asalto es una serie de combates con armas sin punta ni filo, en los que se observan fielmente las reglas científicas de la esgrima, con el objeto de patentizar en hechos la destreza y vigor de dos combatientes, la inmovilidad del tronco en la armonía de las actitudes, la posesión de sí mismo, la presencia de espíritu, la perspicacia en el conocimiento rápido del flaco del adversario, la viveza en la paradas, la precisión al tirarse á fondo, la seguridad y aplomo en la guardia, la precaución en el retroceso, el arte de cubrirse y la sagacidad en la simulación de una estocada, poniendo en acción el organismo psico-motor y reflejando en la ejecución el golpe de vista certero, la resolución de la voluntad, la agilidad de la imaginación en la invención de planes, y el conocimiento exacto de nuestras propias fuerzas.

» Hoy, que tan poco se atiende á la gimnasia disciplinada, conviene insistir en la propaganda de un género de ejercicio que, además de proporcionar ventajas en la defensa, dota al organismo de vigor armónico de músculos y centros cerebrales que, al desarrollarse por el esfuerzo, como son á la vez psíquicos, desenvuelven acordes y paralelamente la doble función que desempeñan.

» La esgrima crea fuerza nerviosa, la ahorra, la deposita, la condensa latente en el cerebro para disponer de ella cuando se necesite. La rivalidad tácita que origina el asalto, prolonga la resistencia á la fatiga; lo imprevisto del ataque varía incalculablemente la serie ideal de planes rápidos que descompone una postura del adversario, determinando cada actitud, cada amago, un nuevo giro á las ideas, que nos representan en lo interior,

A poder estudiarse la gimnasia en general y un arte de ejercicios en particular, tal como el de la esgrima ó el de la equitación ó el de la bicicleta, debería optarse resueltamente por la promiscuidad. Pero ¿pueden todos los alumnos proporcionarse

---

no ya al combatiente que tenemos enfrente, sino su intención, delatada en un movimiento imperceptible.

» La excitación de la lucha mueve todos los resortes, pone en libertad la fuerza almacenada, borra la sensación del cansancio, activa la circulación de la vida, duplica las fuerzas, suaviza las articulaciones, distiende los ligamentos, quema el tejido adiposo, consume la grasa y da tonicidad y energía á los músculos, que á nuestra vista se contraen bajo la piel, aumentando la temperatura total del cuerpo de medio á un grado.

» Fuera de la natación, no hay ejercicio más armónico siempre que se haga con ambas manos: los miembros adquieren gran agilidad y fuerza en las flexiones y extensiones, disparándose como un resorte al partir á fondo; la contracción en guardia gasta más energía muscular que el mismo movimiento; la atención, despierta á cada oscilación del acero contrario, activa el espíritu de observación; la necesidad de parar y contestar instantáneamente, acelera las decisiones de nuestra voluntad; al guardar la distancia hay que aplicar el juicio al ojo, reforzando la medida adecuada de su acomodación; el pecho agranda sus diámetros; el corazón palpita de prisa; las vísceras, sacudidas, no dejan que se estanque la sangre venosa; el talle se yergue; la sangre absorbe más oxígeno; el pulmón expele más ácido carbónico, y la función de la piel, el sudor, suspendida en invierno, entra en acción, depurando el organismo de elementos sobrantes, y todo el cuerpo parece que renace, caldeándose el ánimo con el estímulo de nuevas sensaciones, que ahuyentan tristezas y melancolías, dejando al sujeto fresco, sereno y dispuesto, sedados los nervios, aplacada la excitación mental y con un remanente mayor de fuerza que refluye al cerebro en la lucha diaria por la existencia.

» En el asalto, la hoja del arma se vuelve sensible, adquiriendo por ella la mano el tacto exquisito y la delicadeza precisa de un sentido vigilante que se alarga.

» El ojo se acostumbra al golpe de vista repentino; el juicio discierne por reflexión momentánea la línea que ha de seguir, la velocidad y precisión de un golpe de tiempo seguro, y la cantidad proporcional de fuerzas que los complejos sistemas de músculos despliegan en determinado segundo.

» El que metódicamente ejercita la esgrima, come bien, duerme mejor, descansa de la fatiga intelectual; con el desarrollo físico equilibra su mente; se evita las múltiples afecciones que consigo trae la vida sedentaria; da energía á su voluntad; nutre mejor su encéfalo por el acúmulo de sangre que en el movimiento precipita; se proporciona durante breves momentos el ardor febril; deriva á sus músculos la fuerza creadora, fecundándose á sí

caballo ó bicicleta? ¿Poseen todos la aptitud especial para actos instantáneos y como si dijéramos de resorte, sin la cual nadie adelanta en esgrima? Así, pues, parece que en un buen programa de educación física debe darse la preferencia á los

---

propio, en lugar de estragarse en la incontinencia, y desarrolla íntegramente su cerebro, convirtiendo en actos las ideas.

Suponen algunos que el ejercicio de la esgrima vuelve al sujeto provocador y duelista. Nada más contrario. Conozco á gran número de excelentes tiradores que han envejecido sin merecer el honor de que nadie los desafíe.

» El que conoce las armas es más respetado; y, como no ignora el peligro, es más respetuoso con los demás; pues lo primero que experimentalmente adquiere es el dominio de sí mismo, la detención de todo impulso automático é irreflexivo. La célula cerebral y la fibra muscular son extremos que se tocan por un hilo. No puede desarrollarse la una sin la otra. Toda acción requiere un punto de partida ideal. Pero, así como la idea determina la voluntad, ésta, cuando tiene conciencia de su fuerza, se ejerce en refrenarse á sí propia. La esgrima transforma los impulsos reflejos, instintivos, automáticos, en acciones conscientes, calculadas y enderezadas á un fin. El que deja inactivos sus músculos, paraliza su alma, atrofia secciones circunscritas de su cerebro. La célula nerviosa actúa á la manera de una pila, se descarga en el músculo, y cada esfuerzo voluntario productor de una contracción, origina un movimiento de desintegración é integración paralelos, que desarrollan ambos órganos. Dominándose, se aprende á disponer en un segundo de la excitación latente difundida en los músculos.

» Los adversarios pasan minutos enteros observándose, espiándose, inmóviles al parecer, tensos los músculos; de repente, uno de ellos parte á fondo, colando la hoja por un resquicio imperceptible: ha aprovechado un descuido. Cada combinación es una operación intelectual muy complicada instantáneamente hecha. Esta coordinación previa exige un enorme gasto de fuerza nerviosa; la energía excitante de la contracción ha descendido al músculo, pero allí se detiene y agota hasta que viene la orden del cerebro y se dispara el golpe recto.

» Este poder de detenerse á sí propio, de estar en acecho y á la espera meditando, es uno de los ejercicios que más vigorizan la voluntad, y, por consiguiente, el cerebro. No es, pues, la esgrima oficio de gañanes. No se tira con los músculos, sino con los nervios. Por eso la sobria inmovilidad de los maestros fatiga más que el aturdido agitarse de los novicios. Este aplomo es el mayor esfuerzo posible de la voluntad que á sí propia se vence, y, por eso mismo, constituye la esgrima una indicación terapéutica, en ciertos casos de *debilidad irritable,* que caracteriza á algunas neurosis.

» Forma, pues, parte de la educación cerebral, y equivale, como gasto nervioso, al que costaría la solución de un problema difícil.

ejercicios del arte gimnástico. Lo cual no quiere decir que no se ejerciten los jóvenes en remar donde las localidades lo permitan; en montar á caballo cuando haya posibilidad; en adquirir dominio sobre las armas si la estructura física y las condiciones de carácter les dan aptitud para adelantar rápidamente...

§ II. *Espacio. — Locales.*

Demos por resuelta la cuestión de los ejercicios más convenientes, habida consideración á las facilidades que para otros ofrezcan las respectivas poblaciones. A las orillas del mar y en bahías abrigadas, el remo : en centros agrícolas, el caballo : en capitales donde existan velodromos, la bicicleta,... en todas partes, la gimnasia, la lectura en muy alta voz, el canto, la caligrafía de adorno y el dibujo.

Pero, aun hecha la elección de lo más conveniente, todavía nos quedará una cuestión muy ardua que resolver : la cuestión de local. Sin espacio no es posible la gimnasia, y, menos aún, los juegos bulliciosos de los niños.

La educación física exige aire libre, lugar sano, claro sol en invierno, sitios abrigados cuando soplan vientos fríos ; y en todas ocasiones mucha amplitud y buena orientación.

» Existe entre la esgrima y la gimnasia una notable diferencia. La última requiere sólo músculos, fuerza corporal, poco ó ningún trabajo psíquico. El cerebro asiste pasivamente á la acción automática desarrollada por el impulso inicial. No así la esgrima, en que la fuerza es el factor menos importante. El impulso, en ella, está retenido ; el cuerpo es un muelle elástico que no se va del seguro ; el cerebro contiene los músculos, los sujeta, los mantiene tensos y vibrantes, mientras observa al contrario, y sigue sus movimientos, trazando á cada cambio una nueva combinación ideal, aprovechando una línea descubierta para descargar el golpe fulminante.

» Por eso cansa más que la gimnasia. El gasto es mayor, y el consumo de fuerzas más rápido, variado, complejo y momentáneo.

» La lucha es consciente, reflexiva y voluntaria. La acción refleja sólo viene como última fase del movimiento ideal. Hay que adaptarse á las condiciones del contrario ; defenderse y atacar, combatiendo por la existencia.

» ¿ Y qué otra cosa es la vida social más que una esgrima en grande ?

ESCUDER. »

Decretar como obligatoria la gimnasia y los juegos libres sin habilitar antes locales á propósito, es dictar órdenes para que no se cumplan. Indudablemente, la educación física es una de las exigencias que más distinguen la renovación pedagógica de nuestros días; pero tan generosas exigencias resultarán siempre estériles sin locales á propósito.

¿Qué gimnasia puede hacerse en nuestras escuelas? En todas la superficie es insuficiente; el volumen de aire contenido en sus ruínes clases nunca resulta bastante para la respiración normal; la situación en barrios malsanos y á veces en callejones estrechísimos, no proporciona aire sano; la orientación rara vez es buena y la ventilación nunca eficaz. ¿Quién entra en uno de nuestros centros docentes sin que el olfato se sienta ofendido por el aire viciado, nauseabundo y antihigiénico de aquellas salas mezquinas?

Más de doce mil escuelas se han abierto en España de 1850 á 1890; pero los edificios de la mayor parte de ellas están clasificados de medianos ó de malos; de manera que sólamente la insuficiencia de aire sano ejerce trastornos en la nutrición y amengua la energía muscular, no proporcionando sino elementos corrompidos á la sangre.

Crear escuelas en tales condiciones es un mal antes que un bien.

La niñez, la esperanza de lo por venir, está condenada á respirar la corrupción.

§ III. *Tiempo. — Horas destinadas á la educación física.*

Si el desarrollo de nuestro organismo, la adquisición de fuerza muscular, y, sobre todo, la finura de nuestras percepciones, requieren espacio y condiciones de localidad, más imperiosamente aún reclaman también condiciones de tiempo; porque los ejercicios físicos no resultan eficaces cuando no son prolongados y frecuentes, cuya duración é intensidad tiene que ir aumentando con la edad de los alumnos; no sólamente por requerirlo así la esencia del desarrollo físico, sino también como medio preventivo en la época de empezar las pasiones.

De donde resulta que,

ó deja de concederse todo el tiempo necesario á la instrucción, ó hay que renunciar á la verdadera educación física.

El sistema antiguo llevaba los alumnos á los colegios sólo para estudiar: el espíritu nuevo quiere ante todo generaciones sanas, robustas y hábiles, y reivindica los derechos de la educación física, como consecuencia del cambio de ideales y condiciones de la vida social contemporánea. La educación integral moderna exige que la musculatura trabaje tanto como el cerebro.

Los extremos del anterior dilema han llegado hasta la exageración en Francia y en Inglaterra.

En Francia lo sedentario de la vida en los colegios, el confinamiento de los niños entre cuatro paredes, el sistema de inmovilidad, la disciplina de compresión á toque de campana, y á veces de tambor, el régimen de prohibiciones duro é inflexible, como si se tratara de monjes ó soldados, sin recreos capaces de dar fuerza á los músculos ni alegría al corazón, pusieron tan en peligro la salud de la juventud y comprimieron de tal manera la expansión de todos los caracteres, que la opinión pública no encontró hiperbólico el grito de alarma dado por Mr. Laprade al calificar el sistema francés de Educación homicida (1). La Universidad suprimía el cuerpo y el espíritu y consideraba al niño como un puro cerebro.

Naturalmente vino la reacción, y hoy los colegios de internos se trasladan en gran número al campo, donde, para los recreos, hay espacios bien orientados y de mucha amplitud, hasta contarse algunos por hectáreas; las clases no dejan nada que desear en cuanto á la ventilación y la luz, y ha aumentado el tiempo destinado á la educación física, la cual cuenta ahora con aire sano que respirar, juegos de recreo y ejercicios de fuerza y agilidad; porque lo que quiere el espíritu nuevo y reformador es concluír con el estado patológico propio del antiguo carácter sedentario, y destruírlo con ejercicios cuotidianos vigorosos, marchas, carreras, saltos y gimnasia productora de atletas.

Mucho, indudablemente, ha adelantado la Francia contemporánea en su empeño de hacer trabajar tanto al cerebro como á

(1) Véase *La Justicia* de 26 de Julio de 1889.

la musculatura; pero las tradiciones están incrustadas en las paredes de sus Liceos ó Institutos (1) y el adelanto no es tan completo como los innovadores desearan.

En Inglaterra ha prevalecido el extremo contrario.

El ejercicio, el *sport*, es una de las bases de la educación inglesa. Base esencial, porque el *sport* no entra en ella á título de recreo: el juego de pelota, el cricket, la carrera, el manejo del remo,... forman parte integrante de la educación. Quince horas por semana se consagran al cricket en Harrow, veinte y una en Winchester y veinte y siete en Eton; mientras que el tiempo dedicado al estudio es en la práctica de tres y media á cuatro horas diarias (si bien en los prospectos de los colegios ingleses constan más). El sistema inglés está definido por un maestro de Eton, en los términos siguientes: « Primeramente los juegos; en segundo lugar los libros. »

Contra este principio se ha iniciado en Inglarerra una seria reacción, porque á la musculatura se sacrifica el desarrollo intelectual; pero, así como en Francia la tradición está incrustada en las paredes de los Liceos, así también en Inglaterra está incrustada en la conciencia pública la idea de que el principal objeto de la educación nacional inglesa es formar hombres sanos, vigorosos, resueltos, avezados á la fatiga, endurecidos en la resistencia, vergonzosos de mentir, esclavos del honor y capaces, en fin, de bastarse á sí propios en todas las vicisitudes de la vida (2).

Un espíritu de reforma solicita la conciencia pública, tanto en Francia como en Inglaterra; pero en los prospectos de los colegios franceses sigue anunciándose en tipos muy visibles « Aquí se cursa el Bachillerato »; y en los prospectos de las escuelas inglesas lo primero que se ve es el « Aquí se juega al cricket ».

En España no padece la educación física por el *surmenage* ó exceso de trabajo intelectual, ni por la fatiga de los ejercicios gimnásticos.

---

(1) Felicísima expresión de una Memoria del rector de la Sorbona Mr. GRÉARD.

(2) Véase la citada Memoria de MR. GRÉARD.

El curso dura ocho meses, que suman 244 días; pero de ellos hay, *en realidad,* que descontar los domingos..... 36

Las fiestas de Nochebuena, que se alargan hasta..	30
El Carnaval.....	4
La Semana Santa.....	10
Las fiestas religiosas.....	10
Las fiestas nacionales.....	6
Las huelgas por cualquier motivo.....	10
	106

De modo, que de los 244 días hay que rebajar lo menos 100 perdidos para el estudio. Por otra parte, aunque los reglamentos ordenen que las clases oficiales duren hora y media, sabido es que sólamente duran una; de manera que por exceso de trabajo no se desmejoran nuestros estudiantes.

La gimnasia no ha sido incluída hasta hace poco en los planes de estudio, y aun eso, sólo es obligatoria bisemanalmente; por manera que jamás se deberá á ella la robustez y agilidad de nuestros jóvenes.

De libros un gran caudal
Aquí un ético dejó;
No temáis tocarlos, no,
Que no se les pegó el mal.

CAPÍTULO IV

La salud y la educación física.

§ I. *Materias que estudia la educación física, por su relación con la salud.*

Hoy comprenden los estudios referentes al particular muchas más materias que hace treinta años.

La educación física empieza así desde la lactancia, y el pedagogo moderno estudia la artificial con leche de vaca, cabra ó burra, por considerarla en muchos casos como causa predisponente al raquitismo.

Estudia también las fajas y el vestido de las criaturas, como origen de deformaciones capaces de impedir el desarrollo. Censura la impaciencia en hacer andar á los niños antes de tiempo, por medio de los mal llamados andadores, que deterioran el sistema óseo y muscular. Recomienda para la mayoría de los niños, según su naturaleza, la residencia en verano á orillas del mar ó en las montañas. Proscribe los ejercicios gimnásticos inmediatamente después de la comida, y quiere que los maestros de gimnasia sean verdaderos pedagogos. Y se opone resueltamente al exceso de trabajo intelectual, mientras el estudiante no haya adquirido estómago vigoroso, esqueleto bien constituído y músculos perfectamente desarrollados.

La cuestión de las nodrizas cae, así, también bajo la incumbencia de la educación física, que estudia los medios de impedir la explotación de las criaturas por las crianderas que, mediante un mezquino estipendio, se hacen cargo de los niños á quienes sus madres no pueden asistir. En el Congreso de protección á la infancia, celebrado en París el año de 1883, se pusieron de manifiesto tantas miserias y horrores tales, que las conciencias todas se alarmaron. ¡ Qué de enormidades descubrió una información gubernativa ! ¡ Cuánta felonía, cuánta infamia, cuánta

explotación! Todas las inteligencias y todos los corazones sanos se unieron indignados en el generoso intento de redimir al niño de la muerte y dar ciudadanos vigorosos á la patria (1).

También el régimen de las casas-asilo, donde se reciben niños mientras las madres están ocupadas en las faenas agrícolas, en las fábricas ó en los talleres, son objeto de solícitos estudios y observaciones especiales por parte de cuantos ejercen el apostolado del espíritu nuevo que hoy predomina en materia de educación física.

El arte de andar, la tartamudez, la enseñanza de los sordomudos, y todo lo relativo á la perfección y afinamiento de los órganos, son objeto de cuidadosa observación.

§ II. *Expediciones escolares.*

Pero actualmente nada es asunto de atención tan esmerada como la vigilancia continua para que la salud de los niños no se altere con el exceso de trabajo y la falta de aire respirable en estrechos recintos mal ventilados y faltos de buena luz. Sobre esto se han hecho trabajos excelentes, para evitar los males que el exceso de trabajo intelectual produce en la niñez y en la juventud. La estadística ha demostrado, de modo convincente, y más que convincente alarmante, que los niños recargados de trabajo y agobiados de programas, exámenes y concursos, sin tiempo para esparcir el ánimo ni desarrollar los miembros, son víctimas de cefalalgias continuas, anemia, raquitis, tuberculosis, tifus,... y los que aun se salvan, arrastrando una vida miserable, sin goces ni alegrías, forman el terrible contingente que fomenta el pesimismo de las nuevas generaciones.

La posición sedentaria de los niños durante largas horas produce la desviación de la columna vertebral en proporciones increíbles; pues se las ha comprobado en *todas* las niñas y en *la mitad* de los niños de *todas* las escuelas de un departamento de

---

(1) Las medidas tomadas desde entonces mejoraron la suerte de los niños, según el consolador testimonio del Doctor Sr. Tolosa Latour.

(*El Imparcial*, núm. 8.315, de Julio de 1890.)

París (1). Los datos de Stuttgard han evidenciado que de 707 niños reconocidos, 67 únicamente no tenían la columna vertebral desviada. Basta para estas deformaciones una posición violenta al escribir.

La miopia se produce por torpezas de procedimiento en la enseñanza. En Alemania la población de los campos ofrece un uno por ciento de miopes, mientras que la de la de las ciudades da un veinte, un treinta y hasta un cuarenta por ciento. A los tipos pequeños de imprenta hay que atribuír este desastre en la visión.

Sólo promoviendo y fomentando y favoreciendo la educación física, es como se pueden evitar males de tanta magnitud.

A este fin obedece el precioso invento de las colonias escolares.

§ III. *Eficacia de las colonias escolares.*

No hay que confundirlas con los hospitales para niños pobres y enfermos; pues el objeto de estas colonias no es curar mal ninguno, sino fortalecer la naturaleza de los que necesitan aire puro, habitación sana, alimentos reparadores, movimiento, juegos y alegría. Las escrófulas, los ocultos y traidores gérmenes de la tuberculosis, la consunción originada en las condiciones insalubres de una mala casa y de una nutrición insuficiente, sólo se combaten así.

El Doctor SALILLAS trata de este asunto magistralmente, en un elevado y generoso artículo inserto por *El Liberal* (2).

He aquí algunos trozos de este admirable escrito:

« La lucha por la existencia no es guerra de individuo contra individuo ó de nación contra nación, sino lucha de los elementos contra el hombre. Un poderoso puede triunfar en el mercado de los intereses, en el comercio, en la Bolsa, en cualquiera arteria por donde circulen sus caudales; y puede al mismo tiempo ser vencido en esa otra lucha en defensa propia, en que emplea

---

(1) *El Liberal*, 1.º de Junio de 1891.

(2) El 15 de Junio de 1891.

para vivir las energías de sus centros nerviosos, de su estómago y de sus pulmones. Un rico, á la vez que triunfa en el mundo de los negocios, puede morir de tuberculosis, por empobrecimiento orgánico.

» Pero no son los ricos los que se hallan desguarnecidos, desabastecidos y desamparados en la guerra ordinaria de la vida. Tienen en abundancia lo que exigía FELIPE II para hacer la guerra: dinero, dinero y dinero. Con esa primera materia se compra el hierro de las armas y el hierro de la sangre; se construyen fortalezas y reductos para defenderse del invasor, y se construyen también habitaciones espaciosas y ventiladas, donde no puedan esconderse y reproducirse los inficionadores de la atmósfera.

» Son los pobres los que luchan á la desesperada, sin armas de buen temple, sin hierro en la sangre, sin fortalezas ni reductos, y rodeados constantemente de enemigos. Esos enemigos pueblan el aire insuficiente que respira el pobre: la Microbiología los ha descubierto, y conoce su táctica y su organización. De igual manera que cuando se sitia una ciudad se procura cortar las aguas é impedir los aprovisionamientos, cuando se pone cerco á la vida de un hombre que respira en un espacio insuficiente, el ácido carbónico que se exhala en grandes cantidades, interrumpe el paso del oxígeno.

» Así se cortan las fuentes de la vida, se empobrece la sangre, decaen las fuerzas del sitiado, y el sitiador puede asaltar las murallas y entregarse al exterminio y al saqueo. En el aire de las casas, de las calles, de los espectáculos, de los sitios públicos de reunión, está el microbio de la tuberculosis. Todas las narices que respiran están dilatadas; los pasos que conducen á los pulmones franqueables; y, sin embargo, ese microbio sólo asalta al organismo débil, al que ha perdido sus energías y sus defensas. Los tres millones de tuberculosos que mueren en el mundo, son tres millones de vencidos en esa guerra interminable, que ni se ve, ni se oye, ni se predica, ni se declara, ni nos preocupa como la guerra accidental y aparatosa, y que, como ésta, exige, no solamente dinero, dinero y dinero, si que también organización defensiva, táctica y estrategia.

» ... El hombre se hace, ó mejor dicho, se revela, como la pla-

ca fotográfica, al contacto de la luz y al contacto de la vida. Un retoño de árbol que el naturalista reconozca como perteneciente á una especie gigantesca, puede quedarse enano si le faltan el riego y el abono. Lo mismo ocurre con un niño descendiente de una familia vigorosa. El revelador de su grandeza orgánica no lo será jamás la escuela con su régimen de severidad y reclusión, propio para reducir á enanos los gigantes.

» De igual modo el carácter, que es lo fundamental en la educación, no se revela con libros más ó menos elementales ó más ó menos doctos.

» Para revelarlo están los sentidos abiertos á todas las impresiones del medio que nos rodea. Cuanta más amplitud y más libertad de comunicaciones haya entre el hombre y su medio, más pronto se revelará el hombre, con mayor espontaneidad, con mayor franqueza y con mayores iniciativas.

» Por eso á la instrucción alfabética ha sustituído la educación natural, y, por lo mismo, el pedagogo moderno pide para los alumnos que inspecciona, impresiones luminosas, impresiones acústicas, olfativas, gustativas y táctiles en ese gran revelador de los caracteres, en esa cámara amplísima, lúcida y sensible de los campos, de los bosques, de las montañas y de las orillas del mar, no en la cámara obscura de la escuela.

» A este fundamento obedecen las que en Francia se llaman *Colonies de vacances*, en Alemania *Ferien kolonien*, en Inglaterra *Country Holidays* y en España *Colonias escolares*.

» Considérese que todo educando es un *aprendiz* de la vida, y yo, sin diferenciarme de los demás, considero que es un *recluta* en la lucha por la existencia.

» Lo cierto es que la Pedagogía moderna se preocupa de dar á los individuos condiciones de energía, para resistir al medio y condiciones de vigor para modificar el medio. Aquí se comprenden las dos tácticas: la ofensiva y la defensiva.

» Lo cierto es también que este principio activo de la lucha, en su significado naturalista, es lo más característico de la Pedagogía moderna. Por eso me parece que la colonia escolar es un sistema de movilización de la escuela.

» Prusia, la nación militar que ha impuesto á Europa su sistema defensivo y ofensivo, ha aceptado con tal fruición la idea,

que en 1885 envió al campo, ó, mejor dicho, movilizó 9 999 niños de sus establecimientos de enseñanza. El prusiano, dicen, es militar desde el vientre de su madre; y así es preciso que sean todas las aptitudes de la vida, porque es muy difícil adquirir lo que no se hereda y es muy fácil acumular sobre lo heredado.

» España... En 1887 movilizó el Museo Pedagógico 18 niños de las escuelas de Madrid, otros tantos al año siguiente, y pocos más en los años sucesivos.

» Yo intervine en su reconocimiento y en su elección. ¡Cuántos hubo que desechar sin que ninguno dejara de estar necesitado! Había para pocos, y pocos fueron.

» A la ida (y ahí están para que se consulten las hojas de reconocimientos) los datos dicen: palidez, flacidez, tristeza, anemia, demacración, falta de desarrollo, miseria fisiológica, en una palabra.

» A la vuelta... No viéndolo no se puede creer lo que se crece en estatura y en perímetro torácico; lo que se gana en peso, en desarrollo y en fuerza muscular; lo que se alegra el semblante y lo que se enriquece la vascularización de la piel con sólo tener á esos niños durante un mes á orillas del mar, sometidos á una aclimatación reparadora y á un régimen de actividad sin fatiga.

» Muchos de esos niños, tal vez destinados á morir al primer invierno, se vigorizaron para la lucha contra el aire insano y la pobreza. ¡Probablemente muchos por no ir están en la fosa común del cementerio!

» Se salvaron 18. Murieron...

» ¡Quién lo sabe! »

Las colonias escolares nacieron en Suiza. El pastor Bion fué el primero que en 1876 condujo 68 niños de Zurich á la montaña. Casi todas las grandes ciudades de la Confederación siguieron el ejemplo; y el año 86 los colonos han sido 1 300. Francfort, sobre el Mein, empezó en Alemania el mismo año, con una colonia de 7 niños; y el 85 eran 72 ciudades las que enviaban al campo 10 000 criaturas, gastando en ello casi 300 000 marcos. Verdad es que al frente de la propaganda, que ha partido siempre de la iniciativa privada, vemos colocados y con-

cediendo cuantiosas subvenciones á dos ministros de Instrucción pública de Prusia, y que en la lista de suscripción figuran nombres de reyes, príncipes, magnates, sabios, negociantes y obreros: lo que indica que las colonias de vacaciones son una verdadera institución nacional. Hoy las tienen establecidas: Austria, Italia, los Estados Unidos, Suecia, Noruega y Dinamarca, que en 1881 envió á las colonias 7 000 niños, sin originar gasto alguno (porque allí hay familias que los admiten gratuitamente en sus casas).

§ IV. *Asilos marítimos.*

Las colonias escolares de vacaciones necesitan el complemento de los Asilos marítimos, que las han precedido en más de un siglo. Estos establecimientos, situados á orillas del mar, tienen por objeto combatir las terribles consecuencias de la escrófula, verdugo de los niños, que ocasiona la caries de los huesos, las erupciones por toda la cabeza, el lupus que devora nariz y labios, la desviación de la columna vertebral, y, por último, la tisis.

Contra esta plaga no hay nada tan eficaz como la medicación marítima, los baños de mar y la salutífera atmósfera de la playa.

El primer Asilo marítimo se fundó en 1791 á la desembocadura del Támesis, cerca de la ciudad de Margate, que en 1880 disponía de una renta de 135 000 libras esterlinas. Hoy cuenta Inglaterra con más de 30 Asilos (1).

Alemania fué la segunda en fundar, por iniciativa del Doctor Lichtenberg, un establecimiento balneario de igual índole.

Francia, en 1847, vió levantarse, al sublime aliento de amor y caridad de la señorita Coraly, otro establecimiento á orillas del Mediterráneo, que en treinta años devolvió la salud á 10 000 niños. En el distrito de Montreuil, paso de Calais, levantó el

---

(1) Estos datos y los que siguen están tomados de un luminoso artículo que la lástima y la caridad inspiraron al reputado médico Sr. D. Pablo Lozano. El artículo vió la luz pública en *Las Dominicales*, y de allí lo tomó *La Justicia* de 30 de Julio de 1889.

Doctor PERROCHAUD otro Asilo en 1857, y hoy cuenta Francia con verdaderos palacios, algunos capaces de albergar cómodamente hasta 500 niños.

En Italia es muy considerable el número de estos centros sanitarios. El más hermoso de ellos es el de Venecia, levantado en una isla sobre un terreno de 3 000 metros cuadrados.

En España...

Por inciativa del Museo Antropológico van algunos niños escrofulosos á las playas con las colonias escolares, y de los resultados dió cuenta el Doctor D. JULIÁN LÓPEZ OCAÑA en un artículo que no puedo resistirme á copiar.

Dice así:

« LOS NIÑOS ESCROFULOSOS

» Vuelven de la playa ó del pueblo de la costa, curtido el rostro por la brisa marítima, y alegres y juguetones como parejas de mariposas. Salieron de Madrid atacados de pertinaz oftalmía, que los había convertido en aves nocturnas, é inflamados por modo intenso en nariz y labios, y tornan á la gran necrópolis que se llama capital de España, mirando atrevidamente al disco solar y desvanecidas en absoluto las manifestaciones escrofulosas de sus angelicales rostros.

» Además de ser esto un prodigio terapéutico del baño de impresión y de la atmósfera marítima, es una lógica consecuencia de un cambio accidental y favorable en el modo de ser de los niños.

» Los niños, que son todo energía, movimiento, vida, necesitan para su desarrollo sucesivo mucho sol, mucha luz, mucho aire, los tres mejores tónicos de la Naturaleza. En vez de esto, y en vez de grandes plazas en que los niños salten, corran y griten libres de todo peligro, tienen los niños en Madrid tabucos, lobreguez y atmósfera viciada hasta la saturación. ¿Qué tiene, pues, de extraño que el niño de la gran población sea una hermosa cabeza sostenida por miserable cuerpecito que apenas puede moverse de un lado á otro?

» ¿Qué de particular tiene que la tisis del vientre ó la tisis de la cabeza diezmen nuestra población infantil, cuando el niño es un ser artificial lactado por el biberón y alimentado con

harina lacteada, y que además no respira un aire puro y reparador?

» Entre las muchas torpezas que comete la humanidad, hay una que nunca será bastante censurada. Nosotros reservamos y cuidamos las habitaciones exteriores, llenas de aire y de luz, para la visita de cumplimiento, y en cambio dejamos que nuestros hijos deslicen su niñez en cuartos interiores, desde donde jamás se ve el sol, ni en pleno Agosto.

» Y ahora lo vemos. No se ha necesitado más que dar libertad y luz al niño escrofuloso por un lapso de tiempo, para que, de mal humorado y amigo de la obscuridad, se haya vuelto juguetón y risueño, milagro que no consiguió el aceite de hígado de bacalao.

» Pero volverá el niño á su vida de siempre; volverá á ocupar constantemente el apartado comedor ó la pieza destinada al planchado de la ropa; volverá á pasar horas y horas sentado en el balcón ó sobre el húmedo pasillo de la casa de vecindad; volverá á comer substancias feculentas en vez de las azoadas; volverá á olvidar que existen el sol y la luz, ya que ignora que en todas partes debiera haber amplios jardines que le estuvieran destinados, y, en su consecuencia, le volverá la oftalmía y le volverá el eczema durante otra gran temporada.

» Si á los hombres les parece que eso es vivir, se llevan un solemne chasco. Yo he dicho en otra parte que no merece el nombre de pueblo culto, sino de tribu del África Central, aquel que no cuida preferentemente del niño, el hombre que viene, y del anciano, el hombre que se va.

» De cuanto existe en la Naturaleza, oasis, volcanes, terremotos, nada me parece más majestuoso y grande que el nacimiento de un niño, como nada encuentro más sublime y conmovedor que los últimos instantes del moribundo. La aurora y la noche de la vida tienen más majestad que todas las realezas juntas, y son también más grandiosas que todas juntas las magnitudes.

» Pero predicamos en el desierto. La gimnasia, la ducha fría, la equitación, el remo, el juego de pelota, los ejercicios musculares todos, son enemigos del corsé, que oprime brutalmente delicados órganos; de la larga melena, solitaria de los

fosfatos de la sangre, y del traje estirado, esclavitud de los niños; y con tal de que el niño vuelva limpio del paseo público, que le aburre, y con tal de que luzca *su toilette*, coraza maldita, estarán los padres satisfechos de gozo, creyendo erróneamente que así cumplen bien con su misión.

»Yo entiendo que está muy bien que todos pidamos mayor cultura é ilustración, porque ya se sabe que no sólo de pan vive el hombre; pero quisiera también que se atendiese más á la educación física del niño, puesto que si tuviera que elegir entre el erudito precoz, cadete de cementerio, y el arquetipo del vigor orgánico, hombre para siempre, como dice el vulgo, me quedaría con este último, que al fin y á la postre daría opimos frutos en todo el curso de su vida.

» Como que, ahora y siempre, será un divino axioma el *mens sana in corpore sano.*»

LIBRO III

EDUCACIÓN MORAL

CAPÍTULO PRIMERO

Práctica de la moral.

§ I. *La moralidad en abstracto no es nada real.*

¡Moralidad! ¡Moralidad! ¡y bajo mil formas Moralidad! he aquí el lema que en todas las banderas han escrito los partidos políticos de algunos años á esta parte. ¡Cuánto argumentar! ¡Cuánto discutir! ¡Cuánto ponderar las dificultades de hallar hombres probos, virtuosos, caritativos! ¡Cuánto convenir en las palabras y cuán monstruoso discordar en el fondo! — Pero ¡qué aplicación tan brillante halla aquí el principio sentado en el libro primero acerca de la necesidad de empezar toda educación por lo fenomenal y lo práctico! Seguramente no se hablaría tanto de moralidad, si todos los hombres fuesen morales; es decir, si *cada uno* de los individuos que componen la sociedad hiciese un acto moral *en cada uno* de los casos que se le ofreciesen. Pero el flujo de la lengua, la perversión del don de la palabra, hacen que el fondo se olvide por el accidente, y que se crea que puede haber moralidad *sin* actos morales, ó que con repetir el substantivo ya se obtuvo cuanto había que pedir.

Burlándose el gran genio de Balmes de las aparentes dificultades de esta cuestión, dice en su *Curso de Filosofía:*

« No creo imposible, ni siquiera difícil, el fijar las ideas sobre este punto. El bien público no puede ser otra cosa que la perfección de la sociedad. ¿En qué consiste esa perfección? La sociedad es una reunión de hombres; esta reunión será tanto más perfecta, cuanto mayor sea la suma de perfección que se encuentre en el conjunto de sus individuos, ó cuanto mejor se halle distribuída esta suma entre todos los miembros. La sociedad, considerada en sí y con separación de los individuos, no es más que un OBJETO ABSTRACTO, y, por consiguiente, la perfección de ella se ha de buscar, en último resultado, en los individuos que la componen. Luego la perfección de la sociedad es en último análisis la PERFECCIÓN DEL HOMBRE; y será tanto más perfecta cuanto más contribuya á la perfección de los individuos.

» Llevada la cuestión á este punto de vista, la resolución es muy sencilla : la perfección de la sociedad consiste en la organización más á propósito para el desarrollo simultáneo y armónico de todas las facultades del mayor número posible de los individuos que la componen. En el hombre hay entendimiento, cuyo objeto es la verdad; hay voluntad, cuya regla es la moral; hay necesidades sensibles, cuya satisfacción constituye el bienestar material. Y, así, la sociedad será tanto más perfecta cuanto más verdad proporcione al entendimiento del mayor número, mejor moral á la voluntad, más cumplida satisfacción de las necesidades materiales. »

Ahora se puede señalar exactamente el último término de los adelantos sociales, de la civilización y de cuanto se expresa por otras palabras semejantes, diciendo que es :

La mayor inteligencia posible para el mayor número posible; la mayor moralidad posible para el mayor número posible; el mayor bienestar posible para el mayor número posible.

Entremos en pormenores.

§ II. *Objeto de la educación moral.*

La educación moral tiene por objeto:

1.º Desarrollar las facultades morales.

2.º Hacer adquirir los buenos sentimientos y practicar las virtudes.

3.º Hacer cumplir los deberes.

Ya lo tenemos dicho. La *moral* es el objeto de la educación, y la intelectual y la física son su medio. Porque las leyes no consideran imputables las acciones de los niños, se cree por muchos que no hay necesidad de empezar á inculcarles la moral desde muy temprano. Pero tanto valdría entonces el decir que porque ningún niño es relator ó fiscal en Audiencia alguna del mundo, debe dejarse la enseñanza del leer ó el escribir hasta cumplidos los veinticinco años. Nuestras facultades morales no son innatas, sino que se forman; y á la educación corresponde la formación de la conciencia.

§ III. *Desigualdad de las conciencias: remordimiento: frecuente maridaje del crimen y la tranquilidad: la historia no contiene más que una sola palabra:* DOLOR.

La luz de nuestros actos y de nuestra conducta no es igual en todos los hombres. Hay pueblos que estiman bueno lo que otros malo. Y aun en los hombres de igual civilización no es idéntico el concepto del bien, el cual depende de la claridad y eficacia de las ideas morales que posee cada cual, y del respeto al deber. Si no fuese así, el criminal moriría abrumado de sus remordimientos, y la experiencia nos señala con el dedo cada día á muchos hombres nada rectos, acusados de infamias y abominaciones, que hacen gran papel en la sociedad, que tal vez la rigen, y que en su no arrugado semblante, risueño aspecto, y dichoso continente, demuestran á lo vivo el frecuente maridaje del crimen y de la tranquilidad. Quien recuerde esos no raros ejemplos de advenedizos millonarios, gracias á sus ex-

plotaciones de la fortuna pública; quien dirija ¡con horror! una mirada á las casas de Expósitos; quien, en fin, recorra la historia antigua y la contemporánea, y se encuentre con los nombres, India, Grecia, Roma, Mártires cristianos, Bárbaros del Norte, Cruzadas, Descubrimiento del Nuevo Mundo; quien no halle en esa historia escritas con mil formas y miríadas de nombres, mas que estas dos ideas, *lágrimas, sangre;* nó, una sola, « DOLOR »; quien considere todo esto siquiera sea con ligera detención, éseverá que si, á tantos males correspondiese igual suma de remordimientos, no habrían podido existir durante largos años los grandes azotes de la humanidad; ni aun dormir con tranquilidad los Sardanápalos, Nerones, Atilas, Gengis Kan... Sí: es preciso decirlo: el remordimiento casi no existe en las conciencias pervertidas, ni en los FANÁTICOS, ni en los que VIVEN DEL ABUSO; y hasta se extingue en aquellas no sostenidas por la práctica del deber. Nunca, pues, se empezará demasiado temprano la educación moral: que jamás el niño se acuerde de la época en que ignoraba el sagrado nombre del DEBER, sanción de toda moralidad.

§ IV. *La extinción del remordimiento no supone extinción de las ideas morales.*

Y cuenta que el hecho acabado de notar respecto á la extinción ó por lo menos amortiguación del remordimiento en los hombres avezados al mal, no quiere decir extinción de las ideas morales. No cabe señalar, dice el mismo BALMES ya citado, un hecho más general que éste; no cabe designar un orden de ideas de que nos sea más imposible despojarnos: el hombre encuentra en sí propio tanta resistencia á prescindir de la existencia del orden moral, como de la del mundo que percibe con los sentidos.

«Imaginaos, dice BALMES, un sér que profese el principio de que la moral es una quimera y de que sólo hay que mirar á la UTILIDAD en todo, buscando el placer y huyendo del dolor; ese monstruo, tal como es, no llega todavía á ser tan perverso como él quisiera, pues no consigue despojarse de las ideas morales.

Hágase la prueba: dígasele que un amigo á quien ha dispensado muchos favores acaba de hacerle traición, « ¡qué ingratitud, exclamará, qué iniquidad! » Y no advierte que la ingratitud y la iniquidad son cosas del orden puramente moral, que él se empeña en negar. Figurémonos que el amigo traidor se presenta y dice al ofendido: « Es cierto, yo he hecho lo que usted llama traición: usted me dispensaba favores; pero, como de la traición me resultaba una utilidad mayor que de los beneficios de usted, he creído que era una puerilidad el reparar en la justicia y en el agradecimiento. » ¿Podrá el filósofo dejar de irritarse á la vista de tamaña impudencia? ¿No es probable que le llame infame, malvado, monstruo y otros epítetos que le sugiera la cólera? Y, no obstante, ése es el mismo filósofo que sostenía no haber orden moral, y que ahora le proclama con una contradicción tan elocuente. Quitad el interés propio, hacedle simple espectador de acciones morales ó inmorales, y la contradicción será la misma. Se le refiere que un amigo expuso su vida para salvar la de otro amigo; ¡qué acción más bella! dirá el filósofo. Y esto ¿qué prueba? Prueba que las ideas morales están profundamente arraigadas en el espíritu, que son inseparables de él, que son hechos primitivos, condiciones impuestas á nuestra naturaleza, contra las que nada pueden las cavilaciones de la falsa filosofía. »

§ V. *Las ideas morales no son objeto de contemplación: son eminentemente prácticas: no necesitan el análisis científico.*

Las ideas morales no se nos han dado como objeto de pura contemplación, sino como reglas de conducta: no son especulativas, son eminentemente prácticas: por esto no necesitan del análisis científico para poder regir al individuo y á la sociedad. Antes de las escuelas filosóficas había moralidad en los individuos y en los pueblos; como antes de los adelantos de las ciencias naturales la luz inundaba el mundo, y los animales se aprovechaban de los fenómenos notados y explicados por la catóptrica y la dióptrica.

Así, pues, al entrar en el examen de lo moral, es preciso

ver que se trata de un hecho; y que las teorías no serán verdaderas si no resultan acordes con él. La filosofía debe explicarlo, no alterarlo; pues no se trata de un objeto que ella haya inventado y pueda modificar, sino de un hecho que se le da para su examen y explicación.

El niño quiere justicia cuando le aprovecha, observa el señor AVENDAÑO; y, por el contrario, no la quiere cuando es en daño suyo: la educación debe empezar por desprender de la infantil personalidad la noción de la justicia y hacerle entender que su carácter esencial es causar el placer moral, ó el dolor moral, respecto á las acciones que en nada nos atañen ó en nada nos interesan.

§ VI. *La moral nos rodea.*

La sociedad está circundada de una atmósfera moral sin la que no podríamos existir. Y esta necesidad de existir nos impone deberes respecto de nuestro organismo y de nuestras facultades psíquicas y sociales.

No cumple con su deber quien abusa de sus órganos, sujetándolos á trabajos ó esfuerzos excesivos; quien infringe las reglas de la Higiene, viviendo en atmósferas malsanas de habitaciones, recintos ó talleres sin ventilación; quien fatiga y arruína sus sentidos, especialmente el de la vista; quien se expone en pendencias á golpes y mutilaciones, ó en diversiones bárbaras á peligros ó enfermedades...; quien no afina su sensibilidad, ni enriquece su inteligencia; quien enerva en el ocio su actividad ó la pervierte faltando á las leyes de la delicadeza ó del honor...; quien en sus relaciones sociales es mal padre, mal esposo, mal hijo, mal ciudadano, mal gobernante, mal gobernado, dilapidador del caudal de su familia ó de los fondos públicos.

¡Oh! ¿quién no sabe lo que es bueno y lo que es malo...?

¡Pues qué! ¿no oímos censurar constantemente á los malvados y criminales? ¿De qué vive la prensa más que de condenar abusos, infamias y transgresiones...?

El maestro ha de hacer vergonzosa la infracción del deber y adorable la adquisición de las virtudes. La educación no es

precisamente el sacerdocio; por más que una y otro se propongan un fin común: la moralidad de los actos humanos. Pero hay que distinguir: el sacerdocio tiene por misión especial hacer piadosos á los hombres, y la educación aspira á hacerlos buenos. Indudablemente, el sentimiento religioso y el sentimiento moral se proponen fines convergentes, pero cada uno necesita de una educación particular.

CAPÍTULO II

Aspecto político de la educación moral.

§ I. *Imposibilidad actual del aislamiento de los pueblos. — Consiguiente tolerancia.*

En la antigüedad los pueblos podían vivir y vivían aislados unos de otros. Dos déspotas dominaban el mundo: el Espacio y el Tiempo. No había medios de recorrer grandes distancias, y la duración de los viajes era incompatible con lo breve de la vida. Así las murallas de la China fueron posibles, y pudo el Nuevo Mundo existir desconocido de nuestros antepasados los europeos. Hoy dar la vuelta al Globo es empresa fácil; y el té de la China, el azúcar antillano, el algodón de la India, el cuero de las Pampas, el petróleo de Asia y América... se encuentran en todas partes; porque al comercio universal da facilidades el oro de California, el de Australia y el de África, el cual se abre paso á todos los mercados del mundo.

Todavía hay pueblos (chinos, indios, turcos, árabes, persas, abisinios, bereberes...); porque nada hay tan persistente como el conjunto de especialidades que constituyen el carácter de las naciones. Todavía habrá pueblos durante larga época; porque la locomotora no ha conquistado aún todo el Espacio: no es suyo el interior de África, ni el de Asia, ni el Norte de Alaska...; todavía la diversidad de lenguas se opone al trato íntimo de los pueblos..., pero hoy la civilización es ya cosmopolita, y lo será irremisiblemente y por completo en un lapso de tiempo relativamente corto. Acaso más breve de lo que á primera reflexión podemos presumir. Todavía el fanatismo musulmán de los turcos quisiera exterminar á los cristianos: todavía Armenia quisiera exterminar á Turquía;... pero esto es una excepción que tiene en contra suya á todas las naciones, que no ha podido seguir, y que pronto acabará.

El Cosmopolismo es ya un hecho consumado, una necesidad humana, como el ferrocarril y el telégrafo. Y esta necesidad pone en contacto los hombres de todas las razas y confesiones, y ha hecho necesaria la más amplia tolerancia y la absoluta libertad de conciencia. Roma llama ya á su seno al Patriarcado de Oriente consintiéndole sus ritos tradicionales, y el Pontífice recibe en el Vaticano al protestante Emperador de Alemania.

¿Cómo sin una amplísima tolerancia y respeto á la conciencia podrían los cristianos de Europa atravesar el canal de Suez, haciendo estación en pueblos de otras razas y de otras creencias hasta llegar á Filipinas?

Hay ¡verdad! personalidades aún con vendas en los ojos; porque no saben lo que pasa en la Humanidad. ¡Y se creen grandes hombres de Estado, porque ponen estorbos á la tolerancia universal!! Pero sus esfuerzos son vanos. ¿Qué sería de la civilización sin la convivencia humana? ¿sin el comercio de todos los pueblos? Ni aun el aroma de los ritos podría ser adquirido por la contratación. El incienso y la mirra crecen en la Arabia de Mahoma, en la India de Buda, y en el África de los fetiches; y no vendrían á nuestros templos si una intolerancia absoluta hiciese inabordables esas regiones.

El verdadero hombre de Estado ve lo que tiene inevitablemente que venir y favorece su llegada. Oponerse á lo que ya es, y ha de generalizarse irremisiblemente, es empeño de miopia inconcebible ó de fanatismo criminal.

Es como mandar cegar el canal de Suez, ó suprimir los telégrafos del Globo.

Este cambio internacional en los sentimientos del mundo se refleja en todo: en el libre cambio, en el proteccionismo, en el sistema aduanero, en el postal..., en todo y en todas partes; y, naturalmente, llega hasta el espíritu nuevo que predomina en la educación moderna: mucha musculatura, mucho cerebro y mucha moralidad; que no de atletas, no de sabios está tan menesterosa la civilización, como de hombres de honradez.

Y, así, hoy ninguna monografía referente á la educación moral puede ser, como antes era, un simple tratado de procedimientos pedagógicos, sino que ha de contener una enumeración siquiera de los modos de ver que profesan los partidos políticos

de mayor importancia, y ha de dar una idea, por lo menos, de las posiciones que sus hombres ocupan respecto de la educación moral.

§ II. *Cámaras españolas.*

Las discusiones del Senado, en Diciembre de 1894, y las del Congreso, en Mayo de 1895, suministran á quien las estudie filosóficamente cuantos datos pudiera desear sobre tan arduos problemas. Sólo hay que analizarlos en orden lógico, para poder apreciar en su justo valor los principios que iban apareciendo en el orden cronológico de las deliberaciones, según las exigencias de la discusión.

Hace medio siglo, si la política española hacía referencia á la idea religiosa, era con el fin profundísimo de buscar en ella un fundamento esencial, indiscutible entonces, y una base inconmovible á la moralidad en el orden puramente espiritual de las ideas. Pero en los últimos debates, ó se ha negado que la idea religiosa sea la base de la moralidad, ó bien la grandiosa aspiración antigua se ha empequeñecido al pretender que en todas las confesiones se vuelva á las ideas de piedad con un fin relativo y UTILITARIO: con el fin, más que de volver á Dios, con el objeto, exclusivamente político, de atajar los planes anarquistas que aplican explosivos á los cimientos de la sociedad. Y la cuestión llegó á amenguarse hasta hundirse en el barranco de los dimes y diretes, quejándose los partidos liberales de que ahora se les exija lo que los doctrinarios, cuando fueron poder, no hicieron, pudiendo haberlo hecho; y esto, reconociendo todos que, en la transacción á que se llegara, no DEBÍA violentarse la conciencia de quien no comulgase en el Credo nacional. De que talentos superiores tomaron parte en los debates, no cabe dudar ni lo más mínimo, considerando la erudición y elocuencia de los discursos; pero ¿cómo no vieron los que dejaron incontestada la negación de los oradores radicales, que la esencia de la cuestión estaba en demostrarles que la idea religiosa era la base de la moralidad? Ó se dejaba eso demostrado, ó la discusión quedaba reducida á un pugilato de preponderancia política, para obtener en los Institutos una cátedra de Religión.

He aquí, pues, por orden de mayor á menor en importancia, las *principales* declaraciones de aquellos debates de trascendencia excepcional.

§ III. *Declaraciones en las Cámaras.*

En la sesión del Congreso de 24 de Mayo de 1895 (1), dijo lo siguiente el Sr. López Puigcerver, el mismo que, siendo ministro de Fomento, había autorizado pocos meses antes la cátedra de Religión en los Institutos : « No he restablecido una cátedra de *Religión y Moral* (según la hubo de 1836 á 1868), lo cual hubiera supuesto que se entendía, como antiguamente, que la moral debía explicarse únicamente por la Religión. Yo, que no puedo negar el hecho de la existencia de distintas religiones y de distintas congregaciones religiosas; yo, que no puedo negar la existencia de personas que deducen su moral para la vida, no de principios religiosos, sino de principios respetables y muchas veces sublimes; yo, que veo que hay personas que deducen las reglas de la moral, para el fin de la vida, de la idea de realizar el bien por el bien mismo, sin la esperanza, en ésta ó en la otra vida, del premio ni del castigo; yo, que no puedo negar que esto existe en el mundo, creo que en la enseñanza oficial la parte de moral debe corresponder y explicarse en la ciencia. »

El mismo Sr. López Puigcerver, aunque había restablecido la cátedra de Religión (no de Religión y Moral), no era partidario de que tal asignatura figurase en los programas de los Institutos. En la sesión del Senado de 1.º de Diciembre de 1894 (2) había dicho :

« La Religión forma parte de la educación, no de la enseñanza. Es más bien una cuestión familiar : pertenece al seno de la familia. »

Y en la sesión del Congreso de 22 de Mayo de 1895 (3) confirmó esta declaración, diciendo :

« La enseñanza de la Religión positiva no debe formar par-

(1) *Diario de Sesiones*, pág. 26.
(2) Idem íd., pág. 13.
(3) Idem íd., pág. 31.

te de la enseñanza oficial. El inculcar al niño los deberes religiosos es un deber del padre y de la familia. »

En la citada sesión de 24 de Mayo de 1895, dijo el Sr. SALMERÓN (1):

« En los tiempos que vivimos no es lícito á ningún partido político imponer enseñanzas que respondan á confesiones religiosas determinadas, porque eso implica la infracción terminante de artículos constitucionales... (2). ¿Cabe en nuestro tiempo, no es obra de imprudencia rayana en la temeridad, porque engendra la discordia en la convivencia social, el hacer entender que hay una moral que se deriva de una confesión determinada, y otra moral que no se deriva de confesiones? En esta contrariedad, en esta lucha, en este antagonismo, ¿es racional, es prudente que entreguen los Gobiernos á los pueblos... aquella tristísima enseñanza de que para ser moral hay que ser cristiano? (*El Sr. Barrio y Mier:* Como es verdad.) Será verdad para S. S. y para quien lo crea; lo que á todos importa es afirmar esto; que ser moral debe serlo necesariamente todo hombre, y que ser cristiano puede serlo ó no serlo... La fe divide, y sólo la verdad une » (3).

Como se ve, los dos principales sostenedores del no buscar en la idea religiosa la sanción de la moralidad, no pasaron más allá de tal declaración. No parece sino que, al finalizar este siglo XIX, carece de fundamento el empeño de los siglos anteriores de reducir la moral á otra idea.

¡Con cuántos escogidos argumentos no se demostraba antes, contra BENTHAM, que la *utilidad* no es el criterio de la moralidad, y que no sería hombre de bien el egoísta que dijese: Yo soy virtuoso, porque *sólo hago lo que me es útil!* ¡Cuántas razones no se aducían para no explicar la moral por la *simpatía!* ¡Ni por el *placer* de los epicúreos! ¡Ni por las *instituciones* huma-

(1) Pág. 24, sesión de 24 de Mayo de 1895.

(2) Nadie puede ser perseguido por las ideas que profese.

(LÓPEZ PUIGCERVER, *sesión del Senado, 1.º de Diciembre de 1894, pág. 15.*)

(3) Pág. 18, sesión de 22 de Mayo de 1895.

nas: en ninguna Real orden se manda que los hijos amen á sus padres: en ningún código se ordena ni la abnegación ni el sacrificio, y no harían, por tanto, actos meritorios quien se lanzase al mar embravecido para salvar á un náufrago, ni quien penetrase en un teatro ardiendo para librar de la muerte á un olvidado niño!

El *desiderátum,* entonces, era buscar á la moral un fundamento ABSOLUTO. Hoy, á lo que parece, se dan por satisfechos, con razones de carácter relativo todos cuantos sostienen que la enseñanza religiosa ha de entrar en los programas oficiales.»

Decía el Sr. FABIÉ en el Senado el 3 de Diciembre de 1894 (1)...: «Detrás de eso hay una inmensidad desconocida, á la cual nos llama con fuerza incontrastable el impulso de nuestro espíritu, y para eso el navío de la ciencia no tiene timón ni vela.»

El señor obispo de Málaga, sesión del Senado de 5 de Diciembre de 1894 (2):

«La enseñanza religiosa no fué causa de que se perdiera el espíritu cristiano, sino que fué debido á la propaganda revolucionaria que se hizo en periódicos de todas clases, que iba infiltrándose en las ideas y que iba corroyendo los corazones. Esto fué lo que causó y engendró ese olvido del espíritu cristiano; y la reacción actual no es efecto de que no haya enseñanza en los centros docentes, sino que proviene de la situación en que nos encontramos, del peligro en que nos hallamos, de que todos ven y sienten temblar la tierra bajo sus plantas, y levantan su vista al cielo, diciendo: «No hay más recurso que el del cielo.»

En la sesión del Congreso de 22 de Mayo de 1895, dijo el SR. VINCENTI (3):

«Es una empresa peligrosa separar de la enseñanza la idea de Dios, porque la sociedad ha gastado todas sus energías en las ideas de libertad y de igualdad.

---

(1) *Diario de Sesiones*, pág. 11.
(2) *Idem id.*, pág. 9.
(3) *Idem id.*, pág. 26.

El señor obispo de Málaga (1):

« El Estado... debe, como Estado católico, hacer que la educación sea religiosa y católica... ¿Acaso la religión es una cosa de lujo?... ¿Acaso en estos tiempos no se hace sentir su necesidad más que nunca?... Decía, ante todo (el Sr. Groizard), que era incompatible (el establecimiento de la cátedra de Religión) con la Constitución del Estado, la cual, si bien es verdad que declara que la religión de los españoles es la católica, apostólica y romana, por otro lado permite que se profesen otros cultos, y añadía: « ¿Obligaremos á un alumno protestante, á un alumno judío, á un alumno que pertenezca á religión distinta de la nuestra, á que venga á oír las explicaciones religiosas que se den en el Instituto ó en el centro docente? » — Y ¿qué inconveniente hay en ello? No veo dificultad; pero, en último caso, no se legisla para individualidades: se legisla para todos, se legisla para la Nación entera, que es católica, toda católica... »

El Sr. López Puigcerver, ministro de Fomento... (2):

« Pero á esto dice S. S.: « Es que las leyes se hacen para todos y no para la excepción. » Este es precisamente el carácter que yo creo que distingue las leyes modernas, fundadas en las ideas democráticas, de las leyes anteriores, que no se fundaban en esos principios; porque, según las ideas democráticas, las leyes se hacen para todos y para cada uno, y esa es precisamente la ley, la idea del derecho individual. (*El señor conde de Canga-Argüelles*: Eso no puede ser.) Eso sí puede ser: mientras el derecho de cada uno no lesione ni perturbe el de los demás, ese derecho debe ser tan sagrado para el Estado como el derecho de la mayoría. »

En la sesión del Senado de 1.° de Diciembre de 1894, hizo notar el Sr. Puigcerver que la asignatura de Religión no había estado siempre incluída en los planes de estudio:

« Esa asignatura no figuraba en el plan de Calomarde: en el decreto que dictó ese célebre ministro en 1825, no fué incluída.

(1) Senado, 5 de Diciembre de 1894, págs. 3 y 4.
(2) Idem, pág. 7.

Se estableció luego la asignatura de Religión y Moral, el año de 1836, en el plan del DUQUE DE RIVAS, continuando... hasta 1868, no habiéndose restablecido en el plan de 1873, ni en el de 1880, ni tampoco figuraba en el plan del SR. PIDAL de 1885. »

El Sr. VINCENTI, en la sesión del Congreso de 24 de Mayo de 1895, presentó los dos estados siguientes:

Naciones que TIENEN *en la Segunda enseñanza la enseñanza de Religión.*

Suiza (cantón del Tessino), en el Gimnasio y el Liceo.
Suiza alemana (Zurich), Gimnasio y Escuela industrial.
Suiza (Berna), Gimnasio.
Italia (voluntaria).
Alemania (Gimnasio, Gimnasio realista y Escuela realista superior.)
Austria.
Suecia.
Noruega.
Rusia.
Inglaterra (en el grado de mayores).

Total, 10.

Naciones que NO TIENEN *en la Segunda enseñanza la enseñanza de Religión.*

Francia.
Bélgica.
Holanda.
Suiza (Ginebra).
Dinamarca.
Inglaterra (grado de menores).
Portugal.
República Argentina.
Chile.
Estados Unidos.
Japón.

Total, 11.

Por último, en la sesión del Senado de 6 de Diciembre de 1894, dijo el ministro de Fomento, Sr. López Puigcerver (1):

« Me extraña cómo S. S. viene hoy haciendo un grave cargo al Gobierno porque no ha incluído la asignatura de Religión en el plan de la Segunda enseñanza.

» Pero, señor marqués de Trives, ¿cuántos años hace que no aparece en el cuadro de estudios esa asignatura, y, sin embargo, S. S. hasta ahora no se ha acordado de que era necesaria y conveniente su inclusión? Han pasado más de veinte años sin que haya figurado esa asignatura en el cuadro: el partido conservador ha sido poder muchas veces, ha hecho proyectos y planes, y jamás se le ha ocurrido pedir que esa asignatura se incluyese, y hoy viene S. S. á lanzar toda clase de cargos y de severas censuras porque el partido liberal no ha hecho lo que el partido conservador no realizó. »

§ IV. *Juicio de la discusión.*

Que la ciencia, á pesar de sus pasmosos adelantos, no sepa todavía, por ejemplo, lo que es la electricidad, ni acaso llegue á saberlo nunca, no es motivo pertinente para pedir que la Segunda enseñanza sea esencialmente religiosa, ni para exigir el establecimiento de una cátedra de Religión; pues es seguro que el profesor de esta asignatura tampoco podrá decir lo que por electricidad se entiende ni descifrar su esencia. Electricidad es el nombre de un enigma. Ni la extensión del sentimiento religioso tiene nada que ver con la moralidad. ¡Pues qué! ¿eran santos los españoles en tiempo de Torquemada? Mucha inmoralidad hay en nuestros días; pero ¿había menos en lo antiguo?

La aseveración de que la fe católica corre ahora más riesgo que nunca, es hipérbole tan exorbitante que sólo puede disculparla el mucho celo. ¡Cómo! ¿Está ahora más en peligro que en tiempo de Lutero y Calvino? ¿Se halla ahora más amenazada la civilización que cuando los árabes invadieron á España? ¿que cuando los turcos tomaron á Constantinopla? ¿que cuando la batalla de Lepanto ó el cerco de Viena? Pero

(1) *Diario de Sesiones*, pág. 2.

demos que ahora corra la fe grandísimo peligro; ¿es lo más á propósito decir á una sociedad degradada por el ansia de bienes materiales, que debe volver á Dios, porque le tendrá mucha cuenta librarse de los criminales que usan explosivos? ¿De modo que á no existir explosivos, no habría para qué volver la vista á Dios? ¿No valdría inmensamente más decir á los fieles que deben volver á Dios, por ser Dios la perfección del Ser?

Y en cuanto á si hay naciones que incluyen la Religión en la enseñanza, mientras que otras no la incluyen; ó bien que en España sólo ha figurado de 1836 á 1868 en los planes de estudio, ¿qué cabe decir?

¡Oh! ¡qué diferencia entre los resultados de esta reciente discusión y la manera de mirar el asunto hace medio siglo! Hoy priva lo relativo, lo contingente y hasta lo UTILITARIO: entonces se buscaba lo ABSOLUTO.

¡Qué argumentación tan verdaderamente filosófica la de BALMES!

«El orden moral es COSA NECESARIA, INMUTABLE: luego será algo necesario en Dios mismo: la MISMA BONDAD MORAL DE DIOS: bondad moral ABSOLUTA, INCONDICIONAL por esencia y excelencia, que no puede estar presidida de otra de más jerarquía que sea su explicación, ni su origen, ni su causa: bondad que no puede ser otra cosa más que el amor de Dios á su perfección, á su santidad, esto es, el AMOR DE DIOS Á SU SER; más allá de lo cual nada puede concebirse de mayor pureza é inmensidad: y AMOR que en Dios no es un deber, sino una necesidad intrínseca como la de existir. No se puede buscar la razón del amor que Dios se tiene á sí mismo, porque es una realidad absolutamente necesaria. Del hombre se dice muy bien que HA DE amar á Dios; pero de Dios no se debe decir esto, sino que SE AMA, enunciando de una manera absoluta una VERDAD ABSOLUTA.»

«El hombre DEBE AMAR LO QUE DIOS AMA.»

Éste, éste es el modo con que han de argumentar los que se sienten poseídos de la fe.

Sólo cabe discutir negando el supuesto; negando que el orden moral sea necesario é inmutable; probando que hay pueblos

que creen bueno lo que otros juzgan malo; probando que un mismo pueblo ha estimado lícito en una época lo que ha abominado en otra; probando que hay hombres verdaderamente buenos que no derivan de ninguna confesión la moralidad de sus actos;... pero, aun negando el supuesto de BALMES, aun no admitiendo que el orden moral sea inmutable y eterno, los disidentes no pueden menos de aplaudir á quienes busquen en lo absoluto la esencia de la moralidad. ¿Qué tiene que ver lo absoluto con los explosivos?

CAPÍTULO III

§ I. *Indole distinta del deber y la virtud: el deber es obligatorio: la virtud es voluntaria: el cumplimiento del deber no es meritorio: un acto de virtud lo es: la infracción del deber es punible: la carencia de virtudes nó.*

Mas dejemos la parte política de la cuestión, y entremos en la parte pedagógica.

El hombre no lo hace todo con cumplir sus deberes. Debe poseer virtudes.

Mas las virtudes y los deberes son de índole muy distinta: y, por tanto, los procedimientos que se emplean para inculcar los unos, no pueden ser iguales á los eficaces para inclinar á las otras. En efecto; dos caracteres diametralmente opuestos distinguen el deber y la virtud.

El deber es obligatorio.

La virtud es voluntaria.

Por eso se emplean los castigos contra el que infringe un deber, mientras que no hay ley ninguna que señale penas contra el hombre no virtuoso.

El cumplimiento del deber no tiene mérito.

La manifestación de una virtud es meritoria.

Nada tengo que agradecer al que cumple las obligaciones que ha contraído conmigo: mientras que, por el contrario, me obliga aquel que me hace un favor.

Obedecer á los padres, á los maestros, á los magistrados, decir la verdad, cumplir los contratos, etc., son *deberes* cuya infracción merece castigo.

El desinterés, la generosidad... son *virtudes:* son cosas en cuyo no cumplimiento no hay infracción de ley ninguna humana, y para hacer las cuales no puede existir coacción; porque entonces perderían su esencial atributo: la espontaneidad.

Para hacer cumplir los deberes podrán servir los castigos;

pero ¿de qué aprovecharán éstos cuando se trate de la práctica de las virtudes?

Son, pues, dos y distintos los caminos que en educación hay que seguir: uno que conduzca á los deberes, y otro que guíe á las virtudes.

Pero, si observamos que el cumplir con amor los deberes es ya una virtud, y, por cierto, de las más grandes, se deducirá evidentemente que (sin sentar por principio la proscripción de los castigos como medio de educación, y medio muy natural, provechoso, necesario é indispensable), aquellos procedimientos propios para estimular á la práctica de las virtudes serán á la vez aplicables á éstas y á los deberes.

Es de lamentar, y mucho, que una distinción tan evidente no se haya señalado, que yo sepa, con entera precisión en otro libro anterior al de MARCEL. Y ¿qué ha resultado? Lo que era de esperar: esterilidad en la educación. Ejemplos: se quiere que un niño sea aplicado, y para ello se le *azota*. Mas, como la aplicación es una virtud y no un deber, nada se consigue, porque no se siguió ni el camino real ni el especial que guía á las virtudes. Riñe un niño con otro, y ambos se golpean: quieren los encargados de su educación reconciliarlos: quieren exigir de ellos el ejercicio de una gran virtud, el olvido y perdón de las injurias, y, para ello, les predican *sendas máximas*. Y ¿qué logran? nada: y ¿por qué? Porque las máximas se dirigen al *entendimiento* y no al *corazón*, que es el que *había de perdonar*. Un par de cuentos oportunos: un tono afable: unción en el maestro; y de seguro el primer niño de nuestros ejemplos se habría propuesto ser aplicado (lo que no implica que luego lo fuese); y los dos pequeños duelistas se habrían dado las manos con la sonrisa en los labios (lo cual tampoco supone que á las primeras de cambio no hubiesen vuelto á medir el suelo en contundente y no sanguinolenta lucha)

§ II. *Marcha que hay que seguir.*

Para que el lector tenga un hilo que lo guíe en las investigaciones que van á seguir, conviene anunciar desde ahora (sin perjuicio de desarrollar en su sitio las ideas), que primero he de

hablar de las *virtudes,* luego de los *deberes,* y, finalmente, del medio de hacerlas gratas y apreciables.

Para llevar á las virtudes sirve el AMOR.

Para desviar de las infracciones el CASTIGO.

Para ensanchar la inteligencia la INSTRUCCIÓN.

§ III. *Atracción : resistencias á la atracción.*

El medio *general* de conseguir que un niño cumpla á la vez con sus deberes y sus virtudes es la ATRACCIÓN, el AMOR PRÁCTICO, no ESPECULATIVO : de *corazón,* no de *cabeza.*

Una cosa puede no ser atraída,

ó por resistencia del objeto que se pretende atraer;

ó por ineficacia en el que ha de atraer;

ó por las dos cosas á un tiempo.

La intensidad de estas causas puede combinarse de mil modos desfavorables, siendo siempre nulos los resultados; porque falta el equilibrio : una cosa puede sólo estar en equilibrio de un modo único, mientras que por infinidad de maneras y de grados puede verificarse el desequilibrio. Si la fuerza atrayente, como la del imán, es poca en el maestro, nada se obtiene : si es mucha, absorbe por completo la libertad de su alumno, y entonces no *educa,* sino *obliga :* no forma una persona principio de sus actos, ACTIVIDAD-CAUSA, RAZÓN DE SÍ MISMA, sino un objeto á quien da energía para ejecutar algo, *como al volante de una máquina,* activo, sin duda, capaz de resultados, pero no *actividad-causa,* sino *actividad-efecto,* fuerza *ineficiente,* que cesa en su acción así que pára la energía del motor-causa, del motor *eficiente,* razón de sí propio é independiente de otra causa. Esta es la razón de que salgan libertinos los jóvenes cuya personalidad fué comprimida en la niñez. No bien se ven sueltos, resultan casi bandidos. ¡ Represalia natural de su temprana esclavitud !!

hablar de las *virtudes*, luego de los *deberes*, y, finalmente, del medio de hacerlas gratas y apreciables.

Para llevar á las virtudes sirve el AMOR.

Para desviar de las infracciones el CASTIGO.

Para ensanchar la inteligencia la INSTRUCCIÓN.

§ III. *Atracción: resistencias á la atracción.*

El medio *general* de conseguir que un niño cumpla á la vez con sus deberes y sus virtudes es la ATRACCIÓN, el AMOR PRÁCTICO, no ESPECULATIVO: de *corazón*, no de *cabeza*.

Una cosa puede no ser atraída,

ó por resistencia del objeto que se pretende atraer;

ó por ineficacia en el que ha de atraer;

ó por las dos cosas á un tiempo.

La intensidad de estas causas puede combinarse de mil modos desfavorables, siendo siempre nulos los resultados; porque falta el equilibrio: una cosa puede sólo estar en equilibrio de un modo único, mientras que por infinidad de maneras y de grados puede verificarse el desequilibrio. Si la fuerza atrayente, como la del imán, es poca en el maestro, nada se obtiene: si es mucha, absorbe por completo la libertad de su alumno, y entonces no *educa*, sino *obliga*: no forma una persona principio de sus actos, ACTIVIDAD-CAUSA, RAZÓN DE SÍ MISMA, sino un objeto á quien da energía para ejecutar algo, *como al volante de una máquina*, activo, sin duda, capaz de resultados, pero no *actividad-causa*, sino *actividad-efecto*, fuerza *ineficiente*, que cesa en su acción así que pára la energía del motor-causa, del motor *eficiente*, razón de sí propio é independiente de otra causa. Esta es la razón de que salgan libertinos los jóvenes cuya personalidad fué comprimida en la niñez. No bien se ven sueltos, resultan casi bandidos. ¡Represalia natural de su temprana esclavitud!!

§ IV. *En educación moral todo depende del equilibrio de los agentes morales : padres : maestros : sistemas : razones de desequilibrio.*

Por esto en educación moral (repárese que no digo ni en educación física ni en intelectual), por esto en *moral* TODO, TODO, TODO depende de los *padres,* del *maestro,* de los *sistemas,* cuando empieza la vida. Después, la personalidad de cada individuo modifica, por supuesto, la primera impulsión, ya para viciarla, ya para perfeccionarla. Los agentes, pues, de la educación *moral* son los responsables de la marcha y de las costumbres de cada nueva generación. ¿Es esto culpar á cada padre en particular, á cada maestro, á cada colegio, á cada sistema de educación? Oh! nó!

Nó : de ninguna manera. Que algunos padres son evidentemente malos, que son pésimos algunos maestros, y más que pésimos, de resultados negativos, algunos sistemas, resultan hechos tan fuera de duda, que no necesitan más que de la simple enunciación. Pero la resultante definitiva no puede obtenerse con una sola de esas causas : si falta la pólvora, aun cuando tengamos buen fusil, magníficos fulminantes y convenientes proyectiles, no saldrá el tiro : si carecemos de fulminantes, nada hacemos con pólvora y balas : si no tenemos balas, nada se consigue con pólvora y fulminantes. Cuando todos los agentes (padres, maestros y sistemas) influyen sobre el corazón del alumno en una misma dirección, entonces el resultado es asombroso.

Pero esto rarísima vez sucede.

¿Qué puede un padre morigerado á quien las apremiantes ocupaciones de la vida roban todo su tiempo, contra los miasmas viciados que respira la juventud en un centro docente corrompido ó indisciplinado?

¿Qué puede, por el contrario, remediar el colegio más bien montado, contra las influencias domésticas; contra la familia, es decir, contra el *elemento integrante* de la sociedad, cuando la sociedad está corrompida, cuando se disuelve, cuando cada casa se disgrega, cuando no hay hogar doméstico, cuando el marido pasa jugando los ratos de ocio en los casinos, cuando la

esposa cuida solamente de sus adornos para el teatro y las *soirées,* cuando los niños de corta edad ven la desunión en la familia, el freno de la autoridad relajado, carencia de gobierno, de orden, de concierto, de economía, cuando tienen permiso para poblar las plazas y obstruír las calles, frecuentar sin inspección las malas compañías ó las buenas á su antojo, y cuando *saben* perfectamente que sus padres *no ignoran* que tienen pequeños vicios que cuestan el dinero, y más aún del que lícitamente pueden los pequeños allegar? Cuando esto pasa á la vista de todos, ¿qué puede la disciplina del mejor colegio?

¿Y qué colegios buenos puede haber cuando las personas pudientes no reparan en gastar por MILES en futilezas de lujo, y ponen reparo y regatean y escatiman, y excitan á la consideración y á la caridad para no llegar á una CENTENA de reales si se trata de la educación de sus hijos, esto es, cuando pesa más en su corazón el diario aparato mundano que el feliz porvenir de lo que más deberían querer, cuando aman más al mundo que á sus hijos? La educación SE ALIMENTA DE ORO, y no podrá haber buenos colegios mientras las pensiones sean mezquinas, y mientras, por otra parte,... ¿lo decimos? los padres juzguen de un colegio exclusivamente por el resultado de los exámenes *sin atender á las causas predisponentes y ocasionales.*

El que tiene un escritorio, antes de admitir en él á un escribiente examina la letra del aspirante: del tenedor de libros exige pruebas de suficiencia; y para comisionista en los países extranjeros busca hombre de buen aspecto, conocedor de idiomas, de fácil elocución, persuasivo, ágil y despierto. Antes de comprar un caballo de silla ó de tiro, inquirimos si es adecuado al fin á que lo destinamos. Antes de dedicar á un hombre á la cosa más material, se mira muy bien si tiene ó nó aptitud y capacidad para ello; pero, cuando se trata de educación, nada de esto sucede: ni aun se le hace al niño el reconocimiento que al caballo.

No bien nace un niño, el padre, por ejemplo, piensa en una solicitud al Gobierno pidiendo para el recién nacido, por ejemplo, la gracia de guardia marina, sin saber lo que el tiempo dará de sí, ni si el hijo tendrá constitución física á propósito, ni capacidad intelectual para el caso. Lo dicho del guardia marina, se aplica al destinado *ab initio* para ingeniero, abogado, clé-

rigo *et sic de ceteris.* ¿Qué se responde por el jefe de un colegio ó por el maestro especial, al padre, y á la madre, y á las tías, que preguntan: ¿Estará listo mi hijo, mi niño, para entrar en tal Instituto el día tantos? Al que, POR SER PADRE, ha estado juzgando durante muchos años, y todavía juzga, que su hijo es *ipso facto* propio para tal profesión ó tal carrera; al que, en una palabra, ha engendrado y alimentado codiciosamente un sentimiento que ha venido, por efecto del hábito, á convertirse en pasión, á ése con nada en el mundo se le puede convencer: á razones (mejores ó peores) pueden oponerse otras razones, y del frotamiento de ellas sale la chispa eléctrica del convencimiento; pero ¿qué *razones poderosas* pueden oponerse á *sentimientos inmotivados,* que, á fuerza de hábito, han creado en el alma la NECESIDAD DE GOZAR CON ELLOS, SIENDO INSUFRIBLE LA PRIVACIÓN? He aquí por qué, en los colegios donde hay que entregar listo para el examen en determinado día á los alumnos, se descuida y posterga ó se excluye la educación moral, dirigiendo toda la atención á la intelectual, con notable y evidente, ¡evidentísimo! detrimento del fin que debe proponerse el que educa, que es el desarrollo COMPLETO del hombre, nunca asequible en olvidando lo moral.

Preguntadlo á las señoras, y os dirán que odian la grosería y la brutal ordinariez de la generación nueva: «Saben algo, tal vez mucho; pero no saben levantarse ni descubrirse donde hay una mujer: tienen acaso inteligencia, pero carecen de crianza!!» ¿Quién endereza el árbol torcido desde la niñez y deformado por delectaciones malsanas? (1).

---

(1) En *El Liberal* de 28 de Marzo de 1887 se leen los intencionados rasgos siguientes sobre la educación casera:

«La instrucción se adquiere; la educación se mama...

¡Con qué fruición la bondadosa mamá cuenta al papá que el niño ha dicho... lo que ha oído al carretero!

—¡Es posible! —exclama ebrio de gozo el autor de la criatura.

—¡Vaya! ¡y muy claro que lo dice! ¡Si parece mentira! Verás... Ven acá, nene, ven... ¿Qué es lo que dicen los hombres cuando se enfadan?

Y el niño lo repite con desparpajo, como quien sabe que hace gracia. El papá se entusiasma... ¡el niño tiene porvenir! La mamá se lo come á besos, no sin murmurar, poniéndose cómicamente seria:

—¡Esas palabras feas no se dicen!...»

Si las precedentes observaciones han producido la convicción que es de desear, fácil será hacer ver que las reglas para obtener la educación moral no son sólo referentes á los niños, sino que ANTES QUE NADA tienen por objeto á LOS PADRES Y MAESTROS.

§ V. *Resumen.*

Quede, pues, sentado:

1.° Que siendo la sociedad un sér, su perfección consiste en el desarrollo de todas las facultades del mayor número posible de los individuos que la componen.

2.° Que habrá más moralidad mientras mayor sea la de cada individuo, á la manera que mayor es la suma mientras que es mayor el valor de cada sumando.

3.° Que con medidas generales no se logra el aumento de moralidad, sino aumentando la moralidad de cada miembro de la sociedad; esto es, que la mejora no puede hacerse en *conjunto*, sino en *particular*, obrando ó influyendo sobre cada miembro: en suma, que la moral no se alcanza con teoría, sino con práctica.

4.° Que el objeto de la educación moral es el *desarrollo* de las *facultades morales*, el *cumplimiento* de los *deberes* y la *adquisición* de las *virtudes*.

5.° Que nunca se empezará tarde ese desarrollo.

6.° Que el remordimiento no existe respecto á algunas acciones, ó se amortigua en el que no formó bien y cultiva asiduamente su conciencia.

7.° Que esto no supone que el hombre salga completamente del mundo moral, antes bien el más perverso no puede serlo tanto que deje de experimentar el sentimiento de la justicia.

8.° Que lo primero que hay que hacer con los niños es desprenderles de su personalidad el sentimiento de la justicia, cuyo

---

« Un obispo piadoso se lamentaba de que un pobre niño, que imploraba la caridad, anduviese desnudo en pleno invierno.

— ¿ No te mueres de frío ? — le preguntó.

— ¿ Lo siente Usía Ilustrísima en la cara ? — dijo el rapaz.

— No.

— Pues mi cuerpo todo es cara. »

caracter esencial es causar el placer ó el dolor moral en cosas que no nos atañen directa ni individualmente.

9.º Que el hombre no hace todo con cumplir con sus deberes: HA DE poseer virtudes.

10. Que los deberes y las virtudes son de índole distinta: los primeros *obligatorios*, las segundas *espontáneas*: para el cumplimiento de aquéllos puede *obligarse* al sér racional; para la práctica de las segundas no puede haber coacción, porque perderían su atributo esencial, la espontaneidad.

11. Que sobre la voluntad no puede haber *imposición*, si bien cabe *influír*.

12. Que los medios á propósito para hacer cumplir los deberes, no son los adecuados para guiar y aficionar á las virtudes.

13. Que puede no conseguirse el resultado en educación ó por ineficacia de las fuerzas atrayentes ó por la resistencia de las que deban ser atraídas.

14. Por consiguiente, que los preceptos que se dan para obtener la educación moral atañen, por lo menos, tanto á los padres y á los maestros (los cuales poseen las fuerzas atrayentes), como á los hijos (en los cuales están las que han de ser atraídas).

15. Y que sólo cuando hay unidad de dirección se logra el fin de la educación moral.

CAPÍTULO IV

> Siempre que haya faltas inveteradas en una escuela, debe el maestro ver en sí mismo algo de culpable y erróneo, algo que imperiosamente reclama enmienda, y que le hace poco á propósito para desempeñar las funciones de su cargo, á menos que su puntualidad no sobrepuje á la de sus discípulos, que se tome un vivo interés en sus lecciones, las deje sin disgusto y las vuelva á comenzar con agrado.
>
> ARTURO HILL.

La influencia simpática educa más que el castigo.

Atraer y evitar: he aquí el sistema completo de educación moral.

§ I. *El amor no se impone: sobre el amor se influye: atracción.*

Particularicemos las premisas sentadas en los capítulos anteriores, y saquemos consecuencias.

El amor desaparece con la *coacción;* pero crece y se viene á la mano con la *atracción.*

LA ATRACCIÓN: palabra mágica que encierra el secreto de la educación entera! Y como para *ser amado* es necesario *amar;* y como que el *amor razonable* tolera los defectos que no son hijos de la malicia; y, por otra parte, como al *amor* acompañan siempre la sonrisa, el agrado, la complacencia, la benevolencia, la abnegación, el sacrificio,... pidamos todos que la ley, látigo en mano, eche y arroje para siempre del templo de la educación á todo maestro acre, destemplado, ceñudo y lleno de ojeriza y prevención contra la ligereza y la desatención propias de la infancia, y á todo aliado inseparable de la férula y del dolor, como argumentos únicos é inconcusos, propios para inculcar el saber y hacer amables las virtudes. *La letra con sangre entra, quien bien te quiera te hará llorar,* son los aforismos más

CAPÍTULO IV

Siempre que haya faltas inveteradas en una escuela, debe el maestro ver en sí mismo algo de culpable y erróneo, algo que imperiosamente reclama enmienda, y que le hace poco á propósito para desempeñar las funciones de su cargo, á menos que su puntualidad no sobrepuje á la de sus discípulos, que se tome un vivo interés en sus lecciones, las deje sin disgusto y las vuelva á comenzar con agrado.

ARTURO HILL.

La influencia simpática educa más que el castigo.

Atraer y evitar: he aquí el sistema completo de educación moral.

§ I. *El amor no se impone: sobre el amor se influye: atracción.*

Particularicemos las premisas sentadas en los capítulos anteriores, y saquemos consecuencias.

El amor desaparece con la *coacción;* pero crece y se viene á la mano con la *atracción.*

LA ATRACCIÓN: palabra mágica que encierra el secreto de la educación entera! Y como para *ser amado* es necesario *amar;* y como que el *amor razonable* tolera los defectos que no son hijos de la malicia; y, por otra parte, como al *amor* acompañan siempre la sonrisa, el agrado, la complacencia, la benevolencia, la abnegación, el sacrificio,... pidamos todos que la ley, látigo en mano, eche y arroje para siempre del templo de la educación á todo maestro acre, destemplado, ceñudo y lleno de ojeriza y prevención contra la ligereza y la desatención propias de la infancia, y á todo aliado inseparable de la férula y del dolor, como argumentos únicos é inconcusos, propios para inculcar el saber y hacer amables las virtudes. *La letra con sangre entra, quien bien te quiera te hará llorar,* son los aforismos más

estúpidamente odiosos que pueden haber inventado los siglos de barbarie, por cuanto recaen sobre lo más tierno que existe en la naturaleza, el niño, cuyo corazón, casi siempre blando como la cera, es sumamente fácil de modelar, si todos los artífices de la obra convergen en sus esfuerzos con fe, buena intención y equilibrada energía.

El corazón agradece el buen modo, la moderación, la benevolencia, la dulzura, el reconocimiento del mérito, la alabanza consiguiente, las concesiones, el cuidado que por nuestro bien se toman los que nos rodean, la prudencia, la indulgencia, la generosidad, el perdón, la beneficencia, la amistad, el amor, la abnegación, el sacrificio.

El maestro, pues, para atraer á los alumnos debe tratarlos con buen modo, y con suma moderación; ser benevolente con ellos, reconocer su mérito, en suma, practicar con cada uno todas y cada una de las virtudes acabadas de enumerar, cautivadoras del corazón.

Debe excitar el sentimiento de la vergüenza ; y, como que el mando es á veces humillante para el que obedece, debe mandar como al descuido, poco, y SÓLO AQUELLO QUE SE PUEDE BUENAMENTE CONSEGUIR, á fin de que no haya connivencia tácita para la infracción entre el maestro que tolera la desobediencia al mandato de imposible ejecución, y el niño que no lo lleva á efecto por serle imposible.

Este modo de insinuarse en el corazón y de habituar á la obediencia traerá consigo la gran virtud de la primera edad y de no escasa valía en la de la reflexión : la DOCILIDAD. La *sumisión* y el *respeto* que la acompañarán harán al maestro casi dueño de la voluntad del alumno, de tal modo que, cuando llegue la hora de un mandato duro y doloroso, seguirá á él la obediencia más perfecta. ¿ Qué decir, pues, de aquellos maestros á quienes no les parece serlo si desde el primer día no empiezan mandando, y mandando con acritud y tono destemplado ? Primero hacerse amar : primero hacer concebir de sí una gran idea : primero ser generoso, benéfico, indulgente : después mandar como sin objeto en pequeñeces y crear así hábitos de estima, respeto y sumisión.

¿ Qué jinete hay tan insensato que desde el primer día exija

á un potro cerril lo que, después de domado, obtiene con la mayor facilidad ?

Cuando ya el maestro sea una poderosa influencia con el alumno, entonces en su boca cualquier doctrina, cualquier opinión será altamente valedera y persuasiva, por ser autorizada, querida y atrayente la boca que despierta los sentimientos, impone los deberes y forma las creencias.

§ II. *La escuela no es la familia.*

Pero ¿ qué maestros hay dotados de tan eminentes cualidades ?

¡ Cuán pocos !! Pero existen algunos.

Y cuenta que en la escuela es tan indispensable una estricta y suave disciplina como una discreta y metódica enseñanza, por lo cual el maestro ha de saber dos cosas : ENSEÑAR y GOBERNAR. Los niños vãn á la escuela más acaso que á aprender, á adquirir hábitos de orden y de obediencia; van á acostumbrarse á dominar sus impulsos; van á reconocer la supremacía del orden, de la disciplina y de la ley (1).

La obediencia es una costumbre, y ha de adquirirse en la escuela antes que nada; pues es á la vida de las clases como el aire á la vida del cuerpo. Sin obediencia no hay orden, y sin orden, la escuela es un tormento para todos : para el maestro más que para el niño ; y el martirio del maestro lo convierte en verdugo.

El hábito de la obediencia produce la docilidad, y la docilidad del niño es en la escuela lo que el cariño en el hogar doméstico. Porque no hay que olvidarlo : la escuela no es la casa paterna.

Las relaciones entre el maestro y el discípulo no son las de la madre y el hijo. Al niño se le manda á las aulas para someterlo á un orden, á un método, á una reglamentación imposibles

(1) Estas consideraciones, y muchas de las siguientes, están sacadas de la preciosa obra de FITCH, titulada : *Conferencias sobre la enseñanza, dadas en la Universidad de Cambridge.*

en el seno de la familia; y, además, por supuesto, para que aprenda lo que no podría en casa.

La razón de la familia es el cariño; la razón de la escuela es la justicia.

En la escuela hay que respetar derechos y sentimientos de personas á quienes apenas conocemos, y á quienes, por consiguiente, no amamos, ni acaso jamás profesemos afecto, ni estimación quizá.

El niño ha de estar siempre ocupado, porque ésa es la salvaguardia de la disciplina. Que cada niño tenga en todo momento, decía LANCASTER, una cosa que hacer y una razón para hacerla.

Es de esencia, pues, que la docilidad se convierta en hábito lo más pronto posible, porque así es ya casi segura la educación moral. Lo difícil cuando nos habituamos á algo, es no hacerlo conforme al hábito. El carácter de letra llega á ser tan fijo, que nos es positivamente imposible disfrazarla. La costumbre de la pronta obediencia se afirma cada vez que la ponemos en acto; y, por su medio, se adquiere moderación, veracidad, odio á la mentira, sentimiento de la honra, asiduidad y amor al trabajo. En este sentido es una gran verdad que los hábitos forman el carácter.

Hay, por otra parte, medios de hacer amable la obediencia, exigiéndola (sin darlo en ningún caso á conocer) para todas las cosas que embellecen al individuo, ó hacen distinguidos sus actos, ó dan solemnidad al orden.

Existen maneras elegantes y finas y maneras rudas y groseras de estar en pie ó sentado, de andar, de manejar los libros, de limpiar las pizarras, de dar el papel ó la pluma, de saludar, de entrar en la escuela ó de salir de ella, de colgar las gorras, etc.: mire el maestro las unas con agrado, y con severa seriedad las otras. En algunas escuelas inglesas donde hay armonium, se da tanta solemnidad á los actos de entrar y salir elegantementemente, de colocar los abrigos, de distribuír los libros y pizarras, de suspender las tareas, etc., que todos esos actos se ejecutan con acompañamiento de música variada, para evitar la monotonía, lo que hace agradable la disciplina; y, por ende, grata la obediencia.

§ III. *Preservación del mal creando hábitos de docilidad y sinceridad.*

Tres grandes medios, como expone De Gerando, hay de moralizar:

1.º Preservar del mal á los niños;

2.º Corregirlos;

3.º Instruírlos.

El primero de estos medios formará el objeto del presente capítulo.

Para preservar del mal á los niños han de ponerse barreras insuperables que no dejen entrar á los vicios, creando en el corazón el hábito de la *docilidad*, que impide el deseo de salir á buscarlos; y sobre todo el de la sinceridad, que se sonroja de tener que confesar una mentira. La mentira en la educación inglesa constituye una de las mayores faltas que un niño puede cometer. Quien miente se siente deshonrado, porque el público escolar le considera sin honor. Es preciso que la obediencia sea hija del afecto, y no servil y medrosa del castigo; porque entonces, en cuanto cese la acción comprimente del maestro ó en cuanto el niño se aparte de su vista, se complacerá en lo malo: hará el mal: dejará los libros, distraerá á los compañeros, interrumpirá el silencio, nunca dejará establecer una perfecta disciplina; y cuando, ya joven, deje de ir á la escuela, será un desalmado libertino. Quien sale del miedo va á la crápula.

Para crear la docilidad se necesita:

1.º Que el maestro siempre se posea á sí mismo y jamás obre sin PREVIA reflexión;

2.º Que mande siempre lo justo y razonable (los niños conocen bien, ó por lo menos vislumbran bien lo bueno y lo malo).

3.º Que mande muy POCO (la multitud de mandatos embaraza al niño);

4.º Que aumente los mandatos sólo cuando haya hábitos de docilidad;

5.º Que no haga alardes de autoridad ni de personalidad, y siempre mande impersonalmente (esto es, no ha de decir *yo lo mando*, sino *hay que hacer esto, por tal razón*);

6.º Que formule el mandato con precisión, brevedad suma y suma claridad;

7.º Que exija pruebas de que los niños han entendido el mandato (diciendo, por ejemplo, «señorito Fulano, ¿qué es lo que SE acaba de disponer? ¿qué SE acaba de decir?»);

8.º Que no manifieste indiferencia ni negligencia en el cumplimiento de lo mandado;

9.º Que excite al cumplimiento con cariño cuando la desobediencia sea irreflexiva. («¿No sabe usted, niño, que tal cosa está mandada? — Sí, señor. — Pues ¿por qué no lo ha hecho usted? — No habrá respuesta. — Ponga usted cuidado en que no haya precisión de repetirlo»);

10. Que castigue la desobediencia premeditada, teniendo entendido que rara vez se manifiesta clara y hostilmente, sino que entra en las escuelas por caminos subterráneos; por lo cual se necesita estar muy alerta para verla venir;

11. Que escoja hábilmente la ocasión de manifestar que es más difícil el obedecer que el desobedecer. («Qué te ha costado más trabajo, niño? ¿No ves que ha sido el obedecer? Para tener respeto á la autoridad se necesita ser más hombre que para desobedecerla: tú has hecho lo más fácil; lo primero que te ocurrió: la desobediencia. Veamos si con el tiempo haces lo DIFÍCIL: el obedecer.»)

Correlativo con el deber de la obediencia hay otro de suprema necesidad en la educación moral: la *veracidad*. En exigirla son modelo los maestros ingleses. La obligación de decir la verdad es no sólo útil al hombre en sus relaciones con los demás, sino imprescindible para que no se *mienta* á sí mismo. Es deber tal, que la conciencia no puede formarse como no esté arraigado en el corazón; y no sabré decir si es peor el hipócrita que engaña á los demás, que el que se engaña á sí propio.

La verdad tiene mucho de adorable; la mentira repugna: los niños bien criados pocas veces mienten cuando se trata de lo que no les atañe: si lo hacen, es por *cubrir* sus faltas, por *conseguir* lo que desean ó por *evitar* lo que temen.

Para curar la mentira irreflexiva bastan algunas reflexiones; para la meditada sirve:

1.º Si lo hacen por conseguir algo, el que no lo obtengan;

2.º Si lo hacen por evitar algún castigo ó pena, el que la pena y el castigo se realicen en el acto;

3.º Que el maestro no contribuya á fortificar el hábito de mentir en los alumnos. Muchas veces (y esto es en gran modo importante), muchas veces el celo excesivo, pero imprudente, por averiguar un hecho, hace que el maestro con lo severo del tono, lo brusco del aspecto, y lo SOLEMNE del discurso, manifieste que la falta es gravísima, ocasionando por lo tanto un temor profundo al consiguiente castigo; para *evitar el cual el niño redobla sus mentiras;*

4.º Que si la falta (caso de ser necesario descubrirla) no puede descubrirse por medios prudentes y mañosamente justos, se aguarde á que la revele la natural indiscreción de los niños, que siempre, siempre la revelan;

5.º Que se trate con DULZURA á los alumnos sobre quienes recaiga la sospecha, á fin de recabar de ellos mismos la confesión apetecida;

6.º Que, si el maestro no descubre por sí mismo la falta, se resigne á ignorarla: no hay que hacer *delator* á ningún niño;

7.º Que se excite el sentimiento de la valentía en los alumnos; por cuanto la mayor parte de las veces mienten por cobardía. «¿Quién es el más valiente de esta clase?» — Todos dirán: «Yo, yo, yo.» Cuando la ocasión se presente, después de alabar las excelencias de la verdad, pregúntese: «¿Hay aquí algún niño embustero?» Todos callarán; pero cuando, después de hábiles preguntas á cada uno, se obtenga de alguno la confesión de que á veces miente, entonces, con aparato y solemnidad, se le debe proclamar por el más valiente de la clase, sentarlo en el puesto de más honor, convidarlo á comer en la mesa del maestro y colmarlo de distinciones diciendo: «He aquí el niño más valiente de la clase: el único que se ha atrevido á decir la verdad, que á veces mentía»;

8.º Que se procure hacer toda investigación de algo humillante de la personalidad del niño á solas con el individuo sobre quien recaigan las sospechas. La confesión teme el número.

§ IV. *Barreras.*

Por de pronto, se comprenderá que deben evitarse los malos ejemplos de todas clases. Pero no basta esto sólo. El corazón ni aun siquiera está en equilibrio, como observa SAN AGUSTÍN, sino que el mal tiene una atracción mayor. Más fácil es la caída que el ascenso, más fácil la ignorancia que el saber, más fácil el pecado que la virtud. Una vigilancia sin tregua ni descanso, manifiesta, ostensible, afectada si se quiere, pero nunca latente y como descuidada, ha de evitar todas las ocasiones de un mal paso. Que nunca estén solos los niños, ni de día ni de noche, ni en las horas de vigilia ni durante las de sueño; y, para que este servicio esté bien hecho y las personas encargadas de llevarlo á cabo no desmayen, haya tantas cuantas sean con cierto lujo necesarias, y vigíleselas también por jefes superiores. Una VIGILANCIA nimia y escrupulosa *parece* inútil; porque jamás encuentra falta ó defecto que corregir y que parezca justificar su existencia; pero ése cabalmente es el término que debe buscarse; el máximum de la vigilancia se ha obtenido cuando nada hay que corregir, porque todo se ha logrado evitar.

§ V. *Niños de funesto ascendiente sobre los demás.*

Hay un mal especial de los colegios, y para el cual se necesita fortificar las expresadas barreras. Algunos niños temen más las burlas de sus compañeros malignos, traviesos y desaplicados, que las de sus inspectores y maestros. Lo primero que hay que hacer es desopinar ante el público colegial á esos niños de funesto ascendiente, y fortalecer la voluntad de los tímidos y débiles, que no se atreven á romper con ellos. Pero esto necesita suma prudencia y un tino y un tacto especiales, por cuanto nada ensoberbece más á los muchachos que el ver que se ocupan de ellos. Reglas generales no se pueden dictar; pero es necesario que el profesor entendido esté preparado para los contratiempos de esta clase.

§ VI. *Dos tendencias. Censuras. Alabanzas.*

Se ve, por tanto, que el primer medio de moralización, el preservar á los niños, tiene dos tendencias: por la primera se evita el que lleguen los vicios hasta ellos, y por la segunda el que los niños salgan á buscarlos.

Mas á estos medios preservadores que por culminantes se notan primero, se agregan otros de no menos importancia, si bien secundarios.

Los maestros, más que *censurar* las faltas deben *alabar* los esfuerzos y virtudes de los alumnos.

§ VII. *Consejos á los maestros.*

No se apuren si tienen que interrumpir ó dejar una explicación científica para predicar un sermón con motivo de una falta: más vale que un niño salga de la escuela ignorante que pervertido: EL FIN DE LA EDUCACIÓN NO ES SOLAMENTE INSTRUIR. — Las reprensiones y hasta las amonestaciones sean privadas siempre que, aun con algún leve inconveniente, se pueda; que así, al verse el niño frente á frente con su maestro, sentirá anonadada su energía para el mal; y, si el maestro se equivocó en sus presunciones, se hallará en mejor disposición para retractarse ó enmendar su falta, caso de haberla cometido. — Nunca se ha de recomendar el deber porque interesa, pues eso equivaldría á erigir la utilidad en código de moral. — No se familiarice á los niños con la vergüenza por REPRENSIONES DIARIAS NI CASTIGOS DIARIOS; ni se usen en ellas malas palabras, bajas ó deprimentes.

Deben también excitar al cumplimiento de las lecciones, y, una vez desarrollado el sentimiento, se admirarán de ver á los niños pedir aumento de trabajo y de obligaciones. — Han de formarse un auxiliar poderoso en la disciplina, teniendo siempre presente que la fuerza del ejemplo es decisiva en una escuela bien montada, así como es funesta si no hay orden: donde existen personas laboriosas, con dificultad se permanece ocioso. — Si el maestro se equivoca en algo, que lo manifieste clara y paladina-

mente; pues la equivocación, si es sobre algo científico, no puede escapar á la perspicacia de los alumnos buenos, y la negación ó el disimulo de la falta le expondría á aparecer ante ellos, ó como ignorante de una cosa tan poco profunda que hasta los niños la entienden, en cuyo caso perdería todo el buen predicamento en que debe estar con los alumnos; ó bien como un descarado embustero, en cuyo segundo caso perdería todo su concepto de hombre moral, desautorizando su voz; porque, si el maestro se apasiona y yerra, ¿con qué derecho puede reprender las pasiones y deslices de los niños? — Tiene obligación de hacerse hábil en lo que los dialécticos llaman *inducción socrática*: esto es, formarse el arte de conducir por preguntas á la confesión de las faltas. — Todo el mundo desea sobresalir, y estima las justas, y no debidas al favor, distinciones que le confieren: los maestros deben conceder privilegios á los alumnos que los merezcan; pero no premiar con esos privilegios la capacidad intelectual que el niño no se ha dado, sino los esfuerzos laboriosos de la actividad. Muchas veces los sobresalientes no son los niños más dignos de distinciones y de premios, cosa importantísima y en que pocas veces se pára debidamente la atención. (Mediten sobre esta gran verdad los que dirigen á la juventud.)

§ VIII. *Modo de castigar y perdonar.*

Si el maestro está penetrado de su misión, sentirá ternura al castigar y alegría al perdonar (si alguna vez se perdona cuando haya completa seguridad de la enmienda). — El castigo ha de imponerse sin mal humor, con seriedad y en proporción á la intención, no á las consecuencias.

§ IX. *El maestro suele ser causa de las faltas de los niños.*

Ha de procurar el maestro no ser él mismo la causa de las faltas que los niños cometen.

Particularicemos esto.

Casi siempre las clases no están bien ventiladas, ni bien alumbradas, ni son cómodas y amplias. Pues, si no reunen es-

tas condiciones, no se castigue á los pobres niños que ceden al influjo físico é intolerable de tales circunstancias. — Otras veces, y no pocas, se castiga á los alumnos porque no hacen los trabajos que se les encargan; como, por ejemplo, cuando no aprenden las lecciones de memoria, ó, en una palabra, cuando se adopta un método que todo lo deja al cargo del alumno y muy poco al del maestro: entonces éste DEBE TENER CARIDAD de los infelices que cometen faltas por causa suya, y no imponerles castigos que él debería aplicarse centuplicados y sin conmiseración. Antes de castigar, observe si conviene aumentar la enseñanza directa y oral, disminuyendo la individual y textual. ¿No es una compasión que á un niño pequeñito que entra á estudiar latín antes de tiempo, se le haga coger un enorme *Valbuena reformado*, y de allí se le ordene sacar *los vocablos* y perder un tiempo precioso que la *viva voz* del maestro pudiera utilizar? — Hay niños con un desarrollo animal excesivo que puede causar grandes sinsabores: si el médico lo aprueba, no se descuide el darles baños fríos, ó impóngaseles un trabajo muscular conveniente. — Otros niños buscan la ilícita ayuda de sus compañeros para la formación de sus lecciones; lo cual es no sólo infracción de la ley escolar, sino un fraude habitual, principio de mayores daños: háganse preparar las lecciones bajo la vigilancia de inspectores listos y despiertos. — A ocasiones se buscan subterfugios en las lecciones largas: limítense razonablemente. — Faltan á veces los objetos: no se dejen jamás abiertas las despensas, comedores, escaparates, estantes, etc.: la ocasión hace al ladrón, suele decirse repitiendo un antiguo y profundo adagio; pero si, á pesar de bien tomadas precauciones, alguna vez faltase algo, nunca se dé valor á lo sustraído, pero reálcese lo enorme de la infracción moral. — En suma: son tantos los medios de evitar y tantos los de atraer cuantos son los sentimientos malos y buenos que hay en el corazón; cada sentimiento malo necesita una barrera, y cada uno bueno puede fomentarse; ¿es posible, pues, enumerar los unos y los otros? ¿No asusta la inmensidad de los deberes que los padres y los maestros tienen que cumplir?

CAPÍTULO V

La educación tiene dos bases: el afecto y el temor.

COLLARD.

§ I. *Los premios son un mal: los castigos son un mal.*

Los premios y los castigos son, aunque necesarios, un gran mal; y, por tanto, el máximum del progreso es el mínimum de la necesidad de penar ó de recompensar. Aunque en premios y en castigos se ha de ser avaro, ni unos ni otros han de hacerse aguardar. Hay que ser avaro, porque, si á cada acción buena sigue premio, y castigo á cada una mala, se inculcaría prácticamente que el interés era el código ó el fin de la moral.

Los dotes de la naturaleza no merecen premio, ni castigo la carencia de ellos. Trabájese, por tanto, cuidadosamente para investigar si el progreso ó atraso en ciertos estudios, en ciertos ejercicios, dependió ó no del elemento personal, y óbrese en consecuencia. ¿Por qué se ha de premiar á un alumno que sin esfuerzos de ninguna clase adelanta como diez, cuando quizá es acreedor á castigo severo por no progresar como veinte, pudiendo hacerlo con aplicación? Y, por el contrario, ¿por qué castigar la falta de aprovechamiento en un miope de inteligencia que se esfuerza todo lo imaginable por ver?

§ II. *Jurado de niños donde el maestro tenga grande autoridad.*

Conviene crear en los niños el hábito de apreciar con gradaciones justas el mérito ó demérito moral. Donde el maestro fuere bastante fuerte, no se hará mal en establecer, con restricciones oportunas, un jurado de niños. De todos modos: no es muy imposible el preguntar en la ocasión á cada uno: «¿Qué clase de premio quiere: que se te dé? ¿qué castigo crees tú que se te debe imponer?» En los colegios donde se dan «*billetes de excep-*

ción », es muy bueno que estas tarjetitas sean como títulos al portador, y valgan en las manos que las tuvieren sin averiguar la procedencia. Los niños se las piden prestadas los unos á los otros, y se habitúan así á compromisos formales de préstamos y pagos. Además, cuando hay que castigar á una clase en masa, es casi seguro (ó seguro sin casi) que padecerán algunos inocentes por las culpas de otros. Establecida la mancomunidad de méritos, es obvio que algunos niños culpables se excusarán, pero quedarán indemnes por virtud de los otros inculpados. Hay de este modo cierta compensación en las medidas de represión generales.

Además, los niños de funesto ascendiente y dominantes son generalmente desaplicados, nunca ganan tarjetas de excepción y tienen que pedirlas á los aplicados, á los cuales acaban al fin por someterse.

§ III. *Cómo han de ser los premios. Su carácter, el privilegio concedido á los esfuerzos laboriosos de la actividad.*

¿De qué clase han de ser los premios?

Siempre han de tender á conceder privilegios. Mando sobre los demás; goce de ciertas inmunidades; distinciones, tales como anillos de honor, medallas, puestos preferentes, encomendación de ciertos trabajos, exención de ciertos castigos. El premio ha de tener un carácter particular, la publicidad (excepto el caso en que el secreto convenga). Hay un niño que se ha hecho acreedor á la nota de veraz; dése asentimiento completo á sus palabras. Tiene además prudencia, tino, firmeza;... dispénsesele de las prescripciones escolares que con esas cualidades dignas de confianza tuvieren relación. Hay retroceso en el alumno; cesen en el acto las exenciones. No se hagan esperar las distinciones, ni se verifiquen estas ventajas al azar, sino en virtud de reglas constantes, y el alumno sabrá por cuál norma debe arreglar su conducta.

§ IV. *El premio no ha de causar placer sensual, sino de sentimiento.*

El fin del premio es causar placer. Los placeres pueden ser sensuales, ó bien referentes al sentimiento: éstos á su vez

pueden ser puramente afectivos, ó bien tener relación con la inteligencia, ó bien con la voluntad. ¿Es indiferente el escoger entre estos placeres? De ninguna manera. Nunca se ha de premiar con un goce sensual (por ejemplo, con dulces ó con dinero para ellos...); porque al fin de la sensualidad están la degradación y el embrutecimiento. El borracho, el sibarita, son su tipo. De los placeres del sentimiento no pueden tomarse tampoco los vedados por el deber; y, aun de los lícitos, los relativos á la inteligencia y los puramente afectivos no son tampoco los que guardan mayor relación con los esfuerzos laboriosos de la actividad, que es lo que debe premiarse. Por tanto, sin proscribir los placeres intelectuales y estéticos, ha de dedicarse toda la atención á procurar premiar la laboriosidad con los placeres morales; ó, por lo menos, con los complejos, cuyo fondo sea una fruición de la actividad. Tales son la libertad de obrar, el poder que sobre los demás se conceda, los medios que proporcionan este poder, el bien de que somos autores, así como el facilitar los medios del buen éxito á los esfuerzos empleados, la satisfacción que traen á la conciencia las buenas obras, y el aprecio de nuestros semejantes. He aquí por qué el permiso para aprender la equitación, la esgrima, el tiro de pistola, el billar, hábilmente concedido ó retirado, puede contribuír doblemente al desarrollo moral y físico; y por qué es reprobable la entrega de dinero para dulces, café, licores, etc., que fomentaría indudablemente la propensión á los goces sensuales.

§ V. *Cómo han de ser los castigos. Su carácter, la privación del bien propio de la actividad.*

Lo contrario de lo acabado de decir del placer como premio, hay que entender del dolor como castigo.

¿Cómo han de ser los castigos?

Todo castigo es una pena aflictiva, impuesta para reparar el desorden moral. Los dolores son, ó corporales ó morales. Éstos pueden ser, como los placeres (pero en sentido inverso), puramente afectivos, ó intelectuales, ó de la actividad, ó bien complejos. Fácil es *causar* dolores físicos: la flagelación, el hambre, la sed, el frío, la prolongada genuflexión, etc., produ-

cen esos dolores. Pero no es en manera alguna cosa tan sencilla el *causar* el dolor moral. Éste nace de la *privación* de un bien, ó de la consideración de haber *quebrantado* el deber, esto es, del remordimiento.

De modo que, para que el dolor moral *por privación* exista, es condición precisa la *posesión* de un bien, al menos en esperanza; pues que la idea de *privación* es correlativa con la de posesión.

Y para obtener el dolor moral *por remordimiento* es también condición indispensable el bien de la voluntad, el bien moral, hijo de la recta formación de la conciencia, el amor al deber, y el ejercicio de la libertad; ya que no se concibe el remordimiento sin la inteligencia de la ley, de la infracción, y de la posibilidad de no haberla infringido.

§ VI. *El dolor no se puede imponer hasta después de concedido el bien moral: así, es preciso en muchos casos acudir interinamente al dolor físico.*

De aquí se deduce que antes de haber formado la conciencia y de haber concedido gran número de placeres morales, es imposible imponer el dolor moral. Si un niño presenta una gran resistencia á la formación de su conciencia, ó si todavía no se le ha podido conceder el goce de privilegios y de exenciones morales, ¿se hallarán completamente desarmados y sin recurso los padres y maestros para compelerlo al fin de su educación? Nó, seguramente. El dolor físico es un medio *á veces* eficaz.

Tocaría aquí hacerme cargo de las tan debatidas cuestiones acerca de las penas corporales. Pero no lo haré sino á la ligera, por ciertos temores que me asaltan, y que creo deber callar. En Inglaterra aun subsisten; en Alemania se hallan casi desterradas; en los Estados Unidos no están aún proscritas. Francia se ha declarado en contra de ellas de un modo amenazante. En España, donde con razón influye tan poderosamente la vecindad de la República, no les es favorable la opinión. A mí me son antipáticas; pero, dejando á un lado mis particulares sentimientos, debo exponer lo que hay sobre el particular.

§ VII. *Cargos contra el castigo corporal.*

¿Qué es lo que se aduce contra los castigos corporales?

Por de pronto (y se comprende esto fácilmente), el castigo físico tiene contra sí el terrible cargo de no ser el *único* medio de reparar el desorden moral. Habiendo, como hay, otros recursos, no es lógico el constituír la férula en panacea universal de todos los males de la voluntad. En donde constituya la felicidad de un niño la posesión de ciertas exenciones, se hallará un castigo eficaz en la privación temporal de ellas. En donde haya un corazón que dé gran valor al aprecio de los demás, causará el mayor martirio el ver descubierta una acción que lo rebaje ó aminore, haciendo á ese sér indigno de la anterior estimación.

¿Qué dolor físico igualará al remordimiento de una recta conciencia?

El segundo cargo que se hace es también atendible; pero no tanto. El dolor físico no tiene relación con el hecho voluntario: un niño no quiso aprender su lección, y en castigo se le azota. ¿Qué tiene que ver el dolor de determinada parte de su cuerpo con la falta de voluntad hacia el estudio? Pero esta objeción no es general ni aplicable á todos los casos. Un niño falta á su deber, por ejemplo, dando pábulo á desmedidas excitaciones materiales; ¿no es, en tal caso, justo que un dolor corporal castigue el ilícito placer carnal?

Sin embargo, tomando en su verdadero valor esta objeción, se verá que es de gran fuerza. Hay muchos castigos que guardan más relación que los corporales con las faltas cometidas. Éstos, pues, son los que tienen de aplicarse en vez de los meramente físicos, siempre que se pueda.

Como esta objeción es sin duda sumamente especiosa, por cuanto hay en ella bastante de racional, merece ser tratada con respeto. No obstante, descansa en un supuesto erróneo, y es bien hacerlo notar. La idea de desorden moral no lleva consigo la de *reparación correlativa*, sino la de *reparación solamente*. Un hombre abusa de sus facultades intelectuales, se entrega demasiado á los estudios y tareas científicas, enferma y se abate. Es castigado en lo físico y en lo moral, no precisamente en la inte-

ligencia. Otro á su vez abusa de los goces materiales; no piensa más que en el ave exquisita, en el vino delicado, en el más refinado sibaritismo; este hombre se hace estúpido; es castigado en la inteligencia. Otro entrega su vida toda á la ambición y á la política; sus faltas son castigadas en la ingratitud de sus hijos, etc., etc. ¿Quiere esto decir que nunca se vuelva loco el que abusa de su inteligencia, ó que no muera de una indigestión el muelle sibarita, ó bien que la política misma no tenga decepciones para el que á ella se inmola? Nó, por cierto; pero de lo expuesto se deduce no ser indispensable *ó esencial* la correspondencia entre la naturaleza de la infracción y la del castigo.

§ VIII. *La flagelación y sus análogos se proscriben, no por lo que son, sino por lo fácil del abuso.*

La violencia y la fuerza aturden, bastardean y degradan el corazón mejor nacido. La fustigación, el azote, se hallan prohibidos y rechazados por la pública opinión. ¿Hay ó no razón para ello? Si nadie habla contra la genuflexión prolongada, contra la privación de alimento durante algunas pocas horas más del intervalo común, contra el encierro, etc., ¿por qué se habla tanto en contra de la fustigación ó sus análogos? No es porque todo el mundo no reconozca lo conveniente á veces de un expeditivo castigo material; sino porque el abuso es en él cosa tan fácil. Cuando se sabe de un padre ó de una madre que, como se dice en el lenguaje vulgar, han dado un par de sosquines á un chiquillo travieso, nadie se desencadena contra ellos. Cuando un maestro lo hace, los gritos llegan á las nubes. ¿Por qué? *Cur tam varie?* Porque se sabe que el cariño de los padres refrena y contiene la intensidad del golpe en reducidísimos límites: porque la cólera y la pasión del maestro se suelen desencadenar contra una criatura débil y digna de toda protección. ¡Oh, frecuentemente! ¡A veces de un modo irracional! La opinión pública tiene razón en el gran número de casos; pero en determinada circunstancia, cuando se trate de un maestro hábil, poseedor de sí mismo, práctico, amable, influyente, y, en una palabra, cuando se trate de una persona digna de ejercer el sacerdocio de la educación, no se le ponga obstáculo ni cortapisa de

ninguna especie, antes bien, concédasele la libertad más ámplia. Un golpe á tiempo, ¡cuánto no evitaría! Y no se nos hable de la humana dignidad cuando se trata de cortar en su raíz un vicio; cuando hay que evitar la AGRESIÓN de un muchachote fuerte; cuando precisa impedir instantáneamente un atentado. No se nos obligue á maldecir del *soi-disant* filantrópico sentimentalismo moderno, adorno comúnmente de los nuevos Tartufos sin entrañas que tienen á Dios siempre en los labios y la bolsa petitoria en el puño, que, como decía Bretón:

No se opone á lo atildado
Lo mogigato y cazurro,
Ni al misticismo la crápula,
Ni á la compunción el lujo.

¡Dignidad humana! CISNEROS, HERNÁN CORTÉS, el GRAN CAPITÁN, fueron flagelados por sus maestros, y no les privarían de su dignidad de hombres los golpes que recibieran, cuando con sus hechos se honra tanto la patria, cuando sus nombres no bajaron con ellos á la tumba.

Pero (preciso es decirlo) para esto se necesita que el ministerio de la educación esté en las hábiles manos en que rara vez está. Por esto hay que aplaudir la prohibición de la palmeta (1).

---

(1) Creo de toda necesidad transcribir aquí la opinión de uno de los pedagogos más eminentes de este siglo, de J. G. FITCH *(Conferencias sobre la enseñanza, dadas en la Universidad de Cambridge)*. Dice así:

« CASTIGOS CORPORALES

» No debemos omitir una referencia breve á los castigos corporales, último recurso del maestro desafiado y perplejo, cuando todos los demás recursos fallan. ¿Comenzaremos por desaprobarlos completamente? Pienso que no. El castigo del cuerpo por ciertas faltas es el recurso disciplinario de la naturaleza, y no degrada de necesidad á los niños de corta edad, ni está en desacuerdo con el estado imperfecto de su desarrollo mental y moral.

» Mucho creo que han cambiado en estos últimos años las opiniones de ARNOLD sobre este punto; pero no estaba enteramente fuera de razón cuando reivindicó la pena de azotes para ciertos CASOS EXTREMOS. *La noción soberbia de independencia y dignidad que se rebela á la idea de los castigos corporales, no es razonable, y, ciertamente, no es cristiana*, dijo ARNOLD. Bien mirado, no es el castigo el que degrada, sino la culpa; de manera que, si hay ciertas faltas que pueden ser curadas más prontamente por medio de estos castigos que por otros recursos, los castigos corporales no necesita-

§ IX. *El trabajo no se ha de recargar, porque el trabajo no es pena.*

Entre los castigos que los maestros insensatos suelen imponer se cuenta el recargo de lecciones. Nadie haga tal, porque el trabajo no debe ser causa de dolores expiatorios. El trabajo es un deber, pero al mismo tiempo EL TRABAJO es la gloria más alta de la Humanidad.

Ahora bien: cuando no se ha cumplido el trabajo racionalmente impuesto, es imprescindible el hacerlo ejecutar.

---

rán de mayor excusa. Pero estoy convencido de que el castigo corporal es casi enteramente innecesario, de que causa más males que bienes, y de que, á medida que los maestros vayan entendiendo su profesión, irán dejándolo en desuso. En los colegios de internos me parece completamente indefendible; porque el dominio del maestro en todo tiempo sobre los actos de los alumnos es tan absoluto en estos establecimientos, que le dan otros muchos medios de castigar distintos del de imponer penas corporales. Menos necesidad hay todavía de él en las escuelas de externos. En una de las mejores de éstas que me ha tocado en suerte examinar y cuya disciplina es singularmente elevada, varonil y vigorizadora, JAMÁS ha habido, durante toda la historia del instituto, ni un solo caso de castigo corporal. Pero, cuando iba yo á dar mi informe sobre la escuela, su director mismo me rogó que no mencionase este hecho. *No tengo intención de usar de esos castigos*, me dijo, *pero no quiero que los padres y el público estén autorizados á creer que no puedo usarlos. Todos mis alumnos saben que de mi voluntad depende castigarlos así ó no, y que, si alguno cometiese una falta demasiado grave ó extraordinaria, yo podría castigarlo de esa manera.* Creo por mi parte que á esa luz debieran ver todos los maestros esta cuestión. No debe haber ley exterior que limite en ese punto su autoridad; pero ellos mismos deben sujetarse en su aplicación á una ley severa. Dos ó tres sugestiones haré aquí sobre esta materia:

» I. No se impongan castigos corporales por falta de inteligencia, por torpeza ó ignorancia: resérvense para castigar los vicios, para penar actos moralmente degradantes.

» II. Nunca imponga el maestro estos castigos bajo la influencia de la pasión, ni cuando esté enardecido por la indignación ó la ira.

» III. No se autorice nunca á los pasantes ó alumnos auxiliares á imponer estos castigos.

» IV. No se coloque ningún instrumento de castigo entre los muebles y útiles de la escuela, como parte de ellos, cuya vista llegue á hacerse familiar á los alumnos; ni se los ostente á los ojos de éstos como símbolo terrible de la autoridad del maestro.

» V. Nunca castigue el maestro con su propia mano. »

CAPÍTULO VI

Formación del carácter.

§ I. *Planteo de la cuestión.*

La educación moral estudia ahora un fin que antes no la preocupaba : la formación del carácter.

¿ La vida colegiada contraría tal vez la independencia personal ? ¿ La favorece acaso ?

Muchísimo se ha escrito sobre el asunto ; pero, en realidad, no existe ciencia todavía acerca de esta nueva cuestión, de gran importancia seguramente. En la actualidad no hay quien se precie de entendido en Pedagogía que no hable de « *la formación del carácter* ». Pero ¿ precisa alguno los términos de la cuestión ? ¿ Define alguien siquiera lo que ha de entenderse por CARÁCTER ?

Yo creo mal planteada la cuestión. A mi entender, el carácter *no se forma* en el sentido recto de las palabras, y por eso juzgo que el problema está hoy casi como en los tiempos de ARISTÓTELES : ¿forman los hábitos el carácter, ó el carácter forma los hábitos ? ¿ No hay contradicción palmaria, evidente, en pretender que la obediencia y la docilidad sean el alma de la escuela, y el intento de que el niño quede en libertad completa de dirigir sus actos para que nada se oponga á la formación de su carácter ?

¿ Lo repito ? Yo creo que el carácter no se forma ; como no se forma ninguna aptitud, si bien sobre toda aptitud se influye. El que nace con facultades musicales, no hará nada sin el estudio, en un Conservatorio por ejemplo. La crítica rectifica el gusto estragado de un poeta. La ciencia evita los extravíos de un inventor. Si, pues, en sentido figurado y translaticio, se dice que el Conservatorio forma al músico, la crítica al poeta y la ciencia al inventor,... no veo inconveniente en que tales expre-

siones sean admisibles y admitidas, por más evidente que aparezca la imposibilidad de formar un MOZART, un RACINE ó un EDISON. Pero no echemos en olvido el vulgar sentir de que el poeta *nace*, y no *se forma*.

Por otra parte, ¡ cuántos HOMEROS estarán ahora guardando cabras !, se ha dicho desde la más remota antigüedad. ¡ Cuánto carácter se habrá atrofiado por hallarse fuera de su medio, ó por no encontrar ocasión de manifestarse !

Creo que la verdad es que sólo en sentido figurado y translaticio puede aseverarse que el carácter se forma porque sobre él se influye; y juzgo que, como un HOMERO entre cabras, un gran carácter puede atrofiarse por un régimen de opresión y confinamiento. Una vista de lince no se forma, pero al que la tenga pueden sacársele los ojos. La energía nace con un hombre, pero las penas y los años doman el carácter más enérgico; los reveses acaban con la temeridad; el castigo hace cauto al imprudente... en una palabra, todas las *cualidades de carácter* pueden desaparecer por falta de ejercicio ó por ejercicios inadecuados. — Muchos estudiantes se hacen miopes. — Un león nacido en cautividad no veía los objetos situados á grandes distancias.

Esto, á mi entender, es lo único evidente : la educación puede anular el carácter. Aquí está el nervio del problema : no es que la educación dé vista, sino que la educación inadecuada puede quitarla. No es, por tanto, la formación del carácter lo que ahora preocupa á la Pedagogía, sino su atrofia y posible anulación.

§ II. *Los caracteres pueden modificarse. — Cómo.*

Entremos, pues, más particularmente en el examen del problema, y principiemos por una observación fácil de comprobar.

Para formar el espíritu de cuerpo, nada tan eficaz como la vida en común, sujeta á una disciplina invariable. La disciplina es el todo en las escuelas militares. El reloj y el tambor ó la corneta determinan los actos de la colectividad. Lo mismo en

la Escuela flotante de guardias marinas. Lo mismo en los seminarios, sólo que en éstos la campana sustituye á la corneta.

Ni aun los ejercicios corpóreos son libres. Son los que exige la táctica ó la profesión, aunque para que el ejercicio resulte de veras saludable es de esencia la espontaneidad. La necesidad de ejercicios corporales libres está ya reconocida en todas las escuelas. Los juegos han de promover vivacidad, alegría y atmósfera de amor y libertad bien ordenada.

Ahora bien: si el espíritu de cuerpo se forma de este modo, claro es que la identidad de ideas y de miras en sus individuos cuesta muy cara, porque hay que dar por ella la independencia de criterio: hay que no pensar, y hay que amoldarse á las rutinas. Si formar el carácter es perderlo, entonces nada como la disciplina á toque de tambor ó de campana. El espíritu de cuerpo piensa así por el individuo.

En los colegios franceses de internos el mal se había hecho todavía mayor, porque al fin los institutos militares tienen ejercicios al aire libre.

Pero ni aun esto había en los internados de Francia, con enorme detrimento de la salud, pues únicamente dominaba en ellos aquel régimen de confinamiento y compresión que dió lugar á que LAPRADE lo calificase de *educación homicida*.

Hoy existen, por fortuna, en los liceos ejercicios al aire libre y carreras y saltos y juegos y recreos de bulla y alegría, no reglamentados ni sujetos á más condiciones que á la voluntad y capricho de los mismos escolares; pues, para dar ocasiones al desarrollo del carácter, se estima medio eficacísimo la educación física. Antes el adolescente no tenía una sola ocasión en un día, en una semana, en un mes, de dar pruebas de energía personal, ni de tomar una resolución espontáneamente; porque su vida, regulada por el reloj y esclavizada por el reglamento del centro docente, no era más que una sucesión de obediencias deprimentes de la dignidad de la actividad interna. Ahora (aunque sólo hasta cierto punto) queda á la voluntad del niño el ponerse ó no al trabajo, el resistir ó no á sus instintos de ocio, y el disponer de su energía personal. La educación moral ahora no se satisface, pues, con el régimen preventivo; desea emancipar á los niños de toda reglamentación casuística y coercitiva, y pretende,

sin cohibirlos, educarlos para la libertad y la virtud por la práctica de la virtud y de la libertad. Claro es que bajo la tutela de profesores animados del espíritu moderno.

Muy plausible, sin duda, es todo esto; pero, estando incrustadas las rutinas en las paredes de los centros docentes, nada de ello se acerca al SISTEMA TUTORIAL inglés, ni como DESIDERÁTUM ni como práctica.

§ III. *Sistema tutorial inglés.*

El sistema tutorial inglés no tiene semejante en los colegios de internos de los demás países europeos.

En casas de particulares, situadas alrededor del colegio, se distribuyen los alumnos en grupos de á diez ó más, para vivir en familia, bajo la tutela del dueño de la casa, como otros tantos hijos suyos (1). Nada, pues, de la aglomeración ni de la sujeción de los internados franceses, porque el pupilo disfruta de plena libertad en la casa á que se le destina. Tiene, sí, la obligación de estar en ella á las horas de estudio; pero no estudia en común con sus compañeros de vida doméstica, ni bajo la inspección de nadie, sino solo en su cuarto, lugar sagrado como el de todo el mundo, en donde hace lo que quiere. Si se encuentra de humor, trabaja; y, si no, se cruza de brazos, ó se entretiene en lo que mejor le parece. Eso no es cuenta de nadie. El examen decidirá sobre el uso que haya hecho de su tiempo. En los ratos de descanso es muy dueño de entrar ó de salir cuando le place. Ni él para marcharse pide permiso, ni los demás le preguntan adónde va ó de dónde viene. Basta que esté en su puesto á la hora de empezar la lección, y de la puntualidad de la asistencia, así como de la formalidad en el cumplimiento de todos sus deberes debe cuidarse él mismo, porque ni toques de campana, ni anuncios escritos, ni advertencias orales de ningún género han de recordárselo. Debe aprender, de esta manera, á dirigirse á sí mismo y á responder de sus actos.

Por la libertad debe formar su carácter.

---

(1) Los siguientes datos son de un artículo de 5 de Agosto de 1889, publicado por *La Justicia*, quien, á su vez, los extractó de una Memoria, ya citada, de MR. GRÉARD.

A primera vista podría creerse que este sistema no es enteramente nuevo en España; pues la mayor parte de los estudiantes que dejan sus pueblos para seguir carrera en la Universidad, se instalan con otros compañeros en casas de huéspedes, donde entran ó de donde salen cuando les place, sin pedir á nadie permiso, ni ser importunados por el patrón ó la patrona, ni por sus otros compañeros.

Sin embargo, grave error fuera pensar que por la semejanza de lo externo, hay paridad entre el sistema tutorial inglés y la vida de nuestros estudiantes en las casas de huéspedes! ¡Ah! En Inglaterra el niño se cree libre, porque no ve que todos los ojos de la población están siempre mirándolo, para oponerle instantáneamente barreras insuperables si se propone alguna transgresión. Así, cuando un ciego atraviesa una ancha calle llena de obstáculos, él no ve que los ojos de todos los transeuntes compasivos le van siguiendo para prestarle ayuda, caso de peligro. En *Èton*, por ejemplo, todos los habitantes son invisibles y piadosos inspectores de los niños.

Y he aquí ya juzgado el sistema tutorial inglés. Donde todo el mundo se cree en el deber práctico de ayudar al niño y rodearle de una atmósfera de moralidad y honor, ¿qué inconveniente puede haber en no reglamentarle sus actos, y dejarle en la ilusión de que es señor absoluto de su voluntad?

Pero ¿pasa esto en un Madrid? ¿en un París?...

No estoy por la disciplina de cuartel ni por el sistema conventual; porque es de EXPERIENCIA que quien sale del miedo da en la crápula, y que la esclavitud escolar conduce al vicio; pero mucho me miraría yo antes de adoptar en España el sistema tutorial inglés, no habiendo tutores en nuestras casas de huéspedes. Aquí no rodea al estudiante una atmósfera de moralidad y pundonor.

Y no digo más acerca de esto.

Y, en cuanto al fondo de la cuestión, me afirmo en que no hay medios de formar un carácter, como hay modos de arruinarlo. Y, siendo esto así, á la educación moral incumbe atrofiar todas las malas cualidades que pudieran medrar y prevalecer, si se dejara al niño en libertad completa de sus actos.

§ IV. *El carácter nace con el individuo.*

El conjunto de cualidades que constituye los caracteres nace con los individuos. Así el robusto niño de una raza vigorosa se convertirá en atleta formidable si lo crían en mansiones higiénicas donde no habiten los microbios por colonias, si le dan alimentación nutritiva, y si lo desarrollan por medio de una enérgica educación física. Pero ese mismo niño morirá consunto, si no se le vigoriza gimnásticamente, si es insuficiente su alimentación ó mala, y si habita en cuartos sin ventilación, refugio favorito de los enjambres de la tuberculosis. De otra parte, un niño enclenque y escrofuloso, que en atmósferas malsanas iría necesariamente al cementerio, puede en las playas de los mares regenerarse de tal modo, que resulte un hombre fuerte y saludable.

Así, pues, el carácter se modifica y se evoluciona; cabe contrariar y favorecer algunas de sus cualidades; cabe, en suma, dirigirlo; pero el intento de formarlo es empresa como la de fabricar rubios ó pelinegros, enanos ó gigantes.

CAPÍTULO VII

Conclusiones.

Resumiendo y ampliando, diremos:

Que los premios y los castigos no son medios eficaces de educar;

Que deben imponerse los castigos como reparación de la infracción moral;

Que los castigos pueden ser { corporales, privativos, morales;

Que no se acuda á los primeros sino cuando por RARÍSIMA excepción haya que reprimir instantáneamente un acto de violencia, y no pueda acudirse á los otros;

Que para poder imponer los morales han de crearse previamente goces cuya necesidad se haga sentir;

Que nunca entre los castigos haya nada que rebaje al niño á sus propios ojos ni lo vilipendie ante los demás;

Que nunca entre los premios haya nada de carácter UTILITARIO, sensual ó sibarítico, porque se correría el riesgo de erigir la corrupción y el soborno en código de moral.

Esto en lo respectivo á los niños.

En cuanto al maestro, repitámoslo también:

Cuando en una clase no pueda haber orden sino á fuerza de castigos incesantes, examínese el maestro á sí mismo, y busque lo que en su conducta hay de culpable y de erróneo; que, si busca bien, algo hallará que le hace incapaz para las funciones de su cargo. Dedíquese entonces á otra cosa y deje el magisterio; que cómitre y maestro no son oficios que se avienen.

El castigo es un mal, y mal de gravedad enorme. Y, por tanto, sólo puede imponerlo quien tenga pleno dominio sobre sí, mucho amor á la enseñanza y talento claro, muy claro, para no

verse obligado en seguida á conceder dispensas ; pues el castigo tiene eficacia más bien en razón de su certeza que en razón de su severidad.

Hay maestros que parece no van á la escuela más que para castigar, olvidando que el premio y el castigo son medios únicamente, no fines de la educación moral.

¡ Ah ! su fin es lo más grandioso que la civilización puede proponerse : la atrofia de los instintos malos de la bestia humana, y la expansión de los impulsos buenos que nos glorifican : es el desarrollo armónico de las aspiraciones morales que todos sentimos, especialmente en cuanto alguien conculca nuestro derecho ; que, si el interés ó la pasión extinguen á veces el remordimiento en nosotros, la extinción de la conciencia jamás supone la extinción de la moralidad.

La atrofia de un mal instinto, la expansión de un buen sentimiento, no son obra de un instante ; y por eso se dice que la educación moral dura toda la vida. De donde se deduce que, si bien la moralidad tiene por término el cumplimiento de los deberes y el ejercicio de las virtudes, la educación moral en la escuela ha de reducir sus aspiraciones más que á conseguir la práctica de los deberes y las virtudes, á hacer odiosas las malas acciones y adorables las buenas. El *bonum ex integra causa, malum ex quocumque defectu* no es exigible de los niños ; pero sí es dable el hacerles sentir asco de lo indigno, y amorosa inclinación hacia lo justo.

Este, éste es en la escuela el grandioso fin de la educación moral. Este es el sublime resultado que únicamente al verdadero maestro es hacedero conseguir : que el niño vea con toda claridad adónde va lo bueno y adónde va lo malo.

El amor exagerado de sí mismo produce la sensualidad, la gula, la embriaguez, la crápula, la pereza, la ociosidad, las aberraciones ; miseria, enfermedades, vértigos, dolores atroces, el embrutecimiento, ¡ muerte de la inteligencia ! ; la vanidad, la ambición caiga el que caiga, la avaricia, el robo ; el vicio en toda su deformidad, la aniquilación de la voluntad para todo lo bueno, la exaltación para todo lo malo, el horror sin grandeza, el crimen sin remordimiento, el egoísmo.

Pero el hombre necesita estimarse á sí propio y tener con-

ciencia de sí. El razonable amor de sí mismo produce el aseo, que demuestra respeto á los demás, lazo de sociabilidad y aprecio; la frugalidad y la sobriedad para la conservación de la salud; el deseo de la estimación pública, fluido eléctrico que nos pone en comunicación con todos los hombres; el agrado al elogio; el miedo al vituperio y el amor al trabajo, que nos gana el aprecio de todos por lo que les somos útiles; la prudencia y el orden, que nos evitan peligros y compromisos; la emulación, que hace al hombre sobrepujarse á sí mismo por sobrepujar á los otros y merecer en su opinión; la confianza en sí, necesaria para todo, que contribuye á nuestra educación y fomenta la propia energía, pues no hay nada que forme más la voluntad que el no contar con auxilios de nadie, ni que nos rebele más contra las rutinas y los convencionalismos; el amor á lo bello, á la perfección, á los secretos de las ciencias, al estudio, que tanto contribuye á nuestra perfección, pues que el error es causa de malas pasiones, como las malas pasiones son causa de errores y preocupaciones; la fortaleza, la firmeza en las convicciones bien elaboradas; la paciencia, la moderación, la diligencia; la tranquilidad del sér; la obediencia á lo bueno contra la rebeldía de los malos impulsos, la veracidad, la probidad, la gratitud, el patriotismo, la abnegación, el sacrificio; y, en fin, el perdón de las injurias, que hace salir al hombre de la esfera que le circunscriben la carne y la sangre, y lo eleva á la región de las inteligencias superiores. Pero ¡ah! ¡qué difícil es lograr que el hombre se estime como debe, sin caer en la aberración de la soberbia ó en la sima del egoísmo! ¡No hay problema más arduo en educación!

Ame el niño á sus prójimos; y la urbanidad, la benevolencia, la familia, la sociedad, las instituciones, la piedad, la beneficencia, la CARIDAD, serán segura garantía de los progresos de la civilización.

Ame el niño LO QUE DEBE SER; el bien por EL BIEN MISMO, sin preocupación de castigos ni de premios; sin referencia á individualidad ninguna; lo mismo cuando afecte á su persona que cuando afecte á la del prójimo; ame el bien, porque el bien es nuestra ley moral; y, si al fin de todas sus solícitas tareas, logra el maestro que el niño sienta adoración por esa ley y anhelos por ajustar á ella sus acciones,... ¡oh! entonces el

mundo está de enhorabuena, porque un organismo inferior sale de su abismo y se transfigura en una entidad moral, propia ya para la esfera de los seres superiores que aspiran á la perfección.

DESARRÓLLENSE ARMÓNICAMENTE ESOS AMORES: combátase el excesivo desenvolvimiento del amor propio (único que hay que temer), con los otros dos, y el objeto de la educación se ha obtenido. Atracción en primer término, y allá en lontananza el premio y el castigo. Pero, si son necesarios, acudan con eléctrica velocidad y siéntanse en el acto sus benéficos influjos.

Mas ¿ podrá todo esto conseguirse sólo con los medios hasta hoy enumerados? Nó: hace falta un elemento más: la instrucción.

LIBRO CUARTO

EDUCACIÓN INTELECTUAL

CAPÍTULO PRIMERO

Enseñar es más bien que exponer una verdad, hacer ejecutar los ejercicios necesarios para apoderarse de ella.

§ I. *La fuerza en la edad moderna tiene por símbolo una pluma, nó una espada.*

Toca ahora tratar de la instrucción, caudal de la inteligencia. En las épocas antiguas pudo representarse la fuerza por una espada: en la edad moderna lo está por una pluma. Quien más inteligencia tiene, más se eleva sobre el nivel de los demás.

§ II. *Objeto de la educación intelectual.*

La educación intelectual tiene por objeto:

1.° Desarrollar las facultades de la inteligencia.

2.° Adquirir conocimientos.

La educación intelectual es además condición de la educación moral y aun de la física.

Pero, como no pueden desarrollarse las humanas facultades ni adquirirse los más indispensables conocimientos sin observar ciertas reglas que *han de* ser inculcadas por los padres ó los maestros, de aquí el que resulte necesario, antes de entrar propiamente en la cuestión, decir algunas palabras sobre éstos y

tanto se clarinea sobre la cuasi-inviolabilidad de los sacerdotes de la enseñanza, habrá muy pocos que, como yo, se atrevan á decir estas palabras escandalosas, pero fotográficas, con LA SALVEDAD DE LOS DIGNOS DE EXCEPCIÓN. Y si estas palabras escandalizan, que escandalicen: tanto mejor: quizás habrá quien imponga remedio. Nadie ha concedido dispensa para escribir sin gramática á los encargados de enseñarla.»

§ IV. *Las medianías asaltan el magisterio, porque á los maestros se les paga menos á veces que á los lacayos.*

«Y hay para todo esto dos causas subordinadas y dependientes entre sí: la educación NO ESTÁ PAGADA y las MEDIANÍAS sin mérito ninguno se refugian en el magisterio, que no exige inteligencias. Madres opulentas, de una prodigalidad extravagante, que á fuerza de lo rebuscada se hace algunas veces ridícula, solicitan siempre lo más caro, por saber que es lo mejor, cuando se trata de la *toilette*, del cocinero, ó del cochero; y esas mismas madres, sin embargo, no experimentan rubor al ofrecer al que se va á encargar de la educación ó de la instrucción de sus hijos la suma que rehusaría un decente lacayo. Por otra parte, hombres de escaso talento, de no muy esmerada educación, que ni aun escribientes han podido ser, rehuyendo el trabajo manual de un oficio, aspiran á un pan, no muy suculento en verdad, pero suficiente galardón de su medianía, en una de las tareas más nobles é importantes que se ejercen en un Estado. ¿Cómo extrañar, pues, el misérrimo resultado de la instrucción?»

» Y, si estas palabras escandalizan, que escandalicen: son la verdad. No quiero hacerme cómplice del necio convencionalismo, que se ha propuesto tocar todos los clarines de la fama en loor de un gremio que en general no lo merece, por no estar al corriente de los adelantos modernos. El siglo XIX les es desconocido. Los maestros buenos son muy raros. Los hay, y por lo mismo casi merecen culto. Yo los estimo y reverencio. Y, para que se dediquen á la enseñanza hombres entendidos, hay que pagarlos. La enseñanza no medra sino alimentándose de oro.»

§ V. *Esperanzas de que el magisterio mejore.*

Sí. Sin protesta pude publicar, hace una generación, el juicio fotográfico que antecede. Y ahora (me complazco en declararlo) es excepción lo que entonces generalidad.

Y es lo raro que en tan visible progreso las iniciativas han partido de las regiones gubernamentales, que constantemente se han adelantado á las exigencias de la opinión. Las escuelas especiales, las oposiciones y la mejor dotación (si bien aun escasa, cuando no mezquina) de las asignaturas oficiales, han ofrecido alicientes de honrosa independencia á muchas inteligencias de valer.

Y el personal es ya muy otro. En su generalidad.

§ VI. *Fatal preferencia que en las escuelas se da al saber: el maestro lo que menos necesita es saber; lo cual no quiere decir que sea un ignorante.*

Sin embargo, en las oposiciones y en las aulas, ó *sólo* se cuida del saber ó, por lo menos, se le da la preferencia. Y, cabalmente, de entre las cualidades que deben adornar á un buen profesor, la de saber es la que menos falta hace. Blasfemia pedagógica parecerá esta aserción; y, sin embargo, de nada tiene más que de certeza. Por de pronto, no se vaya á creer que quiero decir que el maestro debe ser un solemnísimo ignorante: nó, nada menos que eso: ¿estoy acaso loco? El encargado de enseñar debe tener noticias y nociones *vastas y amplias*, así de la asignatura que va á explicar como de las que con ellas tengan directa ó indirectamente relación. Si en vez de *nociones* ó noticias tiene *conocimientos profundos*, tanto mejor. Pero lo que quiero con esto dar á entender es que no se necesitan para la enseñanza EMINENCIAS CIENTÍFICAS; y que NO EL QUE MÁS SABE ES EL QUE MEJOR ENSEÑA.

Ante todo, séame permitido decir que de la palabra *enseñar* se tiene generalmente un muy equivocado concepto. Júzgase por muchos que el maestro *infiltra sus conocimientos* en el alum-

no, los *traslada* de su cerebro al de éste; y, si me es lícito materializar hasta lo sumo la expresión, añadiré que no faltan quienes piensen que el maestro introduce en sus discípulos las cosas que les enseña, de un modo semejante á como pueden introducirse á la fuerza en el estómago del que no quiere, píldoras ú otros alimentos resbaladizos, fáciles de empujar por el que con gran vigor lograse mantener abierta la boca del paciente, aun contra la voluntad del desdichado. En educación moral *casi* todo depende de los padres y maestros; pero en la intelectual no sucede del todo así. La voluntad apenas puede resistirse á la combinada y dulcemente coactiva influencia de presión que los buenos ejemplos, el amor y las prácticas ejercen sobre el corazón del infante. Pero, para enseñar á uno, no sirve el anularle las resistencias de su voluntad; antes al contrario, es preciso sobrexcitarle poderosamente toda su energía, toda su actividad.

La enseñanza no depende, pues, sólo del maestro; depende también del discípulo: un buen maestro, un buen método, son como una fácil escalera: mientras más iguales son los escalones, mientras más cómodamente están dispuestos, mejor se puede subir por ellos; pero la escalera no es quien sube: lo que ha de subir es una cosa distinta de ella; una fuerza especial que ascenderá más fácilmente y en menos tiempo, mientras más vigorosa fuere. El maestro dice: « Mirad estas verdades »: si aquellos á quienes se dirige carecen de ojos ó responden « No quiero », por más que con el dedo las señale el profesor, jamás serán percibidas. Si por *enseñar* se entiende (como general y erróneamente se juzga) cierta acción del maestro, CAUSA EXTERIOR del *comprender* del alumno, entonces esto del enseñar es una quimera, porque en tal sentido bien se puede afirmar que NADIE ENSEÑA. Mas, si por *enseñar* se entiende cierta acción del maestro, OCASIÓN EXTERIOR y estímulo de los actos internos en cuya virtud el alumno se *apodera* de las cosas que le ponen por delante, *las coge, las aprehende,* las *aprende,* se las *hace suyas,* se las *asimila,* entonces se ha formado del significado de esa palabra el debido concepto, y mucho debe ya esperarse del profesor entendido que sepa con exactitud lo que es *enseñar.* ¡Pobre del que presuma que ha *enseñado* una verdad con haberla dicho! ¡ó haberla demostra-

do! Estériles quedarán sus esfuerzos, y más pobres aún que él serán los resultados.

Para APRENDER una verdad necesitamos dos cosas:

1.° Que nos designen esa verdad.

2.° Que ejecutemos ciertos actos *metódicos* para apoderarnos de ella, ya *motu proprio,* ya en virtud de agentes externos.

El exponer una verdad es cosa de que son susceptibles todos los hombres instruídos.

El ejecutar *motu proprio* los ejercicios más á propósito para apoderarse de una verdad no es hacedero á todos, por cuanto POCAS PERSONAS ESTÁN DOTADAS DE LAS CUALIDADES NECESARIAS PARA SER MAESTROS DE SÍ MISMOS Y MENOS PARA SERLO DE LOS DEMÁS.

Y el HACER EJECUTAR á otros esos ejercicios en sazón oportuna y con el *método* conveniente es el mérito que tienen los buenos profesores, lo ESENCIAL de la instrucción, y el preciosísimo dote de que carece el vulgo de los maestros.

§ VII. *Un ejemplo.*

Un potro de vigorosa raza y perfectas proporciones viene á nuestro poder. Al observarlo conocemos que puede sacarse de él un excelente animal de caza, y en tal concepto emprendemos su educación. Es indispensable no sólo hacerlo un sostenido corredor, sino también ejercitarlo en el salto, para que salve las zanjas y arroyos que pueda encontrar por el camino y deje atrás los vallados sin comprometer la vida del jinete. Empezado á domar, tratamos de probarlo y lo encontramos torpe y sin vigor para el salto, no ya del vallado, sino de una tabla. No nos descorazonamos con la prueba y emprendemos metódicamente la escuela del animal. Por medio de los procedimientos que la ciencia ecuestre ha descubierto, logramos movilizar todas las partes del caballo: destruír la rigidez y las contracciones naturales, fortificar los músculos poco desarrollados, anular lo excesivo é inarmónico del desarrollo de otros, y traer el noble potro á un equilibrio perfecto y á una sumisión completa á la mano y las ayudas. Entonces emprendemos gradualmente el ejercicio del salto, y al cabo de poco tiempo salva airosamente y con na-

turalidad las zanjas más anchas y las barreras más empinadas el caballo que al principio dió tan pocas pruebas de su aptitud. ¿Y cómo hemos conseguido el sorprendente resultado? No ha sido mediante SERIAS EXPLICACIONES hechas á un animal incapaz de comprenderlas; no ha sido porque hayamos transmitido al caballo nuestras fuerzas musculares, nosotros, tan inferiores á él en ellas; no ha sido porque el potro haya decuplado sus fuerzas durante la educación... Ha sido, porque un caballo tiene que sujetarse á *ciertas condiciones* para saber saltar: ha sido porque, si bien el caballo ignoraba *esas condiciones y el método* á que debía sujetarse, por lo cual jamás habría logrado en el estado natural saltar lo que después de la educación, nosotros, que teníamos conocimiento de ellas, le HICIMOS EFECTUAR LOS EJERCICIOS á propósito, esto es, le hicimos cumplir esas CONDICIONES, y el resultado se obtuvo inmediatamente.

§ VIII. *Condiciones á que ha de sujetarse la enseñanza: dar gradación á los ejercicios del discípulo.*

Lo mismo que con el caballo, pero en mejores circunstancias, sucede con el niño: y no se eche en cara la sarcástica vulgaridad « *aunque sea mala comparación* ». Para que un niño sepa una cosa tiene que sujetarse á ciertas condiciones *de atención, de gradación, de repetición, de asociación de ideas,* etc., etc. El niño las ignora, así como las suyas el caballo, y, por consiguiente, abandonado á sí mismo, nada logrará; pero, si da con un maestro que SE LAS HAGA CUMPLIR, el niño llegará á ser tan fuerte en la materia que, quizá con el tiempo, sobrepuje al mismo profesor. Y de la propia manera que un jinete enfermizo y endeble, pero inteligente, puede hacer vigoroso á su caballo y capaz de disformes saltos, así un maestro poco versado en algún ramo y aun de poca fuerza intelectual, puede sacar alumnos profundísimos y muy familiarizados con las ramas del saber, si los sujeta á las condiciones necesarias y precisas para llegar á dominar esos conocimientos. ¿No puede obtener excelentes discípulos en Cronología una persona que no sea fuerte en ella, si les hace repetir, mediante graduados ejercicios, tablas cronológicas, y notar los sincronismos más precisos? ¿No se ve

cada día que hay alumnos de Geografía que saben mejor que sus maestros el número de leguas del curso de los principales ríos, la altura en metros de los picos más elevados, la población de algunas provincias, etc.? ¿No hay alumnos también que extraen la raíz cuadrada y manejan las tablas de logaritmos con más expedición que algunos profesores? Un maestro que ha aprendido por malos métodos, ó que no ha hecho GRADUALMENTE todos los ejercicios necesarios para saber una cosa, se encuentra en peores condiciones de inteligencia que un alumno suyo que aprende GRADUALMENTE. No es, pues, inteligencia ni saber lo que *esencialmente* necesita el buen maestro. Necesita saber, es claro; pero aun más que eso necesita conocer el orden gradual del desarrollo de nuestras facultades, aprovecharlas oportunamente y *hacer hacer* ó *incitar á hacer* los ejercicios adecuados para adquirir los conocimientos.

CAPÍTULO II

El maestro nace, como el poeta.
Longum iter per præcepta, breve et efficax per exempla.

§ I. *Prendas que deben adornar al profesor.*

Prendas de otra clase que la instrucción, deben, pues, adornar al profesor bueno : celo, benevolencia, el don de saber fijar y cautivar la atención, la aptitud para estimular los esfuerzos de los niños y hacerles nacer el deseo de aprender, inspirándoles amor al estudio y escalonándoles las dificultades. Necesita más que nada saber lo que han de aprender sus discípulos y cuál es el método mejor escalonado; despertar la curiosidad y satisfacerla, ir por el método socrático llevando, como por casualidad, al alumno de pregunta en pregunta hasta que el mismo niño descubra ó crea descubrir la solución al problema propuesto (1), refrenar á los ardorosos, espolear á los indolentes, animar á los tímidos, domar á los obstinados, identificarse con los trabajos de los alumnos, asociarse á sus problemas, no aturdirse con el número ni tenerle miedo,... en fin, poseer INVENTIVA Y RECURSOS tales, que jamás se le oiga decir *que se mata por el bien de los discípulos,* sino que, siendo patente á los niños cuánto se ocupa de ellos, lo vean superior á todo, como el Júpiter de la fábula.

« ¡ Tener inventiva ! pero ¿ eso puede adquirirse ? »

— Nó ; mas del mismo modo que, en general, sería absurdo decir : « Voy á meterme á poeta », por cuanto el poeta nace y no se forma, también es insensato decir, sin tener dotes para ello, « Yo me voy á dedicar al profesorado ». Como el poeta, el maestro nace ; y á la manera que al primero aprovechan los estudios

(1) « El niño debe ser un agente activo, productor de su misma obra educativa. »

(VINCENTI, *Congreso, 22 de Mayo de 1895, pág. 27.*)

para mejorarle, sirve al segundo mucho el conocimiento de los sistemas de educación.

El maestro debe ser de buena presencia, ó, por lo menos, de aspecto agradable, de modales flexibles y buen porte: y ha de poseer un don á pocos concedido: la facultad de improvisar; pero no de modo frío, sino persuasivo, caluroso, fluente, arrebatador.

Maestro que, cuando quiere, no sabe enternecer á sus alumnos ó cautivarles la atención é interesarlos siempre en lo que dice,... mal maestro.

Ha de tener momentos de pasión, como el actor; le precisa conocer, además del arte de la educación, la Psicología con sus derivaciones, especialmente la Metodología y la Dialéctica, y asimismo la Fisiología y la Higiene. ¡Qué maestros saben esto?

¡Ah, cuán pocos! — Verdaderamente, apenas hay maestros. Triste es decirlo, pero es verdad.

¿Por qué los hombres buenos que hallan gusto en dedicarse á la instrucción no ponen la mano sobre el pecho y dicen: « Conozco que no *estoy apto* para la enseñanza; pero me propongo estudiar los métodos y procedimientos que ignoro para poder decir algún día: « ya *soy apto?* » Este propósito de la mejora sería una garantía de la instrucción; pero...

Y, si hay maestro que dice: « ¿Para qué necesito yo saber Metodología? ¡qué absurdo! exigirme que yo adquiera ahora nociones de Higiene!... », sepa que á él no se dirigen mis palabras, y que es muy dueño de seguir en sus errores con grave daño de la instrucción. Yo no escribo para hombres á quienes no estaría de más un semestre de preparación para entenderme: escribo para los que, conociendo el derecho que me asiste á quejarme, necesitan únicamente de estímulo que avive su celo y encienda su actividad.

Pero ¡qué tristes reflexiones me asaltan! ¿Puede exigirse de nadie la resignación del mártir y la fortaleza del héroe? Por mucho que se ame la enseñanza, ¿puede pedirse á quien siembra las semillas de lo por venir que se amolde á la abyección, la desnudez y el hambre? ¿Cuál es la historia del magisterio oficial? Vergüenza causa el decirlo: la eterna lucha del alcalde y el maestro. ¿Qué es el maestro? Un ser maltratado por

el cacique, objeto de burla y menosprecio para los padres de los vertebrados inferiores á quienes trata de elevar á la categoría de hombres, víctima del olvido de los mismos á quienes instruyó, un paria, en fin, destinado á vivir en la miseria ó á pedir limosna de puerta en puerta por el abandono suicida de un municipio criminal.

¿Qué incentivos pueden impulsarle á enriquecer sus aptitudes docentes? ¿Cómo con tal prospecto puede haber inteligencias de dotes excepcionales en los centros docentes?...

¿Dónde están en los partidos gobernantes los hombres á quienes duele el mal? Y ¿quienes son los que, aun conociéndolo, poseen las cualidades de carácter necesarias para arrancar el mal de raíz? ¿Quién rompe con las rutinas? ¿Quién afronta los intereses creados? ¿Quién presenta batalla á los potentes organismos que quieren volver atrás? Y, sobre todo, ¿quién, entre los políticos que legislan, cree que el bien de todos es bien de cada uno en particular? ¿Quién aguarda á que el árbol se críe para recrearse con sus frutos? ¿Cómo la ignorancia de los productores va á aprender Agricultura cuando es tan fácil recurrir á los abusos del proteccionismo, y medrar *por lo pronto* con la miseria del país? ¿A qué mejorar la fabricación si, penetrando en el templo de las leyes, pueden con tanta facilidad obtenerse exenciones y privilegios que excusen el estudio y el trabajo? ¿A quién, que necesita de todo su tiempo y todos sus influjos para lograr una vía férrea de gran interés para los suyos, le van á quedar ganas y voluntad para pensar en los maestros? ¡Que hay trece millones de españoles que no saben leer ni escribir! Pues más había antes; de modo que nadie puede quejarse; que esa cifra revela un gran progreso! ¡Que se deben diez millones á los maestros de escuela! ¿Si? ¿Diez millones? Eso es una vergüenza nacional, pero ¿quién recarga el presupuesto? ¡Diez millones! ¡Pobrecitos!!!

Pero,... sigamos.

§ II. *El maestro ha de improvisar. El maestro, en general, no se ha de preparar para ir á clase; pero ha de dedicar muchísimo tiempo al estudio.*

De mil dotes distintos de la instrucción y del saber ha de estar dotado el profesor ; pero el principal de todos es la improvisación. Como consecuencia de esto, voy á emitir otra opinión que (no quiero disimulármelo) parecerá tal vez locura ó desatino. El maestro no debe prepararse para ir á clase. Debe, sí, tener de antemano con mucho estudio sabidas las materias; pero con bastante anticipación. Si conoce bien el punto ó puntos de que va á tratar, los explicará sin preparación medianamente *por lo menos ;* y, si él mismo no queda satisfecho entonces, esto es, después de la explicación, debe acudir á los libros y ver qué cosas olvidó, cuáles desarrolló poco, qué pudo omitir, qué debió agregar. Siempre está en tiempo de renovar su explicación y de enmendar lo que al pronto no le salió bien.

Pero no po[illegible] menos de extrañarse que exija yo en el profesorado como p[illegible]das indispensables la improvisación y la inventiva!! Cierto, muy cierto, el que no las posea no sirve para maestro ; y el que no sirva para maestro que busque otro oficio. El que no tenga oído, que no haga versos.

Creo necesario el exponer los fundamentos de esta, que á algunos parecerá extraña, ó por lo menos excéntrica opinión : el maestro no debe prepararse; debe sólo saber, tener lengua, cabeza y corazón.

§ III. *Cuando un hombre me habla no me dice sus ideas, sino que combina las mías : inconveniente del lenguaje técnico.*

Un profesor me dice *palabras ;* yo oigo esas *palabras :* para él representan ciertas ideas ; para mí no representan lo mismo : en su mente comprenden esas voces más elementos, más caracteres de los que yo les asigno : en virtud de esos caracteres, él las ve relacionadas, á mí me faltan esos eslabones y la cadena del raciocinio se halla interrumpida ; él mira claramente contenidas unas ideas en otras ; yo nada veo : lo que para él es claro

resulta obscuro para mí : él juzga muy racional lo que yo conceptúo absurdo : él ejecuta como laudables acciones vituperabilísimas á mis ojos. Y, sin embargo, ese hombre me ha estado hablando y al parecer exponiendo SUS ideas ; pero, como yo no he percibido de esas ideas más que el cuerpo, es decir, las palabras, y como que yo á las mismas palabras hago corresponder otras ideas, en realidad ese hombre no ha estado haciendo otra cosa que combinar ciertas ideas MÍAS, las cuales son incombinables para mí en mi actual estado de conocimientos, por carecer de determinados caracteres, por tener MENOS COMPRENSIÓN. El secreto del acuerdo (salvas excepciones) de los matemáticos en sus cuestiones estriba en que para todos corresponden á iguales ideas las palabras de la ciencia.

Y es seguro que, si de la educación y de la instrucción tuvieran el mismo concepto que el autor las personas que lo leen, se lograría producir en todos la convicción más perfecta.

A aquel para quien la palabra *higiene* no venga á significar sino algo vago que diga relación con la salud, no habrá podido menos de parecerle peregrina la exigencia de que el maestro estudie esa materia; mientras que para aquel que conozca las relaciones existentes entre la salud del cuerpo y la del entendimiento, se presentará como obvia la misma pretensión.

Ahora bien : mientras más se prepara el maestro para ir á clase, más reflejos se hacen sus conocimientos y más familiar la *comprensión* de cada palabra, esto es, más evidentemente distingue los elementos que entran en cada idea, y más expedito y cómodo halla el uso de las voces técnicas, distantes con mucho de las usuales, superiores á éstas por su grande energía y concisión, pero inferiores á ellas como medio docente de transmisión á los no iniciados, por lo confusas que se hacen á quienes no tienen noticias de los elementos que las componen. Y, como mientras más evidente se ofrece para una persona la relación entre dos idéas, mayor es la tendencia del entendimiento á *suponer conocida* esa relación para pasar de un salto á otras relaciones que sobre ella se fundan, y como que el alumno no aleccionado no puede prescindir de esos *puentes* que ligan entre sí las ideas, de esos *andamios* con que se construyen los edificios lógicos, y sin los cuales no cabe levantarlos, resulta que lo conveniente á la

enseñanza es que el maestro procure, sin dañar á la claridad ni á la exactitud, que en los momentos de la lección sean sus conocimientos lo menos reflejos posible, para que su inteligencia *diste cuanto menos* sea dable de las de sus alumnos, y que éstos, no solamente vean cómo pasa el maestro de una idea á otra, sino el cómo construye el *puente,* cómo levanta el *andamio* que las pone en comunicación ó sirve para construírlos. Aprenda el niño como ha aprendido la humanidad. El maestro muy sabio da á las reglas importancia desmedida y poca á los ejemplos, olvidando las inmortales palabras de oro de QUINTILIANO : *Longum per præcepta, breve per exemplum iter.*

§ IV. *El maestro que habla mucho y pregunta poco es mal maestro.*

No hay por qué insistir aquí en lo ya dicho respecto á que el maestro se haga amar : que piense antes de castigar si es él quien merece el castigo por haber dado lugar á la falta : que debe ser roca insensible para las ofensas de los muchachos, que no grite, que no se apasione, que ame á sus alumnos, porque el amor y la estimación engendran reciprocidad, y que la enseñanza es completamente estéril si el corazón del maestro no es vaso de *atracción.* Suficientemente dilucidados estos puntos en los párrafos anteriores, sólo he querido recordarlos, á fin de que, resumiendo, se vea que para conseguir la instrucción se necesita que el maestro, más que erudición y conocimientos, posea facultades de *darse á querer* y de *hacer efectuar* los ejercicios á propósito, para que los alumnos *adiestren* su inteligencia y *adquieran* los conocimientos necesarios. ¿ Qué diré, pues, de esos profesores, eternos discursantes, explicadores de todo, que consideran que porque ellos hablan, hablan y hablan pueden sus alumnos dispensarse de hablar ? El maestro ha de hablar poco, muy poco, lo puramente indispensable : los discípulos sí que deben hablar mucho, todo lo necesario para hacerse familiar lo que estudian, y exteriorizar que lo saben.

¿ Sacan discípulos los maestros charlatanes ? Piénsese bien en esto : ¿ dónde están los alumnos útiles de los profesores que se creen serlo por su batología insoportable ? ¿ Dónde están

los jóvenes enseñados por los vanos doctores que se pasan la hora de clase echando discursos?

¿Os enfadáis, señores aludidos? Pues acordaos del «*Pega, pero escucha*». ¿Dónde están vuestros discípulos? ¿Dónde? ¿Por ventura creen los profesores á que me refiero que oír es atender? Si no es enteramente cierto que el hombre *sólo sabe lo que hace*, según decía Vico, es mucha verdad que el hombre *sabe bien lo que hace*, y que ninguna explicación puede suplir la falta de ejercicio. ¿De qué me servirán muchas explicaciones sobre la pronunciación inglesa, por ejemplo, si jamás pronuncio un vocablo inglés? ¿Qué diríamos de un maestro de baile que hiciese sentar á sus discípulos alrededor de la sala y se estuviese bailando siempre durante la hora de clase sin que jamás danzasen los alumnos? El maestro sería cada vez más diestro; pero ¿y los discípulos? Práctica, por parte del alumno, sensata y metódica, vale más que todos los discursos del mundo.

«Pega, pero escucha.» *Breve per exemplum iter.*

§ V. *Importancia del método en general.*

Método, pues. Las reglas que los lógicos han hallado no deben olvidarse jamás por los profesores. Su importancia es igual á su necesidad. La humana inteligencia, como limitada, necesita ir por partes y despacio. Sócrates y Descartes, Aristóteles y Bacon, al método atribuyeron toda su superioridad. Órgano de la inteligencia le llamaron los dos últimos; y, en efecto, así como sin los órganos de la vista y del oído ni se ve ni se oye, del mismo modo, sin método, esto es, sin el orden conveniente, no se entiende cosa alguna.

Proceder de lo fácil y conocido á lo difícil y desconocido, dar siempre cada paso con la mayor seguridad y evidencia, manifestar qué elementos entran en cada palabra, á fin de que cada voz represente para todos las mismas ideas, y no alterar esta comprensión, son las reglas generales de cualquier método que se siga. Pero conviene notar que en unas ocasiones se nos da un fenómeno y se nos pide su explicación ó su ley, su norma ó regla: y otras, dadas las reglas, dados los principios, se nos pi-

den los fenómenos ó las verdades subalternas en ellos contenidas. En esto está fundada la antigua división de los métodos en *analítico* y *sintético*.

Cuando nos den *datos* á explicar, se ha de examinar si poseemos los conocimientos necesarios para la investigación y si la cuestión es simple ó compuesta : si es lo segundo, debe dividirse y buscar en cuál de estas divisiones se halla el punto de la dificultad ; y, encontrado, comparar las ideas más elementales, á fin de dar con la fórmula general que exprese en su mayor generalidad todas las relaciones examinadas. Estas son las reglas universales del método analítico.

Definir y dividir con exactitud las ideas generales de las cuales hayamos de sacar las últimas consecuencias que se nos piden : no deducir conclusiones sino de axiomas, ó de esas definiciones generales, ó de principios demostrados : echar por delante las verdades simples y luego las compuestas, y las generales antes de las particulares : presentar primero las consecuencias inmediatas y luego las remotas... he aquí las reglas de la síntesis.

§ VI. *Métodos especiales de la enseñanza : el fenómeno antes que la ley ; el efecto antes que la causa ; la idea antes que el signo.*

Pero á todas estas reglas, indispensables á cualquier pensador, tiene el maestro que agregar otras especiales al ramo de la enseñanza. El maestro ha de pasar de lo CONCRETO á lo ABSTRACTO, del análisis á la síntesis, del EFECTO á la CAUSA, del FENÓMENO á la LEY, del EJEMPLO á la REGLA : esto es, que no ha de enunciar la regla sin que preceda el ejemplo, ni ha de mencionar la ley sin haber hecho antes ver el fenómeno, ni ha de usar ninguna palabra abstracta, sin haber previamente presentado el caso concreto. *Longum per præcepta iter.*

ESTE PROCEDIMIENTO ES ESENCIALÍSIMO, porque la experiencia patentiza (y el raciocinio demuestra) que el ejemplo y la práctica son más eficaces que el precepto y la teoría. Reglas muy difíciles de la Aritmética resultan accesibles á las inteligencias endebles si se empieza por los ejemplos numéricos ; y son insuperables aun para los buenos talentos, si su

enseñanza se inicia (como ahora está de moda) por los abstractos símbolos del Álgebra, más convincentes, sin duda, para el matemático, pero apenas inteligibles para el neófito. Esto es de experiencia: ¿habrá alguien que se atreva á negarlo? *Longum iter per præcepta, breve et efficax per exempla.*

Ni se debe enseñar de un orden de conocimientos más que una sola cosa á la vez y evitar la acumulación de dificultades, mientras que el hábito no haya adquirido la fuerza necesaria para vencer varias á la vez. Esto es, que debe empezarse por dominar una dificultad; y, así que se haya vencido, agregarle otra, y, así que ambas sean familiares, añadir otra más; y así sucesivamente; pero nunca empezar de golpe por las tres. — Han de repetirse las cosas lo suficiente para fijarlas en la memoria y hacerlas familiares. — EL CONOCIMIENTO DE LA IDEA PRECEDERÁ AL DE SU SIGNO: antes de decir el aire es un fluido elástico, ponderable, compuesto de tales gases en tales proporciones, se hará ver un fluido, una cosa elástica, otra ponderable, un gas, se explicará qué es proporción, etcétera, etc. (En otro artículo se eidenciarán los males de enseñar á leer en libros cuyas palabras corresponden á ideas que no tienen aún los niños adquiridas.) — El conocimiento directo debe ir antes que el reflejo y el de las fórmulas halladas por la ciencia tiene que preceder al de su demostración. También esta regla es capital; y ya se hademostrado: empezando por lo práctico, todo el mundo puede ser útil, mientras que comenzando por las razones (lo cual no excusa de la práctica), sólo podrán sacar partido del estudio las altas inteligencias. — En fin, se han de desarrollar las facultades, porque sin ellas no pueden obtenerse resultados.

§ VII. *El desarrollo de las facultades es más importante que la adquisición de los conocimientos.*

Es más importante el desarrollo de las facultades que la adquisición de los conocimientos: CON FACULTADES DESARROLLADAS SIEMPRE SE PUEDEN ADQUIRIR CONOCIMIENTOS, mientras que, de poseer ciertos conocimientos especiales, no se deduce que se haya desarrollado la inteligencia.

§ VIII. *Ejemplos.*

Lo mismo sucede en lo físico: un hombre se ha ejercitado en la esgrima durante ocho ó nueve años y su habilidad admira: sus músculos son de hierro: como un muelle de acero, se tiende vigorosamente sobre su adversario: el acero en su mano se agita como si fuese un leve junco sin peso: no hay muñeca que pueda resistir un desarme. Sin duda, el hombre de nuestra hipótesis será un hombre hasta muy desarrollado; pero bien se puede asegurar que un joven bien educado en la gimnástica general, le vencerá en la carrera, en el salto, en el remo, en la bicicleta, cargará más que él, etc.

El floretista, superior en su especialidad, será inferior en el desarrollo general. Así, un exclusivo latino, un exclusivo matemático, serán muy superiores á los demás en la lengua de Horacio y en el manejo de la cantidad; pero es seguro que, aun siendo hombres de gran talento, se los hallará inferiores, *por falta de ejercicio general*, á los que hubieren, más que de adquirir conocimientos especiales, cuidado de desarrollar la totalidad de su inteligencia. Y á la manera que un buen gimnasta puede hacerse comparativamente en poco tiempo un hábil esgrimidor (á tener disposiciones para ello), del mismo modo podría un hombre de entendimiento desarrollado hacerse matemático profundo, á igualdad de circunstancias, en bastantes menos años.

§ IX. *Deben desarrollarse todas las facultades, pero aguardando á la edad en que aparecen. Consejos importantísimos.*

Un niño puede ya saber bastante de Francés ó Geografía y tener la inteligencia todavía sin el desarrollo que la haga apta para el Álgebra y la Psicología, etc. No se olvide que sin el hábito no se desarrolla una facultad, y que ese hábito supone la adquisición de algunos conocimientos. Deben, pues, desarrollarse todas las facultades. Pero debe aguardarse á la edad en que se manifiestan esas facultades.

El ejercicio prolongado esquilma la inteligencia (cinco horas diarias de latín, impuestas á un niño, son propias para em-

botar sus facultades). Debe haber cambio en los estudios. Ningún ejercicio ha de ser ni muy fácil ni muy difícil. Las primeras impresiones y los hábitos adquiridos desde temprano son los más durables. El discípulo sabe mejor lo que descubre (ó cree descubrir, si se le ha puesto en el caso de verlo) por un esfuerzo de su inteligencia que lo que se le dice. Mientras más concentrado es un estudio, más eficaz resulta. Conviértase en hábito lo que ha de retenerse largo tiempo. No debe enseñarse á los alumnos más de lo que puedan comprender (antes de la edad de la reflexión no debe enseñarse la Geometría racional). Mejor se aprende lo que nos explican verbalmente que lo que leemos: esto es, que más sirven para la instrucción los oídos que los ojos (1). Lo cual no quiere decir que se excluya el estudio de los libros. Ni mucho menos.

Nunca se den palabras por razones: ¿por qué se ve á través del cristal? Porque el cristal es transparente. Pero, como transparente significa *visible á través de,* se ha dado por explicación, en vez de una razón, una palabra. Las formas han de ser simétricas. Las explicaciones son muy aprendibles cuando se acompañan de ejemplos, mapas, estampas, aparatos, máquinas, etc.

¿Puede darse aberración mayor que la de muchos profesores

---

(1) «El hombre que debe toda su instrucción á la escritura, no tendrá nunca más que la apariencia de la sabiduría. La palabra es, con respecto á la escritura, lo que un hombre con respecto á su retrato... De manera, que el que se imagina poder establecer, por la escritura sola, una doctrina clara y durable, está rebosando tontería.»

(PLATÓN IN PHÆDR.)

«Dios... siempre habló directamente á los elegidos del Antiguo Testamento, porque veía la pureza de sus corazones; pero, habiéndose precipitado el pueblo hebreo en el abismo de los vicios, fueron menester libros y leyes. La misma marcha se ha renovado bajo el imperio de la nueva revelación; pues Jesucristo no ha dejado ni un escrito á sus Apóstoles... Pero porque en la serie de los tiempos hombres culpables se rebelaron contra los dogmas y contra lo moral, fué preciso escribir libros.»

(SAN CRISÓSTOMO. *Hom., Math. I.*)

En estas citas hay exageración manifiesta; pero el fondo es profundísimo.

de Física que jamás abren el gabinete ni sacan de él los aparatos neciamente guardados en lujosos estantes de palo santo y cristal? ¿No se parecen al rico avariento que murió de hambre al lado del arca férrea que contenía sus tesoros? ¡Qué dolor de tiempo el que emplean en MAL PINTAR en la pizarra el aparato que de UNA OJEADA se hubiera comprendido bien! Mueren de hambre en cocinas de oro.

No comprendo cómo el Gobierno consiente que haya escuelas ó facultades donde sólo el polvo y las telarañas disfrutan del grandioso espectáculo que ofrecen esos arsenales científicos, en que, como por cita milagrosa, se encuentran reunidos los productos más admirables del ingenio humano!! Quizá el Gobierno no lo quiera; pero ¿por qué sucede? Gabinete con muchas llaves, gabinete inútil. Y gracias si las llaves no se pierden.

No debe explicarse todo, y mucho menos lo que depende del uso (en los idiomas, por ejemplo, es, en muchos casos, en la mayoría inmensa de los casos, prueba de poca profundidad del maestro el dar explicaciones de cosas que se fundan sólo en el uso). Las lecciones han de ser cortas y repetidas frecuentemente.

§ X. *Imagen de la enseñanza.*

Ya la ha visto el lector en la INTRODUCCIÓN (pág. 88), cuando se habló del sistema sectorial.

Las enseñanzas no deben estar representadas por una línea recta, sino por un círculo dividido en sectores: no deben ser series cronológicas de materias nuevas, pues deben empezar simultáneamente por los principios generalísimos de las más importantes, é irlos ensanchando sectorialmente, sin cesar, por zonas concéntricas: no han de ser como los metales, que crecen por agregación: han de imitar á la simiente, que contiene en germen todos los ramos del árbol corpulento.

Enseñar es, más bien que exponer una verdad, HACER QUE SE HAGAN, con el oportuno método, los ejercicios necesarios para que los alumnos se apoderen de ella.

La enseñanza, pues, consiste en una sabia serie de ejercicios, nunca interrumpidos durante largo tiempo, referentes á diversas

materias escalonadas gradualmente desde lo práctico á lo demostrativo, para presentarlas á los niños á medida que les sean inteligibles, según sus facultades y en dosis proporcionadas á la capacidad.

Por lo cual, todo plan de estudios anterior al universitario constará de asignaturas cuyas materias han de ser explicadas sin interrupción durante muchos cursos, empezándolas por lo fenomenal y práctico hasta acabarlas por lo demostrativo y teórico, en orden tal y en tal medida, que los niños puedan aprenderlas paralelamente á su desarrollo intelectual.

Un círculo dividido en sectores simboliza muy perspicuamente este plan de enseñanza.

Cada sector representa una asignatura, esto es, MATERIA DOCENTE.

El espacio anular comprendido entre cada dos arcos concéntricos designa cada curso; es decir, TIEMPO.

El área de cada trapecio sectorial en cada sector es mayor á medida que está más lejos del centro: pues bien, este aumento de las áreas de los trapecios significa AMPLITUD é indica la mayor densidad de las materias que estudia el alumno, á medida que avanza en su desarrollo intelectual.

CAPÍTULO III

La enseñanza no ha de ser por agregación sucesiva y cronológica de nuevos elementos, sino sectorialmente por desarrollo simultáneo en capas concéntricas sucesivas de todos los elementos germinales: no ha de crecer como el mineral por juxtaposición de partes: ha de crecer como los cuerpos vivos, por desarrollo simultáneo de todos los miembros.

§ I. *Sistemas de enseñanza.*

Naturalmente aquí se presentan las tan debatidas cuestiones sobre los llamados «*Sistemas de enseñanza*».

Suele decirse (véase la obra del Sr. Avendaño) que existen cuatro sistemas de enseñanza: el *individual*, el *simultáneo*, el *mutuo* y el *mixto*.

En el individual, el maestro da lección particularmente á cada niño, esto es, les habla y los dirige uno á uno.

En el simultáneo, los clasifica según su fuerza intelectual y los conocimientos que ya tienen; formando así grupos, á los que da lección uno á uno, como si fuesen individuos.

En el mutuo, clasifica también el maestro á los niños según los conocimientos que han adquirido: separa previamente á los más inteligentes y de más disposición: les da lección aparte á horas distintas de las de la clase, y á éstos encarga después la enseñanza de los menos entendidos.

En el mixto, emplea el maestro, según considera oportuno, el individual, el simultáneo ó el mutuo.

§ II. *Sistema individual.*

El sistema individual no puede servir en clases numerosas. Si contienen sesenta niños, toca á cada uno un minuto de cada hora, y bien se ve lo poco que de tan corto tiempo puede esperarse.

§ III. *Sistema simultáneo.*

El sistema SIMULTÁNEO lleva mucha ventaja al anterior. Divididos los sesenta niños, por ejemplo en seis grupos, cada grupo aprovecharía de la hora de clase, diez minutos de lección directa del profesor. Pero, si el total de alumnos excede de sesenta, entonces vuelven á tocarse los inconvenientes de la falta de tiempo.

§ IV. *Sistema mutuo.*

El sistema MUTUO, á creer lo que dicen sus encomiadores, ofrece multitud de ventajas. Mientras mayor es el número de niños, supongamos 300, 400 ó 500, más facilidad hay de formar grupos ó secciones, en las cuales todos los niños sean casi de una misma fuerza intelectual y posean el mismo grado de conocimientos; de modo que ninguno se detenga ni adelante indebidamente. Los niños de gran inteligencia, aleccionados previamente y aparte por el profesor, MULTIPLICAN (1) á éste; y, aun cuando las explicaciones de esos niños aventajados no sean tan escogidas y correctas como las del maestro, son más inteligibles y más naturales para los otros niños.

Permítaseme emitir de paso alguna reflexión que me ocurre en corroboración de los asertos enunciados en el capítulo anterior. Allí se dijo que, para que un niño aprenda, lo que menos falta hace es mucha ciencia en el instructor: lo más importante es que éste haga cumplir al alumno las condiciones de atención, repetición, asociación de ideas, etc., que para la adquisición de cada ramo de conocimientos se requiere. También se aconsejaba que el maestro no se preparara para ir á clase, á fin de que el estado de su inteligencia distase lo menos posible del de sus discípulos, como la de los niños instructores ó monitores de las escuelas en que rige el sistema mutuo se acerca á las de sus compañeros los discípulos. Como de las escuelas mutuas, con bastante razón á

(1) Luego me haré cargo de esta expresión, sin motivo consagrada por el uso pedagógico.

veces, se ha hecho tanto elogio por los muchos resultados que han ofrecido, cuanto se diga de los niños monitores es aplicable *a fortiori* á los maestros: que al fin son hombres, capaces de más reflexión, más orden y más método que los niños, por muy aventajados que éstos fueren.

Los que encomian el sistema mutuo me dan la razón, pues, de lo dicho entonces. Prosigamos.

La natural franqueza que reina entre los compañeros, como nota el SR. AVENDAÑO, y el MAYOR TIEMPO que se emplea en las lecciones, suplen la intervención directa del profesor. Ocupado éste exclusivamente en la dirección y vigilancia de la escuela, puede imprimirle un orden admirable. El sistema mutuo parece reunir provechosamente las ventajas, no sólo del simultáneo, sino del indivual, tomando del uno la sencillez de los medios y del otro la energía de la acción.

§ V. *El sistema mutuo tiene graves inconvenientes; es la muerte de la inteligencia porque hace del niño una máquina.*

Pero...

¿Cómo es, pues, que teniendo tantas ventajas este sistema se habla de uno cuarto, del sistema MIXTO? Porque la no intervención *directa* del maestro en la enseñanza es como la ausencia de la vida, porque es un sistema muerto. Ni la buena forma de letra, ni la gramática, ni la aritmética, ni la MORAL, ni los elementos de las ciencias naturales se logran por tal sistema. Hasta la lectura (!) carece de tono y de sentido. La instrucción se hace mecánica; y, aun en aquellos ramos en que por el sistema mutuo se consigue algo, tal vez MUCHO RELATIVAMENTE, parece la enseñanza una cosa material, muerta, ejercicios aprendidos por entes intermedios entre el niño y el orangután; pues allí nada se ve que anuncie el desarrollo de seres racionales, nada que dé esperanzas de obtener un día fuerzas-causa, motores eficientes principio de sus actos. Sólo se perciben fuerzas transmitidas, papagayos de forma humana con alguna más inteligencia, flores de cera bien imitadas, pero sin la tersura y el fresco de la vida, sin la transparencia de colores y lozanía de la naturaleza, sin el aroma que embalsama

los sentidos. ¡Vense efectos! pero ¿y las causas? Taller ó fábrica inmensa donde los obreros ejecutan primorosamente lo que el vapor les deja por hacer; donde seduce á primera vista el resultado entre la confusión y el vértigo y aun el rumor de las ruedas, bielas, excéntricas y aparatos de distinta clase; pero en donde al cabo no distinguen los ojos una sola cara inteligente que anuncie al ingeniero que de lejos vino á edificar aquel templo de la industria. Lo seductor del sistema mutuo es el orden que, por medio de ciertos procedimientos y artificios estudiados y ensayados repetidamente, puede imprimir un hombre solo á una escuela hasta de 500 niños; pero ese mismo orden, el silencio que lo acompaña, la precisión de las evoluciones escolares... vienen á ser parálisis de la voluntad, agua helada, presión, DISCIPLINA DE REGIMIENTO, buena para soldados, pero fatal y absurda para niños de carácter racional. ¿Cómo algunos de los que creen en la formación del carácter se hacen lenguas del sistema mutuo?

Porque ese sistema, con todos sus inconvenientes, obtiene resultados, y muchos, en algunas ocasiones; porque su índole es el APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO, y su esencia es el TRABAJO DEL ALUMNO, la PRÁCTICA. ¡Cierto! ¡Eso es muy cierto! Pero ¡ay! no es la práctica que supone LATENTEMENTE LA TEORÍA; es una práctica mecánica y desprovista de inteligencia. Mas, al fin, es PRÁCTICA, es algo, es mucho.

Por otra parte, donde la escuela fuere muy numerosa y no hubiere más que un maestro, no hay remedio, el sistema mutuo es el que SE IMPONE, pues al cabo los niños trabajan y ejercitan sus facultades HACIENDO por sí algo, siquiera sea mecánicamente. Esto no es conceder bondad al sistema; es comer escasos manjares de salazón cuando no hay otra cosa en medio de la mar. Salazón aparejada de escorbuto.

Concluyamos. Una clase numérica no es clase (1).

---

(1) Felicísima expresión del SR. CÁRDENAS, en la sesión del Congreso, 14 de Mayo de 1895, pág. 23.

§ VI. *Sistema mixto.*

Los partidarios del sistema MIXTO creen haber resuelto la cuestión. En efecto; ¿ cuál es el principal mérito del sistema mutuo ? La clasificación por inteligencias. Los partidarios del mixto la conservan. Pero, haciendo intervenir directamente al maestro en la enseñanza, privan á la escuela de su ojo vigilante, y hacen perder al conjunto gran parte de su regularidad cuartelesca. Nadie niega, sin embargo, que el sistema mixto permite más ampliación en la enseñanza... Hoy tiene de hecho la primacía en muchas casas, especialmente en escuelas de cien niños, donde el profesor cuenta con alguien que le ayude. Pero, si las escuelas exceden de cien niños, el maestro tendrá de toda necesidad que adoptar el sistema mutuo. Cuando más, podrá establecer el mixto en la enseñanza de los preceptos de la Gramática, conservando, sin embargo, la organización que las escuelas tienen en el mutuo.

§ VII. *Insuficiencia de los cuatro famosos sistemas.*

Pero ¿ de todo eso no se deduce con evidencia que los cuatro famosos sistemas son insuficientes ? ¿ que sólo debe echarse mano de ellos cuando no pueda establecerse de modo permanente otro régimen mejor ? Para quien piense, la existencia de los cuatro es una prueba de la ineficacia parcial de cada uno. UNO SOLO sería el existente, si alguno de los cuatro fuese verdaderamente bueno. El sistema mutuo, que es el más brillante (propiamente es el sistema colectivo llevado á sus últimas consecuencias), hace DESAPARECER EL MAESTRO con todas sus cualidades (que no son pocas si ha de ser bueno), al *repartirlo* en los monitores. Se ha creído que el sistema lo *multiplicaba :* en realidad, lo que hace es *seccionarlo, fraccionarlo,* reducirlo á la más mínima expresión.

En vez de aumentar, mengua. Claro es que en este sistema, y por esto es preferible (1), llega á cada alumno un trozo ó pedazo mayor de maestro (permítase, por lo clara, una expresión

(1) Pero recuérdese la nota anterior. *Una clase numerosa no es clase.*

tan material) que en el *simultáneo,* é incomparablemente mayor que en el *individual.* Pero, siendo, como es, evidente lo reducidísimo del número de las personas idóneas para el profesorado, toda vez que el maestro, así como el poeta, nace y no se forma, ¿no admira el ver que haya podido extenderse y generalizarse la ilusión de creer que un sistema, SÓLO POR SER SISTEMA, convierte en maestros poderosos y suficientes á unos cuantos muchachos, cuando hay tan pocos hombres que, aun después de haber cursado Pedagogía en las Escuelas Normales, sean buenos y hábiles profesores? Si muchachos sistematizados son capaces de enseñar, ¿á qué las Escuelas Normales? ¿á qué las oposiciones?

Improvisación é inventiva se exigía al maestro en el capítulo anterior, y conocimientos, ó por lo menos nociones amplias de varias ciencias, para ver los puntos en que están relacionadas, y poderlos explicar ó sugerir convenientemente, con noticia del campo que los alumnos tienen de recorrer, y de los senderos más fáciles y expeditos que conducen de unos puntos á otros... Allí quedó establecido lo difícil de hallar hombres dignos de recibir el noble título de maestros: allí se evidenció que no basta el saber, y que un gran sabio puede ser muy mal maestro; allí se enunciaron las grandes dotes de corazón que los verdaderos profesores necesitan;... ¡y se ha podido pretender que los niños monitores sean aptos, en virtud de cierto artificioso régimen mecánico y una disciplina de cuartel para lo que no es idóneo más que un reducido número de hombres, privilegiados! Mucho hacen el orden y los métodos, pero ellos solos no bastan para enseñar.

§ VIII. *Respuesta cumplida á una especiosa objeción.*

Se objetará. *Pero ¿no es un hecho que ha habido escuelas regidas por el sistema mutuo, cuyos resultados nada han dejado que desear?* No negaré que, en efecto, alguna ha dado frutos abundantes, aun cuando de ninguna podría decirse que nada había dejado que desear. Pero, como esos hechos no han dependido del sistema mutuo, he de darles la oportuna explicación.

Consignaré algunos hechos.

Las inteligencias de los niños (como las de los hombres) no son iguales. De cien niños que empiezan Francés, por ejemplo, unos quince tienen excelente capacidad y notable disposición para el idioma: como unos treinta aprenden con provecho, aunque no de modo tan rápido ni con igual facilidad, fluidez y soltura: otros veinte ó veinte y cinco necesitan doble tiempo y dobles esfuerzos por parte del profesor, y el resto requiere del maestro que decuple sus recursos y paciencia para no conseguir al cabo, y eso á costa de mucho, muchísimo tiempo, más que un resultado mediocre y deslucido. Estos cuatro grupos pudieran aún subdividirse; pero basta para lo que he de decir con las cuatro secciones que naturalmente se habrán presentado en la práctica á todo profesor atento.

Ahora bien: suponiendo que de cien niños, quince sean sobresalientes, treinta y cinco buenos, veinte regulares y los restantes torpes, es evidente que, si estando todos en una sola clase, el profesor quiere hacerlos avanzar de frente, perjudicará, en cuanto la clase marche al paso de los torpes, de un modo notable á los regulares, extraordinario á los buenos é inmenso á los sobresalientes: es, en otros términos, negar á todos la enseñanza.

Pues hacer caminar la clase al paso de los sobresalientes es consentir que no puedan seguir ni aun los buenos, y que se queden rezagados y á gran distancia los regulares y á cien leguas los torpes; es, en una palabra, decir: « No quiero enseñar más que á las inteligencias superiores », ó, en otros términos, es *negar* la enseñanza.

Por esto una clase numerosa no es clase.

En calcular y en regular inconsideradamente la enseñanza por el resultado de los alumnos superiores, está, en gran parte, el secreto de un fenómeno que á otras causas suele atribuirse: el de empezar el curso muchas clases públicas con ochenta, ciento y más alumnos, y presentarse á examen quince, doce y aun menos: tres ó cuatro. No quiero que nadie vea en esta observación censura ó mira hostil contra los profesores. Su conducta es la natural, por cuanto concurriendo á sus clases gran número de personas á utilizar en corto tiempo las enseñanzas que allí se dan, á fin de estar pronto aptos para las carreras ó profesiones

Las inteligencias de los niños (como las de los hombres) no son iguales. De cien niños que empiezan Francés, por ejemplo, unos quince tienen excelente capacidad y notable disposición para el idioma: como unos treinta aprenden con provecho, aunque no de modo tan rápido ni con igual facilidad, fluidez y soltura: otros veinte ó veinte y cinco necesitan doble tiempo y dobles esfuerzos por parte del profesor, y el resto requiere del maestro que decuple sus recursos y paciencia para no conseguir al cabo, y eso á costa de mucho, muchísimo tiempo, más que un resultado mediocre y deslucido. Estos cuatro grupos pudieran aún subdividirse; pero basta para lo que he de decir con las cuatro secciones que naturalmente se habrán presentado en la práctica á todo profesor atento.

Ahora bien: suponiendo que de cien niños, quince sean sobresalientes, treinta y cinco buenos, veinte regulares y los restantes torpes, es evidente que, si estando todos en una sola clase, el profesor quiere hacerlos avanzar de frente, perjudicará, en cuanto la clase marche al paso de los torpes, de un modo notable á los regulares, extraordinario á los buenos é inmenso á los sobresalientes: es, en otros términos, negar á todos la enseñanza.

Pues hacer caminar la clase al paso de los sobresalientes es consentir que no puedan seguir ni aun los buenos, y que se queden rezagados y á gran distancia los regulares y á cien leguas los torpes; es, en una palabra, decir: « No quiero enseñar más que á las inteligencias superiores », ó, en otros términos, es *negar* la enseñanza.

Por esto una clase numerosa no es clase.

En calcular y en regular inconsideradamente la enseñanza por el resultado de los alumnos superiores, está, en gran parte, el secreto de un fenómeno que á otras causas suele atribuirse: el de empezar el curso muchas clases públicas con ochenta, ciento y más alumnos, y presentarse á examen quince, doce y aun menos: tres ó cuatro. No quiero que nadie vea en esta observación censura ó mira hostil contra los profesores. Su conducta es la natural, por cuanto concurriendo á sus clases gran número de personas á utilizar en corto tiempo las enseñanzas que allí se dan, á fin de estar pronto aptos para las carreras ó profesiones

que desean abrazar, sería casi una iniquidad el detener un solo segundo el vuelo de las inteligencias privilegiadas.

Muy al contrario, el marchar con rapidez en las asignaturas y el verificar exámenes inflexibles, y no elásticos, sería como *medio interino,* en el actual orden de cosas (que es muy malo), la manera más eficaz de alejar de todas las profesiones á esos enjambres de medianías que á todo aspiran (especialmente al presupuesto), y que perturban el equililibrio de todos los estados y de todas las condiciones.

Mas yo no soy, ni jamás lo seré, partidario de ningún procedimiento que niegue la enseñanza: quien quiere aprender, tiene, por el mero hecho de QUERER, derecho á ello. Y, por tanto, aquel sistema de enseñanza será mejor que extienda sus beneficios al mayor número, sin postergar ni repeler á nadie.

Supongamos las cuatro secciones que, naturalmente, se forman, CUANDO MENOS, de cada cien alumnos. O el profesor destina de cada hora quince minutos á cada grupo, lo cual es muy poco para cualquiera de ellos, *aun el de los sobresalientes;* ó bien se decide á tomarse el trabajo de enseñar, previamente y aparte, á cuatro de los más perspicaces de entre los mismos sobresalientes, para ponerlos al frente de esas secciones, á fin de que las instruyan bajo su inspección. Bien conocido es el adagio *docendo docemur:* efectivamente, enseñando se aprende; pero quién sabe si esos cuatro sobresalientes, sobre quienes pone los ojos el profesor, querrán echar sobre sí la carga del enseñar, ni si podrán disponer del tiempo conveniente para aprender y enseñar. Por de pronto, ocurre que aquel á quien tocase en suerte la sección de los torpes tendría motivos para dudar de la exactitud del adagio latino. Los torpes, á su vez, estarían en su derecho (hasta cierto punto) atribuyendo á falta de habilidad en el monitor lo mezquino de sus adelantos; pero, para facilitarlo todo, seamos tan condescendientes que supongamos la aquiescencia así de los monitores como de los individuos de las secciones; y, sin embargo, nos encontraremos con una gravísima dificultad, que nadie sabrá cómo remover. La enseñanza, al fin, es una ciencia, y sus aforismos y procedimienos no son para improvisados ó conocidos por mera adivinación. Aun cuando sean jóvenes de *mucho talento* los cuatro monitores en cuestión, parece

que para enseñar deben saber por lo menos los procedimientos del arte de transmitir. Pero todavía vamos más adelante en nuestras concesiones: demos que adivinen el cómo se enseña; ¿bastará que sepan el cómo para que lo pongan en ejecución? ¿basta con ser hombre de talento para ser maestro? — Nó.

Pero oímos ya replicar: Una cosa, sin embargo, nos habéis de conceder: que no es absolutamente imposible que vuestros cuatro monitores tengan NATURALMENTE el don de enseñar, y en ese caso... ¡Oh! en ese caso, pero SÓLO CON TAN IMPROBABLE CONDICIÓN, la de que todos los cuatro monitores hayan nacido con dotes de maestro, la adopción del sistema mutuo será relativamente útil en la clase de Francés de nuestro ejemplo; y con eso y con todo, jamás los monitores suplirán al profesor en la limpieza de la pronunciación, en la facilidad de la elocución, en la elegancia y corrección de las versiones, en lo correcto y castizo de las traducciones, en el conocimiento de los sinónimos, la propiedad de las voces, los modismos, idiotismos, alusiones, imitaciones, intención, etc., etc., y, por consiguiente, la enseñanza será siempre pobre y el resultado jamás igual al deseado.

Esto es lo que á primera vista ocurre al más lerdo: esto es lo que como corroboración nos dice la experiencia.

Y he aquí explicados en un caso particular, pero favorable, el por qué del exorbitante prestigio del sistema mutuo: he aquí también manifiesto el por qué hasta en las mejores circunstancias, cuando la enseñanza sea lo menos material y mecánica posible, sus resultados no serán constantes, sino TEMPORALES, y siempre restringidos, limitados é incompletos. He aquí, en fin, por qué tal clase regida por el sistema mutuo da resultado un año y deja de darlo cinco ó seis seguidos. Y es porque nada (y un sistema mucho menos), nada puede suplir á la oportunidad de una indicación, á la inflexión insinuante de la voz, á los símiles, en una palabra, á los infinitos recursos y ocurrencias que se sienten, que se palpan, pero que no tienen nombre en ningún idioma, y que son las excelencias de un maestro entendido, de un profesor experimentado. ¿Qué suplirá su experiencia? ¿Cómo un niño, que mal pronuncia el francés, ha de enseñar á hablarlo con el debido acento?

Además, no es maravilla que en una clase por el sistema

mutuo, de 300 ó 400 alumnos, salgan 30 ó 40 muy notables; que no es raro hallar este número de escogidos en tan gran reunión. Éstos, independientemente del método, y, á pesar de él, cuando fuese malo, y á pesar de los profesores cuando no fuesen buenos, habrían hecho grandes adelantos dondequiera que estuviesen, y siguieran este sistema ó aquél. En todo mármol de Carrara hay una magnífica Venus: el caso es separar con el cincel los pedazos que sobran; pero esto sólo es dado al artista: en toda colección de hechos ó fenómenos que se presenten á una inteligencia superior está escrita la ley que los rige; pero solamente ven esa ley las grandes inteligencias; y es un hecho que, como se las coloque en medio de esos fenómenos, tarde ó temprano la perciben. Muchos hombres se forman SIN maestros y hasta casi SIN libros; no se lisonjee, pues, ningún sistema del mundo de un resultado brillante obtenido con las inteligencias superiores, no sea que se le aplique el punzante epigrama de IGLESIAS, cuyos perversos maestros al ver tan aventajado alumno, que sabía lo que ellos ignoraban y no le habían enseñado, lo señalaban diciendo: «¿ESE? ¡DISCÍPULO MÍO!» ¿Qué sistema de educación ha formado á los hombres más entendidos de nuestro país, á esas eminencias intelectuales, honra de la patria? Ni nos acordemos de los genios; de los NEWTON, ni de los LEIBNITZ, ni los AMPÈRE, ni los BERTHELOT... que encuentran un mundo nuevo donde los demás nada distinguen: recordemos á tantos varones ilustres como han sostenido y sostienen el pabellón nacional, que no han podido sacar más que de sí mismos las fórmulas que IGNORABAN los pocos maestros que tuvieron, y á las que no pudieron guiarlos sistemas no inventados, ó, si ya inventados, no establecidos aún.

§ IX. *Importante consecuencia: clases ó secciones para cada especie de inteligencias.*

Pero, de los hechos aducidos en esta discusión, resulta clara la desigualdad de las inteligencias, ya por diferencias esenciales en la capacidad intelectual, ya por las modificaciones que en esta capacidad nativa imprimen las fases de la actividad personal, como la atención, la aplicación, la insistencia, la tenacidad,

la pasión por el estudio, el afán de sobresalir, etc. Hacer marchar á los torpes con los perspicaces es perjuicio de todos: seccionarlos por inteligencias es lo más lógico: ponerles monitores no siempre es bueno: cuando los monitores tienen dotes de profesores, entonces el resultado sorprende: si en vez de monitores, idóneos *por suposición* para la enseñanza, que tienen que ir aprendiendo lo que van enseñando, explicasen las lecciones verdaderos maestros, entonces SE CONCIBE que el resultado no dejaría absolutamente nada que desear.

¿Qué se deduce de todo esto?

Que no debe negarse la instrucción á nadie: que deben clasificarse las inteligencias, y haber escuelas ó clases de sobresalientes, escuelas ó clases de buenos, escuelas ó clases de regulares, y escuelas ó clases de torpes; con sus respectivos profesores y ayudantes cada una, y sus procedimientos especiales más ó menos expeditos, según las inteligencias sobre las cuales se hubiesen de ejercitar.

Pero, ¿y dónde hay dinero para tanto? Para no tener esclavos, ningún dispendio es sacrificio. Además, nada tan reproductivo como la instrucción.

CAPÍTULO IV

Lo que se ahorra en educación se gasta en metralla.

El sentido común no reconoce sistemas.

§ I. *Exageración del clamor imprudente de economías.*

Al llegar aquí me asaltan serios temores. Paréceme que oigo á más de un lector (si por suerte lo tienen estos estudios de cosas serias, y más siendo sobre educación), paréceme que oigo gritar: « Utopia, sueño, quimera, pretensión exagerada é irrealizable, *inmensidad de gastos*, aumento en el presupuesto, recargo á los contribuyentes: ¡qué horror! »

§ II. *Anécdota, que tiene mucho de sucedido.*

Una anécdota se me viene á la memoria. Y, á pesar de la severidad de estos estudios, no puedo resistir á la tentación de contarla, que quizá contribuya á amenizar la materia, y á distraer convenientemente el ánimo. A fuerza de gritar en los corrillos y de escribir en los periódicos, había llegado un hombre á enloquecer: « moralidad; gobierno barato: gobierno barato! » tal era su tema. Lleváronlo á una casa de dementes; pero, siendo mansa su locura, siempre era llamado por los loqueros para servir de espectáculo á las visitas, porque hablaba en razón acerca de todo lo no relacionado con su menguada baratura gubernamental. Un alto personaje, creyéndolo empleado de la casa, hubo de agobiarle á preguntas sobre el régimen alimenticio, vestido, disciplina del establecimiento, medidas higiénicas adoptadas en él, etc., etc.; quedando, al parecer, bastante satisfecho de las respuestas, hasta que tuvo la pobre ocurrencia de preguntar cuánto gastaba anualmente la casa, pues entonces, *ipso facto*, entró nuestro demente de lleno en el terreno de su locura. « Gasta tanto; pero todo es por no hacer caso de mis

consejos, ni querer ayudarme en mis investigaciones. Yo tengo el secreto de los gobiernos baratos. — ¿Cómo? — Ese es mi secreto. Es mi secreto, y, sin embargo, voy á revelárselo á usted... Usted sabe lo mucho que se gasta en alumbrado; pues bien, en haciendo que el Sol no se ponga nunca, ya nos ahorramos el aceite. Usted sabe lo mucho que se llevan la Guardia civil y el Resguardo: yo he pensado que en logrando de Dios que todos los hombres sean santos, ya nos ahorramos lo que nos cuestan los tricornios y el contrabando. Pues ¿y en médicos y en botica? Yo suprimo las enfermedades. Usted sabe lo mucho, muchísimo que nos cuesta el comer: á mí me ha ocurrido... » El oyente no aguardó la solución y volvió las espaldas á nuestro apologista de los gobiernos baratos.

§ III. *No se puede ahorrar cuando existen necesidades apremiantes que satisfacer.*

Sí: suprimiendo las noches, suprimiendo los ladrones, suprimiendo las enfermedades,... mucho nos ahorraríamos; pero, mientras el Sol se ponga por las tardes (y va para largo); mientras temamos que nos arrebaten el pan allegado con el sudor de nuestra frente; mientras la salud esté sujeta á interrupciones y peligros,... gastaremos en alumbrado, pagaremos á los que nos guardan el sueño protegiendo nuestras propiedades, y nos empeñaremos, si fuere preciso, para premiar los afanes de los que nos devolvieren la salud.

Lo mismo sucede con la educación. Si no ahora, que la burocracia y los altos empleos de inutilidad manifiesta, absorben tantas sumas del presupuesto, algún día llegará en que el profesorado oficial (mientras lo haya) se premie y recompense como es debido, CON LUJO; porque las ciencias se alimentan con oro; porque, el verdadero progreso no consiste en la elaboración del algodón ni en la longitud de los ferrocarriles, ni en las miríadas de mecanismos, donde, domado, trabaja el vapor sin descanso ni fatiga, ni en los cables y alambres que llevan el pensamiento á los puntos distantes de la tierra; porque el progreso ESENCIAL estriba en lo moral; porque la ignorancia es quien forja los puñales de la injusticia y el error quien los afila; porque las reac-

ciones nos miran de hito en hito, como tigres en acecho, y las revoluciones nos amenazan sedientas de justas reivindicaciones, pero yendo hacia las sendas del error; porque la atmósfera está emponzoñada con un cólera-morbo anarquista que no respeta más que á las naturalezas privilegiadas, fortalecidas con la gimnasia del deber; porque dormimos en los brazos de la insubordinación; porque la autoridad ha sido escupida y pisoteada, y, en fin, porque la sociedad nada ahorra, toda vez que, para su conservación, tiene que gastar en bombas y cañones, contra las insurrecciones y los incendios, lo que mezquinamente ahorra en educación. No ahorre en educación y ahorrará en metralla.

§ IV. *Si no se satisfacen las necesidades morales, es de temer una barbarie nueva.*

Los vapores, los ferrocarriles, los telégrafos, los teléfonos son hoy las arterias de la sociedad; pero las arterias no son la vida. Haya una escuela junto á la estación de cada ferrocarril. Que las tinieblas no reinen sobre la luz, no sea que nos sorprendan nuevos siglos de barbarie.

§ V. *El mundo en el año 2800.*

Hace tiempo escribió un amigo mío muy querido (1) la descripción satírica de lo que el mundo será el año de 2800: allí hiperbolizó graciosísimamente los adelantos de la industria, hasta el punto de poderse habitar lo más alto de la atmósfera en ciudades flotantes y lo más profundo de los mares en palacios esplendentes. Un americano había inventado una máquina que movía las mandíbulas, ahorrando hasta el trabajo de masticar, y la Química había adelantado tanto, que podía resucitar á los muertos, reuniendo de entre los elementos esparcidos por el Universo aquellos que constituyeron el primitivo cuerpo del cadáver. Pero (y aquí estuvo la moraleja de su lindo cuento fantástico) se habían relajado de tal modo los lazos de la sociedad, y el robo y el asesinato eran tan frecuentes y poco reparables, que

(1) D. Guillermo Macpherson.

un español de nuestro siglo, á quien habían resucitado para averiguar ciertas particularidades de nuestra lengua, desusada y bárbara en comparación de las perfectas de entonces, estimó mejor, al ver tanto desenfreno y tantos crímenes, el volverse á la sepultura, que seguir viviendo con sus rancias ideas de moralidad en una sociedad tan corrompida.

§ VI. *El mundo camina á una gran transformación.*

Á una gran transformación caminamos: no son quiméricos sueños: el adulto y el anciano, el que gobierna y el súbdito, el amigo de trastornos y el conservador, todos, todos hemos sentido los rugidos subterráneos; todos, todos aguardamos la hora crítica; todos sabemos que no tardará el terremoto. Los antiguos ideales han muerto. Sobre la ruína de tantas ideas creídas verdad en otros tiempos, sobre los poderes triturados por las revoluciones ó transformados por la evolución, se levanta incontrastable el último soberano de la edad moderna, el poder de las masas, potencia formidable por nadie amenazada, y que sólo sabe crecer (1). La era de las muchedumbres no será menos despótica que la de los reyes. ¿Adónde iremos á parar? No lo sabemos, pero es cosa que se siente, que nadie se disimula, que estamos atravesando por una crisis trascendental, que esto no está como estaba, y que la sociedad varía.

Nueva Roma de los Césares, sólo quiere *panes et circenses:* el lujo es su ídolo: le son necesarios grandes crímenes: ha necesitado hasta ahora la esclavitud en el mediodía de los Estados Unidos y en las Antillas; quiere la abyección del obrero y de las clases proletarias en los grandes centros de producción; la nueva civilización grita que la propiedad es un robo y el burgués un ladrón; y como Roma que, cuando se burlaba de los viejos dioses del Olimpo acudía á oír las decisiones de las hechiceras, así el siglo actual, que no cree en los dogmas establecidos, se agita con febriles espiritismos, sin bases ni ideal, y admite sin criterio evidentes supercherías, flamantes Californias de impudentes explotadores.

(1) Gustavo Le Bon.

¡Oh! Yo bien sé que en la transformación, sea cual fuere, el mundo ganará. Pero ¿es racional que de la transformación se encarguen la ignorancia y los explosivos?

§ VII. *Contradicción entre pedir economías y conocer la necesidad de remediar los males.*

Y ¡cuando tal sucede se habla de ahorrar! ¿Qué diríamos del náufrago que expusiese su salvación por no arrojar un tejo de oro, cuyo peso la comprometiese? Si se habla de economías, no recaigan éstas sobre la educación; antes bien si el oro puede contribuír en algo á que las ideas y los sentimientos de luz y de verdad penetren en todos los corazones, ábranse las manos y derrámese pródigamente ese oro bienhechor. Pero... bien débil es mi acento para tan gran reforma. Hablen otras voces más autorizadas, que quizá se logre apartar el mal. Bien difícil es. Toda reforma tiende á suprimir abuso; pero todo abuso se sostiene ó por indolencia, ó porque de buena fe se cree que el abuso no existe, ó porque hay algunos que de él comen. Un discurso cualquiera, por muy enérgico que fuere, podrá quizá convencer á los que tienen interés en el abuso, pero no logrará que lo abandonen: á los que de buena fe están por él, es muy difícil persuadirlos de que *han pasado su vida entera en el error,* y los indolentes no alzarán su cabeza del sitial en que la tienen reclinada. ¿A qué escribir? La pluma se cae de las manos y el hombre se descorazona. Y, sin embargo, es un deber el que cada uno contribuya con su óbolo al magno edificio, y este deber es quien me anima.

Sigo, pues.

§ VIII. *Necesidad de otros planes distintos del mutuo.*

El sistema mutuo ha producido resultados (en determinadas circunstancias) aplicado á lo que generalmente se tiene por instrucción primaria (no á lo que debiera ser la instrucción primaria). A nadie ha ocurrido que este sistema pudiera servir para los estudios científicos. Conste, pues, que sus preconizadas ventajas obran dentro de una órbita bien reducida. Otro es el plan

que debe establecerse. No se pretendan imposibles. Páguese el suficiente número de maestros, y entréguenseles clasificados los discípulos, así de instrucción primaria como de enseñanzas superiores, y los resultados pasmarán.

Y, si se necesita triplicar el número de maestros, tripliquese desde luego.

§ IX. *Condiciones de edad referentes á todos los niños.*

Y cuenta que en la clasificación de que hablé antes para la clase de Francés, deben tenerse en cuenta otras consideraciones distintas de las relativas á la capacidad intelectual de cada individuo. Hay muchas imprescindibles, dependientes de la edad.

§ X. *Las facultades no aparecen simultánea, sino sucesivamente.*

El objeto de la instrucción es desarrollar las facultades, pero ÉSTAS NO APARECEN SIMULTÁNEAMENTE EN EL SER HUMANO.

Ya lo sabemos. El niño al principio nada conoce: al cabo de algunos meses se le nota *curiosidad* hacia las cosas: lo que hay en él es *atención*, dirección incipiente y escasa de sus facultades y de sus órganos hacia los objetos: más adelante, y desarrollada hasta cierto punto la atención, *percibe* los objetos: entonces comprende bien lo que *ve* ó percibe, mas NO LO QUE LE EXPLICAN: desarrollada á su vez la percepción, y habiendo visto muchas cosas, las concibe bien, las *recuerda imaginativamente ó en imagen*, y entonces entiende bien la *descripción explicatoria* de un objeto y aun á veces está en el caso de describirlo y explicarlo por sí mismo: en el período siguiente se le desarrolla la *memoria*, porque las ideas percibidas y las relaciones concebidas se *asocian* y sirven de ligaduras á nuevas ideas y conocimientos: luego se presenta la *imaginación* que crea, que inventa planes, dibujos, figuras, etc.; y, por último, aparece la *razón* con sus dos procederes inductivo y deductivo.

Muy de sentir sería que con esta enumeración se fuese á creer algo de carácter absoluto: que el niño recuerda, ó no imagina, ó no juzga hasta que tiene de doce á quince años. Nó: lo

que pretendo inculcar es que no *sobresalen* esas facultades sino en el orden enumerado, al modo que el infante nace con músculos en los brazos y en los pies y con cierta fuerza en ellos indudablemente, pero no tan marcada al principio de la vida en las extremidades superiores como en las inferiores, diferencia que desaparece con la edad, pues que al llegar á la pubertad se desarrolla la fuerza de los brazos y miembros superiores de un modo extraordinario en igualdad de ejercicios desarrolladores.

Esto sentado, y sin entrar ahora en pormenores, diré que no solamente deben clasificarse los niños según su fuerza intelectual, sino PRINCIPALMENTE según las facultades en ellos aparecidas y desarrolladas: de modo que, por muy sobresaliente que fuere un niño cuya razón no hubiese aun empezado á predominar, debe permanecer en las clases inferiores y no entrar en aquéllas, ni aun en la sección de los más torpes, á donde concurran los niños cuyo juício se haya manifestado ya.

§ XI. *Ejercicios según las edades.*

Así, pues, los niños deben en la primera edad dedicarse á ejercicios de atención y observación, y dividirse en grupos, por lo menos, de sobresalientes, de buenos, de regulares y de torpes.

En el segundo período ha de dedicárselos á ejercicios de observación y comparación; y, como unos niños tendrán más talento y voluntad que otros, dividirlos cuando menos en los cuatro grupos de sobresalientes, buenos, regulares y torpes.

En el tercero y cuarto períodos pueden hacer ejercicios en que se les recargue la memoria y para los que se necesite de la imaginación y la reflexión, divididos igualmente, según su fuerza intelectual, en los cuatro grupos mencionados.

Sólo en el último período han de dar razón, en cuanto sea posible, de las cosas, etc., también divididos en dichos cuatro grupos, por lo menos.

Y, como los niños no deben salir de ninguna de sus clases hasta saber las materias correspondientes á su edad (en el grado que les sea posible según su capacidad é inteligencia), resultará que en la práctica no siempre habrá necesidad de los cuatro

grupos en alguna clase no muy numerosa por haberse allí reunido inteligencias casi iguales; v. gr.: un mediano que ha permanecido en una clase durante tres semestres, puede hacerse al cabo de este tiempo casi igual al notable que empieza el primer semestre, de tal modo que el aumento de tiempo y de consiguiente ejercicio viene como á nivelar (aunque jamás del todo) las diferencias nativas de las facultades.

Bien que en último resultado (repitámoslo) jamás igualará el individuo de medianas aptitudes al hombre de verdadero talento.

§ XII. *Ejemplos.*

Pongamos ejemplos en la Geometría, la Aritmética y la Geografía.

Un párvulo de cinco años puede conocer bien y sin esfuerzo, si es listo, las figuras planas, los triángulos, cuadriláteros, pentágonos, etc.; saber las tablas de sumar, restar y hasta de multiplicar, escribir números sobre encerado ó pizarra, conocer las provincias de España... Estos estudios no obstan para otros análogos; mas para el objeto basta con los citados. Apenas hay párvulo de alguna capacidad que en un semestre no aprenda la situación de las cuarenta y nueve provincias de España, los nombres de unas cuantas figuras, cifras, letras... en suma, 200 cosas ó nociones importantes. Si el párvulo tiene buenas facultades, en un semestre estará listo para pasar á otra clase, y, si no, permanecerá en la misma. Listo ya, aprenderá en una nueva clase á sumar y restar, esto es, sabrá el cómo se hacen esas operaciones aunque sin conocer el por qué; y adquirirá el conocimiento de los ríos y montañas principales con el de algunas poblaciones. Ya mayorcito, al cabo de un semestre (ó de dos, ó de tres, si el alumno es torpe) pasará de nuevo á otra clase en que le enseñarán á multiplicar: aprenderá lo que son ángulos diedros, triedros y poliedros: le harán ver los prismas y poliedros más notables, y empezará á aprender los Estados de Europa. Enterado de estas materias pasará á otra clase en que le hagan analizar los cuerpos (v. gr., un cubo, preguntándole: ¿Cuántas aristas tiene este cuerpo? ¿cuántos ángulos planos? ¿cuántas caras? ¿cuán-

tos ángulos diedros? ¿cuántos triedros? Si se trunca este ángulo triedro, ¿cuántas caras tendrá entonces el cuerpo, cuántas aristas, etc., etc.? Si se trunca además este otro ángulo, ¿cuántos ángulos diedros habrá, cuántas caras, qué serán estas caras, etc.?)... Mientras, el alumno se ejercitará por lo tocante á la Aritmética en lo más fácil del sistema decimal, estudiará las divisiones principales de Asia, África, América, etc. Y al semestre ó á los dos semestres podrá pasar á una clase elemental de Aritmética y Geometría demostrativas, donde permanecerá hasta saber dar razón de las cosas que antes conocía, aunque de un modo recetario y sin saber por qué; ingresará en la clase de Geografía racional, donde estudiará en modelos movibles el paralelismo del eje de la Tierra, su inclinación sobre la elíptica, causa de las estaciones, y empezará con los experimentos más generales de Física, etc.

El niño, pues, desde párvulo empezó *Geometría, Aritmética* y *Geografía* y sectorialmente (pág. 88) fué aumentando por capas concéntricas en seis ú ocho semestres (ó más) sus conocimientos *aritméticos, geométricos* y *geográficos,* desde lo práctico hasta el umbral de lo teórico. Y, como lo mismo es dado hacer con otras series de enseñanzas (lectura, escritura...), resulta que un niño por este sistema puede entrar en los catorce ó quince años sabiendo lectura, escritura, algo de Dibujo lineal, mucho de Geografía, operar bien en Aritmética, poseer utilísimas nociones en Geometría, Gramática y elementos algo extensos y profundos de Física experimental, Francés... y todo sin gran trabajo, con gusto, y con más firmeza y seguridad que muchos hombres de carrera, y hasta mejor que buen número de profesores en su ramo no especial.

Y aquí no consentiré que se me grite: «¡Utopia!» Colegio he dirigido de donde salieron llenos de conocimientos cientos y cientos de alumnos, número que nadie tachará de reducido. Trátase de hechos: el que dude acuda á comprobarlos, y, hasta encontrarlos inexactos, selle los labios, guardando en su pecho la inmotivada incredulidad.

Digo que lo he hecho, y mucho más.

Y me jacto de los resultados, porque no hay en ello mérito ninguno exclusivamente mío.

Cualquiera puede obtenerlos.

Cualquiera, si se resuelve á dos cosas: á volver las espaldas á los estúpidos métodos vigentes, y á mirar *con amore* el estudio de la naturaleza y el carácter de los niños; que semejante conocimiento le sugerirá lo que hay que hacer á fin de obtener resultados, y no estancar á los niños (como en Alemania, por ejemplo) durante diez años estudiando griego y latín, para que al cabo de tanto tiempo inútil, no sepan ni latín ni griego, ni hayan conseguido multiplicar bien, ni partir con seguridad, ni tengan idea justa de lo que es el barómetro, ni en qué consiste la locomotora.

CAPÍTULO V

Sumario retrospectivo.

De todo lo manifestado resulta:

1.º Que es necesaria la educación intelectual, porque desarrolla nuestras facultades mentales y nos hace adquirir conocimientos, los cuales contribuyen á nuestra perfección moral;

2.º Que no pueden desarrollarse esas facultades ni adquirir esos conocimientos sin observar ciertas reglas, con sujeción á ineludibles condiciones;

3.º Que, como el niño nace ignorante, es contradictorio suponer que conoce esas reglas y condiciones; por lo que toca á los padres, y especialmente á los maestros, el cuidado y la ciencia de inculcarlas;

4.º Que, por consiguiente, los padres y maestros han de prestarse mutuo apoyo, y no deben los unos destruír en casa lo que se hace en la escuela, ni mucho menos desprestigiar á los maestros (aun cuando, como por grandísima desgracia sucede, éstos suelan dar á ello fundadísimos motivos);

5.º Que entre los muchos dotes que deben adornar á un maestro, la ciencia, aunque necesaria, es el menos *esencial;* pues, si el *saber* fuese lo más importante, cualquier *sabio* sería buen maestro, y la experiencia manifiesta que el maestro nace, como el poeta, y es tan raro casi como él;

6.º Que el *aprender* no depende sólo del maestro ni del método; sino que depende también y PRINCIPALÍSIMAMENTE del discípulo, siendo los maestros y los métodos semejantes á escalas

que, por buenas que sean, nunca son las que suben, sino seres distintos de ellas;

7.° Que para aprender una verdad necesitamos:

Que nos designen esa verdad;

Que ejecutemos actos metódicos para apoderarnos de esa verdad;

Que la ejecución de estos actos es la parte principal del aprender;

8.° Que la designación de la verdad es lo propio del maestro, pero no lo más importante, si bien INDISPENSABLE;

9.° Que, aun cuando nos hagan la designación de la verdad, nada sabremos, como no efectuemos actos metódicos para *aprehenderla;* al modo que, aun cuando nos proporcionen un caballo, no saldremos jinetes sinunca montamos en él ni nos habituemos á guardar el equilibrio;

10. Que esos actos metódicos pueden efectuarse *motu proprio* ó en virtud de la acción directriz del maestro;

11. Que á los niños no es dado, sino con rarísimas excepciones, efectuar esos actos *motu proprio*, en razón á que ignoran *el fin* con que aprenden, la *extensión* de lo que aprenden y los *medios, caminos* ó *método* que *conducen* más pronto á tal *fin;*

12. Que, por tanto, corresponde á los maestros el HACERLES HACER esos actos; y que, puesto que de efectuarlos ó de no efectuarlos bien depende el aprender ó dejar de aprender (toda vez que dichos actos son la condición ESENCIAL y CONSTITUYENTE del aprender), aquel maestro será mejor que los HAGA EFECTUAR con el mejor método posible y en la gradación que más convenga, y no precisamente aquel que más sepa ó más explique: en una palabra, el maestro ha de hablar poco, pero debe HACER HABLAR mucho, porque enseñar no es explicar una verdad, como demasiados profesores lo entienden, sino, además y principalísimamente, *hacer que los alumnos*

hagan las cosas convenientes para apoderarse de la verdad; pues en el primer período del aprender, los niños ni aun necesitan saber el por qué de lo que hacen: quien necesita saberlo es el profesor;

13. Que las prendas constituyentes del maestro han de ser CUALIDADES DE CARÁCTER, más bien que de inteligencia, sin que de esto sea lícito inferir que el maestro haya de ser un desdichado ignorante;

14. Que los maestros no deben olvidar que, cuando alguien nos habla, no nos habla con sus ideas, sino con las nuestras, esto es, con las ideas que nosotros atribuímos á las palabras que escuchamos; y que, por tanto, deben procurar en sus explicaciones que las voces de que hagan uso despierten en los alumnos las mismas ideas á que correspondan en la mente del profesor;

15. Que de los cuatro sistemas de enseñanza conocidos con los nombres de individual, simultáneo, mutuo y mixto, es el tercero el que, sin ser bueno, reune mejores condiciones para clases numerosas y materias superficiales;

16. Que las clases numerosas y sin muchos profesores no son clases; son apriscos de muchachos;

17. Que los resultados producidos por el sistema mutuo y los defectos de que adolece deben servir de lección para plantear un buen sistema de clasificación de los alumnos por grupos escalonados de inteligencias próximamente iguales;

18. Que las facultades de la inteligencia no se presentan simultánea, sino cronológicamente: en primer lugar, y considerando el asunto de un modo generalísimo en que resulten eliminados todos los casos particulares y todas las rarezas de excepción, aparacen las de la atención y de la percepción: en segundo lugar la memoria imaginativa: luego la memoria se fortalece: en el cuarto período aparecen las funciones de la imaginación, y, por último, se presentan las racionales (al primer período co-

rresponden generalmente los niños de casi seis años: al segundo los de ocho, al tercero y cuarto los de diez á doce, y al quinto los que exceden de catorce ó quince años: en todo lo cual hay excepciones notabilísimas y á veces sorprendentes (niños precoces y niños tardíos);

19. Que no debe ponerse á aprender una materia que necesite facultades no desarrolladas todavía á los niños que no hayan cumplido aún la edad en que probablemente les nacerán (digámos así) esas facultades; y, por supuesto, no deben de ningún modo cursarlas si no les han nacido, es decir, que no ha de entrar á estudiar Matemáticas, por regla general, un niño de pocos años, porque entonces no existe la *razón* como facultad algo prominente y principal (las carnes son los manjares más azoados; pero no puede comerlas el infante de seis meses: es necesario aguardar á que le aparezcan en la boca los huesos necesarios para la masticación);

20. Que deben dividirse las materias de la enseñanza en secciones correspondientes á los períodos en que aparecen las facultades, y no enseñarse antes de la edad conveniente una doctrina que requiera el ejercicio de facultades no nacidas aún. La inteligencia, como el cuerpo, necesita de alimentos distintos según la edad: y, así como haría mal una nodriza en dar á un parvulillo de cortos meses, por muy robusto que fuera, y que aun careciese de dientes y de muelas, un buen trozo de *beefsteak* para que se alimentase, de la propia manera no es conducta cuerda la del maestro que pone á un alumno, por mucho talento, despejo y penetración que posea, á estudiar Filosofía y Metafísica, antes de entrar en los robustos años de la reflexión (1);

---

(1) Esto de la división de las materias requiere algo de explicación y mucho de discernimiento. Las operaciones de sumar, restar, multiplicar y partir tienen su explicación y su teoría en la ciencia de la Aritmética; pero, porque lo científico de la Aritmética no pueda enseñarse casi nunca á niños de diez ú once años, no se ha de inferir que no pueden aprender muy bien las cuatro reglas los niños de esa edad. Y ¡vaya si las aprenden!!! Enséñeseles, pues, á practicar, y guárdense las teorías para su tiempo. Hasta los párvulos del segundo período pueden conocer y tener idea clara y distinta

21. Que el niño es quien ha de determinar la amplitud y forma de la enseñanza, como el pie las del zapato: el maestro, como el zapatero, no tiene más que ajustarse estrictamente á ellas;

22. Que, seccionados los niños por edades y divididas las materias según esas edades, hay que subdividir todavía los alumnos de cada sección conforme á los grados de su fuerza intelectual;

23. Que de cien alumnos sujetos en el primer período de la vida á estudios de *percepción*, unos serán sobresalientes, otros buenos, regulares algunos más y torpes otros: que hacer caminar á todos al paso de los últimos es perjudicar á los primeros y robarles instrucción; y que hacerlos avanzar al paso de los sobresalientes es negar la enseñanza á los demás: que, por tanto, debe haber EN CADA PERÍODO, clase (ó por lo menos sección) de sobresalientes, clase ó sección de buenos, clase ó sección de regulares y clase ó sección de torpes, CADA UNA CON SU PROFESOR y sus procedimientos especiales más ó menos completos, más ó menos expeditos, más ó menos lentos, según las capacidades sobre que se hubieren de ejercitar: á los torpes no se les puede enseñar sino muy poco, y aun eso no ha de ser difícil;

---

de lo que es perpendicular, vertical, horizontal,... rombo,... tetraedro, cubo, dodecaedro,... con tanta facilidad casi como conocen lo que es mesa, cuchillo y tenedor;... pero únicamente hacia los quince años ó los diez y seis (y aun eso si son listos) pueden aprender á conciencia que el volumen de la esfera es $= \frac{4}{3} \pi r^3$. Si hay muchos hombres de viso, abogados, senadores, ministros y hasta profesores (!!!) que ignoran lo que es icosaedro, cuántos vértices, tiene, etc., etc.,... en cambio no hay chiquillo que no pueda saberlo. En las ciencias no es todo de la misma dificultad, ni requiere el empleo de las mismas facultades. Enséñese, pues, lo fácil y perceptivo en la primera infancia, y resérvese para la edad oportuna lo dificultoso y necesitado de demostración.

Sumar puede todo niño: solamente á los hombres de talento es dado vencer las dificultades del cálculo integral.

De consiguiente, por división de materias no ha de entenderse separación de asignaturas, sino selección de lo que de cada una cabe aprender en cada edad.

24. Que el aumento en los presupuestos de instrucción pública no son recargo al Estado, porque la instrucción moraliza y la moral disminuye los crímenes y los delitos, y hasta las faltas, creando, por tanto, un ahorro en las atenciones de la Nación. La estadística proclama en alta voz esta verdad; si bien ahora está de moda (!!!) hacer burla de la antigua hipérbole atribuída á Guizot: « *Cada escuela cierra una cárcel* »;

25. Que, siendo toda ciencia una serie de verdades abstractas, ligadas entre sí y subordinadas á una verdad más general, se encuentran siempre en ellas principios { fundamentales / formales, y datos, hechos ó fenómenos;

26. Que hay en primer lugar ciencias-base de otras y que, en tal sentido, pudieran llamarse primitivas ó primarias: que, por tanto, existen ciencias secundarias, terciarias, etc.; por ejemplo: no puede estudiarse Artillería sin haber estudiado Matemáticas, ni puede saberse Derecho sin conocer la Moral, ni Metalurgia sin Química, etc. Pues bien: las Matemáticas, la Moral, la Química de estos ejemplos serían ciencias-base, ó bien ciencias primarias, respecto de las otras, que llamaríamos por correlación ciencias secundarias;

27. Que el calificativo *primario* ha de tomarse en cierta latitud, pues sin ella la Química nunca podría considerarse como ciencia primitiva, toda vez que su estudio requiere otros muchos preparatorios, si ha de hacerse con provecho;

28. Que los *datos, hechos* ó *fenómenos* de la mayor parte de las ciencias primarias pueden ser PERCIBIDOS por los niños desde la edad más tierna; si bien los *principios* fundamentales no podrán ser ENTENDIDOS sino con el tiempo y á su tiempo;

29. Que, por tanto, el estudio (ó noticia si se quiere) de las ciencias primitivas debe empezarse hasta por los párvulos, no con las fórmulas ó los principios, porque no los entenderían, pero sí con aquellos datos, hechos ó fenómenos perceptibles des-

de la edad más tierna y de que la experiencia nos muestra que se adquieren con facilidad, *con mucha facilidad,* nociones y noticias amplias y hasta de cierta consideración é importancia (como en cualquiera clase de esos mismos párvulos, por mal constituída que esté, puede verse diariamente);

30. Que estos estudios no deben nunca interrumpirse; porque todo estudio discontinuo ó abandonado se olvida;

31. Y, por último, que los conocimientos han de irse haciendo cada vez más abstractos á MEDIDA QUE LOS NIÑOS VAYAN CRECIENDO EN AÑOS Y FACULTADES, hasta llegar á lo profundo y racional de cada ciencia primaria, siguiendo en ello un desarrollo sistemático semejante ó análogo al indicado respecto á la Geometría, la Aritmética y la Geografía en el párrafo XI de la lección anterior IV, esto es, empezando por lo fenomenal y dejando para el último período lo normal. Si me fuese dado representar la instrucción conforme los profesores la han dado generalmente hasta aquí, me valdría de una línea recta; pero, para hacer tangible el cómo me la imagino (si bien veo que no á todos por tal esquema se les hace patente), me valdré siempre de un círculo, dividido por una parte en ánulos ó coronas correspondientes á los períodos de la evolución de las edades, y por otra en tantos sectores como ciencias primarias ó preparatorias hayan de enseñarse, estando los datos, hechos ó fenómenos contiguos al centro, los principios más abstractos y fundamentales cerca de la última circunferencia, y ocupando las aplicaciones y fórmulas prácticas los espacios anulares intermedios. Todo según lo explicado en la página 88, al explicar el correspondiente esquema sectorial de colores, y conforme con lo repetido al final del anterior capítulo II, página 316.

La quinta esencia de todo lo anterior se encierra en los apotegmas siguientes, fundados, no en las ideas dominantes entre los maestros, ni en sus preocupaciones, caprichos ó antojos; sino en la irrecusable naturaleza de los niños:

Las facultades no aparecen simultáneamente, y, por tanto, ningún niño se pondrá á un estudio hasta que le sea inteligible;

La enseñanza, pues, ha de empezar por lo fenomenal, y no por lo normal, porque las razones de los principios científicos son incomprensibles para todo principiante;

Por consiguiente, la enseñanza en sus comienzos ha de ser exclusivamente práctica;

La capacidad de cada alumno determinará en todo período de la enseñanza la amplitud de cada asignatura;

La enseñanza colectiva exige la distribución de los niños en grupos poco numerosos, cada uno de alumnos próximamente iguales en capacidad (*sobresalientes, buenos, medianos* y *torpes*);

La instrucción ha de ser politécnico-elemental, por higiene de la inteligencia y aspiración patente de estos tiempos;

Los estudios no han de ser nunca discontinuos, porque lo que se abandona se olvida;

Para obtener resultados es indispensable aumentar considerablemente el mezquino número actual de profesores.

Tal es, en resumen, lo que hasta ahora va dicho acerca de la instrucción ó educación intelectual. Lo principal depende del alumno, porque los torpes casi no aprenden, pero no es poco lo que incumbe al maestro. La ciencia de un hombre sobre un ramo cualquiera tiene por límites los de la ciencia: los de la ciencia de un perfecto profesor son más extensos, porque no sólo ha de estar versado en las ciencias mismas, sino en las *condiciones con que ellas penetran en la inteligencia.*

Y hay más: ha de saber hacer que el alumno ejecute los ejercicios necesarios para saber.

Por esto el buen profesor nunca se estima suficientemente apto y preparado: *ars longa, vita brevis.*

Y aquí, más que en nada, cuadra la profundísima observación de GOETHE:

«Todo aquello en que penetramos seriamente es un INFINITO» (1).

---

(1) Alles worin man sich ernstlich einlässt ist ein UNENDLICHES.

CAPÍTULO VI

Nosce te ipsum.
(Conócete á ti mismo.)

§ I. *Curiosidad: atención.*

El maestro ha de observar, satisfacer y alimentar cuidadosamente las manifestaciones de la curiosidad, porque ella engendra la atención; y ha de hacer que la atención adquiera los dotes que la distinguen en los hombres eminentes. La importancia de la atención es tanta, que NEWTON dijo que ella era la ciencia. Este aserto es, sin duda, exorbitante, porque la atención sola no es el genio; pero no tiene asomo de hipérbole el decir que no hay genio sin atención, y que el distintivo titánico de las inteligencias superiores es lo eminente del atender.

La atención tiene su origen en el deseo del saber; se excita por la curiosidad, la sorpresa y el goce intelectual; se sostiene y cautiva por el interés y provecho que proporciona, y se fortifica y robustece con el hábito.

La atención es condición de las demás facultades, especialmente de la percepción externa y de la memoria. Muchos se quejan de su falta de memoria, debiendo quejarse de su falta de atención; pues, al paso que recuerdan bien lo que les interesa y cautiva, son completamente nulos tratándose de lo demás.

Es la atención aquel acto por el cual aspiramos á conocer, ya objetos, ya asuntos. Condición necesaria para entender, no es, sin embargo, hecho de inteligencia, sino de actividad; pero tan importante, tan indispensable, tan esencial, que ella sola eleva sobre el nivel común á las eminencias científicas.

Varía con la edad y con el sexo: en el niño y la mujer es menos eficaz que en el adulto y en el hombre: su intensidad tiene grados; pero sus dotes están resumidos diciendo que debe ser *una, directa, enérgica, sostenida, profunda* y *metódica* (1).

---

(1) MONLAU.

Ahora bien: dicho ya cómo se origina, cómo se excita, cómo se sostiene, cautiva, robustece y fortifica, debe el maestro estimular el deseo de saber, llevar á sus alumnos de sorpresa en sorpresa, ESPECIALMENTE POR MEDIO DE EXPERIMENTOS, hacer interesantes y halagadoras sus lecciones, y, sobre todo, crear en el discípulo el hábito de atender.

§ II. *Percepción.*

Ya despierta la atención, ó, mejor dicho, ya con tendencia al desarrollo, ha de desarrollarse también ó empezar á desarrollarse la facultad del percibir. Y, como los instrumentos de la percepción externa son los sentidos, también ha de emprenderse la educación de ellos. Las funciones de la percepción externa se dividen en inmediatas y mediatas: por el ejercicio inmediato de esta facultad y de los sentidos se perciben los olores, sabores, sonidos, colores y dureza ó resistencia de los objetos: — esto es, que los colores sólo se pueden percibir con los ojos, los sonidos sólo con los oídos, etc. Pero la *distancia* de los objetos, el *movimiento,* el *tamaño,* el *número,* etc., pueden ser conocidos *mediante* más de un sentido: por el tacto, por el oído, por los ojos; y, de consiguiente, las funciones mediatas pueden proceder de distintos y varios conductos. El maestro debe empezar por las funciones inmediatas, y pasar luego á las mediatas. Viendo las cosas se comprenden bien, pero sintéticamente, individualmente; y, como *saber,* en el sentido filosófico, no es tener percepción de efectos, hechos ó fenómenos, sino conocimiento de sus LEYES y sus REGLAS, de aquí el que la instrucción perceptiva ó *intituitiva* tenga su límite en cuanto llegue cierta edad, y nunca deba hacerse *ad libitum,* sino con un método y orden tales que CONTENGAN latente y sistemáticamente las reglas, normas ó leyes que á su tiempo hayan de explicarse. Esto es capital. No hay método bueno como no contenga invisible el hálito de vida de las cosas. Pero en el primer período de la vida la intuición y la imitación son los únicos medios de que el maestro puede disponer. ¡Y no es poco!! Con la misma facilidad con que un niño aprende en su casa lo que es un sillón, un tenedor, un

zapato, se forma idea en la escuela de párvulos de lo que es un elefante, un jaguar ó un ornitorinco,... de lo que es un cubo geométrico, un octaedro ó un icosaedro,... de dónde está Cádiz, Madrid, Lugo... Que no se enseñe jamás cosa ninguna de *Geografía* sin mapas ó esferas á la vista; ni de Geometría sin las figuras ó sólidos correspondientes, etc., etc. La percepción externa nos pone en relación con el mundo exterior y suministra los datos á la razón: si en vez de suministrar á esta noble facultad los datos de la experiencia diaria del hogar doméstico, le proporciona conocimientos de los objetos científicos, la inteligencia, cuando llegue la primavera de la vida, será un amenísimo jardín de útiles conocimientos, y no de futilezas prosaicas sin ningún valor científico.

§ III. *Memoria imaginativa.*

Para el segundo período debe el maestro tener presente que, cuando se han visto y MANEJADO mucho los objetos, se conciben perfectamente aunque no los tengamos delante. Quien de párvulo ha visto y manejado el termómetro, lo imagina después toda la vida. El que ha visto el experimento del anillo de S'Gravesande, no olvida nunca que el calor dilata los cuerpos. Mas, como no es posible poner ante los ojos de los niños todos los objetos perceptibles, de ahí el que, cuando la *memoria imaginativa* se desarrolla, deban aprovecharse todos los momentos para transmitir la instrucción, valiéndose de la *descripción,* ó sea del *método explicativo.* ¡ Qué no puede un hábil profesor enseñando Física hasta sin instrumentos !! ¡ Cuánto, cuánto cabe enseñar si se patentiza como en los libros titulados « *Física sin aparatos* » !

§ IV. *Memoria.*

Llegamos al período en que se desenvuelve la portentosa facultad que conserva y reproduce las noticias y conocimientos adquiridos, función por la cual vivimos en lo pasado como si fuera presente, y fuerza suministradora de los MATERIALES todos

de nuestras imaginaciones y juicios. A pocos se les oye hablar de su talento, porque da vergüenza el confesar que es corto y escaso; pero muchos hablan de su memoria y no les da rubor de decir que es mala, sin conocer que á mala memoria no corresponde talento bueno. Pueden darse, y se dan ejemplos, de hombres de mucha memoria y poco entendimiento, pero no se ven hombres de verdadero entendimiento y memoria verdaderamente infeliz.

La memoria es un viajero
que recorre lo pasado.

Es la memoria facultad que no se deja regular. Unos retienen tenazmente los versos, los intervalos musicales; para otros las fechas son fáciles de conservar; éstos aprenden bien historia, aquéllos nunca olvidan las clasificaciones científicas; quién sólo retiene pormenores, quién generalidades. La variedad prodigiosa que presenta esta facultad exige en el maestro una observación asidua hacia sus discípulos.

Sin embargo, es un hecho que, si bien se ignora el modo con que se conservan los recuerdos, se sabe que el reproducirlos depende grandemente de la *asociación de las ideas*: esto es, de cierta *evocación* que una *modificación interior* hace en nuestra mente de un conocimiento ya adquido, relacionado, directamente ó nó, con la modificación interna. La asociación de las ideas es, pues, de dos clases: una contingente y falible, y otra poco menos que infalible. Las asociaciones contingentes hacen que, con ocasión del recuerdo de un discurso que hemos oído, nos ocurra la fisonomía del que lo dijo, el sitio donde lo pronunció, quién nos acompañaba, qué vestido llevábamos, etc., etc., cosas todas que no están directamente relacionadas con las ideas contenidas en la peroración. Mas, por las asociaciones necesarias, al recordarlo, nos ocurren igualmente las reglas de la dialéctica, que, por ejemplo, se infringieron, la razón de la falsedad de los argumentos, etc., etc.

De estas dos clases de asociaciones, la que debe hacer cultivar el maestro es la que liga las ideas necesariamente, sin desdeñar las otras contingentes, que se fundan en la simultaneidad, sucesión en el tiempo, coexistencia en el espacio, etc. De todas

puede servirse, pero sin apoyarse con predilección en éstas, y sí con decidida preferencia en las primeras.

La memoria ha de ser *vasta*, *tenaz*, *fiel* y *fácil* (1): pocos hombres poseen reunidos estos dotes: el que aprende con facilidad suele no tener tenacidad apenas, y tal persona que con gran dificultad logró encomendar algún conocimiento á la memoria, lo retiene con tenacidad tanta, que nunca más lo olvida, etc.

Pero la experiencia suministra datos preciosos respecto á esta facultad. La tenacidad de los recuerdos depende de ciertos actos, y el profesor *debe* HACER QUE SUS ALUMNOS LOS EJECUTEN en circunstancias favorables *para no olvidar los conocimientos que adquirieren*. Una cosa se recuerda tanto mejor cuanto mayor *impresión* nos hizo, como los fenómenos del microscopio solar; mayor fué su *duración*, como los frecuentes paseos científicos, las visitas repetidas á las fábricas, el examen detenido de los museos, etc.; mayor *atención* le prestamos, mayor *repetición* hicimos de las modificaciones á que dió lugar; mayor fué el *enlace* que tuvo con otras circunstancias anteriores; mayor la *claridad* de las ideas relacionadas ó conexionadas, como una exposición de objetos explicados previamente y con insistencia. Mejor recordamos cuando disfrutamos *de salud;* mejor si se trata de cosas á que *tenemos afición;* mejor en la *niñez;* mejor igualmente cuando el recuerdo es de cosas que tenemos *hábito* de manejar; mejor cuando se trata de cosas sumamente raras. Con el prolongado *desuso* todo se olvida. El profesor debe tener presentes cada una de estas circunstancias favorables y adversas, y no explicar como quiera los conocimientos, sino bien eslabonados ó asociados, y haciéndolos en todo caso interesantes, de modo que causen viva *impresión*. Debe cautivar la *atención* profundamente; hacer *repetir* los conocimientos cuanto fuere preciso, especialmente los refractarios; no enunciarlos mientras no sean *claras* las ideas que con él hayan de quedar asociadas, no explicar puntos difíciles antes de crear el *hábito* de pensar sobre cosas profundas; no chocar de frente con las *inclinaciones;* hacer á los niños armar y desarmar los relojes grandes de pared y poco precio, manejar los modelos de máqui-

(1) MONLAU, ya citado.

nas y hacerles ejecutar los experimentos de Física que estuvieren en su posibilidad, etc. Los niños no rompen los aparatos.

Hay un escollo enorme que evitar. El hábito, facilitando las disposiciones naturales y hasta contrariándolas, crea en el hombre portentosa facilidad para cualquier clase de estudios. Las palabras son el signo de las ideas: como signo, como cuerpo, como parte exterior del pensamiento, tienen, sin duda, trascendental importancia; pero no ha de echarse en olvido que esta importancia depende de las ideas, que subsiste mientras entendemos las ideas y que desaparece en cuanto no nos son comprensibles esas ideas. El hábito, que hace milagros, puede ser causa de que adquiramos deplorable facilidad para retener palabras cuyo significado no entendamos bien, y hasta, si se quiere, que no entendamos ni bien ni mal. ¿Cuántos saben el ayudar á misa sin conocer la lengua de Horacio? Esto es un hecho: casi todos los sacristanes se encuentran en tal caso. Pues bien; que nunca los niños se pongan á aprender palabras que para ellos nada significan, ya porque no se les expliquen, ya por ser superiores á su desarrollo intelectual; pues, de estudiar así las lecciones, resultará que no aprenderán nada, toda vez que la mente aspira á la verdad, esto es, á la posesión de las leyes, no de los sonidos, no de las undulaciones del aire, que es lo que aprende el papagayo. Por otra parte, es un hecho, así de la vida del cuerpo como de la del entendimiento, que el excesivo desarrollo de un miembro ó de una función cualquiera, esto es, que el desarrollo parcial perjudica al desarrollo general. Cuanto mayor es el desarrollo que alcanza la memoria; cuanto más tiempo se invierte en HACERLE HACER ciertos ejercicios, menos tiempo queda para ejercitar las demás facultades, menor es el desarrollo de ellas, más difícil utilizarlas, y, en fin, desarrollar á su tiempo las importantes facultades del imaginar y del juzgar, por falta de hábito en los ejercicios preparatorios de percepción, ó de descripción, ó de memoria imaginativa. Y, como que estos hechos son ciertos, y como hace tiempo que están denunciados por personas de experiencia, castigo y muy grande deberá imponerse á los maestros que, por obtener un resultado de *falso oropel*, pero brillante para el imperito, obligan á sus alumnos á aprender de memoria lecciones (inútiles, pues no

son de ellos entendidas) relativas á Historia, Geografía, Urbanidad, Doctrina cristiana, etc., esquilmando así esas tiernas y enérgicas facultades, y quizá arruinando la inteligencia para siempre.

¡Oh, sí! para siempre. ¡Cuántos miopes lo son por el estudio imprudente en libros de letras diminutas!

§ V. *Imaginación.*

Entra el período del desarrollo de la imaginación, de esa facultad fresca y lozana, semejante á la garza que vuela á su libertad por el limpio azul del cielo. Por ella combinamos los recuerdos, dándoles nuevas formas, que no tenían en las realidades de nuestra experiencia. Por eso los poetas la han llamado creadora, aunque sólo crea combinaciones no vistas antes en el mundo, y realiza inventos y planes de que nadie tenía conocimiento anterior.

Como los materiales de esas combinaciones, invenciones y planes, son los recuerdos (fíjese en esto bien la atención), es preciso, para que sus actos sean útilmente fructuosos, que esos recuerdos sean las maravillas de la naturaleza, los portentos del arte, las acciones más nobles y virtuosas, las biografías de los hombres de bien (no exclusivamente las de los varones afamados), relaciones de viajes atrevidos y felices, los hechos de las ciencias (esto más que nada), etc., etc. No se pongan entre los modelos para recuerdos los vicios á la moda, las novelas que hacen la apoteosis de las malas pasiones, los sueños de la riqueza y la ambición, ni nada que desvíe de las realidades de la vida. Sean la Geometría y las máquinas (que serlo pueden) y las leyes naturales y los actos de los héroes, el fondo de todos los recuerdos, porque todos los objetos del Universo tienen por carácter ESENCIAL LA EXTENSIÓN, y todos obran como FUERZAS ó pueden ser modificados por las fuerzas ó los agentes naturales; y los actos de los héroes que infunden el deseo de mejorar la Humanidad.

Grande, cual ninguna, es esta facultad; importante su desarrollo; utilísimo el partido que de ella puede sacarse; pero FUNESTÍSIMO SU PREDOMINIO á costa de la razón. La imaginación interviene en la percepción externa hasta el punto

de objetivar los fenómenos de nuestro Yo. Por eso (1) creemos que los sabores, los olores, los sonidos, los colores, etc., están en los cuerpos, cuando en realidad son modificaciones causadas en nuestro YO por los seres realmente existentes fuera de nosotros: pues en la naturaleza no hay más que fuerzas causadoras de las modificaciones internas que llamamos sabores, olores, sonidos, colores, etc. La imaginación solamente es la que nos hace dar forma sensible, cuerpo, y hasta determinada figura y aun movimiento, á las cosas que pasan en nuestro interior, fenómenos psíquicos que, por lo mismo, son incapaces de forma, de acciones y reacciones, de movimientos directos y reflejos, de rastros, como los que decimos que dejan las ideas, de sentimientos y pasiones, de obscuridad ni de claridad, y de tantas expresiones metafóricas, autorizadas por el uso de los siglos, que tienden á convertir el estudio del entendimiento en un estudio análogo al que nos obliga á hacer lo que observamos en los cuerpos.

Y la imaginación también influye fatalmente en las más altas concepciones de la razón, dando origen á terribles errores, por cuanto la fantasía presta formas extrañas á principios y abstracciones independientes y aun refractarias de toda forma.

No concebimos el mundo sino como una bola que vaga en el espacio: el espacio se nos figura como una esfera cuyos límites no vemos; la eternidad como una línea larga, muy larga, cuyo término se nos va más allá, y más allá, y más allá todavía, mientras más avanzamos hacia él: hay quien se representa el alma como un punto muy ágil y muy vivo que se agita por las circunvoluciones y anfractuosidades del cerebro (2), marchando de acá para allá con rapidez portentosa, y asistiendo en todas partes á la producción de los hechos de conciencia...

Todo esto es causa permanente de errores muy funestos, muy trascendentales, muy enemigos del progreso científico: porque la razón humana no vuela con libertad y holgura en la región que le es propia, cuando ésta se halla obstruída y como cuajada de las representaciones empíricas malamente introducidas allí por la imaginación, que siempre tiende á corporizar los más abstractos pensamientos de nuestro ser racional.

---

(1) y (2) HEREDIA.

¿Y es esto una quimera?...

Lector habrá que haya tomado por equivocación el aserto de que los colores no existen en los cuerpos: ni faltará alguno que admire el que se diga rotundamente que no existe en la realidad el punto matemático: ó de que se asegure que el espacio no es nada objetivamente, pues de cierto hay quien no titubea en declarar por locos á los que así piensan. Tales son los extravíos á que lleva la imaginación. El moderno panteísmo hijo es de la fantasía. En las doctrinas socialistas, mucho se ha atareado esta facultad, y la metralla y la bayoneta, por otros extravíos de la imaginación, han creído deber atajar con sangre esos errores en el terreno de la práctica. ¡Como si no hubiese escuelas!!!

Véase, pues, de cuánta importancia es que los maestros sepan desempeñar el doble oficio de FOMENTAR esta nobilísima facultad, y DETENER sus vuelos cuando intervenga en la especulación puramente intelectual, cuyo dominio exclusivamente pertenece á la razón. En las artes, en la industria, en la invención, en todo lo que el mundo no ha visto todavía, la imaginación es el artífice divino, y la razón la antorcha que ilumina el taller (1).

Una cosa es imaginar y otra comprender. Yo imagino y comprendo un triángulo; yo imagino y comprendo un cuadrado, un círculo. — Comprendo, *pero no imagino,* un polígono de un millón de lados. Lo que todos los hombres entienden por triángulo es idéntico de un hombre á otro: son las ideas de *superficie, limitación, tres* y *rectas;* el sabio y el ignorante son iguales desde el punto de vista puramente ideológico: pero, si decimos á un millón de hombres que imagine cada uno un triángulo, es seguro que no habrá dos imágenes idénticas.

Y ¿por qué?

Porque la imaginación no es la razón.

El distintivo de los productos de la imaginación es la variabilidad: el de los de la razón la inflexibilidad: la imaginación combina los recuerdos personales cuya índole es lo individual y distinto de todo lo demás: la razón ve las ideas, cuyo carácter es lo general y necesario.

---

(1) Felicísima expresión de HEREDIA.

Pero, fuera del daño que en lo puramente especulativo hacen los extravíos de la imaginación, no hay potencia ninguna intelectual que pueda parangonarse con la maravillosa facultad que goza exclusivamente del privilegio de ver en las interioridades del YO lo que nadie ha visto todavía en las regiones de la realidad (1). ¿Dónde, antes de verse en la mente de un genio, existía el *Quijote?* ¿Dónde el telégrafo? ¿Dónde estaban los mundos de las artes y la industria? ¿Dónde todo el progreso increíble de la civilización moderna?

¡Oh! no hay facultad cuyo desarrollo importe más ni que merezca más toda la atención de un buen maestro.

Con razón se ha dicho del gran físico DAVY, que su mejor invento fué FARADAY, su discípulo.

La invención no tiene reglas; pero condiciones, sí. Al maestro incumbe poner á sus alumnos en condiciones de desarrollar la imaginación.

No hay reglas; pues si las hubiera, llegaríamos todos á lo nuevo por conclusiones lógicas de la mente.

Pero hay condiciones; pues, si no las hubiese, no viéramos al genio producirse siempre en las mismas circunstancias.

Voy á extenderme, por tanto, en algunas más consideraciones, como panegírico y vindicación de facultad tan portentosa, hoy estultamente desconsiderada, no sólo en las regiones de la Pedagogía, sino también en el mundo de los políticos y de los reyes de la Banca... Y todavía peor: en el mundo de las letras, donde tantos, tantos clarinean que el Verso y el Arte están condenados definitivamente á desaparecer.

De moda se ha hecho llamar á la IMAGINACIÓN LA LOCA DE LA CASA.

Por una reacción naturalísima contra la deplorable ignorancia de los españoles, se ha extremado, con exageración inmotivada, la importancia de los estudios teóricos y puramente especulativos, al mismo tiempo que han caído en disimulado, pero

(1) *Allein im Innern leuchtet helles Licht.*
(Sólo en lo interno brilla pura luz.)
(GOETHE.)

real menosprecio, los estudios y trabajos prácticos propios para desarrollar las obras de la imaginación.

Sin la ciencia, el mundo no sería lo que es; pero hay error, y por desgracia muy popular (el error es siempre popular), en la común creencia de que sólo las escuelas puramente especulativas pueden formar los hombres capaces de empujar nuestra civilización.

Muy por el contrario, los grandes talentos que hacen progresar el mundo inventan porque ven; y ven porque los estímulos se les ponen delante de los ojos.

El trabajo y la atmósfera en que vive el artista son las condiciones de su desarrollo. Trabajo y taller, y el genio brillará.

POLIDORO CALDARA llevaba á los discípulos de RAFAEL el yeso de que se servían para pintar sus frescos. La impresión que el arte hizo en aquel hombre de carga convirtió á POLIDORO en el célebre artista, delicado, elegante, admirable en el claro-obscuro. — Por no morir de hambre, el gran MIGUEL ÁNGEL empezó moliendo colores y acarreando yeso. — ¿Quién, sino la vista de las obras de RAFAEL, hizo decir al que primero representó figuras en el aire, al hijo de un pobre campesino, al gran CORREGGIO: «*¿También yo soy pintor?*» Y lo fué. En el CORREGGIO dormía la potencia del genio; sólo faltaba la chispa que lo inflamase, como á la pólvora cuando espera, falta la chispa que le prenda fuego. — ANÍBAL CARACCI y ANDREA DEL SARTO, el pintor sin defectos, no habrían sido artistas sin la vida del taller. — Si no hubiese el POUSINO visitado á Roma, víctima de intrigas é infortunios, nunca habría pintado su cuadro de *El Diluvio*, ni merecido el título de «Rafael de Francia». — El DOMINIQUINO, á quien (dicen) envenenaron sus rivales; el TINTORETTO, discípulo del TIZIANO y su émulo en colorido; el TIZIANO mismo, artista siempre joven, aunque murió de noventa y nueve años, amigo de Carlos V, por cuyas liberalidades rehusó las ofertas del papa León X y despreció las honras del vencido en Pavía, Francisco I, no habrían sido lo que fueron (y lo que son todavía), admiración del mundo, sin la atmósfera artística que por fortuna respiraron. — ¿Quién hizo pintor al PERUGINO, protegido del papa Sixto IV, más que el haber entrado de sirviente en casa de otro pintor? — ¿No se transformó nuestro MURI-

LLO en un hombre nuevo cuando pisó el taller del gran VELÁZQUEZ?

¿Habría sido SHAKESPEARE el portento del teatro inglés, si sus desdichas no le hubieran obligado á entrar en el teatro de mozo del apuntador?

Sin duda que estos famosísimos artistas nacieron con los gérmenes del genio; pero estos mismos gérmenes no habrían llegado á la plenitud del desarrollo sin la atmósfera del arte en que vivieron. Con alas nace el águila; pero ¿cómo sin aire pudiera remontarse hasta las nubes?

Repitámoslo. La invención no tiene reglas; condiciones, sí.

No tiene REGLAS; porque si las hubiera, llegaríamos á lo nuevo por conclusiones lógicas de la mente.

Pero tiene CONDICIONES, pues, si no las hubiese, no veríamos al genio producirse siempre en las mismas circunstancias.

Sin las guerras del Imperio, el mundo ignoraría los nombres de NEY, JUNOT, MASSENA, MURAT, PORLIER, MINA, EL EMPECINADO, WÉLLINGTON. — Si se hubieran criado entre mieses y frutales, no habrían dado la vuelta al mundo MAGALLANES, ni el capitán COOK; ni VASCO DE GAMA habría doblado el Cabo de Buena Esperanza; ni COLÓN descubierto el Nuevo Mundo. — Sin el espíritu social de sus respectivas épocas, no registraría la historia los gloriosísimos nombres de BÉRANGER, BOILEAU, MOLIÈRE, SHAKESPEARE, DEMÓSTENES, SÓFOCLES, ESQUILO... — El príncipe de la Botánica, el gran LINNEO, dejaba los libros por observar las plantas del jardín de su padre. Sus maestros le declararon nulo enteramente para las ciencias; y su miseria, á causa del estudio, llegó á ser tanta, que pasaba las noches ¡remendando zapatos! para poder, durante el día, seguir estudiando en la Universidad de Úpsal. Sin un jardín, el gran botánico habría sido un perverso menestral.

Estamos abrumados de hombres teóricos; no tenemos quien nos haga un alfiler, quien nos fabrique una lima. Haya libros y tratados, pero abunden Gabinetes y Museos: haya fórmulas, pero tengamos dondequiera experimentos: haya ciencia, pero éntre la enseñanza por los ojos con la virtud de los ejemplos.

La Imaginación se forma en la atmósfera del taller y del gabinete de experimentación, ante el espectáculo de la naturaleza; en las luchas de la sociedad. El objeto nuevo no existe sin duda antes de la invención; pero, sin el estímulo que excitan las obras ya producidas, sin el acicate de una mejora deseada, sin el galardón de una dificultad vencida, no levanta el Genio sus alas poderosas, ni rompe los troqueles de lo antiguo, ni produce los moldes de lo nuevo.

Es, por tanto, altamente patriótico popularizar la idea de que casi todos los adelantos con que se honra nuestra civilización se deben á los hombres de tino práctico y experimental, y no á los hombres de teorías.

¿Eran lo que se llama hombres teóricos los antiquísimos descubridores del vidrio, de los pozos que hoy decimos artesianos, de los puentes colgantes? ¿Eran lo que hoy llamamos hombres de ciencia los árabes españoles que nos legaron la pólvora, los relojes, el papel? ¿Había dedicado sus vigilias á integraciones laboriosas Bertoldo Schwartz, inventor del metal de los cañones y en tal sentido creador verdadero de la artillería? Nada de lo que hoy constituye un hombre de teorías llegó á noticia de Juan Gutenberg, inventor de la imprenta: nada de ello sabía Bernardo Palissy, inventor de la cerámica: todo eso era ignorado del napolitano que, dicen, descubrió la brújula.

Cuenta la tradición que unos niños inventaron los anteojos de larga vista; sábese que Chappe era niño todavía cuando inventó el telégrafo óptico; consta que Humphry Potter era de cortísima edad cuando realizó su grandioso invento de hacer automáticas las máquinas de vapor, para dejar sola funcionado la que él tenía á su cargo, mientras se iba á jugar con otros niños de su misma edad.

Ni aun siquiera los hombres dedicados á las especialidades de una ciencia son los que en ellas han hecho grandes adelantos — y no por falta de saber, sino por no haberse colocado en las condiciones del inventar.

Pastores del Langüedoc fueron los que descubrieron la vacuna; cantor del teatro de Munich el que halló la litografía.

Aprendiz de una fábrica de jabón, cajista luego, fué el inventor del pararrayo, FRANKLIN, que

Arrancó el rayo al cielo y el cetro á los tiranos.

Un subteniente retirado del arma de Caballería y un pintor, NIEPCE y DAGUERRE, inventaron la fotografía.

Organista era HERSCHELL, el gran descubridor de las profundidades de los cielos.

El portento de nuestros días, EDISON, fué de niño repartidor de periódicos (*newsboy*).

Las aplicaciones prácticas del vapor no permiten dudar acercar de las condiciones de la invención: TRABAJO y TALLER.

La máquina atmosférica de vapor fué inventada por un minero, un cerrajero y un vidriero, SAVERY, MEWCOMEN y CAWLEY. — El constructor de la máquina de doble efecto fué WATT, pobre y enfermizo obrero, que de joven componía instrumentos de Matemáticas. — EVANS, que aplicó el vapor á alta presión, era carretero. — FÚLTON, el que primero movió un barco por medio del vapor, fué aprendiz de joyero y pintor de miniaturas. — El primer investigador de la propulsión de los barcos por medio de la hélice, fué al primcipio organista, luego relojero y joyero al fin. —SEGUIN (*ainé*), inventor de la caldera tubular (sin la cual no es posible la locomotora), nació respirando la atmósfera de la fábrica de su tío MONTGOLFIER, el fabricante de papel, inventor de los globos aerostáticos. — Y JORGE STEPHENSON, el feliz constructor de la locomotora, mecanismo destinado á borrar las fronteras de los pueblos, pasó los tristes años de su infancia en las minas de hulla de Inglaterra.

Sería cosa de no terminar la enumeración de estos hombres benéficos para la especie humana.

ARKWRIGHT, el inventor del telar mecánico, era barbero; LINCOLN, el destructor de la esclavitud, fué leñador; JOHNSON, sucesor suyo en la Presidencia de los Estados Unidos, era sastre. FARADAY, el prodigioso inventor de todos los grandes portentos de la electricidad de inducción, estuvo de aprendiz de encuadernador nada menos que diez años de su niñez, etc., etc.

LA LOCA DE LA CASA, esa facultad potente, productora de todos los adelantos de la civilización, no procede en sus evolu-

ciones conforme á las leyes deductivas de la lógica. Combina hechos, y ve las cosas antes de nacer. Pero necesita vivir en el recinto de los museos, entre las retortas de los laboratorios, entre los rodajes de la mecánica; se desarrolla al ruído de los talleres, ó mecida por las olas de los mares, ó enardecida por las indignaciones justas del periodismo, ó entusiasmada por los calorosos apóstrofes de la tribuna, ó dilacerada por las injusticias de la sociedad.

Suprimid sus condiciones, y muere. Muere como el ave bajo el recipiente de la máquina neumática; como el pez fuera del medio necesario á su existencia.

Pero mantened á la IMAGINACIÓN en el seno fecundo del Trabajo, que es la honra del hombre libre, y el mundo cambiará.

Veréis dominado al rayo; á Europa hablando con América por medio de un alambre, con Australia, con los antípodas, con todo el mundo;... á la luz dibujar con las maravillas de la perfección; á la chispa eléctrica iluminar nuestras casas y nuestras ciudades; regenerados los huesos; el habla dada á los mudos; cloroformizado el dolor; domado el huracán, y esclavizados los dos grandes déspotas de la antiguedad: el Espacio y el Tiempo.

España está atrasada. Otros pueblos que de ella proceden lo están también. ¿Queréis verlos en la misma línea que las primeras y más poderosas naciones de la civilización? Pues poned á LA LOCA, iluminada por la luz de la razón, en condiciones de producir; á LA LOCA, que ve las cosas antes de nacer; á LA LOCA, que saca del oculto seno de lo desconocido y de lo ignorado todo cuanto el hombre necesita; que abre para él las fuentes de la inspiración y de los goces; que suprime el dolor y detiene los pasos de la muerte.

¡Imposible el progreso de los pueblos sin los sueños divinos de la IMAGINACIÓN!

Sus grandes sueños son las utopias.

Y las utopias son los imposibles del AYER; las realidades del HOY, y los progresos del MAÑANA.

Imposible es el Progreso sin el trabajo científico de la IMAGINACIÓN.

Que el maestro, pues, tenga siempre á los niños en contacto con los genios: que les ponga siempre ante los ojos las maravi-

llas de las artes; que los lleve á visitar las fábricas y los Leviatanes de la Industria; que los haga gozar en el fecundo seno de la naturaleza, en los montes, en los valles, á las orillas del mar, y que los persuada de que constituye una inmensidad lo que duerme todavía en el inagotable seno de lo desconocido é ignorado.

§ VI. *Razón.*

El desarrollo de la razón es el objeto del último período. Tal vez me haya detenido demasiado en el artículo destinado á la Imaginación, solamente por lo cual debería imponerme ahora limitaciones, si la naturaleza misma del asunto no me obligase á hacer indicaciones sólo. ¿Cabe acaso en la índole de este libro un tratado de Crítica y Dialéctica?

¿Cabe hablar de Matemáticas, de Física,... de todas las ciencias, pues todas son del dominio de la razón?... Seré, pues, breve.

El juicio se desarrolla con el método. Debe empezarse por la analogía. SÓCRATES hacía de ella la base de su sistema de enseñanza: luego deben seguir los procederes inductivo y deductivo: el primero es más fecundo y más útil: los negocios de la vida versan todos sobre el porvenir de cada uno, y ese porvenir, si se nos revela alguna vez un tanto, es por la inducción: ella únicamente tiene el poder de levantar los pliegues acaso del espesísimo manto que cubre lo futuro. La razón es nuestro gran distintivo: racionales nos llamamos los seres que dominamos algo el mundo: el maestro debe, pues, esforzarse en coronar su obra desenvolviendo la razón y haciéndole adquirir, como ejercicio preparatorio para los estudios profesionales, nociones de las ciencias designadas con el nombre de primarias.

MARCEL dice: Así como la falta ó ausencia de una *facultad física* obliga á las otras á mayor ejercicio, y consiguientemente á mayor desarrollo (*tacto exquisito de los ciegos*), así la debilidad de una de *las facultades mentales* produce mayor energía en las otras. Por esto vemos que las personas de buena memoria, pero no muy feliz, teniendo que suplir este defecto con el ejercicio del juicio, sobrepujan frecuentemente en potencia abstractiva

y en adquisiciones intelectuales á los que, dotados de gran facilidad, han abusado de su memoria cuando jóvenes, en detrimento de las otras facultades.

La observación es exacta: y ella nos enseña que el desarrollo de la memoria debe contenerse en aquellos límites que guarden armonía con el *presunto* desarrollo del juicio; que, si está bien ejercitar la memoria de los párvulos en aprender (mecánicamente, si se quiere), por ejemplo, las listas de los reyes de España, por cuanto el juicio, por desarrollado que esté, no ha de facilitar jamás ese estudio, no es cordura, antes bien es muy perjudicial, el hacer aprender de memoria á niños que de nada se enteran, todas aquellas cosas que pueden algún día comprenderse, y, comprendidas, ser comparativamente fáciles.

CAPÍTULO VII

¿Quién desarraiga las rutinas?

§ I. *Importancia de las condiciones de las cosas.*

Los errores evidenciados en los capítulos anteriores se refieren á la esencia misma de las materias que estamos estudiando. Es de esencia que el estudio de la naturaleza intelectual de los niños determine la amplitud y forma de sus enseñanzas, como las dimensiones del pie determinan las de su zapato. Es de esencia que la instrucción empiece por lo fenomenal y por lo práctico, porque las facultades necesarias para los estudios de otra clase no existen en los niños cuando los ponen á aprender. Es de esencia dividir las clases numerosas en grupos de niños de capacidad igual próximamente, etc., etc.

Pero hay otras clases de errores y de preocupaciones que, sin referirse á nada esencial en la enseñanza, son, sin embargo, suficientes para esterilizar los esfuerzos de los maestros mejores y más experimentados, por impedirles que las cosas se hagan en las condiciones debidas. Lo esencial de un edificio no son sus andamios; pero sin andamios no se edifica una catedral. Los andamios son únicamente una condición del edificar; pero tan indispensable, que sin ella no habría templos. El calafateado de un falucho no es de esencia ni tiene nada que ver con la teoría del paralelogramo de las fuerzas que explica el arte de ceñir el viento con las velas; pero, si el barco hace agua y se va á pique, es imposible la navegación...

Y véase cómo las simples condiciones de una cosa, sin ser de esencia, son casi esenciales para la consecución de un fin.

Todo el mundo puede adquirir nociones de Historia universal; pero no en un curso. El tiempo necesario para el aprendizaje no es la esencia de la Historia; pero, si no se concede el espacio conveniente, es imposible el estudio de tal asignatura. Que el Latín *sea ó no* la llave de *todas* las lenguas, como procla-

ma una de las preocupaciones más extendidas y acreditadas, no es de esencia para el estudio de su Gramática; pero la preocupación de que sin Latín no puede estudiarse nada, ni Física, ni Metodología, ni... etc., es la funestísima causa de la perversa dirección impresa desde sus comienzos á la Segunda enseñanza. Nada tiene que ver con la esencia de la Retórica y Poética que el profesor se dirija á niños que no saben poner una carta á su madre todavía; pero, para comprender la asignatura, es condición que el oyente sepa ya expresar sus pensamientos más comunes, etc., etc.

¡Parece increíble que ejerzan tan deplorable influjo estas clases de preocupaciones, no relacionadas directamente con la esencia misma de la enseñanza!! Pero lo ejercen; y, por eso, es de toda necesidad evidenciar sus mortales resultados. Y en mí resulta un deber obligado el hacerlo, por más que la esperanza no me anime. ¿Quién desarraiga las rutinas? ¿Quién? De aquí que éntre yo descorazonado á tocar estos asuntos.

Y, á fin de que el lector comprenda la razón de mis desfallecimientos, he de repetirle la hipérbole de FONTENELLE:

— ¿Cuánto tiempo se necesita para vulgarizar una idea falsa?

— Una hora, ó dos, ó tres; y eso si se anda muy despacio.

— ¿Y para vulgarizar una idea verdadera?

— Un siglo, ó dos, ó tres; y eso si se anda muy de prisa.

§ II. *Lectura.*

Hay un empeño decidido en que los párvulos lean desde la más corta edad: los padres así lo quieren y el Gobierno también: la ignorancia de los maestros ó el temor de romper de frente con el mandato ó con la preocupación no se oponen.

En general, es posible el hacer leer pronto á los párvulos; pero algunos niños emplean (se trata de hechos) meses y meses y más meses, y á veces muchos años, con la Cartilla en la mano, sin aprender á leer; y, mientras nada adelantan en la lectura, con gran descrédito de la escuela ó del colegio en que tal sucede, hacen tal vez progresos en lo que les enseñan de Geografía ó les

cuentan de Historia... etc. Si se dice que primero conviene hacerles escribir que leer, tal aserto escandaliza como si fuera una herejía;... las cosas siguen sus rutinarios trámites y los resultados son ó nulos ó deslucidos, y siempre PERJUDICIALES.

Y ¿ por qué ? Porque el leer exige cierto ejercicio (y ejercicio rápido) de la comparación y del juicio, y los párvulos empiezan la lectura antes de que apunten las facultades de comparar ni de juzgar, en la edad sólo de la percepción y de la imitación, en que, si el leer les es difícil ó está fuera de sus alcances, les sería quizá fácil la escritura, y aun algo del dibujo lineal, si el pulso se prestaba á ello.

El leer es cosa sumamente dificultosa, no sólo para los niños, sino hasta para los adultos. ¿ Conoce el lector muchos hombres capaces de leer en público ? ¡ Qué digo en público ! ¡ Ni siquiera una carta entre amigos !!

Pero supongamos que el niño lea en una edad temprana (muchas personas no recuerdan no haber sabido leer) : una de dos ; ó el libro que cae en las manos es un libro frívolo de estampitas iluminadas y almáciga de viñetas con el cuento de algún gatito travieso, ó de un gigantazo come-carne, ó de anecdotuelas insípidas é insubstanciales, en cuyo caso se empieza á nutrir el entendimiento de fruslerías contrarias á la gravedad de las ciencias; ó bien es un libro en que se trata de algo formal y útil, en cuyo caso (QUE ES PEOR), encontrando el niño por precisión multitud de palabras y de frases que le son desconocidas, la infantil inteligencia adquirirá, contra todos los principios fundamentales de la Educación y de la Metodología, antes noticia de signos que de cosas significadas ; y sucederá que, ignorando toda la importancia, alcance y extensión intelectual del arte de leer, se imaginará haber leído un libro cuando hubiere pronunciado todas sus palabras. ¡ Ah ! no *existiría* seguramente por *falta de leetores* la *periodiquería* insulsa é ilógica de nuestros días, si en vez de ponerse á leer los niños á los cuatro ó cinco años (cuando debieran muchos, muchísimos, empezar más tarde), se les hubiese comprado la Cartilla en sazón oportuna ; ni se habría creado en el público el hábito, mortal para la inteligencia, de satisfacerse con períodos rotundos ó retumbantes, sin ideas, ó con ideas contradictorias, cuya oposición no distingue el vulgo de los lectores

por no serles conocida su significación, y estar encallecida y abotargada la inteligencia de los más.

¿Por qué los periódicos que sostienen vulgaridades son á veces más leídos que los periódicos profundos y concienzudos que evangelizan el progreso?

« Decidme: ¿dónde está la prueba, exclamaba el Doctor BRIGHAM, de que los libros en manos de los niños menores de ocho años producen ventaja durable en el espíritu? »

¿De qué sirve el conocimiento de las letras por orden alfabético, si jamás se necesitan así? ¿Es preciso, por ventura, el leer para que los parvulitos sepan, y sepan muchas cosas que hasta hombres de carrera ignoran? ¿No se enseñan nociones de Geometría, Geografía, Escritura, Historia, el Arte de numeración y mil cosas más en las escuelas de párvulos y en las salas de asilo, donde ningún niño sabe leer?

Si se prohibiese (LO QUE NADIE PUEDE PRETENDER) la lectura hasta los siete ó los ocho años, por ejemplo, las lecciones de memoria no podrían imponerse, y la instrucción oral se FOMENTARÍA con grandísimo beneficio de la educación intelectual; porque SIN REMEDIO se abrirían paso los métodos racionales, casi desterrados en la actualidad; y porque, sin duda, al leer los niños á su tiempo cosas que ya sabían, no podrían menos de comprenderlas. La escritura, pues, debería enseñarse antes de la lectura, y aguardar para enseñar este difícil arte á que el juicio empezase á alborear; que entonces sería el leer cosa de pocos días.

Y no se diga que ¿cómo se aprende sin leer?

La enseñanza, más que por los ojos, entra por los oídos, y, si los Apóstoles extendieron su doctrina, fué por lo que hablaron y no por lo que escribieron.

¡Cuánto no se aprende sin leer!!

Y en las clases de párvulos, ¿cuál niño sabe leer? ¿Y las cocineras de mérito, y, por tanto, muy buscadas, que no conocen la *o*? ¿Y los patrones de los barcos que ciñen admirablemente el viento, sin haber ido jamás á la escuela de pilotaje? ¿Nada saben los 10 000 000 de españoles que no entienden de lectura y escritura?

¿Quién podrá sostener que lo que contienen los libros no

puede SER DICHO por los profesores? ¿Y quién asegurará que la letra escrita, muerta y fría, puede equipararse á la palabra calorosa y al ademán persuasivo y al gesto cariñoso del entusiasta maestro? ¿Quién dirá que se puede pasar el niño sin las ampliaciones y comentarios del profesor, que NUNCA ESTÁN en los libros?

El profesor que no QUIERE trabajar es el que no puede pasarse sin los textos.

Verdad es que sin ellos nadie puede nada en las clases numerosas, que, como en el Congreso dijo el SR. CÁRDENAS, no son clases.

§ III. *Geografía é Historia universal.*

Si me dijesen que un niño había aprendido en un curso *Aritmética, Algebra, Geometría, ambas Trigonometrías* y hasta la *aplicación del Algebra á la Geometría,* no me atrevería yo á negar el hecho como imposible, si bien no podría menos de admirar la extraordinaria capacidad del buen alumno. Tal aprender en tan corto tiempo sería un caso no común; pero al cabo nadie lo calificaría de portento, por no ser cosa sin ejemplos anteriores que una gran capacidad se haya apoderado de teorías y fenómenos ligados y subordinados entre sí y mutuamente dependientes. PASCAL, á quien su padre no quería, por miedo de fatigar su enfermiza complexión, dedicar á las Matemáticas, encontró por sí solo, sin auxilio de libro alguno y sin más dato que haber oído una definición de la Geometría, las treinta y dos primeras proposiciones de EUCLIDES, no teniendo más que doce años. Las cosas *naturalmente* asociadas se comprenden y retienen bien; pero las que no se hallan en tal caso, no pueden aprenderse sino á costa de MUCHÍSIMO tiempo. En él se encuentran dos de las asignaturas de la Segunda enseñanza, HISTORIA UNIVERSAL y GEOGRAFÍA UNIVERSAL!

¿Qué libro medianamente conciso de Historia universal puede leerse y repasarse en ciento cincuenta horas, que es todo lo más que en un curso podría destinarle el niño, suponiendo que dedicase una hora cada día al estudio de la Historia? Y, dado que fuese posible leerlo dos ó tres veces en ese tiempo,

¿quién es capaz de aprender de memoria tanto nombre, tanta fecha, tanto suceso, tanta batalla, tanta consideración !!! Pues y la Geografía! ¿quién retiene tanto lugar, tanta circunstancia, ya el número de leguas del curso de los ríos, ya la altura de las montañas, ya la superficie de cada región, ya el número de habitantes, ya las producciones !!! Cosas inconexas, son refractarias para la memoria! ¿Qué tiene que ver la batalla de las Navas de Tolosa con el día de la Virgen del Carmen de 1212? ¿Qué relación *directa* hay entre la coronación de CARLO MAGNO y el año de 800? Como fué en ése ¿no pudo ser en otro, escolarmente hablando? ¿No pudiera el Danubio tener algunas leguas menos de largo?

El Gobierno, pues, mandando que en un curso se aprenda lo que no se puede aprender (1), se hace cómplice de la infracción necesaria que sigue al mandato de imposible ejecución; y autoriza la lenidad con que un examinador sensato pasa por alto la ignorancia ó confusión de ideas de los alumnos (si es que las tienen), ya que observa la imposibilidad natural de aprender Historia y Geografía universal en un curso de ocho meses cercenados por fiestas y vacaciones. SCALÍGERO aprendió de memoria el *Homero* en 21 días; CUVIER nunca olvidaba nada de lo que leía, citando no sólo el texto literalmente, sino la página y hasta la línea. MITRÍDATES hablaba 22 lenguas, y repetía (dicen) mil nombres de soldados con sólo oírlos recitar una vez.

Pero ¿la Ley de Instrucción pública se ha redactado para los CUVIER y los SCALÍGEROS? ¿Quién conoce á un moderno MITRÍDATES?

§ IV. *Matemáticas.*

Existe otra preocupación arraigadísima en muchas personas notables: « No hay cosa que desarrolle tanto la inteligencia como las Matemáticas. » ¡Craso error!

Lejos de ser favorables á un desarrollo completo, extenso y enérgico de la inteligencia, retienen al que á ellas se entrega

(1) Y, sin embargo, disponiendo de mucho tiempo, la Geografía está al alcance hasta de los torpes.

exclusivamente en un círculo reducidísimo de razonamientos. Nótese que digo « *exclusivamente* ». El matemático exclusivo no dirige su atención sino á consideraciones de *número, extensión* y *cantidad,* y nunca ejercita las potencias más necesarias en la práctica de la vida, tales como la observación, la comparación, la generalización, el análisis, la inducción. Saben mucho cálculo, y desdeñan hasta el saber hablar y escribir. ¡ Qué mal redactan algunos obras que tratan de cosas admirables !! ¡ Con qué sinrazón menosprecian las artes !! ¡ Y hasta las ciencias naturales !!! ¡ A cuán pocos matemáticos es dado el don del inventar !

« Nada es menos aplicable á la vida que un raciocinio matemático», dice Mad. de STAEL.

Dialécticas puramente y no críticas, simples, universales, é invariables las verdades matemáticas, con una precisión de lenguaje pasmosa, sus demostraciones no dan apenas lugar á esos paralogismos contra los cuales tiene el sabio que armarse de todos sus conocimientos, escoger, comparar, pesar probabilidades, responder á objeciones, abrirse sendas y caminos nuevos, ser, en fin, ingeniero y obrero á la vez con mente aguda y miembros robustos. BERNHARDI, WEILER, KLUMP, WOLF, BASEDOW, NIEMEYER, DESCARTES, PASCAL, DESTUTT-TRACY, DUPANLOUP, BERKELEY, WARBURTON, WALPOLE, GIBBON, DUGALD-STEWART y otros muchos citados en la *Revista de Edimburgo,* número CXXVI, se han declarado contra la supuesta cultura intelectual debida á las Matemáticas.

Las Matemáticas, sin embargo, hacen un bien inmenso. Hacen que el ser intelectual no se contente con las apariencias dialécticas de la verdad, sino con la verdad dialéctica misma; y en este sentido, nada hay que iguale á la disciplina de las Matemáticas: ¡ nada ! ¡ absolutamente nada ! Pero esto no tiene que ver con el fondo de la cuestión : la cultura y desarrollo de la inteligencia.

Si no son posibles en la dialéctica matemática los errores que se deslizan en otras ciencias, esa misma precisión dialéctica la ha hecho caer en errores críticos tan formidables, que conducen en línea recta á absurdos evidentes. Y, sin embargo, ¡ oh ceguedad hacia el método ! esos absurdos son devorados sin

criterio por la mayor parte de los matemáticos con una sangre fría y un casi placer que pasma y descorazona. ¡ Ah ! huyamos de los hombres que sólo saben sacar científicamente consecuencias, y que, ciegos, creyentes, no examinan jamás la solidez crítica de los principios de la ciencia que han abrazado. — « La suma está buena ; luego los sumandos son verdaderos. » — Nó : pueden ser falsos los sumandos, y la suma estar bien : tendremos entonces una verdad dialéctica, pero no una verdad crítica : para que una adición sea admisible es preciso que los sumandos sean exactos críticamente, y que no haya equivocación en la operación dialéctica del sumar.

Las Matemáticas son la más acabada gimnasia de la Dialéctica, pero nunca escuela de las realidades de la vida.

Porque ¿ dónde existen ó pueden existir los objetos de la Geometría ? ¿ Dónde hay superficies sin profundidad, líneas sin latitud, puntos sin dimensiones ? ¿ No son quimeras del entendimiento los círculos perfectos ? ¿ los cuerpos regulares ? ¿ Dónde existirá jamás una esfera ideal ? Si de cada punto de la superficie de una esfera se baja un radio al centro, ¿ no habrá en el centro tantos puntos como en la periferia ? Y ¿ qué decir de la famosa demostración de ser el volumen de la esfera igual á la superficie multiplicada por el tercio del radio, en atención á que cada punto de la superficie puede ser considerado como base de una pirámide ? ¿ Cómo un punto puede ser una base cuando menos triangular ?... Los hombres de las Matemáticas no trabajan con cosas reales; y, por tanto, el estudio EXCLUSIVO de la ciencia del cálculo no es el más á propósito para el desarrollo íntegro de las facultades intelectuales.

Al contrario ; las ciencias físicas, que tienen por objeto la investigación de las leyes de la naturaleza, pueden, con cierta habilidad, adaptarse á todos los períodos de la juventud; y, siendo útiles á todas las clases de la sociedad, producen siempre extensa y sólida cultura intelectual, por más que estén continuamente cayendo las hipótesis que adoptan INTERINAMENTE para sus explicaciones las ciencias naturales. ¿ Qué fué de la famosa teoría de la emisión ?... ¿ qué ha sido del lumínico ?... Ellas, pues, las ciencias físicas, deben anteponerse á estudios pura y exclusivamente matemáticos.

Y basta por ahora, que más adelante he de volver á las Matemáticas, cuando indique algo de la multitud de errores que hay en los libros y en el método de la ciencia que se llama *exacta* por excelencia. Ya le llegará su vez, pues á ella he dedicado un capítulo de esta obra.

§ V. *Latín.*

Es extraordinario el éxito que ciertas frases logran, y la fortuna que hacen. « El latín es LA LLAVE de todas las lenguas : sin latín ningún hombre vale nada : el latín es el estudio que más desarrolla la inteligencia de un niño, ¡¡ OH, EL LATÍN !! ¡¡ EL LATÍN !!... »

Y ¿ quién dice todo esto ? ¡ Ah ! Los que no saben latín.

¿ Quién sabe latín ? ¿ Quién lo habla ? ¿ Quién lo escribe ? Quizá porque nadie lo sabe se perpetúa la hipérbole. ¡ Oh, el latín ! ¡ El latín !

Y esto se oye en la conversación familiar de las mujeres (que no saben latín), y en las Academias (que aparentan *saberlo, sabiendo* que lo ignoran); y en la tribuna parlamentaria, y hasta participan de ella hombres eminentísimos, Mr. Thiers, por ejemplo. ¿ Y qué hay de verdad en todo ello ?

La vérité ne fait pas autant de bien dans le monde, que ses apparences y font de mal. « No hace la verdad tanto bien en el mundo como mal su apariencia », es máxima que rara vez hallará aplicación más exacta que atribuída á la importancia educativa del latín. Hoy es dado á muy pocos el conocimiento de esta lengua.

Esta admirable lengua de flexión, tan rica, tan variada, cuya literatura, al cabo de 2 000 años, aun sirve de modelo en la edad moderna, cuyos fundamentos son los de los idiomas de mayor hermosura que hoy habla la Humanidad, que todavía es la lengua sagrada y universal del catolicismo y de casi todas las sectas cristianas ; esta lengua, cuya vitalidad es asombrosa, pues subsiste todavía transformada en italiano, castellano, portugués, francés, rumano,... cuya variante francesa se habla por la diplomacia en todas las cortes ; cuya forma castellana es la lengua que, con el inglés, en parte de origen latino, se habla en todas las costas

civilizadas, por ser la lengua del mar; esta lengua divina es víctima infeliz de sus ignaros encomiadores que, como el oso de la fábula, destrozan con su pata grosera lo que pretenden neciamente acariciar.

La curiosidad, la percepción, la imitación, la analogía y la memoria, dotes desarrollados en la primera edad de los niños, no bastan para el estudio del latín. Se necesita aguardar para emprender el estudio de tal lengua á la edad en que se hayan desarrollado alguna cosa la comparación, la abstracción, la reflexión y el juicio; cuando ya se conoce el valor de las expresiones del idioma patrio y el entendimiento puede comprender los autores que se leen.

¿Qué efecto permanente deja el latín? ¿Cuántas, de cien personas que lo empezaron á los nueve años por los métodos comunes y lo concluyeron á los quince, diez y seis y diez y siete, saben sacar de él algún partido en la edad madura? En Alemania se lleva diez años y aun doce el estudio del griego y el latín. Y poco menos en Inglaterra. ¿Y quién habla latín en esas dos potencias? Los niños á quienes se pone en latín á los nueve años ó diez, debieran, para abordar el estudio de los clásicos, haber empleado previamente muchos semestres, MUCHOS, en lecciones preparatorias de Mitología, Geografía antigua, Historia y noticia del estado de aquellas civilizaciones tan distintas de las nuestras. ¿Cómo en esa edad puede gustarles TITO LIVIO? ¿Qué entienden de versos ni dramas los que han de traducir la Epístola *ad Pisones?* ¿Cómo NIÑOS, han de trasladar pensamientos que para ser bien interpretados exigen una lengua perfecta y una habilidad en manejarla, que poquísimos HOMBRES poseen? ¿De qué sirve el Diccionario para dominar á OVIDIO ó al dificilísimo VIRGILIO? El niño busca en su léxico una palabra latina y halla la española; pero, como no comprende ni la una ni otra, lo que hace es pervertir PARA SIEMPRE la inteligencia, trabajar mucho y entender nada. ¿No es absurdo, de una absurdidad estúpida, poner en manos de los niños obras extranjeras en que campean todas las galas de la imaginación, cuando ellos son incapaces de entender las obras análogas escritas en la lengua materna?

WALTER SCOTT, LORD BYRON, LAMARTINE,... son quizá las

imaginaciones más populares de estos tiempos: y ¿no reniegan ellos, en sentidísimos trozos y profundas estrofas, del latín estudiado antes de tiempo y de su literatura incomprensible entonces? ¿No reniegan de esa lengua por el horror que á esos grandes hombres inspiraba un trabajo bruto y material, mecánico é intolerable, puesto que en él no tomó nunca parte el espíritu, prominente distintivo de esos genios?

¡El latín es llave de todas las lenguas! ¿Y de qué aprovecha el conocerlo, cuando se estudia alemán, turco, vascongado, hebreo, árabe? No es inútil, nó, como no es inútil cultivar la inteligencia en cualquier ramo de conocimientos. En este sentido el ajedrez sería útil para estudiar sánscrito. ¡Sin latín ningún hombre vale nada! Y ¿para qué DIRECTAMENTE sirve el latín á un piloto, á un ingeniero, á un artillero, á un pintor, á un comerciante, á un electricista, á una empleada del teléfono?... ¿Quién se atreverá á sostener que no se puede estudiar Álgebra, Geometría, Física, Historia natural, Geografía é Historia, sino después de PERDER muchos años en el soñado estudio del latín? ¿Hay quien explique hoy esas asignaturas en latín? ¿A quién no le asalta la sospecha de que estudiar sin fruto es esquilmar las potencias intelectuales?

Por otra parte: cuando ya un niño está en posesión de una lengua, la materna, las palabras y construcciones de esa lengua, por la poca capacidad que la infantil inteligencia ha logrado alcanzar todavía, embarazan la entrada de las voces y locuciones extranjeras, por lo cual sucede que el idioma que más trabajo nos cuesta es el primero que estudiamos.

Además, es notorio que en la infancia las lenguas se olvidan rapidísimamente, ¡hasta la lengua patria!, pues la experiencia nos demuestra que un niño de siete ú ocho años, llevado á país extranjero donde no frecuente más que á los niños del país, en menos de un año, no sólo hablará como ellos la nueva lengua, sino que casi habrá olvidado por completo la suya. Pues, si esto es así, ¿cómo no había de olvidar el latín (caso de haberlo aprendido) no bien lo deje? ¿Por qué se hace aprender el latín en tal edad? ¿Para que se olvide? Y ¿no es un delito enorme mortificar inútilmente á la niñez?

Las reglas más rudimentarias del método indican que el pri-

mer idioma extranjero que se aprenda sea uno que tenga grandes y palpables analogías con el patrio (como el italiano, y más aún el francés para los españoles), á fin de que, empezando á ejercitar por lo más fácil la comparación y el juicio en los estudios lingüísticos, se logre la doble ventaja, primero, de empezar por lo casi conocido antes de entrar en lo difícil y distante de lo familiar; y segundo, de hacer duradero y permanente el estudio, porque su misma analogía haga imposible el olvido completo, si bien el desuso pueda tal vez permitir que sus nociones se borren algún tanto de la memoria, y, si se quiere, algún mucho.

Además de las consideraciones generales aplicables á cualquier idioma que fuere, en cuyo número se encuentra el latín; además de las dificultades dependientes de la falta de capacidad de los niños de nueve, diez y aun más años para entender los AUTORES extranjeros en cuyas obras dominen la imaginación y las ideas delicadas, agudas ó profundas, ni siquiera comprensibles en la lengua patria para el que no esté preparado; aun suponiéndolo en edad adecuada, adolece actualmente el estudio del latín de faltas tales, que debería prohibirse su estudio *(tal como ahora se hace)* por caridad hacia los pobres estudiantes, mientras no se publicasen obras á propósito, escritas con el método propio para el estudio de las lenguas extranjeras.

Preténdese enseñar hoy el latín declinando, conjugando, y arreglando: es decir, todo el estudio se funda y carga sobre el conocimiento aislado de las *palabras,* y sobre el sin razón admitido como inconcuso principio de existir una que se llama construcción natural ó lógica (¡qué error!), la cual consiste en que el nominativo preceda al verbo, éste al acusativo, el sustantivo al adjetivo, etc. Es decir, que los ingleses y alemanes que colocan SIEMPRE el adjetivo antes del sustantivo, ni son lógicos, ni naturales; los alemanes, que en las oraciones sin sentido independiente ponen SIEMPRE el verbo al fin, usan una construcción absurda !! Los noruegos, que colocan el artículo tras el nombre, hablan contra natura... *Risum teneatis...*

Cada lengua tiene sus construcciones propias; y, si no se ENTIENDEN DIRECTAMENTE esas locuciones tales como son, nada se ha aprendido. Supongamos que un francés no entendiese la

frase española « *de eso no se encuentra aquí* » hasta haberla arreglado según su lengua, esto es, hasta haber dicho análogamente á su « *on n'y en trouve pas* », *se no aquí de esto encuentra*, ¿estaría ese francés en estado, no digamos ya de entender las bellezas del *Quijote* ni de obra alguna literaria, pero ni aun de seguir una conversación, mientras no deshiciese el SOÑADO HIPÉRBATON de la frase española « *de eso no se encuentra aquí* », ó bien « *aquí no hay de eso* », « *de eso no hay aquí* », « *no hay aquí de eso* »... ¿Sería español el período de un alemán que arreglase, por NO PODER ÉL DECIRLO EN SU LENGUA DE OTRO MODO : « *Yo he la carta que V. me con fecha 27 dirigido ha con el mayor placer recibido ?* » ¿Qué castellano, no entendido en lenguas, al ver ese período, calcularía que eso era en alemán deshacer el PRETENDIDO hipérbaton español de la frase « *he recibido con el mayor placer la carta que V. me ha dirigido con fecha 27 del corriente* », ó bien « *con el mayor placer, he recibido la carta que V. con fecha del 27 me dirige* », etc., etc. ?

Las lenguas difieren, más que en las palabras, en la gramática : el italiano y el latín no serían si nó dos lenguas distintas : no entender la frase española, inglesa, alemana, latina,... tal como la construyen los escritores de esas lenguas, es lo mismo ó peor que no haberlas aprendido, y el pretendido arreglo del latín (VARIABLE PARA CADA LENGUA) es un absurdo práctica y filosóficamente considerado. Arreglar el latín es hacer un LATÍN BÁRBARO en todo el rigor de la palabra. Por otra parte, ¿sabemos qué reglas de acento y cuantidad influían en su hipérbaton ? No hay francés que comprenda el por qué, sólo para evitar asonancias, hacemos los españoles inversiones en frases gramaticalmente correctas...

Y, para acabar este incidente (porque se hace demasiado largo, aunque la materia merece mucho por los males que el estudio del latín, tal como hoy se hace, causa á los pobres niños, y porque en otro capítulo he de hacerme cargo con más detención de muchos errores en Gramática), es preciso no olvidar que las lenguas se aprenden para hablarlas ; que el hombre habla porque PRINCIPALMENTE tiene que exteriorizar las modificaciones de su ser, las cuales no se expresan con *palabras*, sino con masas elocutivas, con conjuntos de vocablos, ya de sentido

independiente, ya sin tal independencia; que cada masa elocutiva tiene sus reglas especiales, su manera de coordinación en cada lengua, y que, por consiguiente, las lenguas deben enseñarse nó por clasificaciones gramaticales ó por órdenes alfabéticos, sino por medio de ORACIONES en que se observe la construcción propia del idioma que se aprende; pues, así como no es español « *se no aquí de esto encuentra* », tampoco es latín « *ego video viam magnam romanorum* », pues el latín, contrariamente al portugués, español é italiano, en que, por lo regular, lo regente va delante de lo regido, propende como otras lenguas á que lo regido preceda á lo regente; « *magnam romanorum viam video* ». El latín se lee por los españoles de izquierda á derecha, del renglón de arriba al renglón de abajo, y se ha de entender de derecha á izquierda, del renglón de abajo al renglón de arriba. Las lenguas modernas interesan porque SE HABLAN y porque en ellas hay escritas muchas obras de utilidad aun para niños, recreativas, históricas y didácticas, además de las puramente clásicas y literarias, que no deben caer nunca en manos de los niños; pues ni el DANTE, ni SHAKESPEARE, ni RACINE, ni SCHILLER, deben darse en las clases de los colegios donde se enseña italiano, inglés, francés ó alemán, por lo mismo que en las clases de lectura españolas no debe entrar CALDERÓN con sus autos sacramentales. Pero el latín no se aprende porque se hable, ni por la utilidad didáctica que de él se saque: ya que en él nada hay escrito de física, química, máquinas de vapor, electricidad, luz eléctrica, etc., SINO PORQUE DA RAZÓN DE NUESTRA LENGUA, que tiene de común con él BASTANTE MÁS de lo que muchos afectan creer, y porque en sus obras se encuentran modelos cuya belleza de forma es imprescindible conocer, aun cuando el fondo deba Á VECES apartarse de los ojos de la juventud por estar saturado de sensualidad pagana.

He aquí por qué debe ser quizá la ULTIMA lengua que en un plan racional y científico deba aprenderse durante el período de la Segunda enseñanza; porque ni su vocabulario ni su gramática sirven para aprender ciencias, ni para hablar sobre ellas, sino para hablar la nuestra con propiedad etimológica. Y, claro es, al enseñarse tal lengua deben seguirse los métodos que la

experiencia da por buenos en su aplicación á los idiomas modernos; porque, siendo buenos esos métodos, por estar conformes con las condiciones psicológicas de nuestra naturaleza racional, serán también buenos, aplicados á la lengua de la antigua Roma, mientras no se pruebe que el entendimiento de los romanos era distinto del nuestro, y mientras no se demuestre que las lenguas antiguas (más sintéticas y, por tanto, más vagas que las modernas) presentan mayores dificultades que éstas (más analíticas, más precisas que aquéllas, é infinitamente más ricas en hechos de elocución).

Pero pasemos ya á otro género de consideraciones que constituyen una objeción formidable de carácter pedagógico. En las aulas de Latín no se aspira tanto á enseñar latín como literatura latina. ¡Enseñar literatura sin saber la lengua! Que en las aulas no se enseña la lengua clásica es indudable (quien lo negara sería capaz de negar que el sol alumbra); pero se pretende enseñar literatura latina, lo cual es muy distinto. Más aún: se pretende que por medio de la literatura aprendan los estudiantillos lengua tan formidable. ¡Qué absurdo! ¡Cuánta ceguedad!

Y, sin embargo, es cierto.

Enseñar sobre las obras literarias el latín, es como presentar un vestido de baile á quien quisiera estudiar la máquina de coser con la cual se hizo el vestido.

¡Error gravísimo! porque la arquitectura de las lenguas tiene poco que ver con sus respectivas literaturas. No hay español que no hable castellano; y, sin embargo, no hay español ninguno que entienda siempre la inmensidad de nuestra literatura. ¿Serán muchas las españolas, serán muchos los hombres de las Universidades que á primera audición comprendan á FERNANDO DE HERRERA cuando dice en su *Canción por la batalla de Lepanto*, refiriéndose á los turcos?

> Y prometer osaron con sus manos
> Encender nuestros fines y dar muerte
> A nuestra juventud con hierro fuerte...

¡Hierro fuerte! ¿Es que acaso hay *hierro suave?* ¿Qué significa eso de encender con la manos nuestros *fines?* Francamen-

te; ¿serán muchas las españolas y muchos los españoles no versados en literatura que á la primera audición comprendan que lo que el gran poeta quiso decir es que los turcos habían prometido entrar sin cuartel, á sangre y fuego, nuestras *fronteras* y dar muerte á nuestra juventud con hierro inexorable? ¿Quién ahora diría *fines* por *confines* ó *fronteras?*

Hipogrifo violento
que corriste parejas con el viento,
¿dónde, rayo sin llama,
pájaro sin matiz, pez sin escama...
te desbocas, arrastras y despeñas?

¿A qué se refiere aquí CALDERÓN? ¿Quién es este hipogrifo? ¿este rayo sin llama? ¿este pájaro sin matiz? ¿este pez sin escama? ¿Serán muchos los españoles que entiendan desde luego que tales palabras van dirigidas á un caballo desbocado, el cual se precipita desde lo alto de un monte escabroso? (1).

---

(1) El siguiente hecho es por demás significativo.

MR. BACHELIER, literato francés muy amante de las letras españolas, tenía sumo empeño en traducir á su lengua *La Dorotea* de LOPE DE VEGA CARPIO. Pero habiendo encontrado multitud de dificultades lexicológicas, las consultó en París con los hombres á quienes juzgó más entendidos de la colonia hispano-americana allí residentes; los cuales no pudieron descifrárselas todas. Entonces, provisto de muy eficaces cartas de recomendación, se vino MR. BACHELIER á Madrid, en la esperanza de ver desvanecidas todas sus dudas. Esto sería en 1884.

Alguna más suerte logró aquí que en la capital de Francia; pero, después de haber hablado con muchos literatos nuestros, hizo que el Sr. Don Francisco Pi y Margall, de quien era amigo, me recomendase la pretensión, presentándome personalmente al distinguido hispanófilo. Yo le traduje solamente alguno que otro de los pasajes difíciles, porque no supe más. Y el francés, desesperanzado, se volvió á París con una lista como de doscientas expresiones sin descifrar; creo que llevando en su interior muy pobre idea de los literatos españoles consultados, entre los cuales se encuentran algunos de los más esclarecidos, cuyos nombres callo, no sea que piensen que redunda en desprestigio de su justa fama lo que yo no tengo vergüenza en confesar: QUE IGNORO.

¡Qué biblioteca tan copiosa podría formarse de todo lo que no sé!

Me consta que MR. BACHELIER tradujo y publicó *La Dorotea*. Y no deja de ser curioso que en esta traducción podamos aprender, nosotros los españoles, giros raros y alusiones recónditas de nuestra antigua literatura.

Estas consideraciones no son privativas de la literatura española: son aplicables á todas. *El Paraíso perdido*, escrito por MILTON en magníficos versos ingleses, ha sido traducido al inglés (!) en prosa vil, pedestre y desaliñada, porque los soberbios endecasílabos del poeta, á fuerza de literarios, no son inteligibles para la generalidad de los ingleses mismos. Y, si esto pasa en lenguas tan extendidas por todas las clases sociales como el español y el inglés, respectivamente, ¿qué decir del latín clásico, *lingua urbana*, hablado únicamente por los patricios de Roma, pues el pueblo se expresaba en *lingua plebeia*, que decía PLAUTO, ó *lingua vulgaris*, como la llamaba CICERÓN? Y aun en la clase de los patricios, las matronas romanas no hablaban bien la *lingua classica*, según testimonio del mismo CICERÓN, quien sólo conocía á seis (!) que la empleasen correctamente. Los asuntos filosóficos, los religiosos y de Derecho tratados en la lengua clásica, no son propios para los niños; y los giros y transposiciones de los grandes poetas les son ininteligibles. La índole de la lengua latina, con sus construcciones típicas, ha de buscarse en obras más modestas: fábulas, biografías, relatos históricos, etc., cuyo vocabulario y acepciones translaticias son incomparablemente más reducidos y accesibles que el de las églogas, sátiras, odas, epopeyas, dramas y escritos filosóficos, cuya lexicología es inmensa é inacabable. ¿Quién pone á VIRGILIO en manos de chicuelos?

Al estudio del latín hay que hacer las siguientes objeciones, á las cuales nadie puede responder, nadie:

1.ª Se estudia mal y según métodos que parten del error;

2.ª No es propio para las inteligencias que empiezan;

3.ª Se hace estudiar literatura latina y no lengua latina.

Que estas objeciones son capitales y no accidentales, se muestra por los resultados.

NADIE SABE LATÍN. Pero...

Estornuda cuanto quieras...
No me voy de este lugar.

Oigamos al famoso y competentísimo P. GAUME:

«NO SABEMOS LATÍN: he aquí lo que el sentido íntimo nos dice á todos en voz baja. Exceptuando á los que por razón

de sus profesiones han tenido que hacer de la lectura de las obras latinas la ocupación de toda su vida entera, no nos atreveríamos á explicar un pasaje de ningún autor algo difícil, ni quizás á traducirlo SIN PREVIA TRADUCCIÓN, y menos todavía á escribir nuestros pensamientos en latín... No sabemos ya ni hablar ni escribir en latín : ni aun siquiera sabemos JUZGAR ESTA LENGUA. El hecho siguiente ha escandalizado á toda Francia :

» Hacia 1825, el sapientísimo cardenal MAI, bibliotecario de la Propaganda, descubrió una parte de la *República* de CICERÓN y la mandó imprimir : algunos ejemplares fueron remitidos á París. Entre las personas á cuyas manos llegaron se contaba el profesor supernumerario de uno de los grandes Institutos de la capital, y el padre de uno de los alumnos. El profesor tuvo por conveniente traducir una página de las recién encontradas de CICERÓN y darla como versión en unos ejercicios de oposición, creyendo estar seguro de que ninguno de los interesados la podría copiar. Pero el padre en cuestión, examinando por casualidad los trabajos de su hijo, encuentra la traducción, halla la hoja de donde estaba tomada, y hace copiar á su hijo la página latina del mismo CICERÓN. Cuando llegó el momento de clasificar los trabajos, no estaba presente el profesor supernumerario, el cual no había cuidado de poner en noticia de ningún otro profesor lo que había hecho; y, así, tras maduro y concienzudo examen, hubo de resultar que cinco de los contrincantes habían escrito mejor latín que el de la copia; de modo que CICERÓN tuvo que resignarse á ocupar el SEXTO LUGAR en la muy meditada clasificación (1).

---

(1) *El Liberal* del 3 de Junio de 1891 publicó el siguiente artículo:

«LA CUESTIÓN DEL LATÍN

»Ayer fué la cuestión del griego. Todavía muchos de los que viven y aun son relativamente jóvenes, fueron sometidos á la enseñanza de dos años de griego durante el Bachillerato. Los dos años se redujeron á uno que era tercero de latín y único de griego. Hoy el griego ha desaparecido enteramente de la Segunda enseñanza.

»¿Desaparecerá el latín? Ha desaparecido ya. Hoy NO SE SABE LATÍN. Hay profesores de esta asignatura, pero no se puede decir que haya maes-

» El estudio de una lengua muerta ofrece por sí mismo bastante graves dificultades, que aumentan cuando la lengua que hay que estudiar es la de un pueblo cuyas ideas, sentimientos, religión, instituciones, usos y costumbres, vida pública y privada, son esencialmente distintos de los nuestros. El niño no encuentra ni en su educación doméstica, ni en la sociedad que lo rodea ninguna idea correspondiente á la del mundo cuya lengua está condenado á estudiar; tiene, por consiguiente, que adivinar el sentido de las palabras y el SENTIDO DE LAS IDEAS; y acaba por aborrecer un estudio que siempre se le presenta como asunto de mortificación y nunca de placer. Cuando el niño estu-

---

tros. Si se enseña no se aprende; y, si se estudia de memoria la Gramática y la Antología, se desconoce en absoluto la estructura del idioma. ¿Qué alumno de los que obtendrán ó han obtenido á estas fechas nota de sobresaliente en lengua latina en los diferentes Institutos se precia de saber latín? Que se presente; y, si alguno hay, que se le nombre profesor numerario.

» El latín tiene representación en los programas y en el profesorado oficial, pero en la enseñanza es una lengua enteramente muerta.

» Esto dice que, insensiblemente, por desuso de la función, por atrofia del órgano, vamos en dirección contraria de los pedagogos clasicistas. Para que éstos se impusieran de una manera formal, se necesitaría concentrar todos los esfuerzos á fin de restablecer la enseñanza del griego, que está enterrado, y del latín, que está de cuerpo presente.

» ¿Interesa esto á la educación nacional? Los gramáticos tuvieron su época de dominación en Roma durante el Imperio y durante la decadencia y en la Edad Media. Nuestro tiempo pertenece á los naturalistas y á los matemáticos. Ellos han de dar sentido á la educación y señalarán el punto de partida de la enseñanza; que ésta, en suma, es la cuestión del latín planteada por FRARY y tratada recientemente desde lo alto de su representación por el joven emperador GUILLERMO (de Alemania).

» La fórmula verdadera es la de BUCKLE. Éste asegura que lo que más ha servido á la imaginación para falsear la verdad es el exagerado respeto á los tiempos pasados.

» La razón siente antipatía por esas devociones, y no puede menos de sentirlas, porque esa reverencia á la antigüedad no es absolutamente más que el sentimiento poético que nos lleva á las vaguedades de lo desconocido y lo lejano. Por ese motivo BUCKLE sustituye la veneración á lo pasado por la esperanza en lo por venir.

» Mirar adelante, en vez de mirar atrás, es la fórmula de la educación moderna. »

dia latín tiene que ENTENDER LAS PALABRAS ; y lo que es peor, las IDEAS de una civilización que ya no existe. »

¡No sabemos latín!!

Comprendo que al leer estas aseveraciones, la ira encienda el semblante de algún noble cuerpo que sin saber hablar latín influye en la enseñanza, y que estrujando este pobre volumen lance sobre su autor el más intolerante anatema. Pero el autor, dirigiéndose á la conciencia de cada profesor, le dirá con la mayor templanza :

No os airéis contra la fotografía que reproduce lo que hay.

Decid la pura verdad : ¿ sabéis hablar latín ?

Observad por amor á la enseñanza y de *buena fe* decid : ¿ no es cierto que JAMÁS encontráis los autores latinos en el orden que llamáis NATURAL Y LÓGICO ? ¿ No es verdad que por esta razón después que el niño ha *leído* su período de latín, SIEMPRE le decís : « *Ordene V.?* » ¿ Y qué orden NATURAL es ése, que más bien parece fenómeno ó milagro, puesto que jamás se presenta? ¿ Cómo puede ser lógico lo que nunca ocurre? ¿ No deberíais decir : « *Puede ser que estemos equivocados* »? ¿ No os asalta la sospecha de que el orden verdaderamente natural y lógico sea una cosa muy distinta del vuestro?

Otra pregunta á vuestra buena fe :

¿ No es cierto que hacéis aprender de memoria, entre otras muchas cosas inútiles, las listas alfabéticas de los pretéritos y supinos? ¿ No es verdad que pocos niños las aprenden? ¿ No es verdad que vosotros mismos no las sabéis sino con el libro en la mano? ¿ No es de experiencia que los que se quedan con ellas necesitan de mucho tiempo y que cuando encuentran alguna de las irregularidades de sus listas no caen en ellas y por eso los reprendéis? Y bien, decid ahora : ¿ sabéis vosotros de memoria y por orden alfabético la lista de los participios irregulares españoles? Nó. ¿ Y qué pensaríais de quien os dijese : « ¿ No las sabéis?, pues entonces no sabéis español? » ¿ No lo tendríais por loco? Pues bien : ¿ no vais quizá sospechando que esas listas por orden alfabético sirven para poco, é inutilizan para mucho? ¿ No habláis español sin haberlo aprendido por orden alfabético? ¿ No os ocurre que quizá haya método mejor que el vuestro? ¿ No calculáis que el orden alfabético es un ar-

tificio que no está en la naturaleza de las cosas, y que tal verbo no es irregular porque empieza con A ó con B... sino por otras razones que dependen de la eufonía, el clima, la raza, etc., etc.?

De nuevo responda vuestra buena fe. Todo el mundo tiene una conciencia, y á la conciencia se dirige la pregunta.

¿Los hombres que no saben leer y escribir están absolutamente privados del don de la palabra? ¿No es verdad que todos hablan? ¿No es verdad que todos aplican los *casos* y utilizan las *conjugaciones* con una rapidez y una perfección no dada á vuestros discípulos, los que *saben* declinar y conjugar? Y bien: ¿no os asalta de nuevo la sospecha de que el medio de aprender á hablar una lengua *no es declinando ni conjugando*? ¿No habéis observado que todos los españoles, antes de saber declinar y conjugar en español, sabían hablar español? ¿No habéis visto que cuando las lenguas modernas se aprenden y se hablan no se declina ni conjuga hasta después de saber bastante? ¿No habéis hecho también la observación de que esas mismas lenguas modernas no se aprenden ni se hablan si los maestros empiezan su enseñanza por la conjugación y la declinación? ¿No ha caído nunca por ventura en vuestras manos algún curioso cuaderno de los ejercicios que se hacían dos y tres siglos ha en las aulas de Latinidad, cuando verdaderamente se hablaba latín? Pues, si á dicha ha llegado hasta vosotros, no habréis podido menos de advertir que todos los ejercicios eran sobre lo oracional y no sobre lo desinencial de la lengua. Y, por tanto, debéis modificar vuestra ira contra quien diga que los métodos que seguís son malos, y se apoye en dos tan sólidos argumentos como son los siguientes:

Por una parte la nulidad de vuestros resultados,

Y, por otra parte, la eficacia de los métodos modernos.

Dejad, pues, la rutina estéril é infecunda que seguís, la cual no tiene más de bueno que lo aparatoso de la falsa ciencia que para seducir entraña.

Me diréis que el latín es lengua muerta. ¿Y es muerto por ventura el alemán con sus 47 variantes en la declinación, su conjugación laboriosa y sus raíces, que tanto distan de las del latín, lengua que al fin no presenta á los españoles dificultad seria en su vocabulario?

Pero... no hagáis caso de observación ninguna. ¡Viva la rutina!, y decid como aquel loco: « Eso convencería á cualquiera, pero á mí no me convence. » Y bien, ¿y qué?

« Así como así, yo venía á bañarme », dijo la zorra cuando se cayó en el río...

... Pero ya oigo la objeción : « Fulano es un gran latinista. » No lo niego: eso es una gran verdad; una verdad como un templo; mucho que sí... Pero yo pregunto : ¿de cuándo acá una golondrina hace verano?

§ VI.—*Griego.—Sus dificultades en las flexiones y las raíces lo hacen más impropio aún que el latín para ser estudiado por los niños.*

¿Qué diremos del griego? Lo mismo que del latín; pero en mucho más alto grado.

Ni se enseña con buen método.

Ni es propio para niños.

Ni su literatura es más accesible que la latina.

— ¿Qué quieres, caldo ó pan?

— Yo, mamá, sopas.

Además, hay una consideración que exponer respectiva al griego, y que no alcanza al latín.

El estudio de las lenguas, hágase del modo que se hiciere, esto es, bien ó mal, presenta tres clases de dificultades.

1.ª Una, hija de lo intrincado de la construcción extranjera, ó sea de su sistema oracional;

2.ª Otra, causada por la riqueza de sus flexiones;

3.ª Otra, dependiente de la mayor ó menor semejanza de las palabras de esa lengua con la lengua patria (ó con otra ya aprendida).

El griego es para los españoles un monte en la abundancia de sus desinencias de declinación y conjugación, pero es de una resistencia igual á la del alemán cuando se trata de sus palabras : no se parecen á las del español.

Cuando se estudia latín, francés, italiano, portugués (si las

diferencias de construcción no hiciesen de cada uno un idioma distinto), casi pudiera decirse que no se aprende una lengua nueva, sino que se estudian *diferencias* entre voces que difieren de la lengua que hablamos.

Pero, cuando se estudia inglés (y cuenta que un tercio de las palabras inglesas es oriundo de Roma), ó cuando se estudia alemán, ó griego, entonces sí se estudia una lengua nueva.

Permítase una comparación.

Supongamos un arquitecto que conociese el orden jónico. Al aprender el corintio y los demás órdenes de arquitectura, sólo habría tenido que estudiar las diferencias que en basamentos, capiteles, cornisas, etc., etc., tienen esos órdenes con el jónico; pero supongamos ahora que ese arquitecto hubiera tenido que construír en Londres el Palacio de Cristal; ¿no es evidente que ninguno de sus antiguos conocimientos sobre canteras, mármoles, cortes de piedras, etc., le habrían servido para nada, toda vez que tenía que habérselas con un nuevo material, con el hierro, cuyos laminados, fundiciones, resistencias y modelados pertenecen á un nuevo mundo arquitectónico?

Pues esta diferencia colosal existe entre las palabras latinas y las griegas.

Cuando vamos á adquirir las voces latinas, casi no tenemos más que aprender en qué *difieren* del español; mas, cuando queremos quedarnos con las griegas, no tenemos más remedio que aprenderlas.

¿Á quién se le ha ocurrido nunca mandar que los niños estudien alemán? Á nadie. ¿Pues por qué especie de aberración se piensa constantemente que aprendan griego? ¿No asalta el temor de que no sabían griego los que, fascinados por la fama de su hermosura, lo mandaron estudiar por niños?

¡El griego es necesario para entender la tecnología científica!

Cierto; pero ése no es argumento para que lo estudien niños que quizá no hayan de cursar ciencia ninguna.

Nadie todavía ha dicho que se proscriba el estudio del latín y del griego. Estúdiense esas ricas lenguas, porque sin la una no se puede saber español etimológicamente, y sin la otra la tecnología científica no descifra su sentido, como cadáver embal-

samado. Pero si los niños han de aprender latín y griego, debería entonces también hacerse obligatorio el estudio del alemán, toda vez que hay ciencias, como la Metalurgia, y más aún la alta Geodesia, cuyos libros, hoy por hoy, sólo existen en alemán.

¿Pero van á estudiar alta Geodesia todos los niños? El que tenga que manejar el teodolito, el que haya de disponer la triangulación de un país, ése estudiará alemán.

Lo mismo respecto del griego. El médico, el canonista, el etimologista, el gran literato... ésos que lo estudien como asignatura especial de sus carreras.

§ VII. *Es ilógico que aprenda Retórica, y mucho menos Poética, quien no sabe expresar sus pensamientos más triviales.*

¡Retórica y Poética!

Se me representa en este instante á caballo sobre un potro empezado á domar y casi cerril un hombre torpe que jamás ha cabalgado. Se agrega á mi representación una garrocha traída por un pillete de vaquerillo, que logra después de una larga porfía que nuestro torpe suelte de las crines una de las pocas manos que la naturaleza se ha dignado concederle. Completa, en fin, el cuadro un novillo de crespo cerro y buenas armas, que perseguido por un viejo alano se viene encima del improvisado jinete. «Haga V. uso de la garrocha, hombre de Dios», grita con zumba el vaquerillo.

No sabe hablar el niño: es incapaz de expresar por escrito en una mala carta sus infantiles necesidades: no ha leído epopeyas, ni ha visto tragedias, ni sabe lo que es foro, ni parlamento, ni ha sentido jamás pasiones (como á sus rabietas no se dé el nombre de tales), ni ha experimentado jamás ese entusiasmo de las artes, ni tiene aún razón para sentir lo bello, ni sabe lo que es sublime (como no se llame así el miedo que le inspiran los truenos)... y á este germen de hombre se le dice:

«Haga V. uso de la garrocha, ángel de Dios.» Las reglas de las cosas que V. no hace ni entiende son tales, y tales, y tales, y tales. — *Risum teneatis, amici.* — El remedio es tan eficaz como el uso contra la tisis del bálsamo de perro dormido.

¿Cómo sin saber montar á caballo puede nadie correr cintas en un picadero, aun habiendo nacido con la más feliz disposición?

Hay cosas que no se pueden tratar en serio: ¿no se viene á la memoria la cariñosa abuela que decía: « Yo no quiero que mi nieto se bañe hasta que sepa nadar »?

Cuando el niño sepa escribir, es decir, cuando sea hombre instruído, entonces no estará de más que le habléis de clásicos y románticos, para quienes hizo IRIARTE el dicho del catador mosquito:

Lo chupo cuando es bueno,
Y jamás averiguo
Si es moderno ó antiguo;

ni sobrará tampoco que le digáis mil excelencias de las famosas unidades, á pesar de las cuales fueron genios LOPE, CALDERÓN, SHAKESPEARE,... ni dejaréis de encomiarle el *Telémaco,* no obstante que su héroe debía ser bien poco listo, puesto que siempre necesitaba de aquel filosofazo de MENTOR, que, como otro DU GUESCLIN, parecía tener por lema

Ni quito ni pongo rey,
Pero ayudo á mi señor.

No le hablaréis de las reglas para hacer *Quijotes,* porque

Nadie las mueva
Que estar no pueda
Con Roldán á prueba,

ni le diréis una palabra del por qué QUEVEDO nos hace reír, pues verdaderamente sus obras no se ajustan á ninguna de vuestras clasificaciones; pero sí le explicaréis pomposísimamente las partes en que se divide un buen discurso, *exordio, propósición,* etcétera, etc., á fin de que vuestro alumno se rompa la cabeza buscando esas partes en las buenas peroraciones que se pronuncian en las Cámaras, ó que traen los periódicos, ó que forman el asunto de las lecciones, de los informes, y de tantos documentos como sirven para algo sin saberse tampoco el por qué, pues que no tienen *exordios, proposiciones, narraciones...* y *epílogos;* y, en suma, gastaréis mucho tiempo en atestarlos de tropos

y figuras que ningún literato sabe, que cada poeta ignora, y que todo corazón usa, porque son los medios naturales de expresar los sentimientos y las pasiones, que brillan en las revueltas borrascas del corazón ó en los huracanes del mundo y nunca, nunca, nunca en las plumas frías del criticastro, incapaz de hacer un verso ni de escribir un mal libro. ¿Quién no ha sentido crispaturas nerviosas al oirle componer, menos aún, recitar versos á algún profundísimo catedrático de Retórica que en las uñas tenía todos los tropos y figuras de su libro de texto? ¡Qué orejas, gran Dios! ¡Yo he oído á uno que recitaba lo que sigue:

¡Siempre iguales! ¡Necias las mujeres!
Inventaz otras delicias,
Inventaz otro mundo, otras caricias,
Ó que maldito sea el placer! (1)

¡Bienaventurados los que vivían junto al rey aquel de un islote de la Oceanía, que no encontraba música mejor que la de *rayar* un caldero de cobre que había obtenido de un buque inglés!

¿Qué venda cubre los ojos? ¿Qué poder tiene el absurdo para extenderse y cundir por toda la tierra?

Si hay talento, si hay genio, el estudio de la Retórica y Poética servirá para algo; pero, si faltan, es inútil. Al talento conviene conocer los análisis de la crítica y evitar los escollos en que otros han tocado; pero este conocimiento aprovecha en la edad de la reflexión y cuando se tienen datos que comparar. Ese estudio, pues, conviene; pero pasada la niñez. Y, sin embargo, ese estudio no alcanza á formar oradores, ni poetas, ni aun medianos escritores, y su carencia casi se suple naturalmente por el hombre de talento, de genio ó de corazón. ¿Quién en las excepciones de quintas no ha visto rasgos y arranques en las mujeres del pueblo, que al orador más empinado no le sería

---

(1) Esto quería ser en los labios de aquel gran retórico de latinidad la conocida estrofa de ESPRONCEDA:

¡Siempre igual! ¡Necias mujeres!
Inventad otras delicias,
Otro mundo, otras caricias,
Ó maldito sea el placer.

dable alcanzar? Y es que los poetas nacen, pero se mejoran: los oradores nacen también, pero se forman.

Además, hay que hacer á lo que se llama Retórica y Poética una terrible objeción. Pero antes se me permitirá otro símil.

Figurémonos un rey despótico á quien le hubiese dado por estudiar Arquitectura; y concédasenos que á fuerza de trabajos laboriosos hubiera llegado á ser fanático arquitecto. La fuerza de gravitación de los sucesos llevó hasta sus estados los caminos de hierro, y una Empresa consiguió permiso para erigir un palacio de cristal, y reproducir la catedral de Burgos, y el palacio de la Alhambra: el rey dejó hacer; y, cuando todo estuvo listo, los empresarios convidaron al arquitecto-rey para solemnizar la inauguración. Pero, no bien el déspota hubo visto é inspeccionado todo, mandó llamar al preboste de la artillería para ordenarle que echara por tierra á cañonazos, sin perdonar ni una, todas aquellas maravillas y portentos del arte y de la industria. —¿Por qué, gran señor, decían de rodillas y temblando los empresarios? —Eso no es jónico, ni dórico, ni corintio, contestaba el tirano. —¿Pero no es grande, no es bello?, replicaban los interesados. —No pertenece á ninguno de mis cinco órdenes de arquitectura, y, por consiguiente, nada puede ser grande ni bello: el primer cañonazo caiga sobre la locomotora, que no es dórica.

Apliquemos el símil. Así como la estación de un ferrocarril no es griega, ni romana, y, sin embargo, puede tener grandísima belleza; así como los griegos y los romanos no nos legaron módulos para la construcción de un *clipper*, ni de una locomotora, ni de un puente colgante, ni de un túnel, ni de un puente tubular, ni del domo de un observatorio, ni de un palacio de cristal,... las reglas de la Retórica y Poética, sacadas de los libros griegos y romanos, no contienen los módulos á que se ajustan las obras de la literatura moderna, empezando por los fecundos SHAKESPEARE y LOPE, siguiendo por el gran CALDERÓN, y el milagro de los siglos, CERVANTES, rey de las nacionalidades literarias, y concluyendo por la tribuna parlamentaria y el periodismo político.

Los que analizaron á HOMERO y á VIRGILIO hallaron las reglas psicológicas y estéticas que esos grandes poetas siguieron; pero en los inmortales poemas de las literaturas griega y latina

no están las reglas especiales de las literaturas modernas, hijas del Cristianismo y la libertad. Los antiguos arquitectos trabajaban con cincel mármol de Paros: los ingenieros modernos trabajan hierro con carbón de piedra: sólo tienen de común unos y otros su industria en resistir á las leyes de la gravedad para levantar edificios estables de utilidad y recreo. Así, los antiguos oradores y poetas no coinciden con los modernos más que en dirigirse á la inteligencia y al corazón para persuadir y agradar.

Pero ¡qué inteligencia y corazón tan distintos! Allí la mujer-mueble; aquí compañera: allí las naciones destrozándose para aumentar la esclavitud; aquí las naciones más poderosas desgarrándose para extirpar la esclavitud.

Ahora bien: los libros de Retórica y Poética donde únicamente se ven reglas del arte antiguo, donde no se encuentran las del arte moderno, donde nunca estarán las del arte futuro, vienen á ser libros de CÁNONES ó MÓDULOS HISTÓRICOS que no sirven para lo presente, y cuyo estudio es de utilidad muy problemática para la generalidad; porque todos aquellos que no se sienten poseídos del estro divino mandan echar por tierra á cañonazos cuanto no se conforma con los incompletos módulos que sus códices encierran. — « Pero, señores, ¿no es eso grande, no es bello? — No puede haber belleza fuera de este código. — Pero ¿no reís? Pero ¿no lloráis? »

Los que van actualmente á los teatros por horas, ¿recuerdan acaso que HORACIO dispuso que la obra dramática había de tener cinco actos, *ni más ni menos?* ¿Cómo otros usos y distintas costumbres no han de exigir cánones nuevos? ¿Cuándo ha sido de la petrificación el mundo?

§ VIII. *Lógica.—Es casi inútil su estudio para los niños.*

Hacer estudiar Lógica antes de que se sepa usar de las facultades racionales, es como empeñarse en enseñar Fisiología antes de saber moverse.

§ IX. *Consideraciones generales: deben ser obligatorias aquellas enseñanzas solamente que necesite el mayor número de profesiones, y potestativas las que sólo necesiten algunos individuos.*

Por supuesto, que este capítulo no es más que la confirmación de evidencias que no la necesitan.

Es evidente que las condiciones de una cosa son casi tan esenciales como la cosa misma;

Es obvio que no debe ponerse ningún niño á aprender materia alguna antes de tener facultades para ello, y que, mientras tanto, puede ejercitar el tiempo en otras que le sean accesibles (*Escritura...*);

Es claro que á cada enseñanza debe concederse el tiempo que requiera, y jamás cercenarse la duración de su aprendizaje por preocupación injustificada de que pueda dominarse en pocos meses (*Historia universal*);

Es patente que, aun dadas las facultades necesarias, no puede lograrse la cultura general ni obtenerse el desarrollo íntegro de la inteligencia con el estudio exclusivo de una especial asignatura, por importante que sea (*Matemáticas*);

Es incuestionable que los resultados serán nulos si antes de tiempo y por malos métodos se estudia una cosa, y si además se pretende estudiarla fuera de su medio natural (*estudiar el latín en su literatura es como estudiar en un vestido de baile la máquina de coser: Griego*);

Y es claro que no puede cursarse una materia que tenga otra por antecedente hasta después de conocido el antecedente (*Retórica, Poética, Lógica: nadie corre cintas en un picadero hasta después de saber montar firme á caballo*).

De todo lo cual se deduce una consecuencia importantísima: el Gobierno no debe enseñar; pero, admitido que enseñe, no le es lícito incluír en los estudios generales de Segunda enseñanza, nada que no corresponda á un gran número de carreras. Los estudios deben ser potestativos hasta cierto punto racional. El magistrado, el jurisconsulto, el militar, el sacerdote, el maestro,... no necesitan para sus profesiones cursar Agricultura: el físico, el químico, el agricultor, el mecánico, el comerciante, no

necesitan griego, ni latín, etc., etc., etc.: y, así, deben ser obligatorios aquellos estudios solamente que resulten indispensables á todas las carreras, ó á casi todas.

El sacerdote, el juez, el maestro, el arquitecto, el ingeniero, el militar, el marino, el agricultor, el comerciante, el industrial,... necesitan saber escribir y hablar, calcular la cantidad, saber las lenguas vivas, la situación de los pueblos, los fenómenos de la naturaleza, y conocer los agentes que van variando la sociedad por medio de la locomotora, la navegación por el vapor, la electricidad... á todos, en fin, sería obligatoria la Gramática, las Matemáticas elementales, el Francés y el Inglés, cuando menos, porque el francés es la lengua de las cortes, y el español y el inglés las lenguas universales de la mar; la Geografía, la Física y la Química. Pero el agricultor y el farmacéutico necesitan Historia natural; el médico, el farmacéutico, el clérigo,... tienen precisión del latín; el abogado, el jurisconsulto deben saber Historia... Esas ciencias, pues, deben ser potestativas para AQUELLOS SÓLO que las hubieren menester.

CAPÍTULO VIII

Enseñanzas del Estado.

Ya tenemos datos suficientes para juzgar las enseñanzas dadas por el Estado.

¿Qué juicio merecen?

§ I. *Bases establecidas.*

El derecho y la obligación de educar, y por tanto de enseñar, residen primordialmente en la familia.

Pero, no pudiendo los padres dar la enseñanza en la mayor parte de los casos por ignorancia ó por falta de medios y recursos, el Estado — que no puede vivir compuesto de ignorantes — tiene derecho á enseñar, y también obligación de hacerlo, con carácter supletorio, transitorio é interino.

Hay muchas razones para ello. Es obligación nacional abolir á toda costa la esclavitud de la ignorancia, y es necesario generalizar y hacer descender hasta las masas populares los principios de las artes y las ciencias, porque importa mucho que sea ilustrada la opinión, pues el Gobierno encarna en ella.

Al efecto, es indispensable una perfecta UNIDAD de plan y de propósitos, que no cabe en las estrechas miras y circunscriptos intereses de los particulares; por lo cual resulta que sólo el Estado puede imprimir unidad á la enseñanza.

De donde resulta como obligada consecuencia que al Estado compete la dirección de la Instrucción pública.

Además, los servicios no reproductivos, pero necesarios, no pueden realizarse sin los recursos oficiales; y los de la Instrucción pública se hallan en tal caso, pues únicamente á las fuerzas combinadas de los Poderes públicos es dado infundir en la enseñanza un gran fin nacional.

Amparan, pues, al niño dos deberes de distinta índole. En

los padres y la familia reside la obligación primordial de educarlo, en cuanto el hijo es un ser individual; y en el Estado reside igual obligación en cuanto el niño forma parte de la colectividad y debe concurrir á la realización de todo fin nacional.

De donde resulta que á los particulares corresponde todo lo individual, y al Estado todo lo nacional y supletorio.

Pero de que el Gobierno dirija no se deduce que el Gobierno enseñe, como no es admisible que el arquitecto levante tabiques porque esté á su cargo la dirección del edificio, ni que el coronel haga centinela porque le compete el mando del regimiento.

El Gobierno, pues, debe limitarse á dirigir, abandonando la enseñanza á los particulares; pero, ya que enseñe, ha de sujetar sus enseñanzas á las exigencias de la ciencia de la Educación, deducidas del estudio de la naturaleza psíquica del niño.

Un plan completo de educación debe proponerse tres objetos:

Desarrollar el cuerpo.

Desarrollar la inteligencia.

FORMAR EL CORAZÓN.

Un hombre no es hombre siendo solamente atleta: no lo es siendo sólo sabio. Tampoco lo es siendo atleta y sabio. Hombre completo es el ente moral, aun cuando no sea un GARCÍA DE PAREDES en lo robusto, ni un LEONARDO DA VINCI en lo inteligente.

Nó. La educación no se propone formar atletas ni sabios, sino BUENOS; pero, si logra el triple desarrollo del cuerpo, de la mente y del corazón, entonces ha obtenido cuanto cabe apetecer.

§ II. *Cómo son los planes del Gobierno.*

¿Cumplen los planes vigentes con su objeto?

En las enseñanzas civiles, NÓ.

¿Cabe desconfiar de tal aserto?

NÓ.

Los principios sentados se fundan en el estudio psicológico de la economía física, moral é intelectual del hombre, y las conclusiones sacadas no dejan lugar á dudas, por estar aquilatadas en la experiencia, en una dilatadísima experiencia. El edificio

levantado estriba sobre fundamentos de granito, y extendemos nuestros pasos sobre afianzado, firme y seguro pavimento.

¿Es vituperable el Gobierno?

Sí; porque no trata de enmendar sus errores con arreglo á esas bases fijas. Ni aun piensa en ello. Indudablemente lo hace mal, muy mal; y, sin embargo, en este querido país de los viceversas, alabanzas y muy sinceras merece, porque todo cuanto hay, si no de bueno, de mediano, respecto á Instrucción pública en nuestro país, AL GOBIERNO SE DEBE. Del centro ha partido la mejora; y, lo que es más, la intención. La intención ha querido siempre acertar, y eso la exculpa. Recuérdese lo que eran las escuelas y los colegios al terminar el primer cuarto de este siglo XIX, y nadie dudará de lo efectivo y real del adelanto y creciente progreso relativo; por más que deje mucho que desear comparado con lo que debe ser y es posible conseguir.

En honor de la verdad, á los particulares se han debido, y se deben constantemente, valiosas iniciativas; pero, por desgracia, sus efectos no han sido permanentes. Lo permanente aquí ha sido siempre lo establecido por la acción oficial, á veces influída de un modo decisivo y duradero por la opinión de particulares y corporaciones docentes de carácter privado (1).

---

(1) Al Sr. D. Rafael María de Labra se debe el mejor de los trabajos que ha llegado á mi noticia, titulado *La acción particular en el movimiento pedagógico de la España contemporánea. Multum in parvo*, por tratarse de un opúsculo publicado por la imprenta de Hernando en 1894, con el Discurso que el Sr. Labra pronunció en el banquete con que El Fomento de las Artes de Madrid obsequió á los organizadores y directores del Congreso Hispano-Portugués-Americano, verificado en Octubre de 1892, con motivo del Centenario del Descubrimiento de América.

De este discurso (de indispensable lectura) extracto lo siguiente:

«Allá, en 1818, constituyóse en Madrid una Sociedad de no muchos individuos para traer, como trajo, á España el sistema lancasteriano, fundando en esta capital la Escuela que dirigió el inglés Kearney, luego apoyada y desarrollada por el Gobierno para revestir el carácter de Escuela central y norma de las de su propia índole en toda la nación, y cuyos trabajos fueron justamente apreciados en el Decreto de Agosto de 1834, que preparó la Ley de Instrucción pública de dos años más tarde.

»De 1838 data el establecimiento, también en Madrid, de aquella extensa Sociedad que presidió el Duque de Gor, titulada *Sociedad para propagar*

En general,
¿Cómo ejerce el Estado sus funciones?
De cuantos modos cabe imaginar. Sin unidad ninguna.

---

y mejorar la educación popular, y que no sólo fundó cinco escuelas de párvulos, sistema lancasteriano, sí que sostuvo y protegió la famosa escuela de VIRIO, establecida en la calle de Atocha, transformada luego, hacia 1849, por el Gobierno, que la recogió de la Sociedad, en Normal de párvulos, y en cuya vista tal vez escribió el ilustre Montesino (miembro de la Asociación) su célebre *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*.

» La doctrina pestalozziana vino á España por la iniciativa individual; primero, por los admirables trabajos del capitán Voitel, el sacerdote Döbely y el cabo Schmeller (tres suizos al servicio de nuestra patria, en un regimiento que guarnecía á Cataluña á principios del siglo); y, á poco de fundada la escuela de Tarragona, por el apoyo de la *Sociedad Cantábrica*, presidida por el DUQUE DE FRÍAS, que creó la escuela de Santander, dirigida por el sacerdote murciano D. JUAN ANDÚJAR. Luego vino, como es sabido, el *Instituto Pestalozziano Militar*, que en Madrid creó y protegió el PRÍNCIPE DE LA PAZ hasta 1808.

» De 1849 datan las clases de enseñanza popular que abrió la *Velada de Artistas y Artesanos*, de Madrid, base del actual *Fomento de las Artes*, y obra principalmente del sacerdote y filántropo D. INOCENCIO RIESCO DE LE GRAND, secundado por los impresores REPULLÉS y PITA, el escribano MORENO LLAMAS y el industrial MAYORGA.

» A otro grupo de patriotas, dirigido por el venerable D. FERNANDO DE CASTRO, se debió en 1870 la fundación de la *Asociación para la enseñanza de la mujer*, con sus cátedras de propaganda *frœbeliana* y sus escuelas especiales de *institutrices*, comerciantes y telegrafistas.

» La *Institución libre de enseñanza*, de Madrid, se debió, en 1878, á una Sociedad de carácter análogo, constituída por personas de ideas políticas, religiosas y sociales bien distintas; y, aunque respecto de la doctrina y de los procedimientos de ese instituto puedan existir pareceres muy diversos, y que yo no soy el llamado á ultimar en este momento, por lo mismo que desempeño el rectorado de aquella casa, me permito asegurar, desafiando toda rectificación, que ella es y viene siendo de mucho tiempo á esta parte, con sus conferencias, su *Boletín*, sus libros y sus experiencias, el centro pedagógico propagandista de más vida y alcance en España.

» Y, en fin, no necesito decir en una reunión como ésta de qué manera se fundó el Ateneo de Madrid en 1820, cómo se reorganizó en 1835, cómo se desarrolló desde 1848 y de qué suerte ha contribuído á la alta cultura española, conquistando y afirmando la libertad científica y haciendo prácticamente viable en nuestra patria la tolerancia religiosa, á despecho de la intransigencia política anterior á la gloriosa revolución de 1868.

» Claro se está que no hablo, en términos generales, de la iniciativa individual en nuestra historia de la Instrucción pública, y que me refiero tan

Bastante bien en los Institutos militares. Bastante mal en los de la Segunda enseñanza.

Desgraciadamente, nunca ha pasado por la enseñanza nacional, no digamos un genio (que la cosa no es para tanto), pero ni siquiera uno de esos hombres de gran capacidad y resueltas energías, libres de preocupación é inspirados por el espíritu de su siglo; uno de esos innovadores de carácter y clarividencia,

---

sólo á ASOCIACIONES de carácter libre, constituídas en vista exclusiva de la enseñanza misma. »

Sin duda por esta limitación que se impuso el SR. LABRA hizo caso omiso de la influencia individual del SR. D. ALBERTO LISTA, de cierto la más potente y de efectos más duraderos ejercida en España por un particular. He aquí algo de lo que sobre esto dije en un discurso que pronuncié en el Ateneo de Madrid el 21 de Mayo de 1886, y que, tomado de notas taquigráficas, se publicó en la *La España del siglo XIX*:

« ... Éste era el estado de la enseñanza en Cádiz, entonces indisputablemente la ciudad más culta de toda la Península, cuando el SR. D. ALBERTO LISTA fué á ella en 1838, á fundar el Colegio de San Felipe Neri, donde inmediatamente estableció su plan de estudios, que comprendía Latín, Geografía, Historia, Matemáticas, Retórica y Poética, Física, Química, Historia natural, Psicología, Lógica, Moral, Teodicea, Francés, Inglés, y todas las asignaturas necesarias para las carreras especiales, particularmente la del Comercio. También había clases de Escritura de adorno, de Dibujo y de Canto. Ya entonces estableció D. ALBERTO LISTA el Canto, hoy universalizado en toda Europa por razones estéticas é higiénicas. Los alemanes atribuyen al uso obligatorio del Canto en los alumnos, la falta relativa de tísicos entre ellos. Había, además, en San Felipe, clases de Esgrima, de Baile y de Gimnasia, y D. ALBERTO montó, muy poco después cuatro, para la época, magníficos gabinetes de Geografía, de Física, de Química y de Historia natural.

» Esto era en 1838, muchos años antes de que apareciesen los primeros planes de estudios de la enseñanza oficial llegados hasta nosotros; pues hay que excluír, naturalmente, el de CALOMARDE, de 1825, y el del DUQUE DE RIVAS, de 1836. Y ya veis, señores del Ateneo, que los planes de estudios de la enseñanza oficial no eran otra cosa que el mismo de D. ALBERTO LISTA, muy mermado, porque jamás en ningún Instituto de España se han dado tantas enseñanzas como se daban en el Colegio de San Felipe Neri de Cádiz.

» Y la enseñanza oficial tuvo que ser necesariamente la enseñanza de D. ALBERTO LISTA, porque los primeros que redactaron los planes oficiales fueron discípulos del gran maestro, ó personas influídas por ellos; y he aquí cómo la enseñanza oficial es la misma del SR. LISTA, perpetuada en nuestro país con todas sus ventajas y todos sus inconvenientes. »

que en favorables circunstancias cambian la faz de las cosas, y les imprimen rumbos de radical reforma.

Acaso han aparecido en el ramo hombres de talento, pero con grillos de rutinas en los pies, temibles reformistas del *statu quo*; porque, conocedores de que lo antiguo es insostenible, y de que hay verdad en lo nuevo, sustituyen el error de lo existente con otro error que no puede existir. TICHO-BRAHE, así, inventa su sistema híbrido, por no defender la teoría geocéntrica de PTOLOMEO, ni adherirse á la doctrina heliocéntrica de COPÉRNICO. ¡ Oh miedo al progreso civilizador, qué monstruosidades engendras !! De los demás interventores en la enseñanza nacional, no hay que hablar una palabra: medianías charoladas por el estudio, y, á veces, sin charolar siquiera, han resultado curanderos que á cada grano han aplicado un parche, sin caer en la cuenta de ser imprescindible regenerar la sangre del paciente.

Non ragionar di lor, ma guarda e passa.

Pero al asunto. ¿ Cómo ejerce el Estado su gestión ?

Ya está dicho. De cuantos modos cabe imaginar.

El Estado dirige la instrucción que cree necesaria en el Cuerpo administrativo de la Armada por medio de programas; pero ni enseña ni educa. Llama á oposiciones á los aspirantes, y de entre éstos son desde luego admitidos en el Cuerpo los que mejor responden al cuestionario oficial. Lo mismo pasa con los aspirantes al Cuerpo de geodestas y de Estadística del Instituto Geográfico. Lo mismo en el Cuerpo de Telégrafos. Lo mismo en el de Aduanas. Lo mismo con los aspirantes á la carrera diplomática. Lo mismo con los auditores y los médicos militares.

En el curso de Estudios superiores de la Marina, el Estado enseña solamente; pero no ejerce dirección ninguna por medio de previos programas, ni sujeta á los oficiales alumnos á ningún plan disciplinario.

En el Cuerpo general de la Armada ya es otra cosa. Por medio de programas de admisión dirige *fuera del Cuerpo* la enseñanza de los aspirantes á guardia-marinas. Admitidos ya en la Escuela naval flotante mediante oposición, el Estado les inculca en el barco el resto de las enseñanzas necesarias á los

guardia-marinas, y al mismo tiempo les da educación militar y marinera, para hacerlos hombres de guerra y de mar. Aquí el Estado dirige, enseña y educa. Lo análogo pasa en las Escuelas militares de Toledo, Valladolid, Segovia, Guadalajara y Ávila. Los Institutos militares son, pues, los que mejor responden al triple objeto de la educación: desarrollo físico, intelectual y moral.

Pero de éllos no cabe tratar en esta obra, destinada á la educación civil.

Pasemos á examinarla.

Por de pronto no hay nada, absolutamente nada, que tienda á la formación de los sentimientos. El corazón del niño no es objeto de los planes del Gobierno. El niño va á clase, donde no se le habla ni de los buenos modales, ni de la cortesía, ni de la santidad de la fe jurada, ni de la familia, ni de la patria, ni del honor. Oye las lecciones si le excitan la atención, y á la calle en seguida.

¡No hay plan ninguno educativo!!

¡Falta capital, estupenda, enorme! Pero no hay que hablar de esto, porque el Gobierno no lo declara de su incumbencia. El Ministerio de Fomento suprimió los internados en los Institutos de Segunda enseñanza, y los profesores les conservan rencor... Si hay algo de carácter educativo en la enseñanza civil, se ha refugiado en los colegios de carácter no oficial. Por eso los prefieren las familias. Por eso las madres rehuyen enviar sus hijos á los Institutos. Razón de más para que el Gobierno abandone la enseñanza á los particulares, pues lo hacen mejor que él. Si el Gobierno no educa, ¿qué crítica cabe explanar sobre lo que no hace? Echarlo de menos, y se acabó.

El Estado se limita en sus planes de Segunda enseñanza á la instrucción. Pero no la dirige fuera de sus establecimientos. Y, habiendo concedido á los profesores plena libertad de textos, tampoco la dirige en los Institutos.

Y he aquí, pues, una variante, no enumerada todavía. El Gobierno en la Segunda enseñanza ni educa, ni enseña, ni dirige, pues abdica en sus profesores. ¡Qué error!

Pero ¿enseñan sus profesores? ¡Ah!

¿ Lo que enseñan es *sectorial* en el sentido del esquema presentado á la página 88 ? — Nó.

¿ Aguardan á la edad en que aparecen las facultades para que los niños empiecen las asignaturas con potencias que las dominen ? — Nó.

¿ En lo que se enseña se empieza siempre sistemáticamente por lo fenomenal y nunca por lo teórico ? — Nó.

¿ Se cuida de que los niños estén agrupados por inteligencias ? — Nó.

¿ Son discontinuos los estudios ? — Sí.

Pues ya el sistema está juzgado. No extrañemos la ruindad del éxito.

Pero entremos en pormenores (1).

---

(1) *El Nuevo Régimen* de 24 de Octubre de 1891 publicó un discurso pronunciado el anterior día 20 por el Sr. D. Ambrosio Moya, en el cual se bosqueja la historia de nuestra Instrucción pública, desde los tiempos de Fernando VII, con tanta generalidad y concisión, que las ideas allí expuestas forman un epítome muy apreciable y que conviene conocer.

« Las letras estaban ordenadas en tres clases: primeras letras, letras humanas y letras divinas; las primeras letras en poder de infelices maestros de escuela, seres inverosímiles, cuya miserable subsistencia dejó el proverbio de « tener más hambre que un maestro de escuela »; su enseñanza, reducida comúnmente á leer sin sentido, escribir sin forma de letra ni ortografía, y rezar, cantar y bailar al compás de las disciplinas, lo mismo las oraciones del Catecismo que la tabla de multiplicar.

» Las letras humanas se cultivaban con gran esmero, empezando por la lengua latina, que, en sus tres años de menores, medianos y mayores, dejaba á los alumnos en disposición de traducir los autores clásicos en prosa y verso, y hasta componer discursos y odas en dicha lengua. En otros tres años (por la excelencia del número 3) se estudiaba en Facultad menor, llamada de Filosofía, un año de Lógica, otro de Física, no experimental, sino escolástica, con ribetes de Física racional, y otro de Metafísica, con los mismos ribetes, aunque no se llamaran racionalistas los que las explicaban en aquel tiempo.

» Las Facultades mayores eran la Teología, los Cánones y las Leyes, que entonces constituían los más altos estudios universitarios. Había también Escuelas de Medicina, en unas partes formando Facultades universitarias, y en otras Colegios independientes; Escuelas de Farmacia, separadas también del orden académico; algunas, aunque pocas, Escuelas profesionales, y algunos Conservatorios de Artes, de donde han salido las Escuelas de Artes y Oficios.

» Empezaron á crearse en tiempo del Duque de Rivas (1836) algunos

Entremos en pormenores, porque así se verá más fácilmente que con tanta aberración gubernativa es imposible el advenimiento del progreso. No trataré de la organización universitaria, porque el plan de esta obra no lo consiente; pero descenderé á muchas particularidades respecto de la enseñanza primaria y de la secundaria, para que todos formen cabal idea del enorme conjunto de resistencias contra el cual tiene que estrellarse cualquier conato de reforma.

¿Qué esperanzas cabe alimentar cuando á la malquerencia

Institutos de Segunda enseñanza, se fueron aboliendo los textos y las explicaciones en latín, y empezó la decadencia de esta lengua, que ha ido perdiendo su importancia, hasta el punto de que hoy sólo aprenden los alumnos á leer unas cuantas páginas del texto y traducirlas casi de memoria. Sólo en algunos Seminarios parece que se la sigue cultivando, mas no con el esmero que se hacía antes, por el funesto influjo de la moda. Todas las disposiciones relativas á la Instrucción pública llevaban entonces el carácter de interinidad, porque se pensaba seriamente en la organización de un plan general de estudios. Pero este plan no se publicó hasta el año 45.

»Pidal I, D. PEDRO JOSÉ PIDAL, el conservador (que entonces se llamaba moderado, y no olvidemos que el partido moderado fué el verdadero partido revolucionario en España), padre de los PIDALES que hoy figuran, realizó, sin decirlo, la secularización de la enseñanza, y consiguió después que la Santa Sede aceptase los hechos consumados. Tuvo que vencer grandes resistencias; pero, con decisión y energía, fué salvando los obstáculos. Organizó las Escuelas Normales de Maestros, y creó en cada provincia un Instituto de Segunda enseñanza, reduciendo á diez las muchas Universidades que existían, creando nuevas Facultades y dotando más decorosamente al Profesorado.

»En previsión de que el nuevo plan encontrase resistencia en los antiguos Claustros, dispuso que fueran por de pronto rectores los jefes políticos de la provincia respectiva: en Madrid lo fué D. FERMÍN ARTETA, brigadier de Ingenieros, que era el jefe político de la localidad en aquel tiempo.

»Dispuso PIDAL, con mucho acierto, que solamente se pudiera entrar en el Profesorado público por la estrecha puerta de la oposición; pero faltaba personal suficiente para cubrir todas las plazas creadas; y, después de haber colocado á todos los antiguos catedráticos, en vez de abrir portillos, ni callejuelas por donde furtivamente pudieran ingresar algunos afortunados, consigno, con nobleza, un artículo que decía: «Se podrá conferir cáte»dras en propiedad á personas de acreditada reputación científica, con to»dos los derechos de los demás catedráticos.» En honor de PIDAL debe declararse que no abusó de este artículo, sino que lo utilizó con sumo

de los Ayuntamientos está encomendado el pago de los maestros, y á la incompetencia de personas legas la inspección de todo lo docente? ¿Cómo ha de ser obligatoria la enseñanza, si el Presupuesto nunca tiene fondos para la obligación más sagrada del País?

Sí. Entremos en pormenores, que en ellos se ve clarísimamente el cómo lo que ES resulta lo contrario de lo que DEBE SER.

¿Dónde empieza la razón
y concluye la locura?

---

acierto y prudencia. Personas encanecidas en el estudio y acreditadas en las diversos ramos del saber humano obtuvieron así cátedras en propiedad, se sentaron en ellas y llenaron cumplidamente sus sillones.

»Para proveer á las necesidades de la enseñanza en los cincuenta Institutos, buscó también las especialidades creando la clase de regentes en asignatura determinada. El que había estudiado bien la Geografía, por ejemplo, y desconocía las otras asignaturas de Segunda enseñanza, se sometía á un ejercicio de Geografía, obtenía el título de regente y con él quedaba habilitado para hacer oposiciones en esa asignatura. Así logró PIDAL obtener catedráticos idóneos de Matemáticas, de Física y de Historia natural, ciencias que no se habían enseñado en las antiguas Universidades. Pero, puesto en vigor el plan, no duró lo bastante para que produjera en la enseñanza sus naturales efectos. A los dos años vino PASTOR DÍAZ, que se creyó en el deber de publicar un plan nuevo que, como algo peor que el de PIDAL, duró un año más; el año 50 se publicó otro por SEIJAS LOZANO, que el año 52 fué modificado. Tal serie de modificaciones exigió que se publicase una ley basada en los principios esenciales de la Instrucción pública en harmonía con los adelantos de la ciencia y con las necesidades de los pueblos. Entonces fué cuando se publicó la ley del 57, que se conoce por la ley de MOYANO.

»Mas esta ley, que debía haber fijado definitivamente la organización de la enseñanza, tales y tan numerosas modificaciones ha sufrido, que la legislación de Instruccion pública es hoy un laberinto inmenso con disposiciones adaptables á todos los casos, que con el fatal sistema de que los precedentes sirvan de jurisprudencia, facilitan medios hábiles para todos los fines, por opuestos que sean... »

CAPÍTULO IX

Instrucción primaria.

§ I. *Legislación sobre Instrucción pública.*

Se divide en tres clases.

La primera, referente á la instrucción que se conoce con el nombre de primaria;

La segunda, respectiva á la Segunda enseñanza;

Y la tercera á la universitaria.

§ II. *Juicio general de la legislación referente á la Instrucción primaria.*

La legislación referente á la Instrucción primaria es una mezcla rara de anhelos de mejora, de timidez pasmosa en el legislador, de sana doctrina, de contradicciones, de medios inadecuados á los fines, de vaguedad, de abdicación del poder gubernativo, de impertinencias y hasta de tonteras.

§ III. *Sistema gubernativo.*

El ministro de Fomento es el primer jefe de la Instrucción primaria. Sigue luego un director de Instrucción pública y un cuerpo consultivo, llamado Consejo de Instrucción pública. Este es el gobierno supremo.

Sigue luego en cada distrito universitario el Rector, con un cuerpo consultivo compuesto de los Decanos de las Facultades y los Directores de las Escuelas profesionales y los Institutos...

En cada provincia hay una Junta provincial, compuesta (según el Decreto-ley de 19 de Marzo de 1875) del gobernador civil;

un eclesiástico delegado del diocesano; un individuo de la Comisión provincial y otro del Ayuntamiento; el juez de primera instancia; el director de la Escuela Normal; el inspector de Primera enseñanza; el rector de la Universidad, donde la hubiere; el director del Instituto, y tres padres de familia, nombrados por el Gobierno á propuesta en terna del gobernador (1).

En cada pueblo hay una Junta local, compuesta (según el mismo Decreto-ley) del alcalde, de un regidor, del cura párroco y de tres padres de familia, que podrán ser más en los pueblos que pasen de 10 000 almas.

Las atribuciones de estas dos clases de Comisiones son *vigilar, proponer* y *cuidar* de que no se distraigan los fondos.

Las *provinciales*, además, han de *propagar* la instrucción y hacer ejecutar las leyes.

§ IV. *Defecto capital de este sistema.*

Ya está aquí de manifiesto el defecto capital de la legislación vigente, defecto tan magno que parece mentira se haya escapado á los gobernantes y, sobre todo, á la crítica pedagógica.

Los gobernadores y alcaldes, diputados provinciales, regidores, jueces de primera instancia, párrocos y personas ilustradas de estas Comisiones, serán muy buenos para gobernar provincias, municipios, iglesias y casas particulares; pero no tienen obligacion de saber, Y ES LO MÁS PROBABLE QUE NO SEPAN, nada sobre educación. La Instrucción pública, por un absurdo gubernamental inconcebible, está encargada á LEGOS, á PERSONAS INCOMPETENTES.

Y, como si no fuese decisivo este defecto, capital en todas épocas, se encuentra á más agravado por una circunstancia de actualidad. Esos miembros de las Comisiones provinciales y

---

(1) Según la Ley de 9 de Septiembre de 1857, art. 281, no eran sino dos los padres de familia, y no pertenecía á la Junta provincial el juez de primera instancia. Había también alguna otra variante sin importancia. No se comprende el POR QUÉ de estas reformas, como de muchas otras; pero, ¿qué podía ocurrir á las cabecitas que (salvo excepciones) han pasado por Fomento más que encaracolar y desencaracolar virutas?

locales, hombres de respeto casi siempre, y de cierta edad por tanto, estudiaron según los aforismos de tiempos pasados y son, EN GENERAL, una encarnación y engendro de las viejas preocupaciones, rancias prácticas y estúpidas rutinas de los miopes maestros de aquella época (*laudatores temporis acti*). Por un segundo absurdo, pues, tan incomprensible como el primero, se encomienda el PROGRESO á la RUTINA.

Es cosa que aturde el pensar cómo á los hombres que frecuentemente han visto de alcaldes en los pueblos á un herrador, á un zapatero, en fin, á un hombre muy honrado, muy apreciable, muy capaz seguramente de tener limpias las calles y alumbrados los sitios sospechosos, pero tan iliterato que, á veces, no sabe leer, y siempre ignorante en todo lo respectivo á educación, no les ha ocurrido nunca que poner de jefes á esas incompetencias era lo mismo que decir á los maestros : « Sigan ustedes COMO QUIERAN », y á la Nación : « No esperes nada de tus jefes inmediatos. »

Quienes sepan que sin jefes buenos y competentes nada se logra, ningún resultado cuaja, porque la cabeza es el todo, no podrá menos de ver con dolor que, mientras en cada población las Comisiones sean como hasta aquí, lo único que podrá obtenerse será una colección de ridiculeces resultantes de la colisión del SUFICIENTE maestro con los IGNORANTES comisionados, que suelen confundir participios con adjetivos, y que, si recuerdan los nombres de las figuras de dicción y de sintaxis, llaman á todo pleonasmo, hipérbaton, etc., con la propiedad con que los hombres hablamos de los adornos femeniles (1).

Y como estos comisionados se sienten incompetentes, y como que cuando entran en las escuelas se consideran como gallinas en corral ajeno, lo que SUELE suceder es que rara vez aportan por ellas : (y hacen bien, pues no van más que á echarlas á perder).

---

(1) Yo conocí á un hombre excelente que dictó en un examen : « *A las oraciones se encendieron las luces.* » Escribió el alumno bien la frase, y concluída, dijo mi hombre : ¿ Qué falta de Ortografía hay en esa oración ? — No hay ninguna, se atrevió á decir el pobre maestro. — Sí que la hay, dijo furioso el vocal de la Junta (entonces *Comisión local*) : « las luces no se encienden, sino las torcidas. »

Que hay, por EXCEPCION, Comisiones locales dignísimas, no es argumento en contra: una golondrina no hace verano.

§ V. *Otro defecto tan importante como el anterior.*

El defecto capital acabado de exponer lleva del brazo á otro de tanto bulto, y como si dijéramos á otro que tal. Los Ayuntamientos no son, como se ha visto, los jefes de las escuelas; pero son los que les dan... (esto no está bien dicho), pero son los que les escatiman los fondos. Su influencia hasta ahora se ha manifestado colosal, y ellos han sido la rémora del progreso y del fomento de todo lo docente.

Si no existen más escuelas y si no están mejor las que hay, es porque los Ayuntamientos se han opuesto y se oponen á suministrar los fondos necesarios, y seguirán oponiéndose mientras no se los imposibilite terminantemente para la oposición. ¡Pues qué! ¿es más una escuela, donde nunca podrá mangonear un cacique, que un jardinzuelo, el adorno de una fuente, el empedrado de una calle, la colocación de una farola? La historia de la Instrucción pública primaria puede resumirse en estos términos: «Lucha del alcalde y el maestro.»

§ VI. *Timidez de la legislación.*

Y, como si ya todo esto no fuese demasiado, la legislación ha sido siempre y continúa siendo modelo portentoso de timidez. No parece sino que cuando se redactó no había en el Diccionario más que ciertos verbos de buen deseo: «Las Comisiones *procurarán, aconsejarán sobre, tratarán de, exhortarán á, promoverán, se apresurarán á,* constarán en actas las *amonestaciones prudenciales hechas á,... se solicitará por cuantos medios dicte la prudencia que...*» ¡Gran Dios! ¡Qué es esto! ¿Qué modo de MANDAR es éste? ¿Hemos vuelto al año 12, en cuya Constitución se decía que era *obligación política* de los españoles el ser *justos* y *benéficos?* ¿O es que el Gobierno presintió, sin darse de ello cuenta, que á semejantes Comisiones, cuyos miembros ilustrados (?) y celosos habían de ser elegidos por autori-

dades tan incompetentes para el caso como los gobernadores y los Ayuntamientos, no se les podía investir de poder efectivo ni de autoridad alguna? Pero, en tal caso, ¿á qué se ponía en la legislación una colección de exhortaciones propias del MISIONERO, más bien que del gobernante? Y, sobre todo, ¿por qué tantas? (1).

Pero esta timidez, este contemplar las resistencias, esta consideración con lo pasado, aparece en la legislación aun en aquellas circunstancias en que daba pasos de cuya aprobación tenía que estar segura. En el Reglamento de las Escuelas Normales, que con aplauso vió la luz pública, decía que se suprimieran, si las circunstancias lo exigiesen, algunas de las asignaturas cuyo estudio se mandaba.

Como éste podrían citarse más ejemplos.

§ VII. *Abdicación del Gobierno: abdica de cuatro modos á cual más inconcebible.*

Sin embargo, la timidez tiene su disculpa. Lo que no puede tenerla es la ABDICACIÓN hecha por el Gobierno mismo de la DIRECCIÓN de la enseñanza. Este es un hecho de ceguedad, al cual sólo puede hallarse compañero en la ocurrencia de nombrar LEGOS para jefes de la instrucción.

Esta abdicación inconcebible se ha hecho de cuatro modos:

1.° Señalando con una vaguedad candidísima, por no darle otra calificación, las materias de la enseñanza.

2.° Que es corolario del anterior: no publicando programas oficiales bien determinados.

---

(1) Entre lo más notable, por referirse á cosas capitales, puede verse la *Coleccion legislativa*, pág. 8, art. 26; pág. 31, art. 17. Cuidarán las Comisiones de excitar á los Ayuntamientos,... pág. 32, art. 24: procurarán interesar á las personas acomodadas,... pág. 59, art. 25: también excitará el celo de otras corporaciones ó personas pudientes,... pág. 70. tít. IV: páginas 105 y 106 empiezan una porción de artículos con estas palabras: *indagar, gestionar, investigar, procurar, activar, promover, cuidar, aconsejar.* TOTAL, NADA. — Y eso no sólo en la antigua *Colección legislativa*, sino también en lo preceptuado recientemente. ¿A qué más citas?

3.° Admitiendo para textos los libros que mejor han parecido, y no libros *ad hoc* (1).

4.° Dejando los exámenes al arbitrio de los maestros.

Las materias de la Primera enseñanza están divididas por el Gobierno en dos grados:

Elemental,

Superior (2).

El elemental abraza: *principios de Religión y moral, — Lectura, — Escritura, — principios de Aritmética, — elementos de Gramática, — breves nociones de Agricultura...*

El superior contiene: *elementos de Geometría, — Dibujo lineal, — Agrimensura, — rudimentos de Historia y Geografía, — nociones de Física é Historia natural acomodadas á las necesidades más comunes de la vida* (3).

---

(1) De 1875 á 1892 (Real orden de 4 de Febrero del mismo 1892) se han publicado 24 listas de libros de texto (!!!).

(2) Ley de 9 de Septiembre de 1857, art. 1.°

(3) Después, á partir de la Ley de 19 de Julio de 1849, se ha ordenado multitud de veces, hasta 8 de Julio de 1892, que sea obligatoria la enseñanza del sistema métrico-decimal de pesas y medidas.

El Sr. Sardá dijo en *El Liberal* de 28 de Abril de 1890, respecto de la Agricultura:

«La Agricultura forma parte del programa escolar desde el año 1843, y no creo que haya servido para mover la afición de un solo niño hacia las cosas del campo, sino todo lo contrario.

»Se escribió desde el principio un manualito, declarándolo texto obligatorio, como la Gramática de la Academia y el Catecismo diocesano, manualito que debió enriquecer á su editor. Los maestros, por lo general, lo hacían aprender de memoria á los niños. Escasas ó ningunas explicaciones; nada de observaciones prácticas, ni de paseos escolares, ni de cosa que de cerca ó de lejos pudiera despertar la atención y el interés del niño. Comenzaba por no tenerlo el maestro, á quien inconsideradamente se obligó á dar una enseñanza para la que no tenía preparación especial de ninguna clase, ni aun la general que para estos estudios se requiere. La inmensa mayoría de los maestros no había estudiado ni Física, ni Meteorología, ni Botánica, y los pocos que, por poseer el título de maestro superior, habían cursado esas asignaturas, no las conocían más que del modo imperfecto con que se estudian, por causas de todos conocidas, en nuestras Escuelas Normales y en los Institutos. Las cosas continúan con poca diferencia como

Risa causa el leer una frase tan aérea y etérea, rarefacta é incondensable como *nociones de Ciencias naturales acomodadas á las necesidades más comunes de la vida.* Es seguro que, si á cien personas se les pide que designen taxativamente y una por una esas nociones, no se encuentran dos respuestas coincidentes. ¿ Pues y los elementos de Historia y Geografía ? ¿ De Historia universal, europea, Historia de América, antigua, moderna? ¿ De sucesos ó dinastías, ó bien de hechos encadenados ? ¿ La Geografía ha de concretarse á España ? ¿ Ha de ser del mapamundi ? ¿ Ha de ser la astronómica ?... Parece que un plan por este estilo sólo puede salir de las manos más incompetentes, cargo que no haré de ninguna manera.

¿ Y qué resulta de esta vaguedad ? Que todos los libros que traten someramente de Geografía ó Historia, ó principios de Moral, ó de Física é Historia natural, etc., pueden entrar en un cuadro tan flexible, elástico y acomodaticio. Y véase cómo, por no haber dicho el Gobierno, en programas bien definidos, por ejemplo : Yo QUIERO que los niños aprendan á designar en el mapa dónde está Madrid, Cádiz, Estepona, Marbella, Játiba, Lugo, Lisboa, Londres, Nueva York, Islandia, Australia, etc., nadie escribe libros de Geografía conforme á lo que el Gobierno QUIERA, sino que el Gobierno tiene que atenerse á enseñar LO QUE el escritor de Geografía QUIERE, y COMO QUIERE. Lo mismo sucede con la Historia y las nociones de Ciencias naturales aplicadas á las necesidades más comunes de la vida ; de modo que, en vez de depender del Gobierno la enseñanza, y el método sobre todo, *depende el Gobierno* de los maestros ó compiladores de libros de instrucción. Así la colección de éstos, hijo cada uno de diferente padre, es un todo inconexo, á veces contradictorio, y muchas limitado, incompleto, mezquino y hasta erróneo (!!!). Unos usan esta nomenclatura, otros aquélla : aquí las cosas se consideran desde un punto de vista, allí desde otro diametralmente opuesto : en esta escuela el maestro sigue tal práctica, en la otra se detesta y execra : tal

---

acabo de explicar. La enseñanza de la Agricultura es, por tanto, lo mismo para el maestro que para el discípulo, una molestia y un fastidio completamente inútiles. »

maestro profesa la rutina; su vecino es hombre de miras más elevadas... ¡Qué anarquía! ¡El caos docente!

El cuarto punto es el más funesto quizá. Los exámenes se han dejado completamente al arbitrio de los maestros. Y, como que los rutinarios no formarán sus programas conforme á los principios de la ciencia; y como los indolentes desearán trabajar poco; y como los profesores, en virtud de diploma y no por la gracia de Dios, harán que el programa se conforme con el estado de adelanto de los discípulos, en vez de que el estado de los alumnos se conforme con un programa racional; y como los exámenes se verifican ante las Comisiones locales compuestas de *sordos* por su mayor parte (como el diputado de cierta comedia bastante aplaudida)... resulta que no viene á enseñarse á los niños ni siquiera lo que los escritores *quieren* ó consideran bastante, sino que de esto es la quinta-esencia lo que llega á la niñez, es decir, lo que se acomoda á los conocimientos del maestro, ó á su poco celo, ó á los resultados que ha obtenido.

¿Quién deja al arbitrio del profesor la prueba de su enseñanza? ¿Y esto el primer año y el segundo y el otro, sin interrupción? ¿Y esto cuando se publica una ley particular, y también cuando se trata de la general, y cuando se habla del establecimiento de las escuelas comunes, y cuando se piensa en las normales, y siempre, siempre, siempre en toda la *Colección legislativa?* ¡El Gobierno entrega la piedra de toque en manos del monedero! y luego se admira de que haya cuños falsos!! (1).

---

(1) En toda la legislación abdica el Gobierno en los examinadores. Véase (desde el principio de la *Colección legislativa*) entre lo principal, pág. 20, art. 51; adoptado el método de enseñanza que juzguen más del caso, podrán los maestros elegir á su arbitrio los métodos que...: pág. 39, art. 20; los examinadores tendrán preparada una lista de preguntas...: página 40; los examinadores habrán establecido una censura...: pág. 42; para verificar el examen se tendrán preparadas las listas de preguntas...: pág. 57, art. 8; al principio de cada curso formarán los maestros el programa de la enseñanza...: pág. 58, art. 14; la enseñanza moral y religiosa se confiará á un eclesiástico...: pág. 64, art. 40; en las escuelas se celebrarán exámenes anualmente, presididos por individuos de las Comisiones locales...: página 87, art. 37; á los aspirantes se los examinará (*pero no se dice cómo*): pág. 92, art. 62; cada profesor hará las preguntas que tenga por convenientes...: pág. 120; la Comisión tendrá preparada una lista de treinta puntos...:

Y no es esto todo. Los examinadores pueden hacer, y han hecho, y con toda probabilidad seguirán haciendo, preguntas impertinentes. O sandias (1).

§ VIII. *Candidez de algunos artículos.*

Y hay por fin artículos cándidos! candidísimos!

(Pág. 20, art. 52.) «Las Comisiones locales vigilarán los métodos adoptados por los maestros, los auxiliarán con sus consejos...» ¿Y quién es un alcalde, quiénes son para tanto los vecinos celosos ó hasta instruídos? ¿Ó es que está probado que en cuanto nombran á una persona miembro de la Comisión local adquiere *ipso facto* ciencia infusa y sabe por adivinación los procedimientos del arte de enseñar?

En el art. 88, pág. 24, se dice, que de los exámenes comunicará la Comisión local á la provincial el juicio que hubiere formado!! ¿De qué peso puede ser el juicio de los legos, de los ciegos? ¿De qué las visitas de que habla el art. 38, pág. 34?

Unas corporaciones que ninguna jurisdicción tienen sobre los Ayuntamientos (2) ¿cómo podrán *contribuír* á que los maestros sean puntualmente pagados, ni qué *protección podrán dispensarles* cuando se los moleste, artículos 46 y 47, pág. 39? Esto recuerda la fábula del camello y la pulga:

Gracias, señor elefante.

¿Para qué país se dictaron esos artículos? ¿Para los habitantes de la Luna? ¡Pues qué! ¿ignora alguien que la historia de la enseñanza es en los pueblos la lucha del maestro y el alcalde? ¿Y existe quien no sepa que el alcalde es el cacique, ó algún allegado suyo, que el Ayuntamiento es su hechura, y

---

y la misma arbitrariedad se ve en los siguientes: páginas 132 y 128, art. 50 y otros muchos. — Y así constantemente hasta la fecha.

(1) Recuérdese la anécdota del *Dominus vobiscum*. Véanse págs. 176 y 405.

(2) «He dispuesto manifestar á V. S. que la Junta no tiene facultades para dejar sin efecto un acuerdo de un Ayuntamiento...»

(*Orden de la Dirección general de Instrucción pública de 27 de Junio de 1872.*)

que las Comisiones locales están nombradas á propuesta del omnímodo cacique? ¿Ó con su beneplácito?

§ IX. *Insuficiencia de la Instrucción primaria.*

Está mandado, desde 1857, que la Instrucción primaria sea obligatoria.

¡Oh! siéndolo, los chicos de la vagancia estarían recogidos en las escuelas, y allí aprenderían á ilustrar su inteligencia, sin convertirse en aprendices del presidio. He aquí algo de lo que á este propósito dice un publicista protector de la infancia desvalida (1):

«¿Y no es también extraño que no se cuiden las autoridades, y muy especialmente los Municipios, de esa turba de chiquillos más ó menos andrajosos, entre los que se suelen ver también algunas muchachas, vagando por calles, plazas, muelles y demás sitios públicos, vendiendo fósforos y papeles, recogiendo las asquerosas puntas de cigarros, ó mendigando; que, unas veces se pelean los unos con los otros, prodigándose mojicones y frases á cual más desvergonzadas é indecentes; otras, juegan los céntimos que ganan ó recogen, ya metidos en el rincón de un zaguán, ya en cualquier sitio apartado; en ocasiones, ofendiendo á los niños que pasan tranquilos por su lado, ó á las personas ancianas, ó que por circunstancia cualquiera llamen la atención á causa de sus defectos físicos; que formando bandos opuestos suelen también entretenerse en organizar furiosas pedreas, que ocasionan heridas y contusiones más ó menos graves; resultando, en definitiva, de todas estas granujerías, espectáculos bochornosos y aun criminales, que son un borrón para nuestra cultura, poniéndonos al nivel de los pueblos más ignorantes y atrasados?

»No parece sino que hacemos lo posible por crear futuros criminales, hez social, de que habrán de alimentarse cárceles y presidios...

»Suprimamos granujas y pilletes.»

---

(1) El Sr. Rojas, en *El Manifiesto*, de Cádiz, de 28 de Abril de 1889.

¿Qué se responde á esto?

Pero ¿cómo ha de recogerse á esos pilletes y granujas para convertirlos en ciudadanos útiles, si el presupuesto de Fomento cada día es más menguado? (1).

---

(1) No me consta la autenticidad de los datos siguientes que publica un periódico de gran circulación, respecto de los gastos que por término medio origina una escuela en cada una de las naciones que se expresan. Pero, por muy equivocados que resulten, siempre probarán que España cuida mucho de no arruinarse con la Instrucción pública.

	PESETAS
Holanda	5 000
Bélgica	3 000
Dinamarca	2 665
Francia	2 606
Austria-Hungría	2 379
Imperio de Alemania	2 333
Grecia	1 457
Suecia	1 330
Suiza	1 143
Inglaterra	1 078
Rusia	1 041
España	966
Italia	555
Portugal	500

Según datos recientes, existen en la actualidad en el progresivo imperio del Japón 24 000 escuelas primarias, 45 normales, 48 superiores y 11 oficiales. Hay además gran número de escuelas y colegios particulares, kindergarten é infinidad de bibliotecas públicas. El sostenimiento de estos institutos cuesta al Gobierno más de $ 8 000 000 por año.

CAPÍTULO X

Segunda enseñanza.

§ I. *Plan vigente de Segunda enseñanza.*

El plan de estudios ahora vigente (¿cuánto durará?) es el del Real decreto de 12 de Julio de 1895, refrendado por el ministro D. ALBERTO BOSCH.

Dice así:

Art. 1.° Los estudios generales de la Segunda enseñanza comprenderán las asignaturas siguientes:

Religión.
Latín y Castellano, con ejercicios prácticos.
Retórica y Poética.
Francés.
Psicología, Lógica y Filosofía moral.
Geografía general y particular de España.
Historia de España.
Historia universal.
Aritmética y Algebra.
Geometría y Trigonometría.
Física y Química.
Historia natural con principios de Fisiología é Higiene.
Agricultura.
Dibujo.
Gimnástica.

Art. 2.° Los estudios de las anteriores asignaturas se harán en la siguiente forma:

La de Latín y Castellano, con ejercicios prácticos, en dos cursos de lección diaria; las de Psicología, Lógica y Filosofía moral; de Aritmética y Algebra; de Geometría y Trigonometría;

de Física y Química; de Historia natural, con principios de Fisiología é Higiene, y la de Agricultura, en un curso de lección diaria.

Las asignaturas de lenguas vivas se estudiarán en dos cursos de lección alterna; y las de Religión, Geografía general y particular de España, Historia de España é Historia universal, se explicarán cada una en un curso de tres lecciones semanales.

La enseñanza de Dibujo se dará en cuatro años de lección alterna. Constituirá el primero, el dibujo lineal; el segundo, el geométrico; el tercero, el de adorno y paisaje, y el cuarto, el de figura. La de Gimnástica será bisemanal, y se dará en los cinco años del Bachillerato. Ambas serán voluntarias, tendrán exclusivamente un carácter práctico y no estarán sujetas á prueba de curso.

Art. 3.° El primero y segundo año de Latín precederán á la Retórica y Poética y á los dos cursos de lenguas vivas.

La Geografía precederá á la Historia de España, y ésta á la Universal.

La Retórica á la Psicología, Lógica y Filosofía moral.

La Aritmética y Algebra precederán á la Geometría y Trigonometría, y éstas á la Física y Química, Historia natural y Agricultura.

Art. 4.° Los estudios de Segunda enseñanza se harán en cinco años, en la forma siguiente:

Primer año. Latín y Castellano, primer curso. — Geografía. — Religión.

Segundo año. Latín y Castellano, segundo curso. — Aritmética y Algebra. — Historia de España.

Tercer año. Geometría y Trigonometría. — Historia universal. — Francés, primer curso.

Cuarto año. Física y Química. — Retórica y Poética. — Francés, segundo curso.

Quinto año. Psicología, Lógica y Filosofía moral. — Historia natural. — Agricultura.

§ II. *Observaciones.*

¡A cuántas objeciones no se presta este reciente plan de estudios!

Pero su examen crítico no ocupará mucho espacio, por estar ya hechas las objeciones capitales en el cuerpo de esta obra.

La primera y principal es que no debe existir la Segunda enseñanza, y ante esta objeción de totalidad, todas las demás holgarían. Ya esto está dilucidado á su tiempo.

Pero, admitido que haya Segunda enseñanza, las mismas, mismísimas objeciones hechas al sistema de Instrucción primaria hay que hacer al de la Segunda. El Gobierno igualmente desconoce los principios de la ciencia del enseñar: admite para textos los libros que se encuentra hechos, y de entre ellos algunos son á veces contradictorios de lo que otros también vigentes inculcan; de modo que el alumno, cuando cambia de Instituto, se encuentra en el compromiso de aprender el *sí* y el *nó:* los programas y exámenes dependen de los profesores, y, por tanto, hay total abdicación en el derecho de dirigir. El Gobierno es como el burgués improvisadamente rico que ordena á sus servidores disponer un banquete y presenta á sus convidados lo que á su mayordomo le parece mejor. ¡Y el favorecido de la fortuna cree dirigir porque ordena que la fiesta se verifique en tal finca y á tal hora! ¡Pues qué! ¿es acaso dirigir los estudios el preceptuar por una ley que se enseñen *nociones de Ciencias naturales, acomodadas á las necesidades más comunes de la vida,* y dejar luego á cada uno hacer sobre esto lo que mejor le pareciere?

Nada, absolutamente nada, hay en el último Decreto-ley que tienda á la formación de los sentimientos. El corazón del niño no es objeto del plan del Gobierno. El niño irá á clase, como ya se dijo, donde no se le hablará ni de los buenos modales, ni de la cortesía, ni de la santidad de la fe jurada, ni de la familia, ni de la patria, ni del honor. Oirá las lecciones, si le excitan la atención, y en seguida á la calle.

¡No hay plan ninguno educativo!!

Defecto capital, estupendo, enorme, pero del cual no hay

que hablar, porque el Gobierno no lo declara de su incumbencia. ¿Qué crítica cabe explanar sobre lo que no se hace?

Nueva razón para que el Gobierno no enseñe y abandone la enseñanza á los establecimientos particulares, que, aunque poco, algo se cuidan del educar. Por eso tienen más alumnos que los Institutos del Estado.

En el nuevo plan del Gobierno (¿nuevo? ¡si es en esencia el de hace cuarenta años!) se continúa el FATAL sistema de los estudios DISCONTINUOS. ¡Aprender para olvidar!

Ni se tiene en cuenta que las asignaturas no deben empezarse antes de que aparezcan las facultades que las han de dominar; ni se concede el tiempo necesario para estudiarlas; ni se piensa en que las clases numerosas no son clases, ni... Pero véase lo dicho en la Lección VII acerca del Latín, de la Retórica, de la Lógica, de la Historia... etc. ¿A qué repetir lo dicho?

Aquí del baturro:

—Pilarica, mira, mira las agujas que m'as encargao.

—A verlas, Maño.

—Y, como te quiero tanto, pa que no te pinches, les he quitao las puntas á toiticas.

No hay en la disposición oficial ni una sola palabra que revele miras superiores. ¡Cuán por debajo aparece de la energía intelectual que dictó en RUSIA (!) la organización de sus escuelas! «*La instrucción* (dice la ley rusa) *es el principal fundamento del Estado.*» «*Las escuelas tienen por objeto elevar el nivel moral é intelectual del pueblo...*».

¿Qué aritmética puede computar las pérdidas de un país donde no sabe nada la gran masa nacional? Locura es pretender que una sociedad resulte civilizada y culta sin que sean cultos y civilizados los hombres que la constituyen, dicen los modernos sociólogos (1).

El plan reciente no mira nunca adelante, y por eso no difiere EN NADA ESENCIAL de los de hace medio siglo. Y ya sabemos lo que eso ha dado de sí: el proletariado de levita; la incultura general: con frecuencia la fatuidad de la ignorancia... El Bachi-

(1) HORACIO MAN. Véase un notable artículo del SR. MOSQUERA en el *Diario de Cádiz*, de 15 de Junio de 1896.

llerato no da nada de sí, ni puede darlo. Si tenemos hombres de ciencia, de otros centros proceden. O del estudio privado.

§ III. *Trabas del Bachillerato, que no tienen otras carreras.*

Amplitud, pues, para la enseñanza. Entregadla sin trabas al Profesorado particular, y no la molestéis con exigencias impertinentes.

Y es el caso que, como España es el país de menos unidad y de más falta de plan y de sistema, ya está en manos de los particulares, y hace tiempo, precisamente la enseñanza de las carreras más rápidas y productivas. Recordémoslo.

La Marina publica oposiciones de entrada en la Escuela Naval Flotante, y no pregunta á los aspirantes: ¿Cuántas horas habéis estudiado al día? ¿cuántos meses? ¿con qué libros? ¿quiénes han sido vuestros maestros? ¿tenían títulos universitarios ó carecían de ellos?

Ninguna de estas impertinencias pregunta la Marina. Sólo dice á los solicitantes:

¿SABÉIS ESTE PROGRAMA?

Sí? — Pues vamos á verlo.

El que responda bien ingresará en el cuerpo, y el que no conteste será reprobado.

Lo mismo hacen un gran número de los cuerpos más respetables del Estado: los ingenieros civiles, los militares, el Estado Mayor del Ejército, el Estado Mayor de la Armada, el Instituto Geográfico y Estadístico, las Escuelas militares, el Banco,... etc.

De suerte que á la carrera más larga, á la que menos incentivos tiene, y á la que embarazan más dificultades, á ésa, al pobre grado de Bachiller en Artes... las trabas de la matrícula previa, de la designación previa del profesor con título, del libro de texto y no otro mejor, del espacio de ocho meses nominales de curso,... para ella las clases insuficientes y sin ventilación,... y tantas, tantas exigencias que esclavizan, y que, como toda tiranía, para nada sirven y para todo estorban.

¿Por qué el que sabe no se tiene de examinar, haya estudiado en Cádiz ó en Pamplona, de día ó de noche, en invierno ó verano, en clase ó en casa, en Instituto ó Seminario? ¿Qué significa la matrícula previa? ¿No es injusto que el latín estudiado en un Seminario no sirva en el Instituto? ¿Es distinto el latín del Seminario? Quizá lo sea, sin duda, por más correcto y mejor enseñado. ¿No es insensato que un licenciado pueda enseñar todas las asignaturas de la Segunda enseñanza en un Instituto y no pueda enseñar las de Primera enseñanza?

¡Ser apto para lo más y no para lo menos!

§ IV. *Aparentes contradicciones.*

Se me figura estar oyendo una objeción: Te estás contradiciendo: dijiste que al Estado incumbe dar dirección á la enseñanza, y ahora sales con que se deje libre, entregándola en manos del Profesorado particular.

¿Y dónde está la contradicción?

La Marina, la Artillería, la Escuela de Ingenieros,... no exigen nada *accidental* respecto á la enseñanza; pero ¿dejan por eso libre la enseñanza? Nó: porque no admiten en sus escuelas á ninguno que no sepa las materias que ellas exigen al ingreso del alumno. El aspirante, pues, NO PUEDE NO ESTUDIAR tales y tales asignaturas. Luego no es libre de no estudiarlas. El aspirante además tiene que dar solución en determinado sentido á los problemas que se le pongan: luego no es libre de presentar soluciones conforme á principios que expongan la solidez del edificio científico. — « Pero el aspirante puede estudiar con quien quiera y cuando quiera; luego la enseñanza es libre. » — Niego la consecuencia; porque no son sinónimos libertad en los accidentes y esclavitud en la esencia; porque nadie que se dedique á una carrera irá á estudiar lo que no conduzca al fin que se propone; y porque es muy compatible esa libertad benéfica, ABSOLUTAMENTE NECESARIA para el progreso de la enseñanza, con la estrechez de las pruebas que deben exigirse al que tiene de gozar los beneficios del monopolio de una profesión.

Si el Gobierno impide el uso de buenos libros distintos de los de texto, y de buenos métodos nunca ensayados en los establecimientos oficiales, ¿cómo tiene de progresar la enseñanza?

Claro es que lo mismo ahora que en tiempo de EUCLIDES es una verdad que el cuadrado construído sobre la hipotenusa es igual á la suma de los cuadrados contruídos sobre los catetos; pero ¿no es más claro aún que ha mejorado el modo de presentar esta verdad?

¿La lengua francesa no es ahora lo mismo que en tiempos de VOLTAIRE? ¿Y podrá negarse que ahora hay métodos que enseñan á hablarla con prontitud y facilidad? ¿Pues por qué no sucede lo mismo con el latín? Porque, mientras existan libros oficiales de texto, nadie querrá exponer su capital intelectual ni su dinero para formar un libro que no ha de valerle un maravedí, si no es adoptado por el Consejo de Instrucción pública.

Ya está dicho; pero es fuerza repetirlo. No se deja libre la enseñanza como sean esclavos los exámenes.

Libertad amplísima en los medios y estrecha esclavitud en las pruebas.

Si se hace así, no haya miedo en profetizar: el país avanzará á pasos de gigante.

Pero, dados estos antecedentes, ¿cómo seguir sosteniendo que al Estado compete el derecho de dirigir la Instrucción pública, cuando se dirigen contra la legislación, que el Gobierno sin trabas ha establecido cargos tan duros, acusaciones tan esenciales? ¿Cómo no temblar ante la continuación de tantos abusos?

Pues precisamente porque es justo temblar ante los abusos, hay que optar por el mal menor en la desenfrenada anarquía de la enseñanza. Recordad lo que era España antes de que el Gobierno pusiera mano en la Instrucción; recordad los DÓMINES de entonces y comparadlos con los PROFESORES de ahora; mirad, marchando aceleradamente, mejoras muy relativas (es verdad), pero al fin mejoras, desde que el Ministerio del ramo se decidió á gobernar en cierto modo por sí, creando los inspectores de provincia, creando los Institutos, exigiendo condiciones en el Profesorado... y, si no sois ciegos, habréis de convenir

en que la desbarajustada organización actual vale más que la anarquía antigua, muchísimo más que la antigua. Por otra parte, porque un derecho no se ejerza bien, ó, si se quiere, se ejerza mal, no es lógico despojar de él á quien lo tenga.

Así, pues, entre los abusos y las ignorancias del Gobierno y la anarquía de los particulares, estoy resueltamente por el mal menor. Mejor ó peor, el Estado se propone un fin. Pero ¿ cuál podrían proponerse los particulares en el desconcierto universal ?

§ V. *Resumen sobre Instrucción primaria y la Segunda enseñanza.*

No quiero terminar este capítulo sin volver atrás los ojos.

Hay en la legislación :

1.° Artículos que, refiriéndose á circunstancias sumamente accidentales, como, por ejemplo, las horas á que han de darse las clases, no deben figurar en los reglamentos y órdenes generales, sino dejarse al criterio de los jefes.

2.° Artículos inadecuados á los fines, por depender de causas ineficaces, como los juicios críticos que las Comisiones locales, compuestas de legos y personas incompetentes (que á veces ni aun leer saben), han de dar sobre las escuelas.

3.° Timidez é incertidumbre, propias sólo de un legislador que no conoce la materia.

4.° Consejos en vez de preceptos. Los consejos deben darse en las Escuelas Normales, no en la Ley.

5.° Incompetencia en los jefes inmediatos de la Instrucción primaria.

6.° Vaguedad de la Ley en la designación de materias de la enseñanza.

7.° Inobservancia de las reglas más elementales de la ciencia pedagógica.

8.° Falta portentosa de unidad en la enseñanza y en los resultados, por no acomodarse ésta á una norma constante, sino á la opinión, caprichosa á veces, y siempre variable de tanto profesor, de tanto carácter, de tanta mira particular, de tanto modo individual de ver las cosas, de tanto interés y egoísmo personales.

9.° Perpetuidad legal de las rutinas, tanto porque aun subsisten como profesores muchos hijos de la civilización pasada,

como porque gran número de los que han estudiado después, ó bien se han formado á sí mismos sin plan fijo ni sistema determinado, ó bien, y es lo más general y doloroso, no han profundizado lo suficiente en la ciencia de la educación (por lo cual parten de principios absurdos ó incompletos, cuyas consecuencias son fatales y tienen que serlo siempre).

10. Ocasión de resistencia á los Ayuntamientos para no dar los fondos necesarios al sostenimiento decoroso de las escuelas existentes y la creación de otras nuevas.

11. Falta de conocimiento de lo que pueden las facultades de los niños, como, por ejemplo, la absorción de su tiempo por el Latín, la pretensión de que aprendan Historia y Geografía universales en un curso de cincuenta días, sobrecargado ya con otros estudios importantes: la exigencia de que estudien Matemáticas siempre antes de tiempo, etc.

12. Carencia de mandatos que hiciesen obligatorias algunas enseñanzas, como el Canto, etc., etc.

13. Complicidad del Gobierno en la necesaria infracción de sus mandatos, por ser de imposible ejecución.

14. Conservación del sistema de asignaturas discontinuas, en que, si algo se aprende, necesariamente ha de olvidarse.

15. Abdicación inconcebible del derecho de dirigir.

1.° Sometiéndose el Gobierno á los compiladores de libros didácticos, en vez de someterlos á un plan único y conforme con los principios verdaderos de la ciencia de enseñar.

2.° Entregando el crisol de la enseñanza al arbitrio de los maestros, á consecuencia de concederles la facultad de formar los programas, y de verificar á su antojo los exámenes.

ADVERTENCIA

La enseñanza universitaria es más profunda y su crítica reclama un trabajo especial. A él me consagraré cuando pueda reunir todos los datos que hace tiempo vengo preparando. Su día le llegará.

Sólo anticiparé que la enseñanza universitaria debe ser
libre,
autónoma, y
sostenida por el Estado.

CAPÍTULO XI

Reforma de la enseñanza.

§ I. *Lo que es y lo que debe ser.*

He llegado á un punto en que ya todos podemos juzgar competentemente qué es lo que en educación se hace, y lo que se debiera hacer.

La educación se propone el desarrollo físico, moral é intelectual del niño. Pero el Gobierno no se cuida de la educación moral, cuando tal debiera ser la principal preocupación de los establecimientos oficiales de Segunda enseñanza. Sólo se propone (á su manera) la cultura de la inteligencia, y alguna cosa (nada casi) el desarrollo físico.

El Gobierno enseña: enseña por medio de la legión de sus profesores y abdica en ellos la función suprema de la dirección de la enseñanza, dejándoles á su arbitrio y personal criterio los textos, y los exámenes, cuando la misión esencial del Estado es la de dirigir, y su obligación preferente la de abandonar la enseñanza al Profesorado particular. Únicamente puede el Estado enseñar cuando y donde no lo hicieren los particulares, y siempre con carácter supletorio é interino; al paso que constantemente debe dirigir, para dar unidad á la enseñanza nacional.

Perpetúa la fatal organización de los estudios discontinuos, cuando consta á todo el mundo que ése es el funestísimo sistema de aprender para olvidar.

No tiene en cuenta que la naturaleza intelectual del niño es quien debe determinar la clase y la amplitud de los estudios; y por ese olvido, tan injustificado como injustificable, ordena cursar asignaturas antes de que sean inteligibles para las criaturas,

y deja de concederles el tiempo necesario para llegar á dominarlas.

Consiente los estudios teóricos, cuando debiera hacer que todos fuesen prácticos.

Cava un abismo, y cada vez lo ahonda más, entre la Instrucción primaria y la secundaria; cuando la Segunda enseñanza está llamada á desaparecer, como ya no existe en los Estados Unidos.

No toma medida alguna para desprenderse de la carga del enseñar, y pasarla á los particulares, á quienes por derecho y conveniencia corresponde.

« La organización actual de enseñanza — como dice un gran filósofo (1) — es un sistema burocrático en que el profesor despacha su lección en hora y media, como se despacha un expediente, y tiene con el alumno sólo un contacto superficial, que los deja enteramente extraños uno á otro : es un sistema memorista, mecánico, dirigido á nuestras facultades inferiores, para las cuales se digna promulgar en solemne revelación académica la verdad oficialmente averiguada y definida, librándonos del trabajo de buscarla por nosotros mismos, trabajo el más característico de seres racionales : es un sistema de admirable éxito, si, como parece, ha sido organizado para dar á la patria generaciones de sujetos raquíticos de alma y cuerpo. Mas si, por acaso, lo que se pretendiese fuera asegurar el porvenir intelectual de nuestro pueblo, ese sistema instructivo está condenado á la vez por su raíz y por su fruto;... porque de él nunca puede esperarse ese supremo amor á la verdad, desinteresado, impersonal, objetivo, única fuente de todas las luces y revelaciones superiores. »

§ II. *Necesidad de un cambio radical en la Instrucción pública. Intereses creados.*

Lo que ES constituye, hoy por hoy, el polo opuesto de lo que DEBE SER. Y bien se concibe que la distancia entre ta-

(1) El Sr. D. F. Giner.

les extremos no se llena con medidas del género chico. Encaracolar virutas para desencaracolarlas luego, no conduce á nada. Disponer que en las Juntas provinciales haya tres padres de familia, en vez de dos, ú otras fruslerías por el estilo, nunca remediará los males de la organización actual.

Es de toda evidencia que se necesita un cambio radicalísimo. Para que á la anarquía legal siga la unidad científica, hay que adoptar resoluciones enérgicas y decisivas, sin temor á que las rutinas y el *statu quo* las califiquen de revolucionarias. Después de todo, ¿qué? La revolución es uno de los medios de la evolución. Los cambios reformadores son condición ineludible del progreso. ¿Cuándo por evolución pacífica las ruedas de las antiguas diligencias aceleradas se habrían convertido en ruedas de locomotora? ¿Cuándo el remo podía transformarse paulatinamente en hélice de propulsión? Los *Jeremías* de la política anuncian siempre cataclismos tras toda innovación indispensable; y, por la gravitación necesaria de las cosas, la innovación se realiza, opóngase quien se opusiere, y el cataclismo no parece nunca. ¿Qué será de las pobres costureras, se decía hace treinta años, si se generaliza la máquina de coser? Y hoy la máquina ocupa más mujeres que ocupaba la aguja: el doble nada menos. Donde aparece un ferrocarril se decuplan, cuando menos, los caballos. En San Fernando había seis calesas antes del ferrocarril; y, á poco de establecido, pasaban de 150 (1).

El Gobierno necesita dirigir y no enseñar. Y ¿qué será de los maestros y de los intereses creados? No hay que asustarse. Las locomotoras que se dirigen á un país donde no hay ferrocarriles, van á él llevadas sobre las carreteras ordinarias; y lejos de disminuír el tráfico, las carretas y los carromatos tienen que continuar en su trabajo ordinario y aumentar la tarea con el transporte del material para el ferrocarril. Los establecimientos docentes hoy abiertos habrían de continuar largo tiempo todavía, aun implantado el cambio más revolucionario imaginable, y el Profesorado actual no bastaría á las necesidades nuevas.

---

(1) Yo tuve una con el número 165, si mal no lo recuerdo.

§ III. *Bases esenciales del nuevo plan de Instrucción pública.*

Como ya se ha indicado varias veces, la reforma solamente exige en su parte esencial:

1.° La formación de PROGRAMAS oficiales, únicos y exclusivos, para uniformar la enseñanza nacional;

2.° La creación de TRIBUNALES PERMANENTES de examen, independientes por completo del Profesorado oficial y del privado:

Esto sólo es lo esencial.

El Estado no necesita maestros, sino examinadores.

§ IV. *Reformas secundarias.*

Estas bases esenciales necesitan la compañía de otras secundarias:

1.ª La supresión de la Segunda enseñanza (como ya lo está en otras partes, Inglaterra y los Estados Unidos);

2.ª La entrega de la Instrucción pública en manos de los profesores particulares (más estimados de las familias que los catedráticos del Gobierno);

3.ª El fomento y protección de esta clase de enseñanzas (á la cual no mira con buenos ojos el elemento oficial);

4.ª La resolución-verdad por parte del Gobierno de no continuar enseñando, á no ser con carácter supletorio é interino cuando y donde el público no lo haga;

5.ª La revisión á plazos fijos de los programas oficiales: (¿cada cinco años?);

6.ª La inamovilidad y decorosa independencia del Cuerpo de examinadores (para hacerlos inaccesibles á toda clase de influencias y bastardos intereses);

7.ª La formación de buenos maestros, mientras el Gobierno enseñe con carácter supletorio é interino (donde no exista Profesorado particular);

8.ª La observancia en los establecimientos oficiales de los principios de la ciencia del enseñar: á saber:

Las enseñanzas discontinuas quedarán abolidas,	porque EL NIÑO olvida los estudios que abandona ó interrumpe;
Ningún estudio empezará hasta ser inteligible,	porque EL NIÑO no nace con todas sus facultades;
La amplitud de cada asignatura será proporcionada á la capacidad de los alumnos,	porque EL NIÑO no llega sino gradualmente á la plenitud de sus energías;
Constante y sistemáticamente, la enseñanza empezará por lo fenomenal,	porque EL NIÑO no comprende en los primeros años ni los principios ni las demostraciones;
La instrucción será exclusivamente práctica,	porque EL NIÑO sólo presta atención á lo que hace, y, atendiendo, centuplica y desarrolla sus facultades;
Y politécnico-elemental,	porque EL NIÑO no descansa de una tarea, sino ocupándose en otra;
La enseñanza colectiva se efectuará siempre distribuyendo los alumnos en grupos no numerosos, cada uno de niños de igual inteligencia,	porque EL NIÑO de un grupo estorba á los de los demás.

§ V. *Razón de la reforma.*

En el estado actual de estos estudios, sólo es necesario para justificar la reforma agrupar lo que ya se ha dicho en muchas partes de esta obra.

La justificación será, pues, resumen de las doctrinas expuestas.

La experiencia de los resultados obtenidos por el actual sistema no deja duda de que es malo; y la convicción general está tan arraigada, que ningún padre, cuando tiene que prepararse su hijo para entrar en Marina, Artillería, Ingenieros, etc., acude jamás á los Institutos de Segunda enseñanza.

Un verdadero amigo de la influencia del Gobierno en la educación de la juventud podría levantarse y decir á los autores de las leyes vigentes:

« Habéis creído hacer una espesa red entre cuyas mallas se halle presa y bajo el dominio del Gobierno la educación y la

instrucción pública ; pero os habéis equivocado. Nada, nada os ha faltado en lo material para conseguirlo : habéis dicho qué clases deben darse por la mañana y cuáles por la tarde : habéis señalado cuántas horas debe durar cada una : habéis fijado el orden sucesivo de lo que ha de hacerse en la clase y á qué ha de destinarse la primera media hora, y luego la segunda y luego la última. Todo esto lo habéis metido en un círculo de hierro, del que no permitís que pueda salirse sin incurrir en responsabilidad. Pues bien: ahora que pensáis tener á Procusto bien embutido, bien estivado en su lecho, ahora os digo que los niños, en punto á educación, seguirán teniendo la que les hayan imbuído los cantos soñolientos que las nodrizas entonaron junto á la cuna, que las preocupaciones fantásticas de la infancia modificaron, y que completaron las caricias, tal vez la ignorancia, quizá tambien las excentricidades ó el mal humor de los padres : ahora os digo que en punto á instrucción, no tendrán otra que la que les hayan dado en muy pequeña parte los autores, en mucha sus maestros, aptos ó ineptos, con sus explicaciones, buenas ó absurdas, con sus opiniones, verdaderas ó erróneas, con sus fundamentos, sólidos ó fútiles. Ahora os digo, en fin, que esa designación de horas y momentos es solamente un estorbo para el arreglo interior de las casas de enseñanza, y os digo, en una palabra, que os SOBRAN todos los medios que habéis empleado para tener bajo la dirección del Gobierno la instrucción de la juventud, y os FALTA todo lo necesario para que el Gobierno la dirija. »

— ¡ Oh, qué atrevido sois !

— ¡ Motivos tengo !

Pero... ¿ es acaso el Gobierno el único responsable del estado actual de las cosas? ¿ No lo es, acaso más, el País? Pero ¿ quién exige responsabilidad á esta resultante de tradiciones, costumbres, ideas, caracteres é inclinaciones que se llama País? ¿ Quién transforma conciencias habituadas á espantarse de cualquier idea nueva descubierta y sancionada por el progreso, si pugna con alguna de las preocupaciones encarnadas desde la cuna en el acervo común de las rutinas, ó en el código popular de las creencias?

¿ Quién infunde energías en quien siente
como carga insufrible el pensamiento ?

¿ Qué se hace con los que prefieren el reloj de sol, porque no mete ruído, al reloj de la torre parroquial, que quita el sueño dando las horas, ó al reloj de bolsillo, porque es un cuidado más que hay que tener con los rateros ?

¿ Dónde empieza la razón
y concluye la locura ?



§ VI. *Modo de que la educación cumpla con su tipo.*

La educación, y especialmente la enseñanza, estará á la altura de la civilización :

1.º No queriendo estadiza ni estancada la instrucción.

2.º Adoptando los medios que la ciencia descubre.

3.º Fijando las materias minuciosamente por medio de programas detallados.

4.º Oyendo sobre ellos á todo el mundo.

5.º Creando tribunales perpetuos de examen.

6.º Proporcionándose maestros, cuesten lo que costaren, cuando el Gobierno hubiere de enseñar.

Con mala voluntad, ó con negligencia en el Gobierno, no puede fomentarse la educación : esto es tan obvio que no merece demostraciones. Pero, como el odio á lo nuevo nace en el corazón cuando estamos acostumbrados á una cosa, no se adoptarán los medios que la ciencia descubra, sino cuando la mala voluntad se vea compelida á ponerlos en práctica, por ser irresistible la presión de la opinión pública. Mas ésta apenas tendrá en qué fundarse si la enseñanza no es uniforme, y si las materias de ella y los procedimientos que la inculcan NO SON OFICIALMENTE CONOCIDOS. Y en vano se habrán extendido estos programas si el sistema de exámenes continúa como hasta aquí, haciéndose á la suerte y juzgando de la aptitud de los examinandos por un par de preguntas. Por último, sin maestros dignos de este nombre mal se lograría la educación moral. Y en cuanto á la intelectual y física, estarían completamente bajo la

dependencia del Estado si hubiese un buen sistema de programas y de exámenes.

El Gobierno ha de decir: « ESTO se ha de enseñar: me reservo el derecho de saber si se ha enseñado: no daré entrada en ninguna carrera lucrativa al que no lo sepa: garantizo en mis establecimientos docentes la competencia del Profesorado; y ahora ESTUDIAD COMO QUERÁIS Y CUANDO QUERÁIS Y CON EL MÉTODO Y LOS LIBROS QUE JUZGUÉIS MÁS CONVENIENTES. »

PROGRAMAS y EXÁMENES... he aquí la clave de la DIRECCIÓN DEL GOBIERNO en lo físico é intelectual. MAESTROS... he aquí la garantía de la educación moral.

Con estos tres elementos, el Estado sería el árbitro de la educación: SIN ELLOS NO GOBIERNA, AUN CUANDO SE LO CREA: sin ellos no verá los adelantos que deben esperarse de su buena voluntad: sin ellos la discusión no podrá ilustrar al Gobierno cuando se equivoque, que el Gobierno, por serlo, no es infalible.

Pero... ¿tan fácil es proponer leyes aplicables á tantas escuelas y casas de enseñanza como tiene que haber en una nación? ¿No asusta lo que á tantos pone miedo?

Nó.

En educación, el número no varía la esencia de las cosas.

NÓ. A nadie debe poner miedo el pensar leyes aplicables á tantas escuelas y casas de enseñanza. Hay cosas en que el número varía la esencia y otras en que nó. Indudablemente no es lo mismo mandar un ejército de 10 000 hombres que uno de 50 000; pero las reglas que se den para gobernar un crucero son aplicables á todos. El que sea capaz de mandar científicamente una escuela, es capaz de dar reglas para mandarlas todas.

Nadie ha negado á ciertos hombres de nuestro país (alguno de ellos ya difunto [1]) cierto talento (nótese que no digo genio) propio para organizar escuelas y colegios: é indudablemente no lo han hecho mal. Siguiendo sus huellas y *con la*

(1) El inolvidable D. Alberto Lista, cuyas lecciones me glorío de haber oído, y cuyas ideas han sugerido algunas de las opiniones que en este libro quedan desarrolladas.

ventaja de venir detrás, no ha de ser nada difícil, sino, por el contrario, *fácil hasta cierto punto*, el organizar bien UN gran colegio, porque las reglas aplicables á UNO, son aplicables á TODOS. ¿Qué dificultad puede haber en organizar la Instrucción pública cuando ésta no tiene por objeto una generalidad, sino un colegio, y otro, y otro, y ciento, y mil, cada uno como una entidad individualísima?

El problema está todo en establecer un procedimiento esencial, no una fruslería como la de que sean tres en vez de dos los incompetentes que con el nombre de padres de familia haya de haber en las Juntas provinciales.

§ VII. *El Gobierno tendría en su mano la instrucción por medio de los programas y los exámenes.*

El Gobierno debe decir:

« Enseñad lo que queráis y cuando queráis y cómo queráis; pero tened entendido que no doy permiso para ingresar en ninguna carrera del Estado, ni para ocupar ningún puesto oficial según el caso, á quien no sepa contestar á estos programas *respectivamente.* »

¿Qué harían entonces los maestros?

Una de dos: CERRAR LAS ESCUELAS Ó ENSEÑAR.

¿Qué harían á su vez los escritores de libros de texto?

Dar solución á las preguntas del Gobierno. Así desaparecerían las discordancias que hoy se notan de Instituto á Instituto, y dejaría de verse en manos de la juventud tanto libro inmetódico, y á veces tantos absurdos.

¿Qué harían, por fin, los que ocupan los puestos del Estado? Aprender, ó dedicarse á escardar cebollinos. ¿No da grima de no entender, sino por milagro, la firma de los altos funcionarios, ministros inclusive? ¿No se asoma la vergüenza al rostro al ver en sus escritos faltas gramaticales estupendas?

En las cartas de mi novia,
lo que me divierte más,
es que tiene ortografía
de capitán general.

Uniformada de este modo la enseñanza, y no pudiendo en-

trar nadie á cursar la profesional sin presentar documento acreditativo de haber estudiado las asignaturas de cultura general, no se daría el caso, tan FRECUENTE hoy como afrentoso, al par que merecedor de disculpa, de escuchar á un ingeniero, á un médico,... VACIEDADES con respecto á las cosas extrañas á su profesión, ni, por el contrario, el de oír á un clérigo, á un abogado,... manifestar una ignorancia vergonzosa en cuanto á las Matemáticas, la Física, la Química y hasta la Aritmética, tan necesaria para algún ramo de su profesión.

Repitámoslo. Solamente con programas minuciosos y casuístas, siempre de carácter práctico, y gradualmente apropiados al creciente desarrollo de las facultades, es como DIRIGIRÁ el Gobierno la enseñanza, aun entregada al Profesorado particular. Convénzanse todos de lo dicho.

La Marina, la Artillería, la Escuela de Ingenieros... no exigen nada *accidental* respecto á la enseñanza; pero no la dejan libre por eso. Nó: porque no admiten en sus escuelas á quien no sabe las materias que ellas exigen para la admisión de un alumno. El aspirante, pues, NO PUEDE NO ESTUDIAR tales y tales asignaturas, y, por tanto, no es libre de no estudiarlas. El aspirante, además, tiene que dar solución en determinado sentido á los problemas que se le ponen; de modo que así quedan garantidos los principios verdaderos; sin que corra riesgo la solidez del edificio científico. El aspirante puede estudiar con quien quiera y cuando quiera y como quiera; pero, no siendo sinónimos libertad en los accidentes y esclavitud en la esencia, nadie que se dedique á una carrera irá á estudiar lo que no conduzca al fin que se propone. Esa libertad benéfica, en los medios ABSOLUTAMENTE NECESARIA para el progreso de la enseñanza, es muy compatible con la estrechez de las pruebas que deben exigirse al que tiene de gozar los beneficios del monopolio de una profesión.

Hay que volver á repetirlo: no se deja en la anarquía la enseñanza como sean esclavos los exámenes.

Libertad amplísima en los medios y estrecha esclavitud en las pruebas.

CAPÍTULO XII

Programas.

§ I. *El imperio de la anarquía.*

Hoy la enseñanza pertenece á la anarquía. ¡ Como que esta anarquía es legal y de precepto !! Cada profesor está OBLIGADO (1) al principio de curso á redactar el programa de su asignatura con arreglo á su criterio, sin más traba (!) que la de que su cuaderno sea del mismo tamaño (!!!) que los de sus colegas y compañeros de Instituto. Y su criterio ha de atenerse á designaciones tan aéreas, etéreas é incondensables como aquella de las *nociones de Ciencias naturales acomodadas á las necesidades más comunes de la vida ;* ó bien ha de encajar tan estrechamente, como esquife en toda la extensión del Océano, dentro de la amplitud inmensa de vocablos tan generales como *Latín*, *Retórica*, *Psicología*, *Física*, *Agricultura*, etc. (!!)

De modo que el caos está *directamente* encomendado á la infinitud de los criterios individuales, é *indirectamente* á la vaguedad de la designación de las materias.

¡ Dos modos que se completan dignamente !!!

¿ Cómo extrañar que en cuadro tan indefinido, flexible y acomodaticio encaje LEGALMENTE cualquier libro de texto ?

Y véase cómo por no haber dicho el Gobierno en programas bien definidos : Yo QUIERO que los niños aprendan á designar en el mapa tales y tales puntos, y á explicar con los correspondientes aparatos tales y tales experimentos de Física, ó á construir estas y las otras entidades gramaticales, etc., etc., etc., nadie escribe textos conforme á lo que el Gobierno QUIERA, sino

(1) Recuérdese el art. 50 del Real decreto de 16 de Septiembre de 1894.

que el Gobierno tiene que atenerse á enseñar LO QUE cada escritor QUIERE, y COMO QUIERE; de modo que, en vez de depender del Gobierno la enseñanza, y EL MÉTODO SOBRE TODO, *depende el Gobierno* de los compiladores de textos. Así, siendo cada uno hijo de diferente padre, resulta la espantable masa de ellos un todo inconexo, á veces contradictorio en muchas partes, y en todas limitado, incompleto, mezquino y hasta erróneo. El caos docente.

Pero alguien dirá:

Y ¿no aumentará el caos si la enseñanza se abandona al Profesorado particular, y sólo se reserva el Gobierno aquellas asignaturas que no enseñen los particulares?

Nó, si los programas están hechos con tal habilidad, que sirvan de prueba, no solamente á los estudiantes de los establecimientos en que aun enseñe el Gobierno, sino también á los de los establecimientos particulares.

Nó. No haya miedo de que los colegios no oficiales empeoren la enseñanza.

Es cosa ya vulgarmente sabida, á fuerza de diariamente demostrada, que el Estado no sirve para maestro, como no sirve para fabricante, ni para constructor, ni para contratista, ni para empresario. Las ciencias económicas tienen demostrado hasta la saciedad que al Estado cuesta todo más dinero y más tiempo que á la industria privada, cuyos productos rara vez pueden ser igualados por los del Gobierno, y las ciencias políticas patentizan la necesidad de que todo dependa del país y no de la burocracia.

Indudablemente: las escuelas no oficiales mejorarán la enseñanza nacional. Y porque así ha de suceder, y porque la enseñanza no se paga, ni las empresas docentes tienen fondos, el Gobierno debe facilitarles todos sus medios de enseñar. En todas partes los gabinetes oficiales de Física, los museos científicos, los laboratorios... deben seguir en manos del Gobierno; pero estar todo el año á disposición de los maestros no-oficiales, sin más limitación que el abono de los gastos, y una fianza que responda de los deterioros ocasionados por la enseñanza particular. (Claro es que los ejemplares raros y de gran estimación no habrán de ser nunca objetos de manipulación pública.)

¿No copian, bajo la vigilancia del Gobierno, todos los pintores que lo desean, los cuadros del Museo Nacional? ¿Por qué ha de extrañarse que los establecimientos particulares aprovechen el material científico del Estado? ¡Que habrá que disponer salones decorosos al efecto! Bien: y ¿qué? Tanto mejor para la enseñanza oficial. ¿De qué sirven los aparatos excluídos del trato humano, y guardados con llaves que jamás se encuentran? (1).

§ II. *Cómo han de ser los programas.*

Los programas deben ser concisos, experimentales, *prácticos,* EXCLUSIVAMENTE PRÁCTICOS. No han de contener nada ocioso, superfluo ó inútil, ni de aquella ciencia que nada se pierde en ignorar. Sus preguntas han de aparecer redactadas por el estilo de las siguientes:

— Lea V. la fábula tantos de ese libro (2).

— Escriba V. las veinte primeras líneas del comienzo del *Quijote,...* (ó tal escena de la *Estrella de Sevilla,* ó...)

— Construya V. una oración primera de activa... (ó conjugue V. el verbo *escribir,* ó...)

— Señale V. en el mapa á Gibraltar,... (á la ciudad de Méjico,... el territorio de Méjico...)

— Haga V. la séptima de las sumas de este cuaderno (el oficial) ó la décimasexta multiplicación...)

---

(1) Siendo yo ministro de Fomento, fuí á la Universidad sin darme á conocer. Dije que era diputado á Cortes, y manifesté deseo de ver el gabinete de Física; y, en el acto, con suma amabilidad, me llevaron á él. ¡Cuánto, cuánto dejaba aquello que desear para siquiera parecerse al mío! La llave de algún estante no pareció. En la parte baja de un armario vi el gran aparato de FARADAY, tan ignominiosamente embutido entre las tablas, que, dado su peso, no podía salir de allí á difundir sus enseñanzas sin la buena voluntad de dos rollizos ganapanes.

— ¿Qué aparato es éste?, pregunté á mi amable acompañante, que parecía empleado en el gabinete.

— No sé. Lo trajeron hace tiempo, lo metieron ahí, y no ha funcionado todavía.

— *Ab uno disce omnes,* dije para mí. Y no quise ver más.

(2) El libro estará á la mano en la sala de examinadores.

— ¿ Cuál de esos cuerpos es el tetraedro ? (1). Tómelo V. ¿ Cuántas caras tiene ? ¿ Qué figura es cada cara ? ¿ Cuántas aristas tiene el tetraedro ? ¿ Y ángulos planos ? ¿ Y ángulos sólidos ?...

— Haga V. el experimento del anillo de S' GRAVESANDE (2).

Y de este modo se fijarían una por una las preguntas relativas á CADA ASUNTO, á CADA INCIDENTE, á cada CIRCUNSTANCIA de las que hubiesen de enseñarse á los párvulos de la 1.ª clase ; á los de la 2.ª ; á los niños del siguiente período, y á los del inmediato,... etc. ; todo del modo más casuístico posible, para no dejar nada al capricho irracional de los examinadores (*por si acaso los padecen*), y, sobre todo, para regularizar la enseñanza, evitando las desigualdades actuales entre los diversos Institutos y escuelas existentes.

Hay que repetirlo : jamás en los programas ha de haber preguntas ociosas, ni de cosas que nada se pierde en ignorar (según decía SIMÓN ABRIL) (3)

---

(1) Los cuerpos se pondrán á la vista del examinando.

(2) El gabinete de Física estará inmediato al salón de exámenes, y un ayudante traerá al examinando el aparato á que se refiera la respectiva pregunta y los medios de verificar el experimento. Pero ¿ quién pone en manos de los niños aparatos delicados ? ¿ No los romperán ? — Nó. Los niños no los rompen, porque en los experimentos centuplican su atención. Lo sé por experiencia. Quienes los rompen son los maestros ó sus ayudantes.

(3) El SR. SARDÁ decía en *El Liberal* de 28 de Abril de 1890 :

« No sabemos explicar nada sin comenzar por el principio, dando una definición, haciendo la historia de la asignatura, distribuyéndola en partes con toda una serie de divisiones y subdivisiones que hacen perder lastimosamente un tiempo precioso, aprovechable mucho mejor en la enseñanza de hechos y fenómenos de inmediatas y útiles aplicaciones á los usos comunes de la vida.

« ¿ No son completamente ociosas las lecciones que se gastan, por ejemplo, en definir la Higiene y en explicar cómo los griegos le dieron este nombre en honor de Hygiea, la hija de Esculapio ? ¿ No da compasión ver á los pobres muchachos empeñados en aprender aquellos nombres, para ellos bárbaros, de *Circumfusa*, *Applicata*, *Ingesta*, *Excreta*, *Gesta* y *Percepta*, que nada dicen á su entendimiento, cuando tal vez tengan que salir de la escuela sin saber el valor alimenticio del pan, las facultades digestivas de la patata y los efectos fisiológicos del baño ? Pues prescíndase de esas y otras muchas cosas, poco menos que estériles, y se verá cuánto tiempo queda para las útiles y necesarias. »

Ahora bien : del modo indicado para la primera infancia, se formarían los programas de las demás clases y grados : COSA POR COSA : NOCIÓN POR NOCIÓN : DEMOSTRACIÓN POR DEMOSTRACIÓN, etc., sin olvidar nada ni ser lícito á los examinadores preguntar más, ni alterar nada.

§ III. *Orden y razón de las materias asunto de programa.*

¿En qué se han de fundar los programas?

En dos cosas solamente:

En la NATURALEZA PSICOLÓGICA DEL NIÑO;

En los FINES DE LA EDUCACIÓN.

El niño mismo es quien determina el programa de sus propios estudios, y al maestro únicamente incumbe ajustarse á ese programa con la mayor fidelidad. Así (como tantas veces lo he dicho para cristalizar la idea) el pie determina el programa del zapato, y al zapatero toca sólo realizarlo con precisión.

Con los programas de la reforma sería imposible ordenar planes de estudio ó redactar obras de texto prescindiendo de los niños, y también sería imposible que en ellos predominasen las ideas personales de un ministro, sus creencias, preocupaciones ó fanatismos; ó bien sus compromisos políticos; ni tampoco encarnarían en esos documentos oficiales los antojos de un profesor, ni sus preocupaciones ó sistemas.

En estos asuntos las opiniones personales sólo serían atendibles cuando las hubiese coronado el éxito prolongado de una constante experiencia particular, independiente de los programas mismos.

§ IV. *Premisas para sacar consecuencias.*

Agrupemos los principios que ya conocemos para que nos sea más fácil llegar á las conclusiones.

Educación es, la serie de procedimientos que { desarrolla, / cultiva / y dirige } *las facultades y capacidades* { físicas, / morales / é intelectuales } *del hombre.*

Educar es, pues, desarrollar, cultivar y dirigir al hombre.

Pero lo más importante es formar el corazón.

LA CULTURA MORAL ES EL OBJETO PRIMORDIAL DE LA EDUCACIÓN : LA INTELECTUAL Y LA FÍSICA SON SU MEDIO.

Una buena educación debe especialmente :

1.º Proponerse el desarrollo completo del hombre..... { físico, moral, intelectual.

2.º Someterse á las condiciones de su desarrollo..... { ejercicio, orden en que aparecen las facultades.

3.º Seguir el método oportuno.

4.º Proporcionar los agentes necesarios al efecto..... { buenos padres, buenos maestros.

La instrucción siempre debe empezar por lo fenomenal y no por lo normal : porque mientras no son FAMILIARES los fenómenos, no se puede entender la ley : quien crea lo contrario es víctima de una ilusión tanto más fatal, cuanto que aqueja á muchas eminencias científicas.

Mas, como el fin de todo estudio es el SABER, ó sea el adquirir la noción de las que conjeturamos como causas y el conocimiento de las leyes que rigen los fenómenos, la enseñanza de lo práctico no debe ser arbitraria, SINO SISTEMÁTICA Y HÁBIL, de tal modo que CONTENGA en sí latentemente las fórmulas científicas que más adelante deban aprenderse. Teniendo en cuenta que no el *mucho* ejercicio, sino la *clase* de ejercicios es lo que aprovecha, los programas han de ser parcos *en pormenores no-esenciales;* y, puesto que el niño no viene al mundo con la plenitud de sus facultades (toda vez que éstas se presentan ó aparecen sucesivamente), los ejercicios han de exigirse á medida que las facultades se vayan manifestando, y sin abusar nunca de ellas.

Deben, pues, seccionarse las materias de enseñanza, y darlas á estudiar á medida que aparezcan las facultades; y, como las facultades no son iguales de un niño á otro, deben los alumnos distribuírse en secciones según su capacidad.

En ningún caso los estudios han de ser discontinuos, sino que han de escalonarse gradualmente en orden sectorial; que aprender para olvidar es el mayor contrasentido.

Proceder de distinto modo es hacer que el alumno SEPA EXAMINARSE, pero nó que SEPA.

No todos los ejercicios deben entrar en un plan general de educación; sino sólo aquellos que sean útiles á todos, ó por lo menos á un gran número de personas ó profesiones.

Músculos ágiles, robustos, vista comparadora, oído educado, vigorosa y modulada voz, manos hábiles... son cosas que necesitan á la vez el menestral, el labrador, el militar, el marino, el viajero, el arquitecto, el ingeniero, el médico, el mecánico, el químico, el magistrado, el pintor, el músico, el sacerdote... OBLIGATORIA, pues, debe ser la gimnástica, y donde fuere posible, la equitación, la natación, el biciclismo y... obligatoria la lectura en muy alta voz, la recitación ó declamación, el canto; obligatoria la hermosa escritura y también el dibujo lineal...

La gimnástica, especialmente, hace fuertes á las generaciones nacientes, que pueden con más probabilidad resistir á las enfermedades comunes, y, sobre todo, á las epidemias, y esquivar la muerte.

Deberes y virtudes deben tener *todos* los hombres. La práctica primero, y después la explicación de los deberes, han de ser también OBLIGATORIAS.

Pero, como la educación moral depende, más que del individuo, de los agentes de ella (padres y maestros), de aquí el que la formación de éstos, ya que los padres no pueden ser directamente objeto de la legislación, haya de sujetarse á las más rigo-

Deben, pues, seccionarse las materias de enseñanza, y darlas á estudiar á medida que aparezcan las facultades; y, como las facultades no son iguales de un niño á otro, deben los alumnos distribuírse en secciones según su capacidad.

En ningún caso los estudios han de ser discontinuos, sino que han de escalonarse gradualmente en orden sectorial; que aprender para olvidar es el mayor contrasentido.

Proceder de distinto modo es hacer que el alumno SEPA EXAMINARSE, pero nó que SEPA.

No todos los ejercicios deben entrar en un plan general de educación; sino sólo aquellos que sean útiles á todos, ó por lo menos á un gran número de personas ó profesiones.

Músculos ágiles, robustos, vista comparadora, oído educado, vigorosa y modulada voz, manos hábiles... son cosas que necesitan á la vez el menestral, el labrador, el militar, el marino, el viajero, el arquitecto, el ingeniero, el médico, el mecánico, el químico, el magistrado, el pintor, el músico, el sacerdote... OBLIGATORIA, pues, debe ser la gimnástica, y donde fuere posible, la equitación, la natación, el biciclismo y... obligatoria la lectura en muy alta voz, la recitación ó declamación, el canto; obligatoria la hermosa escritura y también el dibujo lineal...

La gimnástica, especialmente, hace fuertes á las generaciones nacientes, que pueden con más probabilidad resistir á las enfermedades comunes, y, sobre todo, á las epidemias, y esquivar la muerte.

Deberes y virtudes deben tener *todos* los hombres. La práctica primero, y después la explicación de los deberes, han de ser también OBLIGATORIAS.

Pero, como la educación moral depende, más que del individuo, de los agentes de ella (padres y maestros), de aquí el que la formación de éstos, ya que los padres no pueden ser directamente objeto de la legislación, haya de sujetarse á las más rigo-

rosas pruebas para que posean los medios de moralizar: (preservar, corregir, instruír).

Leer y escribir, el manejo de los números, el de la cantidad continua, conocimiento de las principales divisiones del Globo,... son cosas necesarias á *todos los españoles*. Obligatorias, pues, deben ser la lectura, la escritura, la aritmética, la geometría práctica, la geografía...

Todas las ciencias se componen, por una parte, de PRINCIPIOS, leyes, normas ó reglas, y, por otra, de DATOS, hechos ó fenómenos. Éstos, los datos, son siempre comprensibles por los niños, unas veces más, otras menos, según las facultades que tienen desarrolladas. La enseñanza de los conocimientos humanos debe empezar por los fenómenos más sencillos, pasar á los compuestos, luego á los más complicados, y, por último, á las reglas y leyes, y á las que suponemos nociones de las causas.

El ejercicio y el hábito son los que nos enseñan: lo que *hacemos* nos es más fructuoso que lo que nos *dicen:* la imaginación es la facultad principal, y el juicio la última en manifestarse: el que nos habla no nos habla con sus ideas, sino con las nuestras... son proposiciones de cuya certeza no podrá ya dudar el que haya leído los artículos anteriores.

La imaginación, facultad portentosa, que ve las cosas antes de ser en la realidad, y que resucita el sentido muerto de las esfinges de lo pasado,

> las cosas que ya no son,
> ó que no son todavía;

la más noble de nuestras potencias intelectuales no se desarrolla sino en los gabinetes ricos de instrumentos, en los museos llenos de ejemplares, en las salas de los experimentos repetidos... y, por consiguiente, los PROGRAMAS han de ser auxiliados con todo el arsenal científico necesario, de tal modo, que sin instru-

mentos, ejemplares y experimentos, ningún examen ha de poder llevarse á cabo.

Y que el juicio es la última facultad en desarrollarse, que nuestra fuerza espontánea es inmensamente mayor que la refleja, que nadie sabe más que lo que hace, que lo conveniente no es el mucho ejercicio, sino la clase de ejercicio, son apotegmas que han de estar encarnados en todos los PROGRAMAS.

Como tantas veces se ha dicho, no debe existir, por carecer de razón de ser, la actual división entre la Primera y la Segunda enseñanza; pero separación de materias en períodos correspondientes á la aparición de las facultades en los niños y los jóvenes, es de absoluta necesidad.

Los programas, pues, se ajustarán á esta necesidad ineludible.

El estudio de lo práctico deberá formar la instrucción de los primeros años: el de los fenómenos de las ciencias designadas con el nombre de primarias, debe seguir después, y el de las ciencias especiales ha de reservarse para lo profesional.

Y, por último, el conocimiento de aquellas ciencias á que muestre más tendencia cada siglo, á medida que los años van transcurriendo, ha de ser lo prominente de los estudios, y, por tanto, de las preguntas de los programas.

Así, pues, aquellos conocimientos que sirvan de preparación á la mayor parte de las profesiones deberán componer la enseñanza de la juventud y los programas de todas las carreras. La Gramática, las lenguas modernas, especialmente el Francés y el Inglés, los principios de Matemáticas, como razón de la Aritmética y la Geometría prácticas, la Física y la Química, el canto como desarrollo de los órganos vocales, el dibujo lineal, como escritura de los cuerpos, la gimnástica, la natación, la equitación, la bicicleta, la esgrima, y en ciertos límites la Historia antigua y la moderna, son cosas que necesitan saber el magistrado, el jurisconsulto, el militar, el marino, el sacerdote, el que se dedica á la enseñanza, el periodista, el ingeniero, el arquitec-

to, el médico, el cirujano, el químico, el agricultor, el manufacturero, el comerciante, el estadista, el político, el artista... Por consiguiente, en la educación preparatoria deben entrar, con cierta facultad potestativa de elección, todas estas ciencias que pudiéramos llamar primarias. — No quiere esto decir que en la enumeración acabada de hacer estén comprendidos todos los estudios preparatorios: nó: hay ciertas preparaciones que, por ser especiales de cada ciencia, deben estudiarse solamente por los que se dediquen á ellas al mismo tiempo que las cursen, y no por los que tengan ánimo de abrazar otras carreras: por ejemplo: el latín, como razón del español, es necesario al humanista, y, como lengua de la Iglesia, al sacerdote; el griego es necesario al médico y al naturalista: el griego y el hebreo al que estudia las escrituras; el alemán á los mineros, químicos, médicos, astrónomos, metalurgistas: la biografía de los grandes magistrados, jurisconsultos y hombres de Estado, á los que estudian la legislación: la de los grandes capitanes á los militares: la de los viajeros á los marinos: la de los Santos Padres á los clérigos, etc., etc.

Los estudios se dividen en dos clases: estudio de cosas, y estudio de artificios. El que sólo conozca los artificios, no será jamás hombre comparable al que conozca las cosas. Un fundidor, un ebanista, un arquitecto, un agricultor,... aunque no sepan la teoría del conjugar, ni sean listos en manejar los diccionarios é ignoren la Retórica,... valen muchísimo más para la sociedad que un pedantón de dómine, fuerte sólo en esos artificios. Un matemático, físico y filósofo, que no sepa más que español, no dejará de ser matemático, físico y filósofo, á los ojos de todo el mundo. El plan, pues, propio para el desarrollo físico é intelectual se habrá de hacer, por tanto, teniendo en cuenta las edades y la *dificultad* de las materias, dejando todos los pormenores, todo lo circunstancial,... la designación de horas... al cuidado de los jefes y aun la facultad de distribuír el trabajo según las costumbres *de cada localidad.*

Con estos antecedentes y fundamentos, no es difícil una serie de PROGRAMAS, engranados sectorialmente desde párvulos

hasta concluír los estudios de cultura general propios de la juventud.

Adoptado un plan que no entrañase la continuación de la Segunda enseñanza, y del cual se hallasen desterrados los estudios discontinuos, los PROGRAMAS, ajustados al sistema sectorial, habían de *precisar* y *detallar* cada una de las materias, de forma que nadie dudase de la extensión de ellas, ni fuese permitido enseñar *menos*. El elemento personal y potestativo de los examinadores había de desterrarse por completo. Ninguna legislación es personal. Todo lo personal es variable y anárquico. Las pasiones son personales, y en la enseñanza no debe influír el estado pasional de los tribunales de examen.

Ni tampoco las opiniones de escuela ni de partido.

En los programas, pues, no ha de haber nada sobre lo cual dispute actualmente la Humanidad. Unicamente ha de ir á ellos lo que sea cierto ó se estime como tal; quedando para la Universidad todo cuanto sirva de tema á las disputas de los hombres (1).

Habría que tener en cuenta algunas particularidades atendibles. La EXPERIENCIA enseña que TODOS los niños (se exceptúan los idiotas) son capaces de muchos conocimientos antes de cumplir la edad en que las atenciones del campo, *especialmente*, reclaman que ayuden á sus padres pobres en las poblaciones agrícolas. Los programas, en consideración á esta circunstancia (nada pedagógica ciertamente), habrían de tomar el hecho en cuenta al hacerse la selección de las materias asunto de estudio en la primera edad. Etc.

§ V. *Los cursos deberían durar, no un tiempo determinado, sino todo lo necesario, sin trabas de horas, textos, etc.*

Claro es que con este sistema de PROGRAMAS, el Gobierno no tendría que intervenir para nada en los establecimientos

(1) El Sr. Silvela (D. Luis) dijo en *El Liberal* de 9 de Junio de 1891, que en la Universidad no se debe fijar al profesor el sentido ni siquiera la tendencia de la explicación. En Economía hay que tratar cuestiones como las del Libre cambio y el Proteccionismo, pero sin obligar al profesor á ser librecambista ó proteccionista. En Derecho penal debe tratarse de la pena de muerte, pero sin exigir que la enseñanza se determine por el sentido abolicionista ó el antiabolicionista.

ingreso..., todo, todo, con una minuciosidad aplastante; todo menos lo esencial: ¡los PROGRAMAS; la UNIDAD DE LA ENSEÑANZA!!!!

Todo Madrid lo sabía;
todo Madrid, menos él.

Todo menos lo esencial. Al revés. El caos es de precepto (1). ¡Qué ceguera!!!

§ VI. *Revisión periódica de los programas.*

Aspirar á la inmovilidad en las ideas es querer estancar el aire. Todo cambia en las sociedades con los tiempos. El progreso no sabe lo que es descanso. Los inventos se suceden con rapidez vertiginosa. Y los PROGRAMAS, para estar al día, deben ser revisados periódicamente. ¿Cada cinco años? ¿Cada diez? ¿Los que empezaron con unos programas deberán concluír con ellos sus estudios?... Estos son pormenores, importantes sin duda..., *sed non est his locus.*

Conocidas detalladamente las materias de la enseñanza, podría el público exclamar si algo faltaba: «Esto está incompleto»: podría decir si algo era superior á la inteligencia de los niños: «Quítese esto.» Y con buena fe por parte del Gobierno y celo por parte del público, ó, lo que es lo mismo, de los escritores, que tendrían el DERECHO de hacer ensayar nuevos métodos siempre que no fuesen evidentemente absurdos, los programas en poco tiempo llegarían á la perfección, enseñándose no sólo lo que el Gobierno considerase justo, sino también lo que la SOCIEDAD JUZGASE MÁS NECESARIO para correr á las regiones de lo porvenir.

Y esto es tanto más necesario, cuanto que la ciencia actual está plagada de errores, aun aquellas que pasan por invulnera-

(1) Art. 50 del Real decreto de 16 de Septiembre de 1894: «Los catedráticos están obligados á redactar el programa oficial de la Cátedra ó Cátedras que desempeñen... Dichos programas serán formulados con el criterio científico del profesor...»

bles, como la Gramática y las Matemáticas. Pero á esto están dedicados capítulos especiales que vendrán después (1).

Sí: aspirar á la petrificación es intento de idiotas.

Las necesidades de los pueblos varían incesantemente. La educación, pues, ha de variar también en armonía con las exigencias de esas necesidades, distintivo de cada época. Si el Gobierno sale á su encuentro y crea los medios de satisfacerlas, entonces cumple bien con su derecho. Si lo hace con negligencia, es RESPONSABLE de los atrasos del país y la generación naciente le echará la culpa de no ocupar un puesto de preferencia en el congreso de las naciones. Si se opone á la satisfacción de esas mismas necesidades, entonces ejerce el DESPOTISMO más intolerable de que dan ejemplo las historias. Jacob dijo á sus hijos: « El cetro no saldrá de Judá. » Pero estas palabras no pueden aplicarse á la civilización. El cetro de la inteligencia sale en cada época de la nación que lo tenía y pasa á otra. Deber es entonces de las naciones que no ocupan el trono de la civilización, primero imitar á su reina, igualarla luego, y hasta excederla, si es posible, para heredar el noble cetro de la superioridad, mientras no llega la era afortunada de la fraternidad universal.

La educación tiene un tipo que debe realizar, y este tipo es el estado de la civilización; esto es, debe extender con larga mano los procedimientos que en los pueblos que marchan á la cabeza de las naciones han promovido el desarrollo físico en el mayor número posible de individuos; han creado el desenvolvimiento de la inteligencia en el mayor número posible, y han moralizado más, también, al mayor número. Pero ha de tenerse presente que el progreso civilizador no se acumula siempre en un solo país. Á veces no es la nación que más ha adelantado en un ramo la que más ha aprovechado en otro: á veces no se ven en una nación, en un territorio, en un siglo, sino los efectos; un desarrollo grande en la industria, como en Inglaterra; una ambición guerrera en los particulares, como en los Estados Unidos...; y esto independientemente de la educación, por causas especiales, por efecto de la libre voluntad hu-

(1) Capítulos XV y XVI.

ma[illegible], que se manifiesta así en las sociedades como en los individuos. Los Gobiernos deben observar esas tendencias, y deben atender á los anhelos precursores de un progreso real, para prohijarlos, hacérselos suyos, y recibir por derecho de accesión las primicias de sus productos. ¿Quién no ve que la fuerza de las naciones no consiste en el día en reclutar hombres ni caballos, ni en extraer el oro en los países distantes; y que un nuevo Aníbal poco haría con venir á una moderna Iberia, á proporcionarse con tal objeto esos añejos medios de vencer á otro poder latino? ¿Quién no percibe que los soldados que forman las huestes de las naciones civilizadas se reclutan en la atmósfera, en el vapor, en las combinaciones químicas, en la electricidad? ¿Quién no ve que los pueblos modernos no van á buscar sus remeros, como las naciones antiguas, en los cautivos de los pueblos vencidos, sino en los agentes naturales, más fuertes é incansables, que no conocen el sueño ni las enfermedades, y son incapaces de insubordinación? ¿Quién no ha pensado en que los railes y el telégrafo eléctrico y el teléfono están uniendo todas las naciones? ¿que las distinciones de razas y de lenguas, y de religiones van, si no á desaparecer, por lo menos á perder sus más marcados caracteres y sobre todo sus intolerancias? ¿Quién no ve que el Gobierno no reside ya sólo en los tenidos por más fuertes, ricos y sabios, en una palabra, en lo más importante ahora y selecto de cada país, sino que tienen cada vez más participación en él las masas, esto es, el número; exclusivo, entusiasta, arrebatado, violento, capaz á veces de milagros de patriotismo, pero albergue de odios invencibles contra el actual orden de cosas, torrente acaso de incendios y devastación social? ¿Quién no ve, pues, que la RELIGIÓN se cree ahora, más que nunca, el áncora de salvación, porque ella sola puede decir autorizadamente al creyente rico, « NO GOCES TANTO : DA »; y al creyente pobre, « TEN PACIENCIA : ESPERA ? » Pero, ¿quién no ve también que la fe ha muerto en los corazones? ¿Quién, en una palabra, no conoce que hay épocas en las cuales las naciones se sientan á descansar de la fatigosa marcha de la civilización, y miran con gusto hacia atrás para contemplar lo pasado, el terreno recorrido; y que hay otras épocas en que les entra el deseo de conquistar las regiones de lo descono-

cido, del porvenir inmediato, el bienestar, la ciencia, los secretos de la naturaleza, que sólo oyen con placer á los oradores que les gritan « PROGRESO » y no obedecen á otros jefes más que á los que les dicen « MARCHEN »? Pues, si esto es así, ¿cómo es que vosotras, ¡oh leyes españolas!, perdéis en contemplaciones con lo *pasado* un tiempo que reclama impaciente la generación que nace, á fin de estar apta para correr con fuerza hacia ese *porvenir?* Las ciencias cosmológicas, las lenguas vivas, el estudio del ser humano, de sus facultades, de su naturaleza..., sean lo principal que mandéis : no os distraigáis en rutinas cubiertas del polvo de lo pasado, ni os inmovilicéis en malos medios no conformes con los fines; porque, si os paráis en medio de la vía, las locomotoras del progreso os pasarán por encima, y moriréis de mala muerte, deshechas y aplastadas.

No miréis atrás. Mirad al Sol que nace.

No tenéis tiempo que perder, que el camino es largo y la cumbre está muy alta.

Decid como el poeta :

No imagines que es fácil de repente
Colocarte al nivel de los más altos :
Tienes que trabajar asiduamente...,
No se sube al Montblanc pegando saltos.

CAPÍTULO XIII

Tribunales permanentes de examen.

§ I. *Prejuícios contra los exámenes.*

Hoy, verdaderamente, hay ojeriza contra los exámenes. Clamar contra ellos es de *moda* y de *buen tono* entre los pedagogos que se tienen por lumbreras. En hombres muy ilustrados constituyen casi una *manía* las pruebas de fin de curso en los Institutos y las Universidades.

Que contra el modo actual de hacer los exámenes truenen las personas de talento, es cosa no sólo natural, sino obligada; pero de ahí no se deduce que deban suprimirse las pruebas de capacidad, suficiencia y aptitud. Tanto valdría pretender que el ciudadano no tomase parte en la gobernación del país porque es afrentoso el actual modo de hacer las elecciones.

« El acto de los exámenes es verdaderamente inverosímil, [illegible]. Un examen de 15 asignaturas se hace en treinta minutos! » (1).

« ¿En un examen de cinco minutos qué se puede preguntar? » (2).

« El examen á la casualidad, á la providencia... exige que, como los Consejos de guerra oyen la misa de Espíritu Santo, la oigan también los examinadores » (3).

« Eso (*el sistema de exámenes*) está organizado de una manera oprobiosa y repugnante. La prueba se hace en un examen que es bochornoso para todos los establecimientos de enseñanza, por medio de una bolsa en la cual se meten unas cuantas bolas, que corresponden á los números de otras tantas lecciones de un determinado programa, en cuya respectiva relación se

(1) MERELO, Senado, 14 de Diciembre de 1894, pág. 5.
(2) CALVO Y MARTÍN, Senado, 15 de Diciembre de 1894, pág. 11.
(3) LAVIÑA, Congreso, 14 de Mayo de 1895, pág. 19.

halla un texto, acerca del cual yo, al presente, no quiero hacer calificación ninguna, reservándome por ahora mi opinión; y tal confianza tiene el Estado en los funcionarios, y tal los honra en su puesto, que no les consiente que ellos examinen formulando cuestiones y temas libres al alumno, sino que ha de meter la mano en el saco, llevando así al examen la aplicación de la lotería, y se han de anotar los números que salen en unas hojas de unos libros que se han de cortar con unas tijeras á estilo de gitano, sin cuyas ritualidades el examen no se verifica; y con la prueba de lo que contesta el alumno en un examen, que no puede subir nunca de ocho á diez minutos, á tres preguntas sacadas á la suerte, el profesor oficial da la calificación al alumno.

»Decid si eso, comenzando por ser el escarnio de la función y la afrenta del profesor, no es la ignominia de la enseñanza.

»Eso da lugar á casos de esta índole, de que yo tengo positivo conocimiento, y que me creo en el deber de referiros para que sepáis hasta dónde llegan las consecuencias de esa bochornosa organización. Alumnos ha habido que se han procurado el programa de determinada enseñanza de una Universidad, que han cogido el texto que corresponde á ese programa y se han aprendido tres lecciones, y han ido á esa Universidad, se han puesto de acuerdo con un dependiente de la misma para que les diera los números de las lecciones que habían aprendido, y en el examen han metido la mano en la bolsa y han sacado aquellas tres bolas, dando las lecciones con sumo saber, como un papagayo, y el tribunal les ha dado la correspondiente nota de sobresaliente. Después de eso, juzgad.

»Aquí se trata en este régimen, en que descansa toda la enseñanza de España, de formar unos miserables rutinarios bachilleres, incapaces de investigar por sí, como si todavía pesara aquella maldición de prohibir la funesta manía de pensar.» (1).

Que contra esa abominación y ese sistema afrentoso de formar parásitos de levita truenen los hombres de talento, ó siquiera de sentido común, resulta justificado y natural. Pero de ahí no es lícito sacar la inferencia de que no deba haber exámenes. ¿Cómo no exigir pruebas de saber y de aptitud á quien

(1) SALMERÓN, Congreso, 22 de Mayo de 1895, pág. 13.

haya de ocupar las carreras del Estado, ó ejercer el monopolio de una lucrativa profesión?

Y es lo salado que quien más grita en contra y más desdenes muestra, ó mayores ascos hace, ¿deja de probarse su sombrero antes de comprarlo? ¿quién no se prueba los zapatos antes de darlos por recibidos? Si por ligereza ó precipitación no duró la prueba el tiempo necesario, y luego unas botas lastiman, ¿culpa el comprador al género, ó se culpa á sí mismo, por no haber examinado bien? No culpa el examinar, sino el hacerlo mal. ¿Quién admite un escribiente sin ver antes la letra? ¿No toman las señoras minuciosos informes de las criadas que van á recibir? ¿Hay alguien que adquiera un caballo sin examinarlo antes, ó hacerlo examinar?

¿Quién entra en las escuelas militares sin que un físico de regimiento lo examine? ¿Va á admitirse en ellas á un herniado? ¿Cómo manifiestan las tropas su instrucción militar sino maniobrando? ¿Qué son las exposiciones de pinturas? ¿qué las exposiciones universales? ¿qué un certamen poético? ¿qué un certamen de bandas de música ó de orfeones?

Pruebas de aptitud. Objetos de examen.

¿No pone todo el mundo los gritos en el cielo cuando una cátedra no se provee por oposición? Y ¿qué son las oposiciones más que medios de averiguar si un candidato sabe ó nó?

¿Va á admitirse en aduanas á quien no entiende la materia? ¿Quién puede ser capitán en un barco, sin haber demostrado previamente que sabe pilotaje?, etc., etc.

Aquí todo es contradicción. El que más censura los exámenes de Junio es acaso en su fuero interno el más rígido y exigente en pedir pruebas para todo.

Ya pueden los prejuícios actuales y á la moda decir cuanto se les antoje; pero sépase que todo el mundo reconoce que si nuestros funcionarios son tan ineptos es por deber sus cargos al nepotismo, y no al previo examen de su aptitud y competencia.

§ II. *Reformas propuestas.*

Se necesitaría, pues, carecer de discernimiento para no conocer que las respuestas á tres preguntas sacadas á la suerte no

son datos bastantes para que califiquen á un alumno jueces que no lo conocen, extenuados además por la fatiga del examinar á cientos, y cientos, y más cientos de estudiantes en el fatídico mes de Junio.

Y, como el mal es tan evidente, cada cual propone su remedio.

Unos piden la supresión de las pruebas de fin de curso, escandalizados de que el azar y jueces que no conocen á los estudiantes sean los factores principales de las calificaciones ó de la suspensión.

Se inclinan también á suprimirlos algunos profesores en los Institutos militares, de pocos alumnos relativamente, como la Escuela de Estado Mayor, donde los cursantes son oficiales, ya hombres, y militares distinguidos desde antes de entrar en la Academia.

Pero la inmensa generalidad del Profesorado está por los exámenes. « El día en que se supriman los exámenes, desaparecerá la enseñanza », dijo en el Congreso el Sr. Becerro de Bengoa (1).

« ¿Dónde iríamos á parar si desapareciesen? », agregó el Sr. Laviña (2).

« Yo no me atrevería á pedir á nadie que suprimiera el examen », había dicho antes el Sr. Cárdenas (3).

Todos están, pues, por las pruebas de fin de curso. Lo que sucede es que muchos no se muestran contentos ¡ ya lo creo ! con el procedimiento actual. « Quizá deban hacerse de otro modo... La tarea es imposible para 400, 500, 1 000, 2 000, que se examinan en los Institutos de Madrid ó Barcelona », dijo el Sr. Laviña (4).

« Los exámenes han de ser por escrito », según el Sr. Cárdenas (5).

---

(1) 11 de Mayo de 1895, pág. 26. Y á la pág. 27 : « Los exámenes crean en el mundo una división de razas : dividen á los hombres en personas que saben y personas que no saben. »

(2) Congreso, 14 de Mayo de 1895, pág. 19.

(3) Idem, 13 de Mayo de 1895, pág. 24.

(4) Idem, 14 de Mayo de 1895, pág. cit. 19.

(5) Idem, 13 de Mayo de 1895, pag. 21.

El Sr. Salmerón abogó también por la prueba escrita:

«Los exámenes han de ser por escrito y durar muchos días» (1).

«Han de ser por grupos y no por asignaturas», según el Sr. Vincenti (2).

«Han de ser orales», según el Sr. Silvela (D. Luis) (3).

«También orales», según el Sr. Durán y Bas (4).

§ III. *Verdadera tendencia de la opinión.*

Importa mucho fijar bien el estado actual de la opinión. No es que muchos hombres de importancia rechacen en absoluto las pruebas. Nó. Quieren pruebas, sí, pero las quieren de otro modo; lo cual es muy distinto (5).

---

(1) Congreso, 24 de Mayo de 1895, pág. 25.

(2) Idem, 22 de Mayo de 1895, pág. 27.

(3) *El Liberal*, 9 de Junio de 1891.

(4) Idem, 8 de Junio de 1891.

(5) «Nadie cree que la suerte (decía el Sr. D. Agustín Sardá en *El Liberal* de 18 de Junio de 1890), nadie cree que la *suerte* saliendo en forma de bola numerada del fondo de una urna, pueda demostrar los conocimientos del examinado... Menos aún la bondad del conocimiento, la capacidad y disposición intelectuales, la educación del espíritu, el amor, la vocación á un determinado ramo del saber, y tantas otras circunstancias que deben ser apreciadas antes de expedir el diploma de médico, de abogado ó de maestro, y que valen más que el contenido material, si así puede decirse, de los estudios... Pues con ser tan malo el sistema, desde el punto de vista de la prueba, es mil veces peor por su influencia en la enseñanza. Sin poderlo evitar, discípulos y maestros se preocupan desde el primer día del atalismo de esa prueba. De aquí en los unos las explicaciones superficiales ceñidas á dar contestaciones ajustadas á las preguntas del programa, en perjuicio de la doctrina, y en los otros el afán de estudiar de memoria y mecánicamente esas contestaciones, sin preocuparse del verdadero saber y de ir al fondo de las cosas y de las cuestiones. Convierten el examen en un fin, cuando á lo más debería ser un medio. Lo apremiante es salir del paso, como vulgarmente se dice, *ganar asignaturas*, revalidarse y obtener un título que casi siempre responde sólo á la verdad legal. Raras veces acredita un conocimiento serio y útil para la vida; y menos aún demuestra que el que lo presenta posea estudios, aptitud y vocación para la carrera que pretende ejercer. De aquí también la existencia de los *Manuales*, que son una de las muchas y más tristes plagas de la enseñanza. De

El Sr. Salmerón abogó también por la prueba escrita:

«Los exámenes han de ser por escrito y durar muchos días» (1).

«Han de ser por grupos y no por asignaturas», según el Sr. Vincenti (2).

«Han de ser orales», según el Sr. Silvela (D. Luis) (3).

«También orales», según el Sr. Durán y Bas (4).

§ III. *Verdadera tendencia de la opinión.*

Importa mucho fijar bien el estado actual de la opinión. No es que muchos hombres de importancia rechacen en absoluto las pruebas. Nó. Quieren pruebas, sí, pero las quieren de otro modo; lo cual es muy distinto (5).

---

(1) Congreso, 24 de Mayo de 1895, pág. 25.

(2) Idem, 22 de Mayo de 1895, pág. 27.

(3) *El Liberal*, 9 de Junio de 1891.

(4) Idem, 8 de Junio de 1891.

(5) «Nadie cree que la suerte (decía el Sr. D. Agustín Sardá en *El Liberal* de 18 de Junio de 1890), nadie cree que la *suerte* saliendo en forma de bola numerada del fondo de una urna, pueda demostrar los conocimientos del examinado... Menos aún la bondad del conocimiento, la capacidad y disposición intelectuales, la educación del espíritu, el amor, la vocación á un determinado ramo del saber, y tantas otras circunstancias que deben ser apreciadas antes de expedir el diploma de médico, de abogado ó de maestro, y que valen más que el contenido material, si así puede decirse, de los estudios... Pues con ser tan malo el sistema, desde el punto de vista de la prueba, es mil veces peor por su influencia en la enseñanza. Sin poderlo evitar, discípulos y maestros se preocupan desde el primer día del atalismo de esa prueba. De aquí en los unos las explicaciones superficiales ceñidas á dar contestaciones ajustadas á las preguntas del programa, en perjuicio de la doctrina, y en los otros el afán de estudiar de memoria y mecánicamente esas contestaciones, sin preocuparse del verdadero saber y de ir al fondo de las cosas y de las cuestiones. Convierten el examen en un fin, cuando á lo más debería ser un medio. Lo apremiante es salir del paso, como vulgarmente se dice, *ganar asignaturas*, revalidarse y obtener un título que casi siempre responde sólo á la verdad legal. Raras veces acredita un conocimiento serio y útil para la vida; y menos aún demuestra que el que lo presenta posea estudios, aptitud y vocación para la carrera que pretende ejercer. De aquí también la existencia de los *Manuales*, que son una de las muchas y más tristes plagas de la enseñanza. De

Nó. « Nadie quiere un sistema que permite ir á las Universidades, no á buscar ciencia, sino títulos; pues tales establecimientos son, no un plantel de hombres estudiosos y científicos, sino fábrica de charlatanes y escuela de papagayos » (1); lo cual no es verdaderamente novedad, pues ya SIMÓN ABRIL decía al rey FELIPE II:

« Error es el desordenado deseo que tienen los que aprenden, de llegar presto á tomar las insignias de doctrina, que vulgarmente llaman grados, á que tienen hoy más ojo los hombres por sus particulares ambiciones y codicias, que á salir en la empresa de la verdadera doctrina » (2).

Todos quieren una gran *transformación*, mas ninguno piensa en la supresión absoluta. Pero el odio á la perversa manera actual de verificar los actos de fin de curso es tal y tan grande, que á quien dice con todas las reservas de la prudencia en documentos muy pensados: *Estoy por la supresión de la forma actual*, se le hace luego decir en los periódicos sin limitación ninguna: *Quiero la abolición de los exámenes.* Tanto valdría escandalizarse suponiendo que un moralista hubiese dicho en cátedra que « es lícito matar », cuando constase por sus escritos haber sólo sostenido que « *es lícito matar en defensa propia, por causa justa, y no habiendo otro recurso* », principio admitido en todos los códigos y aceptado por todas las religiones.

¡Con qué insistencia se ha afirmado que el SR. DURÁN Y BAS quería la supresión de los exámenes, cuando sólo estaba por pruebas distintas de las actuales, mejores sin duda, pero de gran complicación y de no evidente eficacia! Cuando se hizo público el afamado informe suscripto por los señores SALMERÓN, MENÉNDEZ PELAYO y SÁNCHEZ DE CASTRO, la prensa lo encabezó con el epígrafe: SUPRESIÓN DE LOS EXÁMENES, siendo así que el documento aspira únicamente á una transformación!! Expone al público los resultados (muy notables) de sus ense-

---

aquí, por último, que la mayoría de los escolares abandonen los estudios durante los dos primeros trimestres del curso, recurriendo al programa en los meses últimos y á veces en el postrero. »

(1) *La Época* de 1.º de Julio de 1895.

(2) *El Liberal*, 6 de Junio de 1891.

ñanzas la Escuela especial de Pintura, Escultura y Grabado, y se lee luego en la prensa: «Este centro es el primero que ha roto con las anticuadas fórmulas de *exámenes* y *notas*.» Pero ¿qué más prueba ni más convincente que la exhibición de los trabajos artísticos? (1).

---

(1) He aquí algo del complicado sistema de exámenes del Sr. Durán y Bas. Y ¡fíese usted de lo que pregonan los encariñados con la idea de la abolición de las pruebas!!

«En los diez últimos días lectivos (dice *El Liberal* de 8 de Junio de 1891, exponiendo las ideas del Sr. Durán) del mes de Mayo, debieran cesar las lecciones, y durante ellos el profesor de la asignatura debiera preguntar á todos los alumnos por un tiempo que no bajase de quince minutos, sobre tres lecciones del programa, designadas por la suerte: la asistencia de los alumnos debiera ser obligatoria á este acto, en el cual tendría que emplearse diariamente el tiempo necesario para ser examinados todos los alumnos durante los diez días.»

¡Y haberse dicho que Durán y Bas no estaba por los exámenes!! Pues no paraba aquí.

«En el 1.º de Julio, el profesor debiera leer en presencia de todos los alumnos y entregar á cada uno el *certificado de la calificación*, con expresión de su comportamiento durante el curso, y del juicio de su aprovechamiento, con las calificaciones actuales ú otras semejantes.»

«Las ventajas que encontramos en este sistema (no enteramente nuevo, porque en alguna de nuestras antiguas Universidades no había exámenes ante un tribunal de profesores y sólo el de la asignatura daba las listas de los alumnos aprobados y de los que no lo eran, y tampoco hay exámenes en algunas Universidades extranjeras) son las siguientes: primera, quitar al alumno el aparato de un tribunal que á menudo le intimida y al profesor la *desconfianza que su formación arguye:* segunda, evitar al alumno el grave inconveniente práctico de ser preguntado por examinadores que no siempre usan el mismo tecnicismo, las mismas definiciones y divisiones que el profesor, y que á veces *no son bastante conocedores de la materia* que no es de su asignatura, con lo cual, sin quererlo, hacen deslucir á un alumno aprovechado, pero de carácter tímido: tercera, facilitar que en la calificación se tome en cuenta el resultado del alumno durante todo el curso: cuarta, someter al profesor á responsabilidad *directa y personal, por juzgar de su justificación los alumnos* (!), que han podido apreciar el comportamiento de cada uno de sus compañeros durante el curso y en el actual examen, etc.»

¡Esto decía el Sr. Durán y Bas; en lo cual se dejaba ver el concepto en que tenía el saber y la justificación de algunos profesores! Y ¡de este hombre se asegura que estaba por la abolición de las pruebas de curso!!

Pues tan abolicionistas como el Sr. Durán y Bas resultan los señores Salmerón, Menéndez Pelayo y Sánchez de Castro en su renombrado

§ IV. *Coincidencia de los reformistas en dejar los exámenes á cargo del Profesorado docente.*

En vano es buscar dentro del Profesorado civil enemigos de las pruebas de curso. Todo lo más que se encuentra entre ellos es una minoría (por cierto bien exigua) de reformadores de la práctica actual, por cuya continuación (*aunque ninguno la declare buena*) está la gran masa del Cuerpo docente. Y es natural. ¿Quién rompe con la rutina, y más si hay á su favor prestigios ó intereses ya creados desde muy antiguo?

Y no sólo está el Profesorado civil por los exámenes tales como se llevan hoy á cabo, sino que á ninguno se le ocurre, cuando

---

dictamen. Sólo leyendo este importante documento puede comprenderse lo infundados que andan cuantos clarinean que estos señores son partidarios de la supresión de las pruebas.

Véase aquí algo de lo que decía á ese propósito *El Liberal* de 1.º de Junio de 1891:

«Tienen los exámenes sus adversarios y sus defensores. Figuran, entre los primeros, hombres de altísima autoridad en todos los problemas que contiene la instrucción pública. No faltan entre los segundos personas de análogas circunstancias. ¿Cuál de ambos grupos reuniría más votos si se solicitaran los de la juventud estudiosa y los de las angustiadas madres, que preferirían ciertamente otro método encaminado á probar la suficiencia del estudiante, día por día, pacífica y seriamente, y no en un rápido momento, lleno de contingencias ajenas al estudio y harto expuesto hasta á tomar tonos dramáticos?»

Respecto del dictamen, véanse los siguientes trozos autorizados con las firmas de tan ilustres catedráticos como los señores SALMERÓN, MENÉNDEZ y SÁNCHEZ DE CASTRO. Dice así:

«Si la Facultad de Letras no ha de ver miserablemente perdidos sus esfuerzos, tiene que *practicar el más severo examen y la más escrupulosa selección* respecto de sus candidatos, al modo que lo practican las escuelas especiales. Con esto se reducirá, sin duda, el número de sus alumnos, pero ganará la ciencia española...

BASE PRIMERA

»Al ingresar en Facultades de Filosofía y Letras, se exigirá, además del grado de Bachiller en Artes, un examen de ingreso dividido en cinco ejercicios, como sigue:

»Artículo 1.º Consistirá el primer ejercicio en el análisis gramatical y traducción directa de un pasaje de autor clásico latino, elegido libremen-

de reformas ó modificaciones se trata, redimirlo del pecado original. Aun el más reformista deja la calificación de la prueba de la enseñanza en manos del que enseñó, *ó no enseñó*. Del que (según prueban los resultados) *no enseñó*, si hemos de creer el testimonio del más sesudo de los órganos conservadores: « En vez de un plantel de hombres estudiosos y científicos, la Universidad es una fábrica de charlatanes y escuela de papagayos. »

¡ Cuán cierto es que el criterio corporativo es quien piensa por los hombres pertenecientes á una profesión !! ¡ Qué profesor tiene ojos para ver que, si hay alguien que no deba exami-

---

te por el alumno en cualquiera de los textos que se expresan en una nota adjunta.

» Art. 2.° En el segundo ejercicio manifestará el alumno sus conocimientos en lenguas vivas. Éstas serán dos, una de ellas forzosamente el francés, otra el inglés ó el alemán.

» Art. 3.° Para preparar los dos ejercicios de lenguas, el alumno permanecerá *incomunicado* (!) por espacio de cuatro ó cinco horas, facilitándole los libros que necesite.

» En los artículos 4.°, 5.°, 6.° y 7.° se determina la extensión del trabajo, que ha de ser por escrito, el análisis gramatical y retórico de la composición y el subsiguiente examen de Geografía, Historia y Filosofía elemental.

» Por el art. 8.° se exige que en el examen se contengan temas de nociones de Ciencias naturales y especialmente de Fisiología humana. En los artículos 9.° y 10 se exigen otras condiciones.

BASE SEGUNDA

» Los actuales exámenes de asignaturas serán sustituídos por exámenes de grupos en la forma que á continuación se expresa, etc., etc.

BASE TERCERA

» La tesis doctoral versará siempre sobre punto concreto y que ofrezca alguna novedad científica, revelando pensamiento ó investigación propia. Tendrá como mínimum cien páginas de impresión (!), después de aprobada la Tesis por el Tribunal. Éste se reunirá antes del grado para decidir si acepta ó no la Memoria. Sobre ella recaerá una discusión por lo menos de dos horas... »

¿ Cómo (¡esto pasma!), cómo los que quieren la supresión de los exámenes se atreven á afirmar que van en la buena compañía de los señores SALMERÓN, MENÉNDEZ y SÁNCHEZ !!!

¡ Así se escribe la historia ! ¡ La contemporánea !!!

nar á un alumno, es precisamente quien lo enseñó! ¿Cuándo al demonio le parecen feos sus hijos, según el adagio popular? Ya se ha dicho en muchos sitios de esta obra. Los individuos de una colectividad no pueden tener voz ni voto en el juicio de su profesión, porque la colectividad piensa por cada uno. El que más, se entretiene en encaracolar y desencaracolar virutas.

¡Qué ilusión! ¿Quién deja al arbitrio del profesor la prueba de la enseñanza? Y esto el primer año, y el segundo, y el otro,... sin interrupción? Y esto cuando se publica una ley particular, y también cuando se trata de otra general, y cuando se habla del establecimiento de las escuelas comunes, y cuando se piensa en las normales, y siempre, siempre, siempre, en toda la colección legislativa? ¡El Gobierno entrega la piedra de toque en manos del monedero! y luego se admira de que haya cuños falsos!! Esto es de evidencia.

Y, sin embargo, los exámenes se han dejado completamente al arbitrio de los maestros. Y como los rutinarios no forman sus programas conforme á los principios de la ciencia, y como los indolentes trabajan poco, y como los profesores, en virtud de diploma y no por la voluntad de Dios, hacen que el programa se conforme con el estado de adelanto de los discípulos, en vez de que el estado de los alumnos se conforme con un programa racional,... resulta que no viene á enseñarse á los niños ni siquiera lo que los escritores quieren ó consideran bastante, sino que de ello es la quinta-esencia lo que llega á la juventud; es decir, lo que se acomoda á los conocimientos del maestro ó á los resultados que ha obtenido.

De aquí la desconfianza general. Nadie se fía de los fallos de los tribunales de examen que hoy funcionan. Todos echan de menos garantías, no sólo contra el palo de ciego que sale de una urna en forma de bola numerada, sino contra el juicio formado por el profesor examinante.

«Públicos deben ser los exámenes, dice un catedrático de gran prestigio moral, como públicas las sentencias de los tribunales. Públicos los exámenes, para que los padres y los compañeros del estudiante puedan FISCALIZAR (!) y comprobar la justicia ó INJUSTICIA (!) del fallo del profesor... La crítica de los exámenes se hace por sí sola con establecer el

siguiente dilema: *O han de ser arbitrariamente injustos, ó sistemáticamente benignos* » (1).

Léanse con atención las palabras siguientes de un escritor meritísimo (2):

« El que obtiene plaza no dice que es por benevolencia.

» Se la merecía; que bien le tiraron al codillo.

» El reprobado proclama la inmoralidad del tribunal.

» ¡ Como que antes de los exámenes ya estaban dadas las plazas!

» Eso es lo mejor que dicen. Por santos que sean los jueces, desde antes de empezar, nadie cree en su moralidad.

» ¿ Qué significan, si no, las cartas de recomendación?

» Todos esperan que se sobreponga la amistad á la justicia.

» Y los que piden justicia, ofenden también.

» Si la piden, es que temen la iniquidad.

» Se han de juntar en los jueces reconocida competencia y probadísima rectitud.

» Desligadas ambas condiciones, se cometerán, seguramente, actos inmorales.

» El entendido de poca conciencia, abusará de su saber en obsequio á sus paniaguados.

» Las preguntas capciosas, las extralimitaciones de programa, las salidas de tono, todo se empleará para (!) desconcertar y poder reprobar injustamente al desgraciado.

» El ignorante, en cambio, creyendo ser justo, juzgará por simpatía; creerá ciencia la cháchara y el desparpajo, y se cumplirá el refrán de que más vale caer en gracia que ser gracioso.

» No tendrá en cuenta que la necedad y la charlatanería son inseparables.

» Quien dijere que no, desmentirá al Espíritu Santo. *Ecclesiastes,* cap. X, vers. 14. *Stultus verba multiplicat.*

» Sin embargo, entre un tribunal de hombres rectos, pero ineptos, y otro de entendidos, aunque de mala intención, yo prefiero el último.

» Con los ignorantes no hay defensa posible.

---

(1) Silvela (D. Luis). *El Liberal,* 9 de Junio de 1891.

(2) El Sr. D. José María Carpio. *Diario de Cádiz,* 10 de Mayo de 1894.

» Con los entendidos es tal el prestigio del talento, que llega á dominar y rendir las malas voluntades.

» ¿Pero habrá tribunales ineptos?

» Se dan casos.

» Lo que me parece una monstruosidad es nombrar, por ejemplo, cuatro ignorantes y un sabio para formar tribunal: porque, si éste es perverso, cubrirá sus atrocidades con la capa de la justicia, que es de lo más infame que se puede ejecutar.

» Si todos son sabios y malos, puede ser bueno el resultado.

» Las fuerzas equilibradas pueden tener una resultante justa. »

§ V. *Tribunales permanentes.*

Nó: no se reforma la enseñanza con medidas del género chico. Es preciso un cambio radical. Se impone la creación de tribunales permanentes de examen, cuyos miembros no pertenezcan al Profesorado, y que estén constantemente dispuestos á funcionar cuando á un alumno le viniere en talante y buena voluntad adquirir el testimonio de su aptitud para cursar cualquier carrera, ó ejercer cualquier función de las que exigen título profesional.

Para estos exámenes debería haber en cada capital un TRIBUNAL PERMANENTE con facultad para seccionarse en comisiones, compuesto de individuos de gran competencia, demostrada mediante oposiciones-verdad, y dotados con sueldos altos, tan altos, que, haciéndolos independientes, los libertasen de toda sugestión ó cohecho.

Los miembros de ESTOS TRIBUNALES PERMANENTES NO HABÍAN DE SABER MENOS QUE LOS EXAMINANDOS.

Me explicaré.

Actualmente sucede algo bien escandaloso, porque amengua el decoro del Profesorado. — Se presenta al grado de bachiller un buen alumno (que alguna vez los hay, y yo pudiera citar varios, no procedentes de los establecimientos oficiales); y este buen alumno se encuentra con un numeroso tribunal compuesto de profesores ó catedráticos de la escuela ó instituto, los cuales,



por lo regular, y SIEMPRE, SALVAS HONROSAS EXCEPCIONES, saben más que el examinando, pero en una sola asignatura; en la que cada profesor explica; y se hallan muy por debajo del nivel del alumno en todas las demás. De nuevo declaro que hay honrosísimas excepciones, que yo también conozco y pudiera citar.

Me daré á entender mejor aún.

El profesor de Francés sabe Francés, pero por lo regular no sabe Aritmética, ni Álgebra, ni Geometría, ni Historia natural, ni Física, ni Química, ni Psicología: el catedrático de Latín no sabe Física, ni Francés, ni Psicología, ni Álgebra: el catedrático de Psicología casi no tiene ideas de Francés, ni de Álgebra, ni de Geometría, ni de Historia natural, ni de Literatura, ni de... etc., etc. Y este tribunal, cada uno de cuyos individuos SABE MENOS que el aprovechado aspirante á bachiller, quien al fin tiene ideas acabadas de todo el Bachillerato; este tribunal, digámoslo así, ¿se atreve á calificar á quien sabe más que él? — No puede ser. — El profesor de talento, pero ignorante, no puede menos de admirar á un alumno adocenado que *sabe tantas cosas*, y el profesor escaso que ignora, está casi dispuesto á divinizar al imberbe escolar.

Resultado de todo: lenidad. Consecuencia imprescindible: perpetuidad de las medianías en el usufructo de las carreras. Corolario latente: mengua del prestigio y del decoro que el Profesorado necesita.

Si esta fotografía escandaliza, que escandalice (1).

---

(1) Pero ¿por qué ha de escandalizar? ¿No tiene el país curtidas las orejas de oír *laudes* en pro de ciertos profesores? Recuérdese lo consignado, pág. 27, sobre los que escriben un castellano que da náuseas, etc. Véase lo siguiente, expuesto por el Sr. Becerro de Bengoa, Congreso, 11 de Mayo de 1985, pág. 26: «Cuando se examina un estudiante, se examina también el profesor delante de sus compañeros, y, si muy mal suelen salir algunos estudiantes, muchos profesores no salen mejor.»

Y respecto de la incompetencia general del Profesorado en las asignaturas no correspondientes á la cátedra de cada uno, dijo en la misma sesión, pág. 47, lo que sigue:

«Entiende S. S. que también debiera existir inspección en la Segunda enseñanza y también inspección universitaria. En la Segunda enseñanza ya la ha habido; pero hizo fiasco. Los señores catedráticos de las Univer-

Quien se sienta retratado, que estudie y no ignore: que, al cabo, no ha de ser imposible á un hombre pundonoroso el saber las cosas que se suponen adquiribles por un niño.

« ¡ Quién va ahora á hacerse un pozo de ciencia ó á convertirse en profesor de todas ! » dirá alguno. ¡ Qué hombre es general !! ¡ cuántos años no necesita un profesor para serlo ! »

Perfectamento objetado. *Plaudite, cives.*

Pero, *pro me laboras.* Si un hombre no puede saber tanto, ¿ con qué CONCIENCIA examináis de lo imposible á un niño ? ¿ Y la CONCIENCIA ? ¿ No sirve para nada ? ¿ Y dormís ? ¿ Con qué derecho os admiráis ni aun de sus faltas de ortografía, si, por desdicha, las cometéis vosotros ? ¿ Por qué os asusta que una criatura ignore, cuando vosotros ignoráis, y cuando tanto os falta para tener las nociones siquiera que ha adquirido el examinando ? ¿ Ó que debiera haber adquirido? — De seguro se asomará el rubor á vuestro semblante ó, por lo menos, os hallaréis en una situación embarazosa, si tenéis que presidir tribunales para el examen de asignaturas que ignoráis completamente. ¿ No es verdad que esto os ha pasado cuando *sabíais* que los niños *sabían* que no entendíais de la materia ?

---

sidades iban á los Institutos, giraban visitas para inspeccionar los establecimientos de Segunda enseñanza, y no pasaba nada. Jamás redactaron una sola Memoria ; nunca dijeron nada que justificara la inspección ; y, además, es claro, el que era profesor de Derecho hacía un papel bastante mediano en las clases de Matemáticas, de Física, de Química ó de Historia natural ; y, á su vez, los catedráticos naturalistas hacían idéntico papel en las clases de Letras. No dió, por tanto, resultado ninguno aquella inspección. Yo la he visto hacer hasta por los mismos rectores, y crea S. S. que no daba ningún resultado. »

Recuérdese también el concepto que de muchos de sus colegas tenía el SR. DURÁN Y BAS (pág. 455), no sólo respecto á suficiencia, sino á moralidad ; y no se echen en olvido las indicaciones de personas tan competentes como los SRES. D. LUIS SILVELA y D. JOSÉ MARÍA CARPIO (págs. 458 y 459). En fin, véase en toda esta obra la idea que generalmente se tiene acerca de la aptitud profesional por personas muy notables, empezando por algún ministro, y acabando por algún maestro de gran fama como publicista.

Consecuencia irremediable :

Si la fotografía escandaliza, no será por inexacta ni por infiel, sino porque la he sacado yo. ¡ Fuego en mí ! — Pero ¿ no hay ya CONCIENCIAS ?

Porque nadie quiera hablar, ¿ hay alguien á quien no conste la exactitud del retrato ? ¿ A qué viene esa conjuración del silencio ?

« Un profesor necesita muchos años para serlo. » En una Facultad, pase ; pero ¡ en la Segunda enseñanza !!! — ¡ Qué necedad !

Los tribunales permanentes de examen habían de formarse de hombres que hubiesen JUSTIFICADO sus conocimientos en TODOS y en cada uno de los ramos incluídos en los PROGRAMAS : en todos : en todos y cada uno ; que no se cogen truchas á bragas enjutas. Por eso los examinadores habían de tener muy grandes sueldos : cuando menos los de los catedráticos jubilados de Universidad ; no sólo para recompensar los esfuerzos de su inteligencia, sino también, y muy principalmente, para gozar, como he dicho, de orgullosa independencia y de gran consideración social.

En las Facultades todas ¿ no sucede que el Claustro entiende de todas las asignaturas ? ¿ Hay algún catedrático en Medicina que no las haya cursado ? ¿ Pues por qué no ha de suceder lo mismo en la Segunda enseñanza ? ¿ Por qué *lo menos* ha de gozar de exenciones que no disfruta *lo más ?* ¿ Por qué el Instituto ha de tener privilegios de ignorancias que no se conceden á la Universidad ? He ahí el fruto de la preferencia á los terceros lugares.

§ VI. *Facilidad de los exámenes con programas detallados, casuísticos y experimentales.*

Además : detallado así el programa, los exámenes serían la cosa más fácil del mundo : no habría lugar á que la arbitrariedad, ya que no la fatuidad ó el error de los examinadores, pusiese en compromiso á un buen alumno, preguntándole, como se ha dado el caso, acerca de San Luís, por la circunstancia de ser el rey tantos de la dinastía de los Capetos : no se titubearía en inquirir más ó menos, con más profundidad ó más someramente: no habría, en fin, más que decir : « Cada alumno sacará en el acto de la prueba una de diez bolas numeradas 1 á 10 ; y deberá responder en cada materia á la pregunta del programa oficial cuyo número saque y á todas las demás que cupieren avanzando de diez unidades, hasta concluír el total de las del programa :

por ejemplo, el alumno saca el 5; pues deberá responder por cada asignatura que quiera probar, á la pregunta numerada 5 y á la 15, á la 25, á la 35, á la 45, etc., hasta concluír, según el orden del programa. Si responde á menos de la cuarta parte, reprobado: si á menos de la mitad, suspenso: si á más de la mitad, aprobado: si á las tres cuartas partes, regular: si á las cuatro quintas, bueno: si á las cinco sextas, notable: si á las siete octavas, sobresaliente.

Claro es que hay asignaturas en que para la prueba bastaría responder á la pregunta 5, y á la 25, y á la 45, y á la 65... avanzando de 20 en 20;... ó con más rapidez aún.

Pero éstos son detalles. ¿Voy yo también ahora á encaracolar y desencaracolar virutas?

El cura de Alcañices
á la nariz la llama *las narices,*
y el cura de Alcañiz,
á las narices llama *la nariz.*
Y así viven felices
el cura de Alcañiz y el de Alcañices.

Si algún día estuviese toda la enseñanza encomendada á los particulares, y el Gobierno exigiese testimonios de aptitud á cuantos aspiraran á las carreras del Estado, todo el plan de Instrucción pública se hallaría condensado en estas dos palabras:

PROGRAMAS,
EXÁMENES.

¡Qué eficacia!
Y ¡qué sencillez!
Pero...

Ilusiones engañosas,
livianas como el placer...

Supongamos planteado un nuevo plan, libre de los pecados mortales que tienen condenados á todos cuantos han estado en vigor hasta el presente.

¿A qué partido se encomendaba su ejecución?

Compró un papá bondadoso, el día de su santo, un lujosísimo juguete para regalarlo á aquel de sus hijos á quien la familia designase como al más formalito.

— ¿ A quién regalo esta preciosidad ?

— A Barrabasillo, dijo al punto la abuela ; porque ése será el que más pronto la rompa , y con eso nos quitamos cuanto antes de cuidados y de quebraderos de cabeza.

Débil mujer, al hijo maleante
ama, por más que indómito la apene :
la Humanidad, por causa semejante,
predilección por sus errores tiene.

CAPÍTULO XIV

Maestros.

§ I. *Cómo se obtendrían maestros. — Pruebas de aptitud.*

Por mucha que sea la buena fe con que el Estado se proponga pasar á los particulares la enseñanza hoy oficial, largo, indudablemente largo, ha de ser el tiempo en que el Gobierno se verá todavía obligado á enseñar donde no enseñen y lo que no enseñen los establecimientos privados.

Queda ahora la gran dificultad : el obtener maestros. Había de exigirse en los aspirantes el conocimiento de todos y cada uno de los puntos del programa de instrucción y además la habilidad manual necesaria para los experimentos de gabinete y laboratorio, buena letra, dibujo... Y la prueba había de obtenerse con un examen tan rigoroso que sólo se aprobase al que contestase á los cinco sextos de las preguntas que le tocasen del programa de cada asignatura, y al que saliese airoso de las pruebas se le expediría título interino de profesor. Y, ya con tal requisito, había de vérsele en la práctica de la enseñanza; que no porque sepa una persona ha de saber enseñar. Precisa hacerle dar muestras de ello viéndole (con precauciones) al frente de una clase de niños de cierto despejo (porque el entregarle torpes de nada serviría) y juzgar si manifiesta aptitud para su profesión. Si en la clase hay silencio, orden, afecto al maestro, amor al estudio... entonces el aspirante había completado sus pruebas, y merecía el definitivo diploma solicitado; pero, si no conseguía resultados, no se le debía confirmar la licencia pretendida para maestro, aun cuando sí debía conferírsele otra que le habilitara para entrar en otra carrera.

¿Tan gran novedad sería esto acaso? ¿No tienen obliga-

ción los abogados de trabajar como pasantes antes de poder ejercer libremente? El tiempo de prueba invertido por los aspirantes á maestros en la práctica decisiva para su carrera, no sería tanto; el perjuicio del aspirante, corto, y la ventaja que obtendría el Estado, inmensa, no habiendo en el Profesorado sino hombres eminentes, ó competentes por lo menos. ¿Por qué lo *menos* goza exenciones que no disfruta lo *más?* ¿Por qué el abogado para ejercer necesita *pasar* con otro abogado? ¿Por qué el médico ha de cursar *clínica* en los hospitales? Y ¿por qué al maestro sólo se le ha de preguntar si *sabe*?

«El noviciado, dice el Sr. Carpio en un profundo artículo (1), el noviciado se estableció como principio de moral, para que el individuo, antes de profesar, tantease la carga que iba á echar sobre sus hombros...

»Mucho es el valor del oro; y ¿quién hará con él cañones? ¿quién cadenas para sujetar navíos?

»Quien no pueda montar á caballo, no sirve para oficial de Estado Mayor.

»El astrónomo ha de gozar calculando y observando.

»En las escuelas y academias formará el joven alumno su segunda naturaleza.

»Si no puede amoldarse á ella, es inútil para el servicio.

»Los profesores tienen, pues, que estudiar á los alumnos en su vida y costumbres, tanto ó más que éstos las asignaturas profesionales.

»¿Qué importará que un militar sea instruído si carece de valor?

»Son tan importantes las aptitudes, que suplen muchas veces la falta de conocimientos especiales.

»Juan Bart, marinero de Dunkerque, y Barceló, grumete de un jabeque-correo, fueron famosísimos generales de Marina en Francia y en España, sin más escuela que la mar.

»No se debe olvidar tampoco que hay ejercicios que rechazan, casi, las enseñanzas teóricas.

»Trátese, si no, de manejar un florete con sólo estudios teóricos de esgrima.

---

(1) *Diario de Cádiz*, 30 de Mayo de 1894.

»Eso no excluye que un profesor se encargue de explicar el fundamento de lo práctico...

»Síntesis de lo dicho sobre escuelas y academias relacionado con la moral:

»Ver si el individuo se amolda al ejercicio elegido. Si no, despedirle.»

Claro. No debe estar en la enseñanza quien no sirva para ella.

Ni quien, sirviendo acaso, se mantenga á distancia de los alumnos, como los profesores del día.

¡Qué retrato tan maestro hace de ellos el *Madrid Científico!* (1).

Helo aquí:

«De modo que, según la sabia organización de nuestra enseñanza, el joven tiene que pasar por diferentes centros que suministran pasto abundante á su inteligencia... y á su vanidad: lecciones, conferencias, exámenes y diplomas; pero nada de comunicación especial, nada de intimidad afectuosa: el catedrático-modelo será siempre un señor muy respetable, severo y dulce á un tiempo, que se mantiene á honesta distancia de sus alumnos, á los cuales, por otra parte, apenas le queda tiempo de conocer individualmente durante el curso. ¿Qué tiene él que ver con el carácter, posición social, gustos, aficiones, hábitos y aptitudes de sus alumnos? ¿Conoce siquiera sus antecedentes? ¿Trata, por ventura, á sus padres? Ni á éstos se les ocurrirá pedirle consejo acerca del porvenir de su hijo, ni él podría dárselo aunque quisiera: no le conoce.

»Esta comunicación pudo existir en la escuela primaria: al maestro le cuadra interesarse en todas las cosas de sus niños, aconsejarlos, dirigirlos y celebrar frecuentes entrevistas con los padres para adoptar nuevos puntos de vista, rectificar procedimientos ó imponer correctivos; pero en el catedrático, tal interés parecería extraño, si no ridículo. ¡Buena diferencia va de un simple maestro á un catedrático! Inútil parece advertir que esta inhibición de las funciones educadoras se acentúa á

(1) De 21 de Junio de 1896, en un excelente artículo firmado por el señor D. J. Otero.

medida que va ascendiéndose en la escala del Profesorado superior.

» Por manera que, según el sentir de nuestras leyes, que la generalidad del público admite y corrobora, la educación escolar termina con la enseñanza primaria. De allí en adelante la formación del hombre correrá exclusivamente á cargo de la familia, secundada acaso por la religión.

» Pero la sociedad, previsora, no deja desamparados á sus pequeños; y ahí está, para llenar el vacío, todo un sistema de instituciones, auxiliares de la familia en la tarea educativa; instituciones encaminadas á dirigir y fortalecer al joven y á formar el carácter del hombre, acomodadas además á todas las edades y condiciones. Ahí están, en efecto, para complemento de nuestras deficientes enseñanzas, el casino, el café, el teatro por horas, la plaza de toros, la taberna, el garito, el burdel y el presidio. »

Sí. Es preciso que esto cese.

Es indispensable que el País deje pronto de ver en cada catedrático de fama

Un hombre superior en lo mediano,

para que todo el mundo respete en ellos

Á los soles que alumbran con ideas.

§ II. *Medida interina.*

Pero en la actualidad no hay maestros bastantes, ni los habrá en cuanto las clases numerosas se dividan en grupos por capacidades. ¿Cómo enseñar si no existe el número suficiente de profesores? ¿Qué hacer en este apuro?

Por ahora, contentémonos con la prueba de capacidad y la de moralidad por notoriedad pública y juicio contradictorio. El que sabe, ya prueba en eso que tiene algo de virtuoso, pues trabaja. Quizá no pueda transmitir, pero no pervertirá.

§ III. *Injusticia y ridiculez en conceder á un mal alumno de la Normal, ó á un Licenciado huero, permiso para enseñar, y negarlo á un hombre de talento y erudición reconocida ó al autor de un libro declarado de texto.*

Lo que sí parece no sólo malo, sino horriblemente absurdo, es la tendencia á desterrar de la enseñanza á todo aquel que no haya pasado por las escuelas del Gobierno. Éstas no están bien: los que en ellas cursen pervertirán su criterio independiente con el hábito de lo malo, y probablemente nunca verán lo tortuoso y erróneo; y, si lo vislumbran, la costumbre les habrá embotado la energía para alzarse contra las tiranías del error, y desprenderse del criterio corporativo. Si sólo de las Escuelas Normales y de la Facultad de Letras han de salir los profesores, se cometerá el absurdo de encargar al *statu quo* la locomotora del progreso.

Y ¿quién perderá?

El País, como pierde siempre que patrocina el monopolio y la exclusión.

No está probado, y nadie probará, que sólo puede pensar rectamente sobre educación el que haya estado en los establecimientos públicos de instrucción; y, al contrario, hay muchos plausibles motivos para creer que no saldrá de ellos el progreso; porque todo lo administrativo tiene por esencia el estancamiento, y las mejoras requieren espíritus y caracteres revolucionarios. No se habría inventado la fotografía, si Niepce hubiera pertenecido á la ciencia oficial y hubiese sabido, *verba magistri*, que estaba demostrado el ser IMPOSIBLE fijar las imágenes en la cámara obscura. La máquina de vapor, los correos transatlánticos, la locomotora, la imprenta, las letras de cambio, y tantos, tantos mecanismos físicos y sociales como nos rodean beneficiosamente sin que reparemos en su bondad á fuerza de familiares, como el aire y la luz, no han sido producto de la ciencia oficial, sino de la ciencia individual, independiente, revolucionaria, y ésta no saldrá nunca de las escuelas del Gobierno. Por el contrario, entronizado un error, se corre el riesgo casi cierto de que durará, y permanecerá y persistirá luengos

años; quizá siglos. ¿Tan fácil fué arrancar el escolasticismo? ¿Tan fácil será conseguir que desaparezcan los errores y contradicciones de los libros de Matemáticas? ¿Tan fácil será que se olviden las cegueras que se enseñan en Gramática? ¿No han estado más de un siglo los sabios creyendo posible sacar el metro internacional de la medición de un arco del meridiano?...

Si una persona sabe y es hombre honrado (ya que ahora no se exige la prueba de aptitud para enseñar), ¿por qué razón se le tiene de impedir que enseñe? ¿No salen de las Escuelas Normales y de la Universidad hombres de escaso talento con muy poco lucidas notas en sus muy poco difíciles estudios? Pues ¿por qué éstos han de poder enseñar y no el hombre sabio que lo ha probado con sus libros de reconocido talento y vastas miras? Y, como en Instrucción pública no hay sistema, ¿por qué no ha de poder enseñar á leer y escribir, y ha de poder enseñar francés ó inglés..., que es algo más? ¿Por qué ha de serle permitido enseñar alemán ó árabe y no ha de poder enseñar latín ni griego? Esto es contradictorio, injusto y ridículo.

En una excelente obra sobre los empleados en España se lee, aunque á otro propósito, lo siguiente (1):

«Requerir ciertos grados académicos en esta ó la otra facultad es poner trabas inútiles y perjudiciales á la libre elección de los ministros, restablecer una especie de gremios después de haberlos condenado definitivamente la ciencia y la práctica, y crear un monopolio odioso y funesto al buen servicio. Con arreglo á este absurdo sistema, el malogrado FEDERICO BASTIAT no hubiera podido ejercer en ningún establecimiento público de su país la ciencia que generalizó é hizo progresar. Lo mismo, por desgracia, sucede en el maestro. — Tampoco pueden reputarse pruebas bastantes de aptitud ni los voluminosos expedientes que muchos pueden formar con los méritos oficiales y los años de servicio (malos muchas veces). Á buen seguro que ni el conde MOLLIEN ni SIR ROBERTO PEEL hubieran podido presentar semejantes títulos para administrar el tesoro de Francia ni del Reino Unido; y, sin embargo, sus nombres serán eternos en los anales de la historia política y administrativa.»

(1) D. JUAN JOSÉ DÍAZ.

Y ¿puede darse mayor absurdo que declarar de texto un libro y no considerar aptitud legal en su autor para dar la Cátedra de la asignatura en la cual el libro se admite como excelente? ¡Lo que sirve para lo más no sirve para lo menos!!! ¡Para todas las Cátedras, sí; para una sola, nó!!!! ¡Qué salero!!

Amplitud, pues. El que sepa, que enseñe, siempre que pruebe su aptitud.

Y otra vez se ve aquí la fecundidad de la solución propuesta:

PROGRAMAS
EXÁMENES
MAESTROS

Además, ¿no es injusto que estas restricciones sean para los que hayan de entrar en el Magisterio y no hayan sido para los ya entrados? ¿Estos, al hacer la ley, no proceden con notoria inecuidad (*quia nominor Leo*)?

¡Mientras menos á partir,
Mayor el tanto por ciento!

¡Expedientes de méritos y servicios! Si no hubieran sido poder los hombres que á fuerza de años han ido ocupando los altos puestos vacantes en las carreras por escalafón, no nos habríamos puesto á construír muy bonitamente dos navíos de vela cuando todas las Marinas del Mundo ponían á sus buques de velas el tornillo de propulsión: si en otros hombres de menos títulos hubiesen estado las riendas del Gobierno, es seguro que no existirían las torres de los telégrafos ópticos, que AHÍ ESTÁN TODAVÍA para patentizar á todo el mundo una determinación tan anticientífica como antifinanciera; y de cierto habría existido desde sus principios la telegrafía óptica entre la costa de España y la plaza de Ceuta, si la gente del porvenir, la gente nueva (que por ser la que viene después es en rigor LA MÁS VIEJA) tuviese entrada en el gran Areópago cuyas puertas cierran y guardan los cancerberos de viejos títulos académicos y antiguas hojas de méritos y servicios, que sólo prueban *esencialmente* salud y longevidad, ó sólo longevidad.

Hay una edad en que el *retiro* se impone (decía *El Resumen*

extractando un trabajo de MAX-MÜLLER en un artículo titulado «*Paso á los jóvenes*») (1).

«Hay una edad en que el *retiro* se impone. Ciertamente que á nadie se le ocurrirá hacerlo hoy obligatorio bajo pena de muerte; pero males muy graves de nuestro estado social resultan de la terquedad de la vejez en la posesión del dominio legítimo de la juventud y de la virilidad.

»En todas las carreras en que los hombres, en la plenitud de su fuerza física é intelectual, deben más legítimamente esperar hacerse útiles, trazarse una vía y por lo menos encontrar un modo de vivir, la plaza está tomada por veteranos que más ó menos pertenecen á la sección de inválidos. Se objetará que la vejez posee la experiencia... pero, admitiendo como probada la experiencia superior de los ancianos, se puede creer que sería mucho más útil si se contentasen con funciones consultivas, dejando la acción á los jóvenes. Los negocios de este mundo no exigen sólo prudencia; exigen asimismo decisión y valor. Ordinariamente la generación de mañana es la llamada á soportar las buenas ó malas resoluciones de hoy. ¿Por qué no darle voto en el Capítulo?

»Los viejos permanecen demasiado tiempo en el servicio activo y reciben una remuneración excesiva en funciones que hombres más jóvenes llenarían tan bien, si no mejor.»

Indudablemente el fragmento anterior está más inspirado por el temor del hambre que por el amor al servicio; pero, de cualquier modo, nunca sería de hombres de Estado pensar en sustituír con gente nueva á los decrépitos de amarillos pergaminos académicos, sólo para dar de comer á los mozos con el haber de los viejos. Nó. Debe facilitarse el advenimiento de la juventud, porque la cuestión de las edades es de grandísima influencia en la suerte de un país. Jóvenes, donde se necesite mucho vigor físico y gran energía moral. Viejos, donde las experiencias de lo pasado sean antorchas de lo porvenir.

Más de jóvenes que de viejos necesita la enseñanza. Paso, pues, á la juventud.

---

(1) *El Resumen*, 23 de Febrero de 1890.

Paso, pues, á la juventud. Pero no para que vaya por el camino de herradura, erizado de humillaciones y vejámenes, único permitido á los ministros del enseñar por los caciques y alcaldes de los pueblos, sino para que, por la carretera triunfal del bienestar y del decoro, guíe las nuevas generaciones á la obscura región del enigmático mañana.

Es preciso que nunca más puedan aplicarse á los maestros los cuatro versos de VIRGILIO. *Sic vos non vobis...*

§ IV. *Elección.*

No voy á proponer nada, sino únicamente á dejar sentada una observación.

¡Cuántas precauciones toman las leyes civiles para que el Profesorado civil resulte idóneo! Concursos, oposiciones, años de servicio, méritos especiales!... Y, no obstante, el Profesorado deja mucho que desear.

Y ¿no llama la atención que los profesores de las Escuelas del Ejército y la Armada sean tan buenos, superiores á veces, malos nunca, siendo todos designados por sus jefes respectivos, y nombrados por elección del ministro de la Guerra, ó por el ministro de Marina, quienes regularmente no los conocen ni los han oído tal vez nombrar?

§ V. *Tránsito á otra situación.*

El momento actual es de crisis para el Profesorado.

¿Qué hacer, pues?

Cuando la locomotora está descarrilada, viene á la vía férrea caminando fuera de los railes. ¿Qué hacer?

Conservar interinamente los establecimientos literarios actuales, sin los vejámenes del caciquismo ni las luchas con los alcaldes. Permitir, libre de trabas innecesarias é indecorosas, la enseñanza al Profesorado particular, sin más condición para unos y otros que la de los exámenes ante tribunales permanentes y de

competencia, conforme á programas casuísticos y experimentales.

Y buscar la solución de todos los problemas de la Instrucción nacional en estas tres palabras:

PROGRAMAS
EXÁMENES
MAESTROS (1).

---

(1) Sí: en esas tres palabras está la solución. Pero no ha de echarse en olvido que la ciencia actual aspira á ser cosmopolita, y que en los PROGRAMAS ha de encarnar tan sublime aspiración.

Hoy, el hombre no versado en las sublimes ciencias del número, de la extensión y de las fuerzas, no es el hombre completo á quien deba la civilización fiar los destinos de la edad presente.

Ahora los conocimientos necesarios para el desarrollo humano son mucho mayores que en las primitivas épocas de la historia; y necesitan ser aprendidos, consagrando los neófitos su vida toda á la ciencia; ser enseñados, no por una individualidad aislada y atenida á sus solos recursos, sino por vastas y poderosas asociaciones científicas; y ser llevados á la práctica por las fuerzas reunidas de la sociedad.

De aquí el carácter especial y enteramente nuevo de la enseñanza moderna: pues para conocer el mundo físico no basta el libro, como antes, ni basta el profesor: se necesita, además, el gabinete, el laboratorio, el arsenal...; ningún individuo, á no ser por una excepción muy extraordinaria, tiene medios pera tanto: ningún maestro particular posee la riqueza de las bibliotecas públicas, de los museos, de los observatorios, de las colecciones oficiales, de las clínicas generales..., etc.: de aquí que la enseñanza tenga que ser social, é internacional la ciencia. Ya lo son muchas ramas: la Geodesía, la Meteorología, la Astronomía, los sistemas métricos... y dentro de muy poco todas lo serán. Hoy, la invención, como siempre, se hace por un hombre solo, por un GENIO: pero hoy el genio necesita legiones de obreros de buena voluntad para recoger las cosechas y distribuír los datos por el mundo.

CAPÍTULO XV

GRAMÁTICA

Oigamos á todo el que con recto corazón propone una mejora.

§ I. *El público debe ser de derecho admitido á la formación de los programas de Instrucción pública.*

« Conocidas detalladamente las materias de la enseñanza, podría el público exclamar, si algo faltaba : « Esto está incompleto »; podría decir, si algo era superior á la inteligencia de los niños : « Quítese esto ». — Y con buena fe por parte del Gobierno y celo por parte del público, ó, lo que es lo mismo, de los escritores, que tendrían el DERECHO de hacer ensayar nuevos métodos siempre que no fuesen evidentemente absurdos, los programas, en poco tiempo, llegarían á su perfección, enseñándose no sólo lo que el Gobierno considerase justo, sino también lo que la SOCIEDAD JUZGASE MÁS NECESARIO para correr hacia las regiones de lo porvenir. »

Esto dije en el capítulo XII.

Y ahora he de agregar :

Esta intervención de los escritores es tan necesaria cuanto que, de no admitirla, el error se petrifica en la enseñanza. Recuérdense, si nó, los siglos del Escolasticismo, y tráiganse á la memoria los libros y los métodos perversos que hasta en los tiempos modernos no han podido ser expulsados de los Colegios y Seminarios españoles.

En períodos previamente determinados por la ley (¿ cada cinco años ?) se reuniría un Congreso para la REVISIÓN DE LOS PROGRAMAS, y en él se acordaría la inclusión ó la exclusión de tal punto concreto, de tales y tales nociones determinadas, de

tales y tales experimentos particulares y definidos: todo individual y práctico, nada vago y general. ¿Quiénes formarían estos Congresos? ¿Cuáles serían sus atribuciones?... *Non est his locus.*

Para probar cumplidamente la necesidad de la intervención pública por medio de sus más competentes representantes, los cuales son los pensadores que escriben y publican, es fuerza volver á tratar de algunas de las enseñanzas ya juzgadas, como la Gramática y las Matemáticas, aunque no con el objeto de patentizar que su estudio, tal como se hace, no es propio para los niños, puesto que tal aserto ha quedado ampliamente evidenciado en el capítulo VII, sino para hacer ver cómo los libros que de esos ramos del saber tratan, contienen errores y deficiencias increíbles, ó bien patentizar sus contradicciones, ó bien dar á entender la razón de su insuficiencia ó inutilidad para la enseñanza.

Un temor me asalta.

Para hacer esas demostraciones es imprescindible entrar en pormenores puramente técnicos, que no se ajustan del todo á la índole de este trabajo sobre la educación, ya que esta obra no es de Matemáticas ni de Gramática; y, sin embargo, forzoso es no prescindir de lo substancial de esos pormenores, para dejar sentado que todavía el error está (y tiene que estar) en los libros de texto y en las Cátedras oficiales.

Si el Gobierno ha de ser el árbitro de la enseñanza por medio de los PROGRAMAS, y si la enseñanza de suyo tiene que ser movediza para satisfacer las exigencias de los tiempos y entrar en las vías del progreso, el único medio de no hacer estadiza ni estancada la instrucción es introducir en su CÓDIGO, EN LOS PROGRAMAS, el elemento progresivo y civilizador del pensamiento novador é independiente, que es el que con vista de águila percibe los errores dondequiera que se ocultan.

Si este elemento hubiera tenido voto en la adopción de las obras de texto, no se encontrarían en las listas del Gobierno algunos de los libros que ocupan en ella preferente lugar. La innovación, la reforma, el progreso, no salen de los cuerpos oficiales. Ningún *inventor* se llama *legión*. Todo estancamiento se llama COLECTIVIDAD.

A grandes rasgos voy, pues, á esbozar esta interesante demostración; y, si resulta deficiente, perdóneseme en gracia de que no debo aquí ser largo en el asunto, y acúdase á las obras de más aliento en que *ad hoc* me consagro á estas importantísimas cuestiones (1).

Empezaré por la Gramática; y luego destinaré un capítulo especial á las Matemáticas.

§ II. *Errores en Gramática. — La Gramática está por hacer.*

Decía CICERÓN que, con ser los ojos los que todo lo ven, no se ven, sin embargo, á sí mismos. Y, en verdad, que ni aun les es dado verse bien por medios indirectos. Cuando se miran en los espejos, juzgan á la izquierda lo que se encuentra realmente á la derecha, y suponen á la derecha lo situado á la izquierda. Gran aprendizaje necesitan los dedos, si han de saber con seguridad y sin error acercarse á los ojos ó alejarse de ellos siguiendo las indicaciones de su imagen.

Así las lenguas. Con ser el lenguaje el maravilloso medio de investigar todos los misterios del pensamiento humano, no se anatomizan, sin embargo, á sí mismas, sino por medios muy indirectos de análisis que, torpemente, fraccionan lo indivisible en la realidad. El gramático, como el anatómico, estudia los miembros separadamente; pero en la separación no está la vida.

A muchos sorprende que, HABLANDO TODOS, necesite el estudio del hablar metodizarse en libros, si no difíciles, de no ligero examen ciertamente. Y, sin embargo, á nadie admira que, teniendo todos la facultad de movernos, sea necesario á los ingenieros estudiar la *mecánica de nuestras fuerzas musculares* en libros de la dificultad más abstrusa. La ciencia refleja dista mucho de la facultad espontánea; y bien poco sería la Humanidad abandonada á sus impulsos no reflejos.

Nada iguala á la soltura espontánea de la carrera del gamo; pero su velocidad es muy inferior á la de la bala que alcanza al animal. La gamuza salva espontáneamente simas que causan

(1) *Arquitectura de las lenguas. — Prosodia y versificación castellanas. — Aritmética general.*

vértigos; pero la anchura de esos precipicios es insignificante comparada con la longitud del puente que se encorva sobre el abismo.

«¡HABLAR! ¡TODO EL MUNDO HABLA!...»

Esto se dice así, muy pronto, porque no es verdad. Las cosas no son iguales por lo que tienen de común: un águila y una tortuga serían idénticas, si bastase para serlo una sola cualidad común: la del peso, ambas pesan: la de la locomoción, por ejemplo, una y otra se mueven; pero...

Los animales hablan, si por hablar se entiende exteriorizar algo interior. El perro exterioriza con signos indudables que conoce á su amo, que festeja á sus conocidos, que se recela de los extraños de la casa y amenaza á sus enemigos; pero no es lícito á nadie inferir identidad entre el perro y el hombre, fundándose en que el hombre conoce, festeja, recela y amenaza como el perro. ¡Hablar! ¡Cuán pocos hablan!

Es contadísimo el número de los que saben hablar, entendiendo por hablar, no la confusa exteriorización de las simples necesidades del niño y de su ruda nodriza; sino la ordenada manifestación de los profundos pensamientos encarnados en las formas admirables de la oratoria, la ciencia y la poesía. Demóstenes y Mirabeau hablaron, cuando hombres, otra lengua muy distinta de la que balbucieron de párvulos. El vocabulario de un niño es de 400 á 500 palabras: el de los grandes periodistas y oradores llega á 7000. SHAKESPEARE es calificado de portento por haber empleado 15000. Sigue luego en facundia y riqueza LUTERO, y después viene CERVANTES. Contados por el celo religioso de los hebreos los vocablos de la *Biblia* correspondientes al Antiguo Testamento, se ha visto que son 5642. Las construcciones elocutivas de que dispone un párvulo son rudimentarias, y ¿no admira la atrevida y complicada arquitectura de las construcciones poéticas? Si los más fecundos escritores logran utilizar sin defectos tanto los vocablos como sus más intrincadas construcciones, al estudio lo deben y no á la mera espontaneidad de sus facultades oratorias. Las energías de la invención han llegado á su límite infranqueable en las obras de los dos Genios

de España y de Inglaterra, CERVANTES y SHAKESPEARE; y, sin embargo, defectos ¡ y muy graves ! de Elocución y aun de Gramática afean esas obras nacidas para la inmortalidad.

Y es que al Genio no es dado adivinar todo lo que la paciente é incansable crítica científica logra descubrir. La vista del águila no alcanza donde llegan fácilmente el microscopio y el telescopio, ni las fuerzas del más enérgico atleta pueden comprimir una lámina metálica con la presión incontrastable del acerado tornillo que lentamente gira á impulsos de un endeble manipulador.

Se escribe mal, porque se ignora. Y se ignora, porque una preocupación imbécil susurra en los oídos de la pereza: « *¿ Qué vas á conseguir con estudiar las reglas del lenguaje? ¿No hablas ya? Pues ¿ á qué más?*

Y, sin embargo de que todo el mundo canta (generalmente muy mal), no hay nadie que diga: « ¿ Qué vas á conseguir con estudiar las reglas del solfeo? ¿ No cantas ya? Es decir, ¿ no destrozas los oídos delicados? Pues ¿ á qué más? »

Estudiar las reglas del lenguaje es, CUANDO SE HACE BIEN, algo más que aprender Gramática: es nada menos que disecar el pensamiento humano; no porque el lenguaje sea el pensamiento mismo, sino porque las necesidades intelectuales se reflejan en sus instrumentos de expresión, que son las construcciones elocutivas.

La razón de no saberse Gramática procede del error general de creer que el lenguaje se estudia en las palabras y no en sus combinaciones. Tanto valdría pensar que la Arquitectura se aprende en los ladrillos.

Sin sonidos no hay música, pero las manotadas de un párvulo sobre las teclas de un piano no son música. La Música está en el ORDEN de sucesión de los sonidos. Las construcciones de la Arquitectura dependen del ORDEN de colocación de los materiales.

Sin materiales, esto es, sin piedras ni ladrillos, sin hierro ni

maderas, etc., no hay casas ni edificios de ninguna clase; pero esos materiales no son casas ni constituyen edificios; son únicamente elementos de construcción. Después de un terremoto que los haya derribado, todos esos materiales existirán todavía, pero sin poder ser ya residencia de persona alguna.

Sin tipos de imprenta no se imprime ningún periódico, pero los moldes de plomo no son lo que dice el periódico.

Análogamente debe proclamarse que sin palabras no se habla; pero que en las palabras no reside la ESENCIA DEL HABLAR. Se habla ORDENANDO los vocablos; esto es, relacionando unas palabras con otras; modificándolas y determinándolas con arreglo á las normas especiales del hablar. Así, el arte de la numeración decimal escrita no consiste exclusivamente en que nueve cifras representen los nueve primeros grados de la escala de la pluralidad, sino en la sabia organización del sistema que da á cada guarismo valores crecientes ó decrecientes en razón geométrica, según su colocación hacia la derecha ó hacia la izquierda desde un punto inicial.

La ciencia del hablar no está, pues, en las palabras, como profesan generalmente los gramáticos que más alardean de teóricos, sino en la ORGANIZACIÓN METÓDICA de un sistema complejo, pero de cierta sencillez, en cuya virtud formamos los nombres individuales de los objetos y de los actos ó estados de los cuales tenemos algo que decir.

Estudiar con este sentido la Gramática es estudiar el PENSAMIENTO.

Si, pues, el lenguaje no está en las palabras, aunque sin palabras no hay lenguaje, de la misma manera que las noticias de un periódico no son sus tipos de plomo, aunque sin ellos no se darían, ¿cómo extrañar que en Gramática se profese tan frecuentemente el error? Si con palabras no se habla, aunque no se habla sin palabras, ¿qué extraño es el dar á menudo con hombres de gran talento que no han podido en toda su vida asimilarse el código de lo que es? Yo, que sé cuán profunda y generalmente se arraigan los errores más palmarios, no tengo inconveniente en declarar que, cuando he visto á las Gramáticas

conformes en una materia, en una cuestión, en una teoría,... la desconfianza me ha hecho decir instintivamente: ¿Esa materia, esa cuestión, esa teoría... probablemente serán falsas? (*Se entiende, no tratándose de evidencias.*) Y ¡cuántas veces, cuántas, ha resultado plenamente justificada mi incredulidad!! ¿Dónde estaba el error, pues que error había de haber? Ese era el problema para mí.

Cuentan de un corregidor,
nada bobo,
que, siempre que al buen señor
relataban muerte ó robo,
atajaba al escribano
que llevaba la querella,
diciéndole: « Al grano, al grano;
¿quién es ELLA? »

Si, por el contrario, dos gramáticos disputan apartándose del camino ya trillado, siempre me he dicho: Puede ser que alguno de ellos vislumbre la verdad.

§ III. *¿Cómo, pues, hablamos?*

Inventar un nombre para cada OBJETO, para cada ESTADO y para cada ACTO habría sido sencillamente una perfecta imposibilidad; y, por tanto, la inteligencia humana hubo de acudir á otro recurso.

¿No habría sido imposible expresar todos los grados de la escala de la pluralidad asignando una cifra, un rasgo, un trazo, un signo á cada grado? Los números son infinitos; y la mente humana jamás habría poseído la ARITMÉTICA á haber pretendido expresar cada número por un índice diferente. ¡Cuánto no cuesta á los niños el conocer y distinguir las solas NUEVE cifras y el cero del sistema decimal de nuestra numeración común! Y ¿qué inteligencia habría sido capaz de diferenciar MIL trazos diferentes, DOS MIL, DIEZ MIL, un MILLÓN? ¡Y millones de millones sin término ni fin!

¡Imposible! Y ¡sin embargo, con las solas diez cifras del sistema de numeración nos es dado designar todos los órdenes que en la pluralidad puede ocupar un objeto!

Y ¿cómo con tan pocas cifras nos es posible escribir todos los números? ¿Quién realiza este portento?

UN SISTEMA.

Cada una de esas cifras tiene, además de su valor absoluto, otro valor de posición. ¡Qué sencillez! ¡Un valor absoluto y otro de posición!

Imposible también el hablar si cada palabra hubiera de haber sido el signo de un OBJETO diferente ó de un ESTADO especial ó de un determinado ACTO.

El número de los objetos es como infinito: no hay un ser siquiera que sea igual á otro; de modo que CADA hombre debía tener su nombre, CADA buey, CADA caballo, CADA oveja, CADA árbol, CADA hoja, CADA flor, CADA simiente... Era, pues, preciso á la inteligencia humana, por este solo concepto, disponer de un número INFINITO de vocablos. Pero hay más: todo ser varía con el tiempo: CADA botón se hace flor; CADA niño se hace hombre; CADA hombre se hace viejo...; por manera que para cada CAMBIO en los seres debía disponer el hombre de otro número INFINITO de vocablos. Y todavía queda inmensamente más, con ser ya tanto. Los seres ejecutan ACTOS en número inasignable: influyen unos sobre otros y se modifican continua y recíprocamente. ¿Cómo, pues, hablar de esos actos, de esas influencias y de esas modificaciones inventando un vocablo para CADA uno? También para esto solo se necesitaba otro INFINITO (1).

Únicamente un SISTEMA de pocos SIGNOS relativamente podía suplir al infinito de palabras necesario, en otro caso, para hablar del infinito de los objetos y del infinito de sus estados, actos, influjos y modificaciones.

Ahora bien: ¿cómo son esos signos? ¿Cuál es ese SISTEMA?

Las palabras son términos GENERALES que no pueden mirarse como el nombre propio de ningún objeto en particular.

Supongamos que por primera vez veo una figura plana terminada por tres rectas iguales, y que la llamo TRIÁNGULO. Esta voz será en mi hipótesis un nombre propio, puesto que es el

(1) Claro es que aquí el vocablo INFINITO está usado en la acepción de número inmensurable y sin guarismo.

UN SISTEMA.

Cada una de esas cifras tiene, además de su valor absoluto, otro valor de posición. ¡Qué sencillez! ¡Un valor absoluto y otro de posición!

Imposible también el hablar si cada palabra hubiera de haber sido el signo de un OBJETO diferente ó de un ESTADO especial ó de un determinado ACTO.

El número de los objetos es como infinito: no hay un ser siquiera que sea igual á otro; de modo que CADA hombre debía tener su nombre, CADA buey, CADA caballo, CADA oveja, CADA árbol, CADA hoja, CADA flor, CADA simiente... Era, pues, preciso á la inteligencia humana, por este solo concepto, disponer de un número INFINITO de vocablos. Pero hay más: todo ser varía con el tiempo: CADA botón se hace flor; CADA niño se hace hombre; CADA hombre se hace viejo...; por manera que para cada CAMBIO en los seres debía disponer el hombre de otro número INFINITO de vocablos. Y todavía queda inmensamente más, con ser ya tanto. Los seres ejecutan ACTOS en número inasignable: influyen unos sobre otros y se modifican continua y recíprocamente. ¿Cómo, pues, hablar de esos actos, de esas influencias y de esas modificaciones inventando un vocablo para CADA uno? También para esto solo se necesitaba otro INFINITO (1).

Únicamente un SISTEMA de pocos SIGNOS relativamente podía suplir al infinito de palabras necesario, en otro caso, para hablar del infinito de los objetos y del infinito de sus estados, actos, influjos y modificaciones.

Ahora bien: ¿cómo son esos signos? ¿Cuál es ese SISTEMA?

Las palabras son términos GENERALES que no pueden mirarse como el nombre propio de ningún objeto en particular.

Supongamos que por primera vez veo una figura plana terminada por tres rectas iguales, y que la llamo TRIÁNGULO. Esta voz será en mi hipótesis un nombre propio, puesto que es el

(1) Claro es que aquí el vocablo INFINITO está usado en la acepción de número inmensurable y sin guarismo.

nombre de aquella figura y no de otra. Luego veo una nueva figura, pero terminada por tres rectas desiguales, y advirtiendo la semejanza, — ó, MÁS BIEN, NO DÁNDOME CUENTA DE LAS DESEMEJANZAS, — la llamo también TRIÁNGULO, en virtud de una LEY que obliga á la inteligencia, por causa de su pequeñez y limitación, á dar el mismo nombre á lo que advierte semejante, porque no analiza bien las diferencias. Hoy mismo, en nuestro eminente estado de civilización, mientras los hombres de mar, conocedores de las diferencias, necesitan de numerosos nombres para hablar de jabeques, místicos, faluchos, balandras, etc., los hombres de mundo se contentan simplemente con denominar BARCOS á buques de las más distintas propiedades y condiciones marineras.

Pero volvamos al TRIÁNGULO.

Más adelante, perfeccionadas ya mucho mis facultades de observación, veo otra tercer figura de tres lados rectilíneos, y en virtud de la misma LEY, la llamo igualmente TRIÁNGULO, aunque advierto que de los tres lados sólo dos son iguales. Después veo otra figura terminada por tres arcos, y la gravitación de mi inteligencia á dar el mismo nombre á lo semejante, ó á lo que me lo parece, me hace llamarla también TRIÁNGULO. Veo, en fin, una superficie no plana, esférica, por ejemplo, terminada por tres líneas, y le aplico el mismo nombre de TRIÁNGULO.

¿Qué es lo que ha ido sucediendo?

Al principio compusieron el concepto de TRIÁNGULO las ideas siguientes:

Superficie + plano + limitación + tres + líneas + rectas + iguales.

Luego eliminamos la idea de iguales, y TRIÁNGULO sólo comprendía las ideas de

Superficie + plano + limitación + tres + líneas + rectas.

Luego prescindimos de la idea de rectas y de plano, y TRIÁNGULO vino á contener sólo las ideas siguientes:

Superficie + limitación + tres.

Ahora bien: ¿no es tan evidente como un axioma que la palabra TRIÁNGULO, mutilada así en su comprensión, y tal como ha llegado hasta nosotros, no puede ser ya el nombre propio de la primera figura que vimos? ¿No es también evidente que

para que esa palabra vuelva á significar el PRIMER TRIÁNGULO, Y NO OTRO NINGUNO, necesitamos restituírle las ideas de que hemos ido gradualmente prescindiendo al mutilar el significado de la voz para formar el concepto general? ¿No es cierto que, para designar el mismo PRIMER TRIÁNGULO, nos será preciso decir *triángulo plano de rectas iguales?*

Y, habiendo muchos triángulos planos equiláteros, ¿no será también indispensable para individualizar á uno de entre tantos, agregar sus dimensiones, la orientación de los vértices, el sitio en que lo vimos, los colores que entonces tenía y todos sus demás caracteres y distintivos individuales?

Siendo hoy CUARENTENA *cualquier* espacio de tiempo que dure en un lazareto la incomunicación de las personas procedentes de puntos epidemiados; esto es, habiendo perdido el vocablo su evidente etimología (pues que á cada paso se lee en documentos oficiales *cuarentena de tres días, de siete días, de diez...*), ¿no es evidente que será preciso restituír al vocablo su perdida acepción etimológica, y decir *cuarentena de cuarenta días,* cuando sea de cuarenta giros terrestres el tiempo de la observación sanitaria? (1).

---

(1) Estas observaciones hacen ver la inconsistencia de la famosa definición: « Sustantivo es el nombre de una persona ó cosa que podemos *percibir* por nuestros sentidos, ó concebir como una existencia independiente: *mensa, liber, domus, Julius, populus, virtus, justitia, amicitia.* »

Esta definición, además de incompleta, es incorrecta en grado sumo. *Mesa, libro, casa,...*, son conceptos abstractos de nuestro entendimiento; y, por tanto, no al alcance de nuestros sentidos. El concepto de MESA, es, pues, INVISIBLE, INTANGIBLE..., en una palabra, imperceptible. Lo que yo puedo ver es UNA MESA INDIVIDUAL; ÉSTA, por ejemplo, en que estoy escribiendo, la cual tiene propias y especialísimas dimensiones; color individualísimo y exclusivamente suyo; es de una madera determinada; presenta característicos deterioros en sitios singulares, y posee excepcionales marcas enteramente suyas, etc., etc. Pero en la idea general de MESA no existe ninguna de estas particularidades; porque no hay idea abstracta que no se haya formado PRESCINDIENDO de todo lo individual y propio, característico y especial, definido y determinante ó excepcional de cada objeto.

En la idea de MESA no entra, por tanto, la de TAL color, ni la de TAL tamaño, ni la de TAL materia...; y, por consiguiente, la voz *mesa,* APLICABLE Á TODOS los muebles de su clase, no es el nombre de ninguna cosa que podamos ver, ni tocar,... ni, en una palabra, percibir por medio de nuestros sentidos.

¿Qué es, pues, HABLAR?

HABLAR es sacar á las palabras de su generalidad LIMITANDO CON OTRAS palabras su extensión y generalidad, y ampliando su comprensión. Así dos líneas indefinidas, al cortarse, determinan un punto en la inmensidad del espacio.

¡Qué sencillez! LA PALABRA, limitada, circunscripta, determinada por la PALABRA, se particulariza, se singulariza y hasta se individualiza de tal modo, que puede ya ser el representante de CADA UNO de los seres que pueblan el Universo, de sus estados, actos y modificaciones características, especiales ó personales.

¡Qué sencillez! ¡Lo general limitado por lo general!

La palabra CABALLO es aplicable á todos los caballos del Universo; pero CABALLO INGLÉS ya excluye á todos los caballos no nacidos en Inglaterra ó procedentes de allí: CABALLO NEGRO INGLÉS DE PURA RAZA, sólo puede decirse de ciertos animales: ESE CABALLO NEGRO INGLÉS es ya el nombre propio de un solo individuo de la raza equina.

LIBRO sale de su inmensa generalidad si digo, por ejemplo:

MI libro,
TU libro,
AQUEL libro,
EL libro ALEMÁN DE FORRO AZUL,
LOS TRES libros QUE ME REGALÓ TU PRIMO JUAN EL DÍA DE SU SANTO, etc.

Lo INDIVIDUAL, pues, carece de nombre en los Diccionarios. En el Diccionario están los elementos generales. El NOMBRE PROPIO de cualquier objeto es un COMPUESTO, construído siempre por la persona que habla.

ESTE papel,
ESTA pluma,
MI tintero de cristal,
MI lápiz rojo y azul,
SU sombrero...

eran objetos singulares sin nombre; eran individualidades concretas sin signo, hasta que yo los bauticé con esas reuniones de

vocablos. En el Diccionario se encuentra, de cierto, la palabra SU, y también la palabra SOMBRERO; pero el conjunto SU SOMBRERO es una construcción mía y de mi exclusiva formación.

Y obsérvese que esto es universal.

Aun los vocablos que parécen más característicamente individuales están dentro del SISTEMA.

§ IV. *De la construcción.*

La ELOCUCIÓN, esa cosa invisible, ese conjunto de relaciones sujetas á leyes invariables, la forma elocutiva, eso es lo esencial, y no los vocablos, por más que sin ellos no habría elocuciones; ESO ES EL PALACIO y no los materiales inertes y groseros que esperan la vida; que nada constituyen sin la vida que arde en la mente del arquitecto, para convertirlos en albergue seguro contra la inclemencia de las intemperies, ó lugar de recogimiento y estudio, ó monumento grandioso de las Bellas Artes.

Mancha, cuyo, en, un, la, nombre, lugar, no, de, hidalgo, un, acordar, quiero, me, de, vivía, etc., son palabras, son sonidos..., no son nada: son materiales muertos, arrojados al azar sobre una playa desierta, que aguardan la voz del arquitecto que los llame á la vida. Este arquitecto es la elocución, que organiza la frase, la oración, la cláusula, el período...

Pero diga un GRAN CONSTRUCTOR: «¡Muertos materiales, recibid el soplo de una vida inmortal: organizaos!»; y en el acto aparecerá la obra del GENIO: EN UN LUGAR DE LA MANCHA, DE CUYO NOMBRE NO QUIERO ACORDARME, NO HA MUCHO TIEMPO QUE VIVÍA UN HIDALGO DE LOS DE LANZA EN ASTILLERO, ADARGA ANTIGUA, ROCÍN FLACO Y GALGO CORREDOR...

Ahora se comprenderá por qué no enseñan las infelices Gramáticas que tienen por exclusivo objeto las palabras: ahora se hará patente por qué, como zizaña en tierra de pan sembrar, esquilman las más tenaces memorias, y como aire corrompido por los miembros descuartizados de un cadáver, matan la más vigorosa inteligencia esas listas de irregularidades, arregladas por orden alfabético y encomendadas á la memoria; esos mecanismos incompletos, aislados é intransigentes que se llaman teorías

de declinaciones y conjugaciones; y ahora, en fin, se verá claro por qué un hombre, formado y aguerrido en los estudios, suele no conseguir con muchas horas de trabajo lo que logran los niños cuando no saben que hay Gramáticas ni gramáticos; HABLAR; y por qué ni aun obtiene siquiera lo que es dable á cualquier iliterato habituado á expresar sus sentimientos: *conmover*.

Sin sonidos no hay música,
pero con sólo sonidos no hay música.

Sin materiales no hay casas,
pero con materiales no hay casas.

Sin tipos de plomo no hay libros,
pero los libros no son los plomos, sin los cuales no habrían sido impresos.

Sin palabras no se habla,
pero con palabras no se habla.

§ V. *Sistema elocutivo.*

Cuando el hombre habla, habla de un objeto *especial*, ó de un sentimiento *determinado*, ó de una pasión, de un acto *individual*, de ésos, y no de otros. Pues bien; en ninguna lengua del mundo LO INDIVIDUAL tiene nombre hecho.

Repitámoslo.

Las palabras son términos muy generales á que, por lo mismo, no corresponde sér alguno en particular; y, precisamente por eso, en ninguna lengua del mundo hay vocablos expresivos de lo individual, ni de esos actos, cambios ó mudanzas.

Hablamos *circunscribiendo* con unas palabras la vaga generalidad del significado de otras; esto es, *restringiendo* la EXTENSIÓN de los vocablos y *determinando* su COMPRENSIÓN (1). Así

---

(1) La COMPRENSIÓN es el *conjunto* de CARACTERES contenidos en el significado de una palabra. La EXTENSIÓN es el *número* de OBJETOS á que pueda aplicarse la palabra.

La *extensión* de un vocablo está siempre en razón inversa de su *comprensión*. Mientras mayor es el número de caracteres expresados por un vocablo, menos es su *extensión*. Así *anfibio* tiene más COMPRENSIÓN que *animal*:

la intersección de dos planos indefinidos determina una sola línea recta.

Esta MESA en que estoy ahora escribiendo es de vieja caoba del siglo pasado, con tapa elíptica de mármol rojo ; se halla sostenida por un solo pie central y tiene varias quemaduras en su base. Ninguno de esos caracteres singularísimos (propios de ella y no de otra ninguna mesa en el mundo) existe en el concepto general de MESA, pues en él no entra ni la idea de caoba vieja, ni la de mármol rojo, ni la de forma elíptica, ni la de quemaduras excepcionales, ni las de otras muchas marcas exclusivas.

Para hablar, pues, de

ESTA MESA,

es preciso que yo ensanche

la COMPRENSIÓN normal

de la voz generalísima

MESA

aumentando esa comprensión usual con la agregación de caracteres propios exclusivamente del mueble de que estoy ahora hablando, y, por tanto, no incluídos en la acepción corriente del vocablo ; v. gr. :

la mesa de caoba vieja, con tapa elíptica de mármol rojo... en que ahora estoy escribiendo...

---

no todos los animales pueden vivir en tierra y agua : los anfibios son, sin duda, animales, pero no todos los animales son anfibios. *Anfibio* tiene, pues, más caracteres que *animal:* porque, además de poseer *todos los caracteres* de cualquier animal, posee los correspondientes á la posibilidad de vivir en tierra y agua. — Y, como consecuencia, *Anfibio* tiene menos EXTENSIÓN que *animal,* pues indudablemente en el mundo hay menos individuos capaces de vivir en tierra y agua, que seres capaces de vivir sólo en tierra ó sólo en agua.

(Actualmente se distinguen en Zoología con el nombre de anfibios los animales que en su primera edad están organizados para respirar por branquias y en la edad adulta para respirar por pulmones [renacuajo, rana]. — También, por extensión, se llama anfibios á los animales que, sin lesión orgánica, permanecen mucho tiempo bajo el agua [rinoceronte], etc.).

ó bien sencillamente

esta mesa,

si la persona á quien me dirijo se halla presente.

Y, generalizando:

Para hablar de lo individual, tenemos PRIMERAMENTE que formar el nombre propio del objeto á que nos hayamos de referir, y DESPUÉS introducir tal expresión en una entidad elocutiva.

Obtenidos, pues, los nombres de lo individual sacando á las palabras de su vaga significación, se forman luego con ellos dos clases de MASAS ó CONJUNTOS de palabras, ó sea de entidades elocutivas:

1.º Entidades elocutivas de sentido completo é independiente: TESIS y ANÉUTESIS:

El niño tiene hambre;	(forma afirmativa).	TESIS.
El niño no tiene hambre;	(forma negativa).	ANÉUTESIS.
¿Tiene hambre el niño?	(forma interrogativa).	
¿No tiene hambre el niño?	(forma interrogativo-negativa).	
Lleva tú el libro;	(forma imperativa), etc.	

2.º Y entidades elocutivas sin tal independencia: ORACIONES.

Las entidades elocutivas no independientes son de tres clases:

oraciones determinantes de carácter *adjetivo*;
oraciones restrictivas de carácter *adverbial*;
oraciones de carácter *sustantivo* (1).

---

(1) Quitan el carácter de independientes á las masas elocutivas,
en primer lugar, los NEXOS que las ligan con otras palabras ó frases; y,
en segundo lugar, el empleo en los verbos de CIERTAS TERMINACIONES especiales que jamás entran en las entidades elocutivas de sentido independiente.
Por ejemplo: cuando decimos

el padre escribe cartas,

QUE tiene hambre; (oración que, como *hambriento*, hace oficios de *adjetivo*, porque aumenta la comprensión de otra palabra usada como sustantivo).

---

enunciamos una cláusula independiente; pero si decimos

CUYO padre escribe cartas,
AUNQUE el padre escribi*ere* cartas,
QUE el padre escriba cartas,

los nexos

CUYO,
AUNQUE,
QUE...,

quitan á la correspondiente masa elocutiva todo carácter de independencia y aun de sentido, dichas aisladamente; tanto que, si alguien, entrando de repente en una reunión donde hubiese muchas personas, dijera

CUYO padre escribe cartas,

y se saliera en seguida sin más explicación, nadie podría saber de qué asunto se trataba.

Y todavía habría sido mayor la falta de sentido si el verbo de la masa elocutiva hubiese aparecido con TERMINACIONES de las que nunca entran en las entidades de forma independiente, como, si en vez de haber dicho

CUYO padre escribe cartas,

hubiese dicho

CUYO padre escribIERE cartas.

Nunca entran en las cláusulas de sentido independiente las terminaciones que los españoles llamamos de *subjuntivo*, tales como las desinencias anteriores

iera,
enga,
iere,

de las oraciones puestas como ejemplo

aunque viniERA,
que viniESE, etc., etc.

Pues bien:

Estas terminaciones especiales de nuestro subjuntivo no se usan en las elocuciones independientes, sino con especialidad cuando en las oraciones sin independencia se trata de cosas *futuras* y *contingentes*. Y se emplean, tanto en las masas elocutivas de carácter *adjetivo*, como de carácter *adverbial*, ó en las de carácter *sustantivo*.

ESCUELA NORMAL PRIMARIA SUPERIOR PARA PROFESORES
SAN LUIS POTOSÍ

CUANDO tenga hambre ; (oración de carácter *adverbial*, como *luego*, porque circunscribe y limita el significado de un verbo).

QUE tuviese hambre ; (oración de carácter *sustantivo* en la cláusula ERA MENTIRA *que tuviese hambre* = *era mentira* SU HAMBRE : DESEO *que venga* = *deseo* SU VENIDA).

He aquí, pues, todo el sistema del HABLAR :

Elocuciones de sentido independiente, *afirmativas, negativas, interrogativas, imperativas,* etc.

Elocuciones sin tal sentido, *determinantes* de la comprensión de los sustantivos, *limitativas* de la extensión de los verbos y *expresivas* de nuevos sustantivos.

Esto es todo.

¡ Qué sencillez !

¡ Pues qué ! ¿ sería posible que la limitada capacidad humana del HABLAR no fuese la misma sencillez ?

§ VI. *De las palabras.*

Que no supiera arquitectura quien sólo se dedicara á los ladrillos, nada tendría de extraño ; pero que se equivoque respecto á los ladrillos quien no hace otra cosa, ya resulta enigmático, y tal vez inconcebible. Y es que *oculus, se non videns, alia videt.*

Además ; los Diccionarios son listas interminables de *oraciones primeras de sustantivo,* y el vocablo de cada artículo es un evidente nominativo ;

Por ejemplo :

BIZARRÍA *es gallardía, es valor, es lucimiento...*

CENSOR *era un magistrado de la República Romana...*

ZAMBOMBA *es un instrumento rústico musical...*, etc., etc.

Y siempre lo mismo.

Por consiguiente, quien se habitúa á ver siempre los vocablos desempeñando el único oficio que les asignan los léxicos, se

incapacita para considerarlos como determinantes de carácter adjetivo cuando están en *genitivo*, ó como voces de carácter adverbial cuando hacen de *ablativos*, etc., etc.

Pondré ejemplos:

Todos los gramáticos están conformes en que los artículos son tres: *el*, *la*, *lo*. Pues LO no es artículo JAMÁS. *Lo* es siempre sustantivo: es la palabra sustantivo por esencia, y tanto, que cualquiera otra que se le junte se convierte inmediatamente en adjetivo suyo.

Ejemplos:

Tengo LO que me diste.

Lo significa *aquel objeto, aquella cosa;* AQUELLO que me diste.

Lo bello agrada.

Aquí significamos que las cosas bellas, los objetos bellos, AQUELLO que tiene belleza, agrada.

No sé qué admirar más en San Fernando, si LO Santo,

LO Rey ó LO Capitán.

Santo, *Rey*, *Capitán*, se hacen aquí adjetivos del sustantivo LO; y véase como *lo* es el sustantivo más abstracto que tiene nuestra lengua.

Observemos de paso que *Rey*, *Capitán*, no son en el ejemplo nombres masculinos: son adjetivos neutros.

— No he salido
Jamás de estos campos bellos.
— Por eso te deben ellos
Lo galán y *lo* florido.

No curemos de saber
Lo de-aquel-siglo-pasado,
Volvamos á *lo* de-ayer,
Que también es olvidado.

Muchos hay que en *lo* insolentes
Fundan sólo el ser valientes.

Con decir que es granadina
Te doy suficiente luz
De esta insoportable cruz:
Porque más no puede ser
Si á LO terco y LO mujer
Se le agrega LO andaluz.

En Isabel la Católica no era menos grande LO mujer que LO Reina.

Repárese también que *mujer*, *reina*, *andaluz*, no son sustantivos femeninos en estos ejemplos, sino adjetivos ó determinantes neutros.

Todo sustantivo es una palabra que necesita de modificadores para salir de su generalidad, aumentando su *comprensión* ó circunscribiendo su *extensión:* los artículos *el*, *la*, *los*, *las*, se cuentan en el número de los modificadores. Pero LO jamás es modificador y siempre modificado; luego ¡cómo no ha de ser sustantivo!

Cuando decimos:

LO mujer, LO reina, LO capitán, LO no modifica á *mujer*, ni á *reina*, ni á *capitán*, y, por el contrario, *mujer*, *reina*, *capitan*, modifican evidentemente á LO. Luego LO es sustantivo: luego *mujer*, *reina*, *capitán*, son modificadores; son, pues, en esos ejemplos, manifiestos determinantes de carácter adjetivo.

LO es el KO-I-NOOR de la lengua castellana: el diamante de los diamantes: la montaña de luz.

No hay quien nos iguale en riqueza elocutiva por la posesión de esta joya.

LO es la *última Thule* de la abstracción sustantiva.

LO es siempre la expresión sin rival de la esencia de una cosa. Por eso es admisible la cláusula

EL criminal es digno de compasión,

y en ninguna lengua puede decirse como en español,

LO criminal no es digno de compasión,

pues resultaría un absurdo moral repugnante

Lo criminal es digno de compasión.

Júzguese ahora de la estima en que las rutinas rancias y estadizas tienen á esta preciosidad lingüística, queriéndola degradar á la condición de artículo.

Todos los gramáticos están conformes en que hay partes de la oración: difieren acaso en el número, pero ninguno duda de

que las hay. La ESTRUCTURA de la palabra es su guía, su única guía, y tanto, que si á todos se les pregunta:

¿Qué parte de la oración es *profeta, rey, madre, presuroso, montado, escribió,* etc., etc.?, todos, sin titubear, responderán que esas palabras son, *sustantivos* las tres primeras, *adjetivo* la cuarta, *participio* la quinta, *verbo* la sexta...

Pero como es indisculpable el afirmar sin limitación ninguna y en absoluto que la ESTRUCTURA determina las partes de la oración, pues la verdad es, no que hay partes de la oración, sino sólo que hay partes en cada oración, he de poner esas palabras en conceptos que les den otro valor, pues únicamente EL SENTIDO da valor á las palabras.

El rey profeta escribió los Salmos.

Aquí PROFETA es determinante de *rey,* porque lo designa, lo separa y distingue é individualiza entre todos los demás *reyes;* pues no fué un *rey* cualquiera el que escribió los Salmos, sino el *rey profeta:* ése y no otro. PROFETA aquí hace oficio de adjetivo, pues aumenta inmensamente la *comprensión* de *rey,* hasta resultar de las dos palabras un verdadero nombre propio.

El profeta REY escribió los Salmos.

Aquí los papeles se han trocado: *rey* hace de determinante, hace de adjetivo, y *profeta* de sustantivo.

Salieron presurosos los soldados.

PRESUROSOS es en esta TESIS adverbio de modo: vale tanto como *apresuradamente.*

Vino montado.

MONTADO es otro adverbio de modo: no vino de cualquier manera, sino precisamente MONTADO: de ese modo y no de otro ninguno.

Anoche dió á luz su niño;
¡oh qué dichosa! ya es madre!

Madre expresa una cualidad: hace oficios de adjetivo.

Está de-embajador.

De-embajador, adverbio.

Allá-en-tiempo-de-entonces.

Este *allá* no es adverbio de lugar: aquí designa tiempo: el conjunto ALLÁ-EN-TIEMPO-DE-ENTONCES es una frase expresiva de tiempo remoto é indeterminado.

El sotabanco DEL-MUDO es obscurísimo.

DEL-MUDO, frase determinante de carácter adjetivo.
EL SOTABANCO, vocablo determinado de carácter sustantivo.

El mudo DEL-SOTABANCO murió anoche.

DEL-SOTABANCO, frase determinante de carácter adjetivo.
MUDO, vocablo determinado de carácter sustantivo.

El manco QUE-VIVE-EN-EL-SOTABANCO está bueno.

QUE-VIVE-EN-EL-SOTABANCO, oración determinante de carácter adjetivo.
MANCO, vocablo determinado de carácter sustantivo.

Vive Á-LO-REY.
Vive REGIAMENTE.

A-LO-REY, frase adverbio: frase circunscriptiva de carácter adverbial; verdadero adverbio de modo.
REGIAMENTE, vocablo-adverbio.

Lo castigó Á-LO-MADRE.

A-LO-MADRE, frase adverbio de modo: lo mismo que MATERNALMENTE.

Caminaba MUY-ALEGRE.
Caminaba ALEGRÍSIMO.
Caminaba CON-SUMA-ALEGRÍA.
Caminaba ALEGRÍSIMAMENTE.

ALEGRE, vocablo-adverbio: voz usada adverbialmente (adverbio también de modo).

CON-SUMA-ALEGRÍA, ablativo, frase-adverbio: expresión de carácter adverbial.

ALEGRÍSIMAMENTE, vocablo-adverbio: voz circunscriptiva de oficio adverbial, etc.

Habla FUERTE y pega RECIO.

FUERTE, RECIO, } Voces de carácter adverbial de modo.

El hombre FUERTE habla RECIO.

FUERTE, adjetivo.
RECIO, adverbio.

El hombre RECIO habla FUERTE.

RECIO, adjetivo.
FUERTE, adverbio.

LOS CERCAS y LOS LEJOS de ese cuadro son hermosos.

LOS CERCAS, LOS LEJOS. } Vocablos determinados en plural, de carácter substantivo.

Éso está CERCA y aquéllo LEJOS.

CERCA, LEJOS. } Adverbios.

EL COMER y EL RASCAR son EMPEZAR.

COMER, RASCAR, EMPEZAR. } Substantivos.

AL-COMER se sintió enfermo.
CUANDO-COMÍA se sintió enfermo.

AL-COMER, adverbio-frase referente al tiempo.
CUANDO-COMÍA, adverbio-oración, también de tiempo.

A-COMER-yo-eso me ponía enfermo.

A-COMER-YO-ESO, adverbio.

Vino Á-COMER.

A-COMER, adverbio expresivo de finalidad.

Escribió se escribe sin h.
El *saber* de ese hombre pasma.
Las ventajas *del-madrugar* son incalculables.
Nadie rinde homenaje *al-poder*.
Quién no quiere *viajar!*
Vino *á-saber* de ti.

De tu cansado *charlar*
se deducen ya tus años.

¡ Oh tú, *anhelar* hidrópico !
¿ cuándo nos dejarás ?

Estos soñados verbos son tan substantivos, que hasta admiten los casos de la declinación.

Ahora se verá cuán ociosa es la disputa de los que andan riñendo para deslindar si el infinitivo es *verbo* ó *substantivo*.

Será lo que quiera el SENTIDO de la elocución. Con la idea de finalidad, VERBO, Juan *sabe:* sin la idea de finalidad, pero sí con la de determinación, ADJETIVO; es hombre *de-saber* (esto es, hombre *científico*): sin la idea de finalidad y sin la de determinación, pero sí con la de limitación, ADVERBIO: *á-saber* eso, mi hermano se habría quedado aquí. Sin ninguna de esas ideas, SUSTANTIVO. Su *saber* pasma.

Lo de-arriba abajo.

DE-ARRIBA, adjetivo.

La gata-mujer, el barco-pez, el rey-monje, la monja-alférez.

MUJER, PEZ, MONJE, ALFÉREZ, no son aquí substantivos: son aquí determinantes que aumentan la *comprensión* de la gata, el barco, el rey, la monja; hacen oficios de adjetivos: son verdaderos adjetivos.

Pero de que una voz resulte *determinante* en una cláusula, no se deduce que no pueda ser, y Á CADA INSTANTE NO sea, *determinada* en otra cláusula (y AL CONTRARIO);

Por lo cual no es, ni con mucho, correcto el decir *en absoluto* que *hay partes de la* oración; pues sólo aparece incuestionable y

justificado el decir LIMITATIVAMENTE que *hay partes en cada oración* (1).

Indudablemente se dió á los vocablos de todas las lenguas en los antiquísimos tiempos de sus orígenes (y se da hoy también á las voces de reciente formación) una estructura especial propia para un determinado fin, MODIFICANTE ó MODIFICABLE — estructura cuyas trazas conservan muchos todavía —; lo cual no obsta para que fueran después, y sean actualmente, empleados en otros usos, con el objeto de satisfacer expeditivamente las necesidades, crecientes sin cesar, del pensamiento y de la civilización.

Y es que todo objeto hecho con un fin puede aplicarse á otros fines muy distintos.

Así un hacha suele servir para CLAVAR y un martillo para HENDER; ó bien un tonel vacío para LIBRAR DE LA MUERTE, como insumergible salvavidas, á los náufragos de un buque en un deshecho temporal (2).

> Vi á la enferma, receté,
> y cayó otra PESETITA.

Pesetita, diminutivo, dirán todos. No hay tal: éste es un primor de la lengua: el médico no quería decir que recibió una peseta más chica y diminuta que las usuales, y que valía menos de cien céntimos, sino que tuvo *mucho gusto* en recibir otra peseta; la terminación *ita* es aquí adverbio de modo del verbo cayó.

---

(1) Quien crea que se trata sólo de excepciones, acuda á mi libro titulado *Arquitectura de las Lenguas*, y allí verá en un océano de ejemplos, y como regla general, que no hay *partes de la oración*, sino *partes en cada oración*.

(2) La historia de todas las lenguas patentiza que las voces inventadas para un determinado fin lo han ampliado con el tiempo, aun á pesar de permanecer patente su objeto primitivo. Así, *cuarentena* no significa ya espacio de cuarenta días, sino *detención por precaución sanitaria*, y por eso se dice: *impusieron al vapor una* cuarentena *de* **siete** días. Así, *Pontífice* no es ahora *el que hace puentes*, ni *rival* es el habitante en la ribera de un río... etc., etc., etc.

Las voces, pues, suelen perder toda su conciencia etimológica; y este olvido de las primitivas acepciones, para tomar otras nuevas y mucho más generales, es causa, en la gran mayoría de los casos, de portentoso progreso en los medios de expresión.

Y entonces vino el sereno
y ME lo cogió fritito.

Me, dativo pasional, no hace aquí oficio de pronombre, sino de adverbio: no se quiere decir que cogieron al borracho *para mí*; sino que *yo tuve sumo gusto* en que lo cogieran. Estos dativos pasiones constituyen uno de los más delicados primores de la lengua castellana.

Le DIERON una puñalada: le HAN pegado un tiro.

Dieron, *han pegado*, no tienen significado de plural; no se indica que varias personas cogieran un puñal, ó metieran todos el dedo índice en el gatillo de una sola escopeta; lo que se expresa con la terminación (usada en otros casos para el plural de los verbos), es que se ignora quién fuera el agresor, al cual sobrentendemos siempre en singular.

Como se ve, los constantemente llamados substantivos determinan á otros substantivos y aumentan su comprensión, ó bien esos substantivos expresan cualidades (el barco *pez*, soy *madre*): los, sin razón, denominados inalterablemente adjetivos, acompañan á los verbos y circunscriben su extensión (el *verde* me agrada, habla *alto*, pega *recio*, escupe *fuerte*, etc., etc.). Y, sucediendo lo mismo (porque ésta es una propiedad general) con todas las palabras, deberemos concluír en tesis amplísima, *por tratarse de propiedades generales*, que no hay partes de la oración por SOLO SU ESTRUCTURA, y que el SENTIDO en cada cláusula determina el oficio de cada palabra. Por tanto, la verdad es, no que hay partes de la oración, pero sí que hay partes en cada oración.

Que no se diga que por la figura enálage unas partes de la oración hacen el oficio de otras; pues, entonces, la enálage es la norma del español.

Si alguna palabra, como *lo*, se resiste á ser adjetivo ó adverbio, etc., etc., es porque las ideas que encierra se resisten á expresar inherencia, modificación, etc.; pero no porque su ESTRUCTURA GRAMATICAL indique un uso exclusivo y especialísimo. Es así que los gramáticos hacen depender de LA ESTRUCTURA lo que llaman ANÁLISIS gramatical; luego...

Las Gramáticas andan algo discordes en la definición del verbo ; pero, en general, convienen en que *verbo es una parte de la oración que significa la existencia, esencia, acción, estado, designio ó pasión de los seres vivientes y de las cosas inanimadas.* Por esta definición resulta el absurdo de que *designio* es verbo, *pasión* es verbo, *esencia* es verbo, *existencia* es verbo, *estado* es verbo, pues nada expresa mejor el *designio* que la misma voz *designio,* ni la *pasión* mejor que el vocablo *pasión,* etc. Pero no es ahora mi intento examinar la inexactitud de la definición, ni menos entrar en las reñidas cuestiones sobre el verbo único, etc., etc. Para que mi paradoja quede justificada, me bastará sólo con decir que esas Gramáticas están conformes en dos puntos, y que, por tanto, aplicándoles mi criterio de desconfianza, cabrá decir :

« ¿ Están conformes ? Pues probablemente esos puntos serán falsos ? »

Esos dos puntos son :

Todo verbo encierra una afirmación.
No puede haber afirmación sin verbo.

Y, en efecto ; esas dos proposiciones, admitidas por la rutina de todos, son, sin embargo, EVIDENTEMENTE falsas.

1.° Porque no siempre que hay verbo hay afirmación;
2.° Porque puede haber afirmación sin verbo.
3.° Mil veces usamos verbo y no expresamos afirmación.

¿ Recibiste dinero ?
¿ Distingues ya la fragata ?
¡ Quién sacara á la lotería !
¡ Ojalá llegue sano y salvo !
¡ Muere, pícaro perro !!

Se necesita estar dejado de la mano de Dios para decir, como dicen los *soi-disant* gramáticos, que cuando yo pregunto afirmo. ¿ Qué afirmo cuando inquiero si distingues ? ¿ Puedo, por ventura, afirmar que tienes dinero, cuando ignoro si lo *recibiste?*

Y es que generalizan ilógicamente. Es cierto que SIEMPRE QUE HAY JUÍCIO hay afirmación ; pero no es cierto que en el hombre no haya más que juícios : el hombre tiene la facultad de

expresar, de echar fuera, de manifestar con signos exteriores TODOS los fenómenos internos de su sér psíquico : tiene, pues, facultad para expresar las modificaciones de su SENSIBILIDAD, de su ACTIVIDAD y de su INTELIGENCIA.

Pero, como el juício es el fondo común de SÓLO los fenómenos del juzgar, resulta claro que MUTILAN el sér los que dicen que siempre que usamos verbo no PODEMOS MENOS DE AFIRMAR, porque el hombre, cuando habla, no hace, según ellos, más que emitir juícios.

Lisardo, en el mundo hay más.

El hombre, sin embargo, hace MÁS QUE ESO. El hombre tiene poder para expresar ALGO MÁS que las modificaciones del juzgar : el hombre puede, independientemente de sus juícios, expresar sus SENTIMIENTOS, sus PASIONES, sus INSTINTOS, sus ASPIRACIONES, sus DESEOS, sus VOLICIONES ; y, como esos sentimientos y esas aspiraciones, y esos deseos, y esas voliciones, son exteriorizables por medio de los verbos, de ahí el que podamos usar verbos SIN NECESIDAD de emitir juícios ni de expresar afirmaciones.

En una palabra, hay en nuestro interior fenómenos que no son juícios : esos fenómenos se expresan con verbos ; luego el verbo no implica, necesariamente, expresión de juício. Pero, se dirá, al hablar manifestamos lo que pasa en nuestro interior : luego lo afirmamos. Niego la consecuencia ; porque no son sinónimos MANIFESTAR y AFIRMAR.

Cuando pregunto,

¿ Tienes dinero ?

no AFIRMO nada : ni el TENER ni el DINERO : MANIFIESTO simplemente mi curiosidad ; y, porque lo ignoro todo, precisamente nada afirmo.

Cuando digo,

¡ Quién sacara á la lotería !

nada afirmo : tampoco digo que he sacado ni que saqué, ni que sacaré ; expongo simplemente mi anhelo de obtener así dinero.

Y repárese que en todas las lenguas esta clase de oraciones no se ajusta á las reglas que sirven para la oración ó tesis afirmativa. Esto es muy importante.

En latín, cuando no hay en la PREGUNTA palabra esencialmente interrogativa, se hace preciso el uso de los signos

ne, num, an,

según los casos y conforme á reglas especiales que no es del caso exponer aquí.

NONNE edit ut vivat?
Tondesne oves?
NUM multi ad senectutem veniunt?
AN retinenda est barbara consuetudo immolandorum hominum?

En inglés se usan (excepto con los semiauxiliares y los auxires que, sin embargo, en las preguntas hacen posponer el nominativo) las formas

do, does, did; *ó bien* do not, don't, does not, doesn't, did not, didn't.

DO they love me?
DOES he write?
DO they not learn?
DON'T we learn?
DOES he not pay for the book?
DOESN'T she go away?

En alemán se pospone al verbo el nominativo

Kaufen SIE das Buch?

En francés (y con frecuencia en italiano) se pospone al verbo un pronombre personal en nominativo;

Parle-t-ELLE français?
Le Général parle-t-IL français?

Y en español mismo se da un tono distinto á las palabras, y aun hay tendencia á posponer el nominativo.

¿En qué se conoce que en la primera de las dos cláusulas siguientes se pregunta y en la otra se responde?

¿Tiene razón?
Tiene razón.

En la intonación solamente, pues las letras son iguales al preguntar y al responder.

¿ Viene ?
Viene.

Lo mismo acaece en todas las lenguas con la construcción IMPERATIVA y con la OPTATIVA, que difieren tanto de la afirmativa, porque en tales construcciones no se hace afirmación ninguna, sino manifestaciones de deseo ó volición.

Ven ;

aquí no afirmo que vienes, etc., etc., etc.

2.º Muchas veces hay afirmación y falta el verbo. Esto sucede cuando lo que se expresa es independiente del tiempo.

En casa del herrero, cuchillo de palo.

Póngase el verbo que se quiera, y ya introducimos en el proverbio una condición de TIEMPO, sacándolo, por tanto, de su generalidad primitiva para hacerle expresar otra idea. Probemos á verlo. Si se dice que en casa del herrero *hay, hubo* ó *habrá* cuchillo de palo, cometemos una inexactitud manifiesta, — *suele haber* es otra, *et sic de céteris*.

No más callos : no más canas.

No se dice que no hay callos ni canas, ni que no los habrá. Cualquier verbo da otro colorido á la afirmación.

¡ España, buen país !
¡ Valiente bicho ! ¡ qué animal tan gordo ! ¡ valiente toro !

El oyente entiende bien lo que se AFIRMA ; luego no es exacto que toda afirmación necesite verbo.

Pero ya oigo la macarrónica objeción : Es cierto que no hay verbo, pero eso es porque está suplida la afirmación ES.

¡ Suplida !! Dejad de suplirla y la expresión cambia. ¿ Qué vais á suplir en los refranes,

La mujer casada, la pierna quebrada y en casa.
Point d'argent, point de Suisse.
Pieza tocada, pieza jugada.
A lo hecho, pecho...

Hay enfermos?

— La señora...
El estómago... Los nervios...

Fábula V. La gata mujer.
Capítulo VII. Batalla de las Navas.

A cada instante en cada cláusula nos encontramos multitud de afirmaciones sin verbo, las cuales dependen del sentido y nó de la construcción.

El enfermo no ha muerto todavía;

donde se sobrentiende en la palabra *todavía* que *morirá* pronto, que se espera su muerte.

El gran Alejandro,

He aquí dos afirmaciones sin haberse expresado aún la tesis, ni haberse afirmado todavía nada de Alejandro: al decir «el gran Alejandro» afirmamos que existió Alejandro, y que fué grande.

Hasta en las anéutesis interrogativa é imperativa, que, como hemos visto, implican contradicción con el afirmar, podemos, sin embargo, hallar afirmaciones claras ó implícitas sin verbo.

¿Tienes el dinero?

donde damos por afirmada la existencia del dinero y solamente inquirimos si *está ya en tu poder*.

Tráeme aquel gallo,

donde damos por cierta y afirmada la presencia del ave.

He aquí ya manifiesto el error de los que juzgan que hay en un período tantas *proposiciones* (!!) como verbos.

Si en

«el niño hambriento conmueve»

no hay más que una TESIS, la misma habrá en

el niño que-tiene-hambre conmueve,

puesto que el sentido es el mismo y sólo ha cambiado el determinante (de carácter adjetivo, porque aumenta la comprensión, el cual en el primer caso es una palabra sola [*hambriento*] y en el segundo aparece en forma de combinación [*que-tiene-hambre*]).

Si decimos:

Juan murió aquí antier,

tendremos una proposición, y lo mismo deberemos tener si sustituímos frases equivalentes á los adverbios *aquí* y *antier*. Por ejemplo:

Juan murió en-este-cuarto;

ó bien

Juan murió hace-dos-días en-la-casa-que-habitaba.

Tan determinante-adjetivo es la frase

que-tiene-hambre,

como adverbio de tiempo es

hace-dos-días,

y de lugar

en-la-casa-que-habitaba.

§ VII. *Del análisis gramatical.*

Figurémonos un loco que dijese:

¿Sabéis cuál es la manera de analizar un reloj? — Examinar cada una de sus partes. — Pues entonces, metámoslo en un mortero y triturémoslo: así veremos hasta sus átomos.

Esto es lo que han hecho las Gramáticas al analizar los conceptos: no han parado hasta hacer polvo las expresiones.

¿Y después?

¡Después!! ¿Hay alguno que no se haya dicho después de HABER OLVIDADO el análisis gramatical que le enseñaron en la escuela, « y aquello para qué servía? » Después que lo he olvidado me expreso mejor y logro comprender lo que entonces no entendía.

Se dice que el latín hace ventajas al español en que se presta más á las inversiones. Por ejemplo:

Virtutis expers, verbis jactans gloriam,
Ignotos fallit, notis est derisui.

El falto de valor, que con palabras pondera sus hechos, á los desconocidos engaña, y á los conocidos sirve de risa.

El texto latino puede decirse de muchos modos.

Derisui est notis, fallit ignotos,
gloriam jactans verbis, expers virtutis.

Las palabras están precisamente en orden inverso de como las puso FEDRO, y, sin embargo, nada pierden de su claridad. Lo mismo sucedería diciendo:

Virtutis expers ignotos fallit.
Fallit ignotos expers virtutis.

Ignotos fallit virtutis expers, etc.

Hagamos la experiencia en castellano: digamos esa frase en orden inverso.

Risa de sirve conocidos los á, etc.

¿Quién entiende tal galimatías!! dice el gran BALMES.

Sí. Esto dice uno de nuestros mejores escritores, que en materia de gramática no logró, sin embargo, rayar á la altura que solía cuando trataba asuntos que miraba con mayor predilección.

No obstante, el mismo galimatías resultaría en latín si dijésemos

ui-deris est is-not, it-fall os-ignot, etc.

No habrá latinista que se atreva á hacer semejante anatomía.

Ahora bien: ¿por qué no se han de triturar las palabras latinas y se han de reducir á átomos las expresiones españolas? ¿Por qué se ha de analizar la frase

á los conocidos

diciendo

á, preposición de acusativo,
los, artículo,
conocidos, substantivo,

y no se ha de analizar

ignotos

diciendo:

os, terminación de acusativo,
ignot, raíz de substantivo?

¿Qué inconveniente habría para decir en español

De-risa-sirve á-los-conocidos,
Engaña á-los-conocidos...?

¿Qué diferencia hay entre el latín y el castellano? ¿Que en latín los SIGNOS DE RELACIÓN se ponen después y pegados á la palabra ó conglomerados con ellas, y en español antes y separados,...?

ignotOS; a-los-desconocidos,
notIS, a-los-conocidos.

Precisamente la inmensa ventaja de las lenguas modernas está en ser más analíticas que las antiguas, las cuales compensan esa desventaja con la mayor energía y concisión de su sintaxis; y precisamente esa facilidad de fraccionamiento hasta en los términos más diminutos de significación, cuales son las *voces expresivas de relaciones*, ha contribuído á que en el análisis se pierda de vista el concepto que se quiere expresar. ¡Manifiesto error! Si *ignotos* es acusativo en plural, también en una sola pieza debe ser *a-los-desconocidos* acusativo en plural.

¿Qué diferencia hay entre *áureo* y *de-oro*? ¿no se traducen ambos conceptos en inglés y alemán por *golden*? ¿en qué se diferencia *férreo* y *de-hierro*, *cristalino* y *de-cristal*?

No se me argumente con la sinonimia.

Bien sé yo que en realidad no hay sinónimos: que aun aquellas palabras que significan el mismo, mismísimo concepto, no lo expresan con el mismo número de accidentes: que, por ejemplo, ORIENTE, ESTE y LESTE, y ORTO y LEVANTE, significan el semihemisferio que cae del lado por donde salen los astros..., y, sin embargo, ORIENTE es más poético ó histórico, ESTE más astronómico y LESTE más marítimo, huele como si dijéramos á brea, por ser el término de que se sirven los marinos: ORTO se

aplica á la salida de los astros... Nadie diría *la cuestión del Orto*, en vez de LA CUESTIÓN DE ORIENTE; nadie *el comercio* de *Leste*, en vez de EL COMERCIO DE LEVANTE...; y ¿por qué? Porque verdaderamente no hay sinónimos; pero, haciendo abstracción de esas diferencias poéticas, profesionales, técnicas, etc., es indudable que *áureo, férreo, cristalino*, tienen el mismo VALOR EXPRESIVO que *de-oro, de-hierro, de-cristal;* y que, si al analizar un período nos encontramos á las palabras *áureo, férreo*, haciendo el oficio de determinantes ó adjetivos, adjetivos ó determinantes deberemos también llamar á las expresiones *de-oro, de-hierro*, sus equivalentes, siempre que los encontremos en el mismo SENTIDO.

¿Tienen distinto valor, distinto PESO GRAMATICAL las expresiones

el hombre *hambriento* conmueve,
y el hombre *que-tiene-hambre* conmueve?

¿No son equivalentes *hambriento* y *que-tiene-hambre?* Si *hambriento* es palabra determinante de carácter adjetivo, ¿por qué no ha de ser también ORACIÓN-ADJETIVO-DETERMINANTE la masa elocutiva *que-tiene-hambre?*

¿No tienen el mismo peso gramatical, idéntico oficio y el propio valor

Quiero su-muerte,
quiero que-muera?

Deseo su-regreso,
deseo que-regrese?

Pues si *su regreso* es palabra en acusativo, ¿por qué no ha de ser ORACIÓN EN ACUSATIVO el conjunto *que-regrese?*

¿Qué diferencia hay para la clasificación entre la frases

escribió la carta AQUÍ
escribió la carta EN-ESTE-CUARTO
escribió la carta EN-EL-CUARTO-DONDE-ESTUDIA?

Pues si *aquí* es adverbio de lugar, ¿por qué no ha de serlo también su equivalente en ablativo *en-este-cuarto*, ó la oración EN-EL-CUARTO-DONDE-ESTUDIA?

Y por el contrario:

¡Cuántas veces una palabra *porque tiene el mismo sonido* se analiza del mismo modo, AUNQUE sus oficios sean distintos! ¿Quién no ve que son hasta opuestos los significados del signo *el* en las cláusulas siguientes:

EL hombre es mortal,
Sabes que vino EL hombre?

El primer EL tiene significación de plural, pues comprende á toda la especie humana, por no dejar á ningún sér racional fuera de la esfera del predicado MORTAL. Por el contrario, el segundo EL tiene significación de singular y excluye de la idea de venir á todos los hombres menos á uno, aquel de quien se trata, ése y no ótro. — Ahora bien: si al primer EL se le llama artículo, ¿no es muy objecionable llamar también artículo al EL de la cláusula segunda? Pues ¡qué! porque GRANADA signifique una ciudad, cierta fruta, cierto proyectil, hemos de entender, si afirmamos haber comido *granada*, que nos hemos tragado el proyectil ó merendado la ciudad? ¿Hemos de ser tan insensatos que porque la palabra sea siempre la misma, si llamamos á la ciudad nombre propio, llamemos también nombre propio á la fruta ó al proyectil?

¿Para qué sirve el SENTIDO de las cláusulas?

¿Para evidenciar que no existe el *sentido común?*

§ VIII. *Hipérbaton. — Orden natural.*

Las lenguas cuyas palabras llevan claramente incorporados en sí mismas sus signos de relación, se prestan mucho más á las inversiones, ó al hipérbaton, que las lenguas cuyos vocablos no incorporan tales signos á sus radicales, ó no los incorporan de un modo claro fonéticamente (como el francés, por ejemplo [1]).

La igualdad de terminaciones liga á distancia las voces determinadas y sus determinantes, y mantiene perspicua la conexión en una misma cláusula, aun estando muy separadas las pa-

(1) Je parle, tu parles, ils parlent, no se escriben de igual manera, pero todas esas formas son iguales para el oído: *parl*, etc.

labras que se corresponden entre sí. Tal conexión, sin embargo, no es absoluta; pues exige qne no se infrinjan los cánones del idioma, ni se abuse de la libertad concedida á las construcciones comunes y corrientes.

Y aquí entra otro error de nuestros gramáticos.

Nada tiene de extraño que se llame *natural* á la ordenación más común y corriente de las palabras en las cláusulas del castellano; pero de ahí á creer y profesar que ese orden es el único LÓGICO, y que, por tanto, ha de existir en todas las lenguas, va una distancia inmensa. Es como decir: Aquí los fieles oyen misa los domingos; luego en todas partes los domingos se oye misa. Aquí es muy natural poner tejados á las casas; luego lo *lógico* es que en ninguna parte las casas tengan azoteas. Nó: el llamado *orden lógico* de las palabras en español es imposible en otras lenguas; y acusa una deplorable falta de educación literaria el tener por hipérbaton á lo que en ellas es construcción común y corriente, ó tan obligatoria que no cabe disponerla de otro modo (1).

En alemán las oraciones, ya de carácter adjetivo porque aumentan la comprensión de un substantivo, ya de carácter adverbial porque circunscriben el significado de un verbo, ya de carácter substantivo porque suplen á los que faltan en la lengua; en una palabra, todas las masas elocutivas sin sentido independiente, todas, todas llevan su verbo al fin.

Y claro es también que, si una combinación resulta extravagante, no será admisible ni en español siquiera, á menos de haberse recurrido á ella para hacer reír:

> Y, con estas demencias y furores,
> en una de fregar cayó caldera
> (transposición se llama esta figura)
> de agua acabada de quitar del fuego,
> de que salió pelado.

Véase la claridad de las siguientes transposiciones:

> ... y á su mejilla
> LA ÁRIDA, DESCARNADA Y AMARILLA
> junta y refriega repugnante FAZ.

LA por tantos modos MARTIRIZADA SEDA, etc., etc., etc.

(1) Recuérdese lo dicho pág. 375 con respecto al *on n'y en trove pas*.

Claro es que estas construcciones son susceptibles en español de muchas otras combinaciones correctas y admisibles, de las cuales sólo una dejaría de tener hipérbaton : aquella en que las palabras aparecieran en el orden más común y corriente propio de nuestra lengua, llamado, con más ó menos razón, *orden natural* y sin razón ninguna *orden* LÓGICO. (!!!)

> Estos, Fabio, ¡ay dolor! que ves ahora
> Campos de soledad, mustio collado,
> Fueron un tiempo Itálica famosa.

La relación de *masculino* y de *plural* liga claramente á las voces

Estos campos,

porque no habiendo en la cláusula más nombre en plural que CAMPOS, únicamente á él puede referirse el determinante ESTOS. Y la cláusula es perfectamente inteligible para los españoles, porque en ella no se abusa de las libertades concedidas á la construcción, como se abusaría si el poeta hubiese dicho, v. gr.:

> Campos, Fabio, ¡ay dolor! que ves ahora
> Estos de soledad, etc.

Ó hubiese empleado otra ordenación vitanda :

> Y una de mármol negro va bajando
> de caracol torcida GRADERÍA:

La circunstancia de ser femeninos

UNA Y GRADERÍA,

mantiene en conexión estas palabras á pesar de la intercalación de tantas otras. No habría sido así diciendo;

> Y una negro de mármol va bajando...

ú otra expresión por el estilo.

Cada palabra expresa un concepto vago y general invisible é intangible; de donde resulta que lo individual no tiene nombre hecho en ninguna lengua del mundo.

Cada palabra sale de su vaguedad genérica individualizándola con otra, ó *con-otras-reunidas-en-masa-elocutiva*.

Las *palabras*, así, y las *masas-elocutivas*, unas veces resultan determinadas y otras determinantes.

Las entidades elocutivas constituyen cláusulas de sentido independiente, ó bien oraciones sin semejante sentido.

Para analizarlas hay, pues, que atender sólo á su oficio, y nunca sólo á su estructura.

La colocación de los vocablos en la cláusula francesa *je ne vous y en enverrai pas* », *yo no á V. allí de ello enviaré,* no es hipérbaton en esa lengua, porque no puede decirse de otro modo.

Ni tampoco hay hipérbaton cuando, pudiendo expresarse de varios modos una determinación, esos varios modos están reglamentados y sujetos á normas fijas é invariables. En inglés puede decirse :

¿V. es al hombre { de quien V. ha hablado me? / quien V. ha hablado me de? / que V. ha hablado me de? / V. ha hablado me de?

He aquí cuatro formas bien distintas de la correspondiente en español y diversas entre sí en el inglés mismo; y, sin embargo, no constituyen en esta lengua hipérbaton ninguno, porque las palabras no pueden construírse más que así en cada caso particular.

Sólo hay hipérbaton cuando una construcción puede *potestativamente y sin infringir reglamentación* ninguna hacerse de muchos modos, todos admisibles en una misma lengua.

En inglés y alemán el adjetivo se coloca delante del substantivo

El blanco gabán,
El redondo sombrero,

construcción que también sigue el substantivo cuando directamente aumenta la comprensión de otro :

la oro cuchara, *en vez* de la cuchara de oro.

En inglés los dativos de la voz activa pueden ser nominativos de la voz pasiva :

Ella fué ofrecida flores; *esto es,* le ofrecieron flores.
She was offered flowers.

¡Cuántas veces he oído decir á los que se han asomado un instante al alemán! ¡qué hipérbaton el del alemán! ¡quién aprende aquel hipérbaton! ¡Oh, el hipérbaton alemán! ¡el hipérbaton!!! Y, no obstante tantas alharacas, en alemán no hay hipérbaton. Sus oraciones se construyen de distinta manera que en español, muy cierto; pero á nadie es lícito alterar aquel orden de colocación. El alemán es una lengua extremadísimamente reglamentaria. Su sintaxis es una cristalización.

No es, pues, hipérbaton aquella construcción inexcusable en una lengua, por más que sea muy diferente de la del orden más común y corriente en otra, llamado *natural* precisamente por su mayor frecuencia, no porque la *naturaleza* lo haya hecho obligatorio (ni mucho menos) en todas las naciones.

Nó. No cabe hipérbaton en alemán, porque es una lengua cristalizada: acaso la lengua de menos libertad que habla un pueblo civilizado. Lo cual prueba, no que ella sea difícil por su hipérbaton (que no existe), sino porque es una quimera el llamado *orden lógico*. ¡Gracioso fuera que hubiese una nación fuera de la lógica!!!!

¡Lisardo, en el mundo hay más!

¿Cuándo aprenderán los sabios á medir sus palabras? Sólo las aves vuelan, y el murciélago es mamífero. Los pájaros únimente tienen pico; y, sin embargo, el ornitorinco es un cuadrúpedo.

Lo llamado *orden lógico* en una lengua no es lo llamado *orden lógico* en otra.

En una palabra, el orden lógico es una quimera.

En alemán toda palabra *limitativa* ó *determinante* se antepone á la *limitada* ó *determinada;* los artículos, los demostrativos, los numerales, los adjetivos, los posesivos... van siempre delante de los substantivos, y así no puede en alemán decirse *el libro aquél*, sino *aquel* libro; pan *blanco*, sino *blanco* pan; jabón *inglés*, sino *inglés* jabón; libro *cuarto*, sino *cuarto* libro; etcétera.

Si el determinante consta de más de una palabra, se coloca después de su determinado: el libro *de-la-inglesa;* el libro *que-tenías;* etc.

El hombre *que los relojes* **trajo** ha alabado al muchacho *á quien V. esta mañana en mi coche á paseo llevado* **ha.**

Yo compré el libro *para que tú á mí no más con tus ruegos* **importunes.**

El criado dice *que tu hermana ya en el correo de Filipinas llegado* **ha.**

§ IX. *Arte de hablar.— Resumen.*

El mecanismo del lenguaje consiste en FORMAR las ENTIDADES ELOCUTIVAS que constituyen los NOMBRES PROPIOS de los objetos, ó de sus actos ó estados, etc.

Y en ORDENAR esas ENTIDADES según un sistema especial de cada idioma que las hace propias para exteriorizar y simbolizar todo lo que de tales objetos, actos ó estados tiene el hombre que decir.

La Gramática actual es un edificio sin base ni cimiento, artificio sin razón de ser, quimera imposible, plantel de pedantería, martirio para la infancia, y, lo peor de todo, una inutilidad perfecta. Se han triturado las piezas del reloj, y con el polvo no se puede dar razón del mecanismo. ¿Cómo encontrar entre tanto átomo el minutero, el horario, el muelle motor, las ruedas y engranajes con número y medida, portento de mecánica, el péndulo compensado conforme á las leyes de la dilatación, conquista de la Física? En vez de análisis, hay dispersión y ruínas.

Ladrillos, sillares, vigas, bronces... confundidos al azar por el abandono de los siglos y amontonados en una nueva Babilonia ante los ojos de los viajeros que visitan los escombros sin ninguna idea general de la primitiva CONSTRUCCIÓN.

Basta.

Y me detengo aquí, no por hallarse agotada la materia, sino porque no voy á escribir una Gramática, y no me es, por tanto, permitido entrar en más pormenores ni detalles. Vea el que lo desee mi *Arquitectura de las Lenguas.*

Con lo dicho bastará para que se forme juicio del método que debe seguirse en las investigaciones filológicas y se comprenda

que todavía no ha penetrado en los libros de Gramática que andan en manos de la tierna niñez y de la interesante juventud el método verdadero de la crítica y la exactitud intransigente de la ciencia.

¿Cómo formar los PROGRAMAS sin oír á todo el mundo?

CAPÍTULO XVI

MATEMÁTICAS

> Debe mirarse como el principal fundamento del Álgebra la teoría del orden de la situación de las cosas independientemente de su tamaño.
>
> POINSOT.

Errores en los libros de Matemáticas.— Los libros de Matemáticas están por hacer.

Quienes ven en las Matemáticas la ciencia exacta por excelencia, habrán leído con escándalo el aserto de que sus libros están plagados de paralogismos. Pero en tal sentimiento no hay nada de malo ; lo peor es que el aserto es verdad.

No existe ciencia cuyos libros estén más en falso. La ciencia en manos de los analistas se ha embrollado en su exposición y hasta en sus fundamentos.

Y ¿ cómo no ha de ser así, si la ciencia de los números, desde su principio mismo, la Aritmética, establece mal la idea de número ?

Desde el frontis del edificio están ya minados los cimientos.

§ I. *Unidad pura. — Unidad módulo.*

Los objetos discontinuos son los que nos sugieren la primera idea de la pluralidad. Nuestros dedos, las estrellas, las olas del mar, los árboles de los bosques, sus ramas y sus hojas, la innumerable suma de piedras, conchas y arenas de las playas... son multitudes que nos asombran, que tal vez no podemos contar ; pero en todas las cuales está la sugestión de la idea de nú-

mero, porque todas esas multitudes se hallan formadas de objetos DISCONTINUOS, DISTINTOS los unos de los otros.

La extensión del cielo azul, la del horizonte en la mar, la de una llanura que se aleja uniformemente hasta perderse de vista, la de una ensenada, el agua de un lago, de un río... no nos dan la idea de número, porque en esas extensiones sólo percibimos la CONTINUIDAD.

Y, sin embargo, esas extensiones resultan numerables, no naturalmente, sino en virtud de artificios de los hombres. Yo puedo escoger una longitud conocida, el metro, y puedo contar cuántas veces cabe el metro entre la última casa de este barrio y la primera del vecino. Me es dado escoger un volumen que todos conozcamos, el litro, y medir con él la cantidad de mosto que contiene cierta cuba, etc., etc.

Hay, pues (en el sentido acabado de exponer), números NATURALES y números ARTIFICIALES. Los árboles de un jardín son, por ejemplo, 20, porque lo son naturalmente, y no porque yo quiera ni deje de quererlo. Las casillas de un tablero de ajedrez son 64, porque lo son. Pero el mosto de un tonel será 200 si cabe 200 veces en él la medida que yo escoja (200 litros, v. gr.); pero, si es 200 litros, no puede en el mismo instante ser 200 cuartillos ni 200 cántaras. Los números que resulten han de depender (y siempre dependen cuando se trata de las cosas continuas) de mi arbitrio de escoger el módulo de medir.

Pero la idea de número puro no brilla aún en los ejemplos anteriores.

Cuando decimos 100 árboles, ó bien cuando hablamos de 100 fanegas de trigo... nuestro pensamiento está más en los objetos que en los números; porque, no pudiendo formarnos bien idea de lo que sean esas masas de árboles y de trigo, resulta que 100 árboles y 100 fanegas vienen á ser expresiones en cierto modo equivalentes á las indeterminadas « *mucho trigo* », « *muchos árboles* ».

El número puro sale de la idea de repetición; lo sugiere la sucesión de los fenómenos; lo afirma la renovación de los actos. Cuando un cazador dice *tengo tres escopetas*, su pensamiento se

fija en el *conjunto* de las armas; pero cuando manifiesta que ha hecho una cosa cierto número de veces, siete, por ejemplo, su atención se dirige á la repetición como *repetición*, y no á determinados objetos como distintos de otros objetos semejantes ó diferentes. Piensa, por tanto, en un *número de veces*, no en un *número de cosas;* piensa en un número, no en un algo material.

El 1 de numeración no tiene, pues, nada que ver con el 1 de mensura ni con el 1 de colección (1).

La palabra UNIDAD tiene, por de pronto, tres acepciones muy diferentes, todas importantísimas:

1.° Significa *unidad* pura (2), el principio de la escala de la pluralidad;

2.° Significa aquello conforme á lo cual se llama UNO á cada cosa discontinua (3);

3.° Significa MÓDULO DE MEDIR las entidades continuas.

LA UNIDAD PURA ES INDIVISIBLE; no tiene partes; carece de toda propiedad corpórea; no huele ni tiene sabor; ni se oye, ni se ve, ni se palpa, ni es susceptible de movimiento... La frase *hacer algo media vez* carece de sentido (4).

---

(1) Es incorrecto, por lo tanto, decir que las operaciones aritméticas se hacen sobre magnitudes, cuando la verdad es que nuestro entendimiento las realiza sobre los conceptos de repetición, no de magnitud. Estas ideas fueron un tiempo generalmente admitidas (hoy no lo son); y, tanto, que en la idea de número se juzgó de esencia el concepto de la repetición, de tal modo, que hasta se llegó á poner en duda que el 1 fuese número.

(2) Significa también uno. Agregue V. á esa suma la *unidad*.

Tiene, además, otra acepción meramente técnica de los sistema de numeración, como cuando se dice: *unidades* de primer orden; *unidades* de segundo ó decenas; *unidades* de tercero ó centenas; *unidades* de cuarto ó millares, etc., etc.

(3) Consecuencia de la muy conocida definición de EUCLIDES.

(4) Oí de muchacho un cuento allá en mi Andalucía, que revela el cómo estas ideas de sentido común han descendido (*por espontaneidad, ya que no pueda ser por reflexión*) hasta las masas populares.

Érase un enanillo muy astuto y diabólico, y un gigantazo feroz y comecarne. El enano sacó una vez con su ingenio al gigante de un grave apuro, por lo cual el jayán vivía agradecido al hombrezuelo. — Pero como éste era tan diabólico, siempre estaba mortificando al gigante, el cual resolvió al fin darle muerte para librarse de tanta travesura.

— Picaronazo, perro, ahora mismo voy á matarte. Pero, por aquel favor

Las cosas discontinuas forman CONJUNTOS: son agregados de objetos.

Las cosas continuas, extensiones, volúmenes, pesos, son mentalmente DIVISIBLES; tienen siempre propiedades físicas y químicas; siempre se ven y se palpan; sus partes pueden moverse, etc.

La idea de UNIDAD PURA es IDÉNTICA para todos los hombres á quienes es dado llegar al sublime concepto del número puro: no conoce nacionalidades: lo mismo el ruso, que el español, que el americano... saben lo que es « hacer algo una vez », « hacer una cosa dos veces », « hacerla tres veces », cuatro, cinco... ciento, mil... un millón...

Las ideas de MÓDULO VARÍAN de pueblo á pueblo y de hombre á hombre. Los españoles no saben lo que es una *wersta* ó un *kreutzer*, así como los rusos y los alemanes ignoran lo que es nuestra legua, ó nuestra fanega, ó nuestra vara de medir, y tanto ellos como nosotros ignoramos lo que fuesen las medidas de que habla el profeta EZEQUIEL...

Todo cuanto se puede preguntar y predicar *científicamente* de los objetos discontinuos y de los módulos de las cosas continuas, es impredicable de la idea de *unidad pura*; y, por consiguiente, de la idea del *número puro*. Por ejemplo:

Podemos, familiar y científicamente, preguntar: ¿Cuánto pesa esa manzana? ¿qué tamaño tiene? ¿cuál es su forma? ¿á qué huele? ¿á qué sabe? ¿de qué color es?... ¿Qué dimensiones tiene una fanega de sembradura?...

Y nada de eso se puede preguntar del número puro. ¿Cuánto pesa el número 1? ¿qué tamaño tiene la idea de unidad? ¿cuál es su forma? ¿á qué huele? ¿á qué sabe? ¿de qué color es?... (1).

---

que me hiciste, te permito que elijas el género de muerte que más sea de tu agrado.

— Y ¿me matarás de la muerte que yo escoja?

— Palabra de gigante.

— Bueno. Pues mátame de media bofetada.

(1) Es de creer que no haya entendimiento tan romo ó menguado hasta el punto de juzgar que la *forma* del 1, esto es, del trazo con que lo repre-

Esto, con ser tan claro, recibe mayor luz tratando de responder á la siguiente pregunta:

¿Hay algo menor que uno?

No; porque siendo *uno* el principio de la escala de la pluralidad, sería contradictorio que hubiese algo anterior al principio.

No; porque, de suponer que hay algo más pequeño que *uno*, resultarán absurdos evidentes: — He comido media vez; — He dado tres golpes y medio; — He entrado en el teatro siete veces y cuarto; — He emitido medio voto; — He dado medio puntapié...

Pero, ¿puede haber algo menor que un MÓDULO?

Sí; la mitad de su totalidad, el tercio de su tamaño, de su peso...; porque, entrando en la idea de conjunto, de masa, de volumen..., la idea de magnitud no es contradictorio que otra cierta magnitud exista en tamaño menor.

Así: si nos preguntasen ¿hay algo menor que un metro? podríamos responder sin absurdo: medio metro, un cuarto de metro...

Así, media libra, una tercia, medio duro, etc., son conceptos en que no hay contradicción.

Hay, pues, « UNIDAD PURA » y hay también UNIDAD DISCONTINUA y UNIDAD CONTINUA.

Llamaremos á la « unidad pura » (que es INDIVISIBLE é IDÉNTICA de hombre á hombre), UNIDAD NUMÉRICA ó simplemente UNIDAD.

Y llamaremos UNIDAD MÓDULO, ó simplemente MÓDULO, á toda magnitud que sirva para contar ó medir.

Los módulos siempre serán FRACCIONABLES y VARIABLES de pueblo á pueblo, de provincia á provincia, y á veces hasta de hombre á hombre.

Y dividiremos los módulos en *indeterminados* y *determinados;* ó sea, en « *números genéricamente abstractos* » y en « *números concretos determinados* ».

---

sentamos, sea la *idea* de uno, ni que el uno sea rojo porque lo escribamos con tinta de carmín...

Hoy sabemos lo que es un metro, un litro, una peseta... módulos determinados para nosotros.

Pero ¿qué era la *caña* de Ezequiel? (Ez., cap. XL.)

¿Qué pesaban los cincuenta siclos de la barra de oro que robó Achán (1), por lo cual le apedreó el pueblo y fué condenado al fuego por Josué? (Jos., cap. VII.)

Éstos ciertamente fueron módulos de medir, pero resultan indeterminados hoy para nosotros.

Los « *números puros* » son números *sui generis*: los demás son abstractos y concretos. El *uno*, en que principia la escala de los números puros, es indivisible; de donde se deduce el importantísimo principio siguiente:

« LOS NÚMEROS PUROS SON POR ESENCIA NÚMEROS ENTEROS » (2).

Los « *números-módulo* » se refieren siempre á una *colección* ó *conjunto*; ó á una masa ó volumen...: y, como todo conjunto y toda masa pueden ser siempre menores, se deduce de esto el no menos importante principio siguiente:

« LOS NÚMEROS-MÓDULO SON SIEMPRE FRACCIONABLES Y DIVISIBLES ».

El concepto de « *número puro* » es simple y no supone otras ideas más que la de « grados » en la escala de la pluralidad.

El concepto de « *número-módulo* » es siempre compuesto:

1.° De la idea de « número puro »;

2.° De la idea de « módulo ».

Para comprender lo que significan las palabras « cinco balas », « cinco libras », « cinco duros », « cinco litros »... no basta tener la idea de « *cinco* »; es preciso haber visto ó saber lo que es « bala », « libra », « duro », « litro »...

---

(1) Vidi... regulamque auream... quinquaginta siclorum... concupiscens abstuli.

(2) Recuérdese pág. 520.

— Y ¿me matarás de la muerte que yo escoja?

— Palabra de gigante.

— Pues mátame de media bofetada.

La ARITMETICA es la CIENCIA DE LOS NÚMEROS.

Y, como los números se dividen en puros y modulares, la Aritmética se divide en dos grandes secciones :

1.ª Aritmética pura, ó de los números;

2.ª Aritmética concreta, ó de los módulos.

¿ Qué son, pues, los NÚMEROS ?

LOS NÚMEROS SON LOS GRADOS DE LA ESCALA DE LA PLURALIDAD.

¿ Qué es, pues, UNO ?

UNO es el primer grado de la escala de la pluralidad.

¿ Qué es DOS ?

El segundo grado de la escala de la pluralidad.

¿ Qué es TRES ?

El tercer grado de la escala de la pluralidad.

Y así sucesivamente.

La idea de pluralidad, pues, y sus grados, nos han acudido, « DISTINGUIENDO » secciones en la idea de MUCHOS.

Y la hemos adquirido independientemente de que esos MUCHOS fuesen ó no de la misma especie, semejantes ó desemejantes, corpóreos ó intelectuales.

Pero ¡ cuánto tiempo ha tardado la Humanidad en descubrir que la idea de PLURALIDAD es un puro concepto de la inteligencia, INDEPENDIENTE de la idea de CUERPO, y que nada hay en ella de común con la idea de *objeto material* !!

Por consiguiente :

La ciencia que trata de los números puros tiene, en general, por objeto la *TEORÍA del ORDEN* de la sucesión y repetición de los hechos, y de la *SITUACIÓN* de las cosas, con ABSTRACCIÓN COMPLETA de su TAMAÑO, DISTANCIA, SUBSTANCIA, NATURALEZA y estado de QUIETUD Ó MOVIMIENTO (1).

---

(1) POINSOT decía en la Academia de Ciencias el 10 de Mayo de 1841 : « Regularmente se definen las Matemáticas como la ciencia de las magnitudes en general, ó la ciencia de las cantidades ; lo cual, en el fondo, es lo mismo que decir la ciencia de las relaciones. Esta es la definición más general que se ha dado hasta aquí de las Matemáticas ; pero, aunque esta definición parezca abrazar toda la ciencia, no creo que da una idea de ella

§ II. *Definiciones inadmisibles.*

Veamos, aunque sea de pasada, algunos de los errores capitales, *de esencia*, que se encuentran en libros muy recomendados á la juventud (libros que, por otra parte, están cuajados de observaciones y verdades de indiscutible mérito).

Casi siempre las definiciones dejan ver una flaqueza intelectual que verdaderamente conturba.

Veamos algunas definiciones. Por ejemplo, las de la voz *Matemáticas*.

Con frecuencia la definen los autores como *la ciencia de la cantidad*. Pero, ¿no tratan también las Matemáticas de las *figuras* y de las *posiciones* que no son cantidad? Y, si se da por atributo á la cantidad la cualidad de ser susceptible de aumento y disminución, ¿no se hacen impropiamente objeto inmediato de las Matemáticas, cosas, fenómenos y afecciones cuya intensidad y magnitud pueden siempre aumentar y disminuir, aunque sin ser numerables, tales como los *dolores* y los *placeres*, las *pasiones*, los *vicios*...? El talento aumenta con el estudio, y disminuye con la ociosidad; pero, ¿qué matemático osará medir al genio? ¿Qué fórmulas pueden determinar la abnegación de los héroes y los mártires? ¿Qué balanza ha podido nunca pesar la virtud? ¿Qué crisol aquilata la furia de los celos?

Otra definición. — *Las Matemáticas constituyen la ciencia de las leyes del tiempo y el espacio.* — Y ¿cuáles son las leyes del tiempo? ¿cuáles las leyes del espacio? Pero no entremos en cuestiones metafísicas. ¿No tratan las Matemáticas de los pesos? ¿de las fuerzas? Y ¿no es absurdo pensar que un gramo posee duración? ¿Qué tiene que ver un kilogramo con el largo,

---

bastante profunda ni extensa, porque las Matemáticas no son sólo la ciencias de las relaciones; esto es, que no se atiende en ellas únicamente á la proporción y á la medida, sino que deben estudiar también EL NÚMERO EN SÍ MISMO, es decir, el orden y situación de las cosas con abstracción completa de sus relaciones y de las distancias más ó menos grandes que las separan.»

ancho y grueso de la pesa que lo representa? ¿No son cosas distintas del tiempo y el espacio los valores de las cosas? ¿Qué relación hay entre un franco y un minuto? ¿Ó entre el precio de un jornal y un metro cúbico?

Otra.

Las Matemáticas tienen por objeto la determinación de cuanto puede contarse ó medirse. La cinemática no tiene por objeto contar ni medir. ¿Osaríais excluírla de la ciencia?

Continuemos analizando.

Escojo casi al azar.

Dice uno de los libros más extendidos:

« NÚMERO *es el resultado de la comparación de la unidad con la cantidad.* »

¡Qué confusión de ideas hay aquí!

Antes de comparar, es preciso lógicamente que hayamos percibido las ideas que se comparan: antes de comparar la *supuesta unidad* con la cantidad es imprescindible que hayamos visto intuitivamente la pluralidad, y que hayamos notado grados en ella; porque UNO y MUCHO son conceptos correlativos y antecedentes lógicos recíprocos, de los cuales no puede uno existir sin que el otro coexista. No se puede tener la idea de obscuridad sin la de luz; ni la de silencio sin la de ruído; ni la de quietud sin la de movimiento; ni la de placer sin la de dolor...

Por otra parte.

¿Quién puede sostener que sólo las cosas comparables nos dan la idea de número, cuando brota la idea de número hasta de la distinción de las cosas más contradictorias?

Además: la idea de UNO, por lo menos, no puede resultar de la comparación, pues que para comparar la unidad con la cantidad es preciso suponer que ya se sabe que es UNO (y no dos, ni tres, ni pluralidad) el módulo que se va á comparar con la cantidad; pero, si esto es así, resulta contradictorio tener la idea de UNO y no tener al mismo tiempo la de MUCHO, porque UNO y MUCHO son conceptos correlativos, como los de luz y obscuridad, quietud y movimiento..., de los cuales no puedecon cebirse un término sin poseer al mismo tiempo su contradictorio.

Por último, y esto es capital: es ajeno á toda filosofía decir que la comparación da ideas, cuando la comparación da sólo GRADOS entre las ideas que previamente se tenían. Sin la idea PREVIA de mayor, no podríamos decir, al comparar este papel con esta mesa, que la una es mayor que el otro; antes al contrario, porque ya teníamos esa idea, vemos que la relación de magnitud entre la mesa y el papel es un caso concreto del concepto de mayoridad que anteriormente habíamos ya adquirido.

Continuemos examinando.

Analicemos esta otra definición:

« *Se llama* NÚMERO ENTERO *una sola cosa.* »

¡ Parece increíble que en serio se estampe definición tan sin fundamento !

Una cosa sola será lo que ella fuere: *libro, hombre, buey;* pero no será número, porque el número no es cosa; es un concepto racional sin existencia corpórea ni realidad tangible ú objetiva.

Otra definición:

« *Se llama* NÚMERO ENTERO *la reunión de varias cosas iguales y semejantes.* »

La reunión se llamará reunión, y á nadie se le ocurre decir al ver una pila de balas, ó un rebaño de ovejas, ó un escuadrón de Caballería, ó un Congreso de diputados, « acabo de ver *un número* ».

. . . . . .

Pues si de este modo hablan del NÚMERO los que tratan de la ciencia de los números, ¿qué debemos esperar de las otras definiciones?

Las que de la *unidad* traen los textos son tan inexactas, cuando menos, como las ya expuestas.

Dice uno de los libros de mayor nombradía:

« *Se llama* UNIDAD *una de las cosas iguales ó semejantes que componen un número.* »

Aquí hay más conceptos equivocados que palabras.

En primer lugar: el número no está compuesto de cosas. Las cosas tienen ancho, largo, grueso, color... etc.; y ¿ no haría

reír el que preguntase de los números lo que científica y seriamente se puede preguntar de las cosas? ¿Cuál es el ancho de la idea de número? ¿Qué color tiene la idea del 8? ¿Cuánto pesa 25? ¿A qué sabe 19? ¿A qué huele un millón?... etcétera, etc.

En segundo lugar: una de esas cosas á que se refiere la definición será aquello que fuere: *libro, bomba, buey;* pero no será UNIDAD, porque la idea de unidad no tiene existencia individual; es un concepto relativo, y la relación no es un *algo* que esté EN las cosas, sino que es una idea de un concepto ENTRE las cosas.

En tercer lugar: se confunde de modo lamentable el concepto puro de UNIDAD con el de CUERPO ó MÓDULO, y se quiere que la idea abstracta de la unidad dependa de la percepción de un *conjunto* de cosas iguales ó semejantes; de modo que, como no haya *conjunto,* ó como no haya *cosas iguales ó semejantes,* es imposible la idea de UNO. ¡Pues qué! (y hasta descendiendo á lo material de los ejemplos vulgares) ¿no vemos el UNO en un montón de cosas diferentes? ¿A qué viene esa inutilidad de que las cosas (puesto que se quiere que haya cosas) tengan de ser iguales? ¿ó hayan de ser semejantes?

En cuarto lugar: como se supone que la idea de unidad y la idea de cosa son idénticas, los autores agregan en seguida:

« *Una de las partes de la* UNIDAD *se llama* QUEBRADO: *para tener el quebrado es preciso partir la unidad...,* etc., etcétera. »

Pero ¿cómo se parte el *uno?*

¿Cómo se parte lo que sea verdaderamente NÚMERO y no COSA?

¿Qué sería emitir medio voto? ¿Qué sería dar consejos dos veces y media? ¿Qué sería pegar media bofetada?

¡Y esto se enseña!!...

Sigamos algo más.

Los autores dicen:

« *Se llama* NÚMERO ABSTRACTO *el número en que no está determinada la unidad.* »

¡Semejante confusión de ideas pasma! ¡Ni aun distinguir

lo indeterminado de lo abstracto! ¿Quién concibe carencia tal de análisis?

Si entramos en una sala donde estén algunos contertulios en conversación y oímos decir, por ejemplo, sin conocer aún los objetos de que se trata:

— Pues yo recibí cuatro. ¿Y usted?

— Cinco.

— Y yo seis y media...

¿no entenderemos desde luego que se habla de COSAS y no de NÚMEROS? ¿No calcularemos que se trata de monedas, cajas, fanegas, etc., y no de NÚMEROS, toda vez que los números no pueden ser OBJETOS recibidos? Lo que quiera que sea eso no determinado que se haya recibido en número de 4, de 5 y de 6 y media, estará indeterminado, pero nunca será lo supremo de lo abstracto, si sabemos ó suponemos que tienen ancho, largo, grueso, peso, color, sabor, dureza, etc., etc. — Pues todavía será más abstracto que lo que tiene dimensiones, peso, color, dureza... aquello en que hayamos prescindido de dureza, color, peso y dimensiones.

Para que un número sea PURO, esto es, número verdaderamente ABSTRACTO (ya que los números ni pesan, ni son extensos, etc.), ese número ha de ser independiente de toda magnitud, de todo peso, de todo color, de toda cualidad, en fin, que afecte nuestros sentidos; y no ha de expresar otra cosa que grados de la escala de la pluralidad. *Sólo entonces será abstracto;* pero, mientras se le supongan *cualidades de las cosas,* podrá todo lo más resultar indeterminado.

¡Rara manera de abstraer la consistente en dar de lado á una denominación ó á un calificativo!

¿Qué tiene de extraño, pues, que en esta confusión de ideas sea errónea la de CANTIDAD?

Véase la definición siguiente:

« CANTIDAD *es todo lo susceptible de aumento ó disminución.* »

Aquí se toman los conceptos al revés.

Todo cuanto hay numerable por medio de los módulos de medir conocidos, es susceptible de aumento y disminución (se exceptúa la unidad pura, que no es susceptible de disminución),

y, por ser esto verdad, es verdad también que toda cantidad es susceptible de aumento y disminución ; pero no es cierto que sea CANTIDAD todo lo que pueda aumentar ó disminuír. La intensidad de nuestras afecciones *aumenta ó disminnye,* y á nadie se le ha ocurrido decir que tal clase de intensidades sea cantidad ; un dolor *aumenta ó disminuye*, y un dolor no es cantidad, porque no es numerable. Se cae, pues, por los autores en un error contrario á la dialéctica pura, contraviniendo al canon que prohibe invertir la proposicición afirmativa cuando no es definición.

Proceden como el que dijese :

Todos los leones son animales.

Luego

Todos los animales son leones.

Pero... Basta de paralogismos.

§ III. *Reductio ad absurdum.*

Es preciso, si no desterrar absolutamente de la ciencia el llamado método *ad absurdum,* restringir su uso al límite menor.

¿ Qué entendimiento queda satisfecho porque le digan : « Eso no es posible, porque es imposible. » ? Pues ¡si precisamente lo que habría que demostrar era la anunciada imposibilidad !!

¿ Es científico, es siquiera serio el método de demostración descrito desde la más remota antigüedad entre los paralogismos con el nombre de « petición de principio » ?

Si S K C P son los factores primos de un número, es « IMPOSIBLE » que otra descomposición nos dé Z K C P ; porque dividiendo la ecuación

$$S\,K\,C\,P = Z\,K\,C\,P$$

por el conjunto común de factores K C P, « NO SERÍA POSIBLE » que Z dividiese á S ; ni que Z fuese distinto de S, etc.

Es decir, que esta clase de demostraciones se reduce siempre á lo siguiente :

Tal cosa es imposible, porque esa cosa no es posible.

El método *ad absurdum,* además de no ser otra cosa que una prueba indirecta, se funda en la certeza de un principio que se supone infalible, cuando el progreso de las ciencias todas está

y, por ser esto verdad, es verdad también que toda cantidad es susceptible de aumento y disminución; pero no es cierto que sea CANTIDAD todo lo que pueda aumentar ó disminuír. La intensidad de nuestras afecciones *aumenta* ó *disminnye*, y á nadie se le ha ocurrido decir que tal clase de intensidades sea cantidad; un dolor *aumenta* ó *disminuye*, y un dolor no es cantidad, porque no es numerable. Se cae, pues, por los autores en un error contrario á la dialéctica pura, contraviniendo al canon que prohibe invertir la proposición afirmativa cuando no es definición.

Proceden como el que dijese:

Todos los leones son animales.

Luego

Todos los animales son leones.

Pero... Basta de paralogismos.

§ III. *Reductio ad absurdum.*

Es preciso, si no desterrar absolutamente de la ciencia el llamado método *ad absurdum*, restringir su uso al límite menor.

¿Qué entendimiento queda satisfecho porque le digan: « Eso no es posible, porque es imposible. »? Pues ¡si precisamente lo que habría que demostrar era la anunciada imposibilidad !!

¿Es científico, es siquiera serio el método de demostración descrito desde la más remota antigüedad entre los paralogismos con el nombre de « petición de principio »?

Si S K C P son los factores primos de un número, es « IMPOSIBLE » que otra descomposición nos dé Z K C P; porque dividiendo la ecuación

$$S\,K\,C\,P = Z\,K\,C\,P$$

por el conjunto común de factores K C P, « NO SERÍA POSIBLE » que Z dividiese á S; ni que Z fuese distinto de S, etc.

Es decir, que esta clase de demostraciones se reduce siempre á lo siguiente:

Tal cosa es imposible, porque esa cosa no es posible.

El método *ad absurdum*, además de no ser otra cosa que una prueba indirecta, se funda en la certeza de un principio que se supone infalible, cuando el progreso de las ciencias todas está

haciendo ver continuamente que los principios tenidos por más inconcusos han solido experimentar profundas y radicales modificaciones, si es que el tiempo no los ha declarado completamente erróneos.

« El círculo es la curva perfecta », decía ARISTÓTELES, « y, *por consiguiente,* las órbitas de los planetas tienen que ser círculos, porque sería ABSURDO suponer que los movimientos de los astros fuesen imperfectos... »

Y, sin embargo, las órbitas planetarias son elipses.

« Las leyes de la Óptica son inmutables », decían los newtonianos ; « *por consiguiente,* es ABSURDO querer acromatizar las lentes. »

Y las lentes se han acromatizado, sin embargo.

La Academia de París declaró ABSURDO la fijación de las imágenes en la cámara-obscura, é imposible, por consiguiente, todo lo que es ahora la *Fotografía,* la *Fototipia,* etc.

Y, no obstante, ¡ los dibujos de la luz han inundado el mundo !

Sin embargo, cumple confesar que en Geometría es precisamente donde el método *ad absurdum* ha producido y produce menores males.

En efecto ; los intereses humanos no están ligados íntimamente á las verdades geométricas ; y, por lo tanto, ni el ostracismo, ni la hoguera, ni el cañón castigan, como en las ciencias morales y políticas, al osado que, en nombre de hechos nuevos, se levanta en contra de aquellos principios sostenidos por la rutina y el abuso, sólo porque sería absurdo sostener principios enteramente opuestos.

¿ Quién hoy concibe que hubiera un tiempo en que se consideraba absurdo el creer que la sociedad podía existir sin esclavitud ? ¿ Que la mujer era compañera y no sierva del hombre ? ¿ Que la infamia no se hereda ? ¿ Que la pena no es puramente personal, y que un inocente puede pagar por un culpable ?...

El método *ad absurdum,* puesto que toma por medida de lo desconocido lo poco que sabemos, debe, si es posible, ser desterrado de la ciencia. Además, una negación hipotética no habla sino á una sola facultad del entendimiento, y excluye, por consiguiente, de las demostraciones á todas las demás facultades,

especialmente á la imaginación; y el hombre no es sólo inteligencia.

§ IV. *Disciplina.*

Los partidarios del *orden lógico* sostienen con una insistencia rayana en la temeridad, que únicamente la ciencia matemática es modelo de ilaciones irreprochables y la mejor escuela del raciocinar.

En muchos casos, eso es cierto; pero, si se parasen á reflexionar los encomiastas hiperbólicos, verían que no hay tal cosa *en absoluto.*

¿Quién puede olvidar la dificultad de método que ocurre siempre que, al empezar la Aritmética, se trata de explicar, á quien nada sabe todavía, los sistemas de numeración; pues para comprenderlos bien, es indispensable estar ya en posesión de las ideas de

sumar,
multiplicar y
elevar á potencias?

Y es palmaria la contradicción resultante de que para enseñar á sumar, á multiplicar y elevar á potencias, se necesite conocer de antemano los sistemas de numeración, que precisamente suponen el conocimiento de las operaciones *no aprendidas aún* de la suma, la multiplicación y la involución. En la NOTACIÓN de los sistemas de numeración no aparecen el signo + de la suma, ni el signo × de la multiplicación, ni los símbolos de la elevación á potencias; y la falta de tales indicaciones no deja ver con claridad en qué consiste el tránsito de un sistema de numeración á otro.

Supongamos la expresión

$$(2\times 10^6)+3\times 10^5)+(4\times 10^4)+(5\times 10^3)+(6\times 10^2)+(7\times 10^1)+(8\times 10^0)$$

Aquí es evidente que esta expresión es una suma;
Evidente que son siete los sumandos;
Evidente que cada sumando es un producto;
Evidente que en cada producto sólo hay dos factores;

Evidente que en cada producto uno de los factores es un dígito y el otro una potencia del 10;

Evidente que la serie de estas potencias va creciendo indefinidamente de derecha á izquierda;

Evidente que el valor de cada potencia aumenta á compás del aumento de los sucesivos exponentes: cero, 1, 2, 3, 4, 5, 6...

Formemos ahora otras expresiones análogas:

$$(3\times10^6)+(5\times10^5)+(7\times10^4)+9\times10^3)+(2\times10^2)+4\times10^1)+(6\times10^0)$$
$$(9\times10^6)+(7\times10^5)+(5\times10^4)+(3\times10^3)+(6\times10^2)+(2\times10^1)+(4\times10^0)$$
etc., etc.

Y vuelve á resultar:

Evidente que entre estas dos expresiones y la primera no hay más diferencia que en los factores dígitos que sirven de coeficientes á las potencias 10^6, 10^5, 10^4, 10^3...

Evidente que las potencias del 10 permanecen invariables en sus sitios;

Evidente que 10^0 está siempre en el primer sumando de la derecha, que es el que ocupa el primer lugar;

Evidente que 10^2 continúa en el tercer lugar;

Evidente que 10^3 continúa en el cuarto lugar;

Evidente que 10^4 continúa en el quinto lugar;

Evidente que 10^5 continúa en el sexto lugar, etc., etc.

También resulta evidente que el número de orden de cada lugar excede en 1 al exponente de la potencia en él escrita.

El número de orden del 1.er lugar es = al exponente de $10^0 + 1 = 0 + 1$
El número de orden del 2.º lugar es = al exponente de $10^1 + 1 = 1 + 1$
El número de orden del 3.er lugar es = al exponente de $10^2 + 1 = 2 + 1$
El número de orden del 4.º lugar es = al exponente de $10^3 + 1 = 3 + 1$
El número de orden del 5.º lugar es = al exponente de $10^4 + 1 = 4 + 1$
etc., etc.

Sentadas estas evidencias, escribamos las precedentes expresiones según las reglas del sistema de notación decimal, y

1.º Tendremos que suprimir en cada una los seis signos de sumar

$$+\,+\,+\,+\,+\,+$$

porque en Aritmética la yuxtaposición de las cifras significa *suma;*

2.° Y también habrá que suprimir los siete símbolos de las potencias

$$10^6,\ 10^5,\ 10^4,\ 10^3,\ 10^2,\ 10^1 \text{ y } 10^0,$$

porque los lugares ocupados por los coeficientes dígitos representan esos símbolos.

De modo que, en vez de la complicada expresión primera

$$(2\times10^6)+(3\times10^5)+(4\times10^4)+(5\times10^3)+(6\times10^2)+(7\times10^1)+(8\times10^0)$$

sólo habrá que escribir, según el sistema de notación decimal, el guarismo

2 3 4 5 6 7 8

igual á *dos millones trescientos cuarenta y cinco mil seiscientos setenta y ocho.*

En vez de la segunda

$$(3\times10^6)+(5\times10^5)+(7\times10^4)+(9\times10^3)+(2\times10^2)+(4\times10^1)+(6\times10^0)$$

únicamente habrá que consignar los coeficientes

3 5 7 9 2 4 6

igual á *tres millones quinientos setenta y nueve mil doscientos cuarenta y seis.*

Y en vez de la tercera

$$(9\times10^6)+(7\times10^5)+(5\times10^4)+(3\times10^3)+(6\times10^2)+(2\times10^1)+(4\times10^0)$$

habrá que poner sencillamente los factores dígitos

9 7 5 3 6 2 4

igual á *nueve millones setecientos cincuenta y tres mil seiscientos veinte y cuatro.*

¡ Admirable sistema de notación !

¡ Reemplazados por la yuxtaposición los signos del sumar !

¡ Por el orden de los lugares la serie de las potencias !

¡ Qué sencillez !! ¡ Los lugares son potencias !! ¡ La yuxtaposición es suma !!

¡ Cada sumando es un producto de dos factores, y de éstos sólo se expresa el factor variable, el coeficiente dígito, porque el otro factor invariable, la correspondiente potencia, siempre se supone : el lugar la representa !!!

¡Portentosa conquista de la civilización!

¿Y en qué difiere de otro un sistema de numeración?

En la serie de potencias, no en la esencia de notación tan admirable.

En el sistema de numeración decimal, la base de la serie es el 10,

$$\ldots\ldots 10^6,\ 10^5,\ 10^4,\ 10^3,\ \ldots.$$

En el sistema quinario la base es el 5,

$$\ldots.,\ 5^6,\ 5^5,\ 5^4,\ \ldots.$$

En el sistema duodecimal la base es el 12,

$$\ldots.,\ 12^6,\ 12^5,\ 12^4,\ \ldots.$$

y en cualquier sistema la base es el número de cifras del sistema.

Pero la esencia de la notación es en todos la misma.

Por manera que, si llamamos B al número de esas cifras, y

$$d,\ d',\ d'',\ d''',\ldots$$

á cualquiera de sus dígitos-coeficientes, la expresión general de cualquier sistema de numeración es

$$\ldots. + (d \times B^6) + (d' \times B^5) + (d'' \times B^4) + (d''' \times B^3) + \ldots.$$

Y la expresión general de toda notación es

$$\ldots. d\ d'\ d''\ d'''\ \ldots.$$

porque en la notación se hacen dos clases de supresiones:

1.ª La de los signos de sumar (que se reemplazan por la yuxtaposición de las cifras);

2.ª Y la de los símbolos de la serie de las potencias (que se representan por la serie de los lugares).

En todo sistema de numeración hay unas pocas cifras llamadas significativas, que tienen valor por sí, y que constituyen los dígitos del sistema. A este número de cifras significativas se agrega siempre el cero.

El total de los dígitos y del cero constituyen el número-base del sistema.

El lugar que ocupa cada cifra representa, pues, un término

de la serie de potencias de la base. El lugar indica el orden de las potencias : el primero las protoenas, cuya potencia es B^0 ; el segundo lugar las deutenas, cuya potencia es B^1 ; el tercer lugar las trienas, cuya potencia es B^2 ; el cuarto las tetraenas, cuya potencia es B^3 ; el quinto las pentaenas, cuya potencia es B^4 ;... etc. Y, así, cada dígito representa un sumando y un producto, y, según el lugar que ocupa, una potencia.

¿ Cómo explicar estas ideas á quien no sabe todavía sumar, multiplicar ni elevar á potencias, cuando empieza á aprender de niño el sistema de numeración decimal? Así es que cada profesor comienza su enseñanza como puede y por donde mejor le parece, y POCOS conocen todo lo admirable de la NOTACIÓN aritmética, sin excluír, por supuesto, á los partidarios del *orden logico,* imposible de seguir en la enseñanza.

§ V. *Paralogismos matemáticos.*

Si sobre una línea tomo una longitud partiendo de derecha á izquierda, esa cantidad será, por ejemplo, positiva : si la tomo hacia la izquierda será negativa. Y no dejará por esta circunstancia de ser una longitud real, medible y apreciable de mil modos. Sin embargo, esa cantidad, por ser negativa, y según se PRUEBA (!!) en los libros que andan en manos de todo el mundo, es menor que cero. ¡ Menor que cero una vara de medir si se dirige hacia la izquierda !

Con decir

$$-8 < 0$$

bastaría para que una persona de talento ó de sentido común desconfiase del libro en que tal cosa se probase (?!).

Conforme á las reglas de los signos, admitidas por todos, y sin motivo generalizadas, tenemos que

$$\frac{-a}{+a} = -1$$

y que

$$\frac{+a}{-a} = -q$$

de donde, conforme á todos los libros de Álgebra, sale la proporción

$$\frac{-a}{+a} = \frac{+a}{-a};$$

resultado asombroso y tan grande que no cabe en cabeza humana, pues no es concebible que lo menos sea á lo más como lo más á lo menos.

Se demuestra que

$$\frac{a}{0} = \infty;$$

pero, estimándose toda cantidad negativa como menor que cero,

$$-b < 0$$

¿qué podrá responderse si se pregunta: á qué será igual $\frac{a}{-b}$?

¿á qué $\frac{a}{-\infty}$? No hay respuesta racional posible, siempre que se atienda á las prescripciones del sentido común y de la filosofía.

Supongamos la ecuación

$$(-a)^2 = (+a)^2$$

Según lo establecido, extraigamos la raíz cuadrada de ambos miembros, y tendremos el evidente absurdo de que

$$-a = +a$$

Tomemos los logaritmos de los miembros de la anterior ecuación y hallaremos

$$2\,\text{Log.}\,(-a) = 2\,\text{Log.}\,(+a);$$

ó bien

$$\text{Log.}\,(-a) = \text{Log.}\,(+a).$$

Pero es una cosa demostrada que los números negativos no tienen logaritmos; luego ¿ la carencia de una cosa es igual á la posesión de ella ?

Si los números negativos no tienen logaritmos, la operación

$$-1258 \times 467$$

es operación imposible : es así que la efectuamos por medio de los logaritmos siempre que nos ocurre ésa ú ótra de su clase...

Luego...

— Pero entrégame la carta.
— Pues déme V. la respuesta.

Sea un recipiente lleno de agua hasta cierta altura : supongamos en el fondo de ese recipiente un orificio por donde se escapa el líquido, y que al mismo tiempo se le echa agua por un conducto cualquiera : el aumento ó disminución que experimenta el agua del recipiente podrá siempre representarse, si llamamos a al agua que se echa y b á la que sale, por

$$a - b.$$

Si el agua que sale es más que la que entra, resultará que

$$a - b = -c;$$

pero como se dice que

$$-c < 0$$

se deducirá, si algo puede deducirse, que, habiendo salido menos que nada, habrá en el recipiente más que había.

Sea

$$\text{ABCDE} = a$$

un arco medido desde A.

Si lo medimos en el sentido EDCBA tendremos

$$-\text{arco EDCBA} = -a;$$

de donde resulta, según principios admitidos, que cualquier cantidad puede al mismo tiempo ser $>$ y $<$ 0.

Si dos cantidades son iguales ó desiguales y á ambas se les hace experimentar la misma modificación, los resultados permanecerán iguales ó desiguales, respectivamente. Esto es racional, mejor dicho, axiomático.

Sea

$$-a < 0$$

multipliquemos ambos miembros de la desigualdad por una cantidad cualquiera: sea ésta

$$-b.$$

Según las reglas de los signos, tendremos

$$ab < -0;$$

pero, como una cantidad positiva no puede ser menor que cero, tendremos que entonces será

$$0 < ab.$$

El Peñón de Gibraltar, ó el buey suelto bien se lame.

El círculo cuyo radio es infinitamente pequeño es un punto.

La circunferencia cuyo radio es infinitamente grande es una línea recta.

Los conceptos al llegar aquí se pierden. Nos parece oír lo contradictorio: un ruidoso silencio: una obscuridad brillante: un blanco negro: un negro blanco.

Consideremos la serie

$$\div -\infty - \ldots - 3. - 2. - 1. 0. + 1 + 2 + 3 + \ldots + \infty$$

Según lo establecido

$$-\infty$$

es el límite de los números menores que 0.

Se sabe que si el numerador de una fracción permanece invariable y su denominador crece, el valor de la fracción disminuye; luego si el denominador llega á ser el número mayor posible, el valor de la fracción será el menor posible; y viceversa.

Luego debemos tener

$$\frac{a}{+\infty} = -\infty, \quad \frac{a}{-\infty} = +\infty$$

Es así que lo que se demuestra es que

$$\frac{a}{0} = \infty$$

Luego...

El volumen de la esfera es igual á la superficie por el tercio del radio.

Véase lo que se tiene por demostración.

La esfera puede considerarse como compuesta de un número infinito de pirámides, cada una de las cuales tenga por base un punto de la superficie y por altura el radio: el volumen de una pirámide es el producto de su base por el tercio de la altura: tomando en la esfera al radio por factor común, tendremos que la suma de todos esos volúmenes estará representada por la suma de las bases multiplicada por el factor común; pero la suma de las bases es la superficie de la esfera; luego...

Mas, según esta representación, al centro de la esfera concurrirán los vértices de todas esas pirámides; y, como las bases son puntos, tendremos que en el centro de la esfera hay tantos puntos como tiene la superficie; luego ¿el centro es igual á la superficie? Luego...

A cada instante se usa en Matemáticas la frase número infinito como aplicable á las realidales; el número infinito para que lo sea es preciso que encierre todos los casos posibles: muchos de éstos son contradictorios en la realidad, como lados entrantes y salientes al mismo tiempo, mayor y menor al mismo tiempo, igual y desigual al mismo tiempo... luego el número infinito en el orden de la pluralidad es imposible en el orden de la realidad.

Las voces irracional é imaginario son de uso constante también; pero ¿ pueden darse denominaciones que impliquen mayor discordancia con el antonomásico calificativo de exacta que la ciencia tiene ?

Se dice que toda ecuación tiene algún valor real ó imaginario, que, sustituído en ella, realiza la igualdad. Y, *con efecto,* no hay valor ninguno real ni imaginario que realice la supuesta igualdad siguiente:

$$(2x-5)+\sqrt{x^2-7}=0,$$

ni la de ninguna otra ecuación que contenga la misma clase de incompatibilidad en los datos.

Basta ya.

Basta y sobra con lo dicho, sin necesidad de más pormenores, para dar á entender cuántas dificultades entrañan los principios de que por ilación lógica se desprenden los errores consignados.

¡ Y cuenta que la mies es abundante ! ¡ Cuánto no se puede decir sobre las raíces imaginarias !! ¡ Cuánto sobre las fórmulas trigonométricas !! ¡ Cuánto sobre los inconmensurables !!

Ahora bien: ¿ no es extraño que la duda penetre en doctrinas al parecer inatacables ? ¿ Hay algún misterio en los apar-

tados límites de la ciencia que exploran actualmente los geómetras? ¿Ó bien se ha dado demasiada extensión á algún principio cierto, apartándolo así de su significación primitiva y produciendo la confusión y el absurdo? Esto debe haber sucedido, si en las deducciones no se ha faltado á las leyes de una rigurosa dialéctica: si las consecuencias no son admisibles, forzoso es remontarnos al punto de partida.

Siempre que medimos hacemos uso de un módulo. Vemos cuántas veces la cantidad que medimos contiene al módulo, y llevamos en cuenta la dirección y posición en que verificamos las mediciones. Lo que nos sirve para medir es un tipo, un pedazo, una parte de la cantidad que nos ocupa, con todas sus propiedades: ópticas, si es un rayo de luz; dinámicas, si es una fuerza; geométricas, si es una longitud. Pero el NUMERO-DE-VECES que la cantidad contiene á la *unidad* no es cosa real: es un CONCEPTO MENTAL de relaciones, por medio del cual recorremos la escala de la pluralidad; de modo que LA UNIDAD EN ESTE SENTIDO es cosa muy distinta de la también llamada UNIDAD QUE NOS SIRVE PARA MEDIR: ésta *tiene* siempre propiedades ópticas, dinámicas, geométricas, acústicas, etc., etc., y aquélla *carece* absolutamente de propiedades de esta especie: su significación, COMPLETAMENTE ABSTRACTA, es el primer grado de la serie de los números ó el principio de la escala de la pluralidad: en una palabra, la unidad que sirve para medir está siempre en la región de lo CONCRETO; y la unidad que sirve para contar nunca sale de la región de lo ABSTRACTO.

¿No se ve ahora claramente que desde *el punto de vista abstracto* los números no pueden ser más que ENTEROS? ¿No se observa que es incomprensible un cuarto de signo, medio ruído, un décimo de vida, que NO PUEDE HABER NADA MENOR QUE LA UNIDAD, que es ininteligible para nuestra razón la frase una cosa repetida menos una vez, una moneda repetida menos tres veces, y que es ESENCIAL á la idea de número puro el que sea número entero? ¿No se ve ahora claro que desde el momento en que se diga número fraccionario, número negativo, se hace uso de una expresión incorrecta y contradictoria, como blanco negro, ruidoso silencio, cuadratura del círculo, realización de lo infinito en lo finito; puesto que lo que puede

fraccionarse no es el número, sino el módulo; que lo que puede variar de dirección no es el grado en la escala de la pluralidad, sino la dirección en que llevamos el módulo? ¿No es patente que las expresiones de *número abstracto negativo, número abstracto fraccionario, número abstracto irracional, número abstracto imaginario,* corresponden á imposibilidades lógicas? ¿No es claro que los símbolos escritos ó hablados del sistema de numeración no sirven para otra cosa más que para precisar á qué grado de la escala de la pluralidad corresponde una colección cualquiera de cosas?

Por una especie de sinécdoque muy natural, pero CONTRARIA ENTERAMENTE AL RIGOR DE LA LÓGICA Y FATAL PARA LA EXACTITUD INTRANSIGENTE DE LAS MATEMÁTICAS, los números, SÍMBOLOS REPRESENTATIVOS DE LA OPERACIÓN DE CONTAR, se encuentran de hecho en la parte de la ciencia del cálculo que se designa con el nombre de Álgebra, constituídos, por los autores, EN SIGNOS INDICATIVOS DE LA MAGNITUD DE LAS CANTIDADES, cuyo tipo son los módulos, y además EN CARACTERES DE LA POSICIÓN, Ó LA EXISTENCIA, Ó LA ACCIÓN DE ESAS CANTIDADES.

¿No se sospecha ya, no se concibe ahora claramente que, empleado el número en tres usos tan distintos, sea tal propiedad, lógica en uno de esos usos, absurda cuando se trate de EXTENDERLA á alguno de los otros dos, ó que sea IMPOSIBLE su aplicación cuando CESANDO DE SER el mismo sea reemplazado por los otros?

Los autores, cuando definen el número, definen la CANTIDAD y no la TEORÍA DEL ORDEN Y DE LA SITUACION DE LAS COSAS SIN NINGUNA CONSIDERACIÓN Á LA MAGNITUD, según la feliz objeción de Poinsot. Se define ordinariamente á las Matemáticas como la ciencia de las magnitudes en general, ó la ciencia de las cantidades (1), y no se consi-

(1) No hay cosa más frecuente que oír decir: «*Escriba V. tal cantidad*», como si las cantidades (esto es, las longitudes, superficies, sólidos, fuer-

dera al número en sí mismo, abstraído de las magnitudes. He aquí por qué implica contradicción la idea aislada de positivo y negativo, puesto que, si los números fuesen ESENCIALMENTE POSITIVOS, nunca podrían ser negativos, so pena de dejar de ser números, por serles esencial lo positivo : y he aquí también por qué lo que no puede hacerse con el número puro es ejecutable sobre el módulo : porque aquello á que se resiste la unidad de numeración, INVARIABLE É INDIVISIBLE, es posible sobre la unidad módulo, tipo representativo de una cantidad, CONCRETO, VARIABLE Y DIVISIBLE, según el deseo de cada cual y cuya grandeza ó pequeñez nada limita.

La fórmula

$$x = a\sqrt{2},$$

en que a es un número puro, representa abstractamente una imposibilidad ; pero reflexionando, diremos : puesto que $a\sqrt{2}$ no puede ser ni concebido ni practicado numéricamente, investiguemos si sucederá lo mismo con

$$\lambda\sqrt{2}$$

llamando λ á la LONGITUD MÓDULO.

Vemos en seguida que si $\lambda\sqrt{2}$ expresa una longitud realizable, podremos en consecuencia realizar también

$$a\sqrt{2}\ \lambda$$

para lo cual bastará repetir a veces, no la longitud λ, sino la longitud $\lambda\sqrt{2}$. Sabemos, desde luego, que si formamos un triángulo rectángulo en el cual los lados del ángulo recto sean iguales á λ, la hipotenusa será tal que su longitud respecto de λ debe expresarse por

$$\lambda\sqrt{2}.$$

Pero, si en lugar de $a\sqrt{2}$ se hubiese tenido $a\sqrt{3}$, $a\sqrt{4}$,

---

zas, pesos, etc.) pudieran escribirse, y como si el sistema de numeración (que está destinado á designar la pluralidad y no las cantidades) fuese el representante de las mismas cantidades!

$a\sqrt{5}$,... construiríamos análogamente las longitudes $\lambda\sqrt{3}$, $\lambda\sqrt{4}$, $\lambda\sqrt{5}$... porque, en efecto, haciendo la hipotenusa del triángulo precedente, lado del ángulo rectángulo, cuyo otro lado fuese λ, la hipotenusa de este segundo triángulo sería $\lambda\sqrt{3}$; y procediendo del mismo modo, obtendríamos $\lambda\sqrt{4}$, $\lambda\sqrt{5}$ .. $\lambda\sqrt{N}$.

De lo dicho se deduce que las expresiones

$$N \times 1 ; \; N \times 0$$

no son multiplicación, y que

$$1 \times N ; \; 0 \times N$$

son multiplicaciones; puesto que el 1 y el 0 están repetidos N veces;

Que es esencial á la mayor parte de las cosas reales el poder ser repetidas, y que, por consiguiente, el multiplicando puede ser concreto y fraccionario.

Pero que, en todos los casos, en todos, el multiplicador tiene que ser NÚMERO PURO, esto es, abstracto y entero.

Y que, si desde el punto de vista numérico, el aforismo de que el orden de factores no altera el producto debe admitirse como verdadero, no sucede lo mismo en las aplicaciones de la multiplicación á las cuestiones concretas, porque la naturaleza de un factor no es TRANSMISIBLE á otro.

Un módulo puede dividirse y subdividirse y volverse á dividir. Si el módulo primitivo es λ, cada una de sus divisiones se expresará por λ', λ'', λ'''... pero de aquí no se deducirá más sino que el módulo secundario es menor respecto del primitivo, y que cuando tomemos una fracción de λ, no haremos más que tomar un NÚMERO ENTERO DE VECES alguno de los módulos secundarios λ', λ'', λ'''... Multiplicar quebrados es, pues, repetir un número entero de veces un módulo menor, relacionado con

el módulo primitivo; y, así, multiplicar será siempre, conforme á su etimología, repetir y aumentar.

Me detengo, pues.

Mucho siento que los límites de esta obra no me permitan seguir la ilación de estas ideas sin entrar en pormenores propios solamente de una obra de Matemáticas; pero con lo dicho hay lo suficiente para que pueda concebirse una explicación satisfactoria de las longitudes irracionales, y para que se presuma cómo la teoría de las expresiones imaginarias ha podido conducir al gran resultado de que $\sqrt{-1}$ sea el signo de la perpendicularidad, así como para comprender cómo pueden considerarse lógicamente las cantidades positivas y negativas con relación á las imaginarias, y cómo puede pasarse de lo real á lo imaginario. En suma; que es absolutamente necesario admitir en Álgebra dos sistemas de numeración, el uno ordinal y el otro *cuantitativo* (1). Quien desee más pormenores, acuda á mi traducción de la obra de VALLÈS.

¿Semejantes contradicciones, tal galimatías, tanta confusión, no merecen ser profundamente estudiadas y cuidadosamente aclaradas para levantar el velo que cubre tantas obscuridades?

Mientras más se reflexiona sobre estas materias, menos de admirar es el que tantas inteligencias se muestren rebeldes á los estudios matemáticos: ¿quién sabe si los más lógicos de entre todos, han de buscarse entre los espíritus que después de algunos ensayos los han rechazado? ¿Y quién es quien se atrevería á decir que entre los que han cultivado con éxito la ciencia, se hallará uno solo que durante un tiempo bastante largo no se haya visto obligado á admitir como verdades probadas lo que no era aún para él más que *verba magistri*? ¿Quién sabe, en fin, si hasta el término de su carrera, nuestros más grandes geómetras no han estado más bien PERSUADIDOS que CONVENCIDOS de la verdad de ciertos principios pasados en autoridad de cosa juzgada?

---

(1) Y, por consiguiente, una Aritmética pura, y otra Aritmética modular. Véase mi obra *Aritmética general*.

Mientras no se haga la distinción debida entre unidad, módulo, y dirección;

Mientras que los signos de la pluralidad sean representantes de módulos y direcciones;

Mientras que en la ciencia se continúe afirmando que todo número abstracto es esencialmente positivo;

Mientras que no se proclame en principio que todo número fraccionario es concreto;

Mientras que se continúe haciendo diariamente uso, sin dar explicación ninguna, de cantidades ó de expresiones imaginarias;...

Nunca se tendrá derecho para criticar á los que rehusen comprender, en su conjunto, la exposición de los principios de la ciencia, *y nunca se podrá reprender á los que exijan que las Matemáticas* entren en el terreno de que se han separado los autores al sentar sus bases y al exponer sus principios.

§ VI. *Deducciones.*

¿Puede ahora quedar duda de la necesidad de dar OBLIGATORIAMENTE á los escritores el DERECHO de ser escuchados al criticar los programas; y que, al efecto, es necesario que estos programas se CONOZCAN oficialmente, si no queremos estadiza ni estancada la instrucción, y si deseamos que el error no se perpetúe en la enseñanza?

Más de siglo y medio hace que LEIBNITZ y D'ALAMBERT indicaron la necesidad de indicar con símbolos diferentes la numeración, los módulos y su estado: en el siglo actual muchos matemáticos filósofos, los CARNOT, los POINSOT, los VALLÈS, han clamado repetidamente por la reforma... ¿qué se ha conseguido?... Los libros de texto no varían y el error ó lo contradictorio se enseña con todo el aparato de la lógica y la solemnidad de lo científico.

Y ahora ¿quedará duda de que las Matemáticas no deben pedirse á los niños? Si no satisfacen sus teorías á los hombres, ¿por qué se tiene de imbuír en ellas á los niños?

¿Y están libres de errores los libros de las otras ciencias que se ponen en manos de la juventud?

Creo haber indicado algo digno de atención respecto á la Retórica: BALMES lo tiene hecho respecto á la Dialéctica... ¿No es, pues, absolutamente necesario que los programas oficiales se sujeten PÚBLICA y PERIODICAMENTE á juicio contradictorio para que el error acabe, y la verdadera ciencia se aquilate, y prospere y se difunda?

CAPÍTULO XVII

He llegado al término.

No por estar dichas por mí, sino por estar SANCIONADAS POR LA EXPERIENCIA, deben tomarse en consideración las observaciones que dejo expuestas en el curso de este estudio.

Id al fondo, hombres de bien y amantes del País, y no os detengáis en lo externo, vosotros los que podéis legislar. No porque durante muchos años se haya creído otra cosa, hombres buenos que podéis decidir permanentemente en cuestión tan capital como la de la educación, desoigáis los consejos de la observación y de la crítica. Ánimo, pues. Imitad lo que en otros ramos se ha hecho: era necesaria la estadística en España, y no se ha titubeado en gastar por millones lo que tal fin requería. No es más importante la estadística que la educación: energía en el corazón entero, convencimiento en el ánimo esforzado, y la victoria os dará los laureles que prepara á los bienhechores, y los pueblos os ceñirán las guirnardas de su aplauso.

No desoigáis tampoco la doctrina, porque sale de labios poco autorizados. Si el triunfo sobre la conciencia me ha sido dado por los destellos de verdad que hayan brotado de mi pluma, si el trabajo hecho ha logrado arrançar alguna vez en vuestro fuero interno este grito ú otro semejante: « Es verdad », « Esto es cierto », « No había dado en ello »... por amor á vuestros hijos, por cariño á vuestro país, por afecto á todas las sociedades humanas, dictad enérgicamente las medidas acertadas que pongan á la patria en el camino más rápido de la civilización.

He llegado al término.

Circunstancias especiales y que nunca en un principio pude prever, me han puesto en el caso de adquirir y emitir sobre la enseñanza física, intelectual y moral, ideas que considero del mayor interés. Muchas no me pertenecen, pues son hijas de otros

pensadores benéficos; pero, si tanto las ajenas como las propias producen convencimiento en los ánimos buenos, y lograra yo sugerir alguna mejora permanente en la educación, ningún placer me galardonaría más cumplidamente. Ni el ansia de renombre, ni la ambición, ni afecto alguno egoísta ha puesto la pluma en mis manos. Sólo el deseo y la convicción de poder hacer algún bien, generalizando nociones no comunes, ha podido decidirme á escribir estas reflexiones, robando para ello al reposo parte del tiempo que imperiosamente exige. Si consigo convencer en todo ó en parte á quien no cierre sistemáticamente los oídos, ¿qué más gloria podría yo anhelar? Las minorías crecen.

Pero ¿habré logrado persuadir á alguien?

¿Habré producido la convicción en los habituados á otras ideas?

¡Con cuánta razón dice un vate eminente!:

> Dices verdades y silbidos oyes;
> Mentiras dices y el aplauso asorda;
> É inútil es que en la verdad te apoyes,
> Si en el error la humanidad engorda.

Y, caso de haber conmovido las creencias, ¿sería yo tan dichoso que decidiese á promover las reformas que propongo?

Quisiera lisonjearme con una esperanza afirmativa.

Ah! Poco espero!!

Y, sin embargo, una EXPERIENCIA continua me autoriza para decir en voz muy alta que todo el secreto de la educación está en estas tres palabras:

PROGRAMAS,
EXÁMENES,
MAESTROS.

La fórmula no puede ser más sencilla: y, si alguno duda de la eficacia de tanta sencillez, piense en las palabras del cardenal DONNET, arzobispo de Burdeos: « *Admirable carácter de la verdad, que encierra en algunas palabras el germen completo de toda una doctrina, como el grano en un volumen casi imperceptible encierra todos los rudimentos del árbol que cubrirá un día la tierra con sus hojas, adornado de flores y cargado de frutos.* »

Libertad de enseñanza: esclavitud en los exámenes: he aquí el anhelo de este libro: el fin que se propone.

Medios: las tres palabras tantas veces repetidas:

PROGRAMAS,
EXÁMENES,
MAESTROS.

AUTORIDADES Y REFERENCIAS

Págs.

Abril (Simón)..... 436, 454
Achán..... 522
Agustín (San)..... 30, 132, 272
Alcántara García..... 91
Ampère..... IX, 203, 326
Andújar (D. Juan)..... 396
Arbolí, obispo de Cádiz..... 200
Aristóteles..... 59, 114, 132, 284, 310, 518, 530
Aritmética general..... 478, 545
Arkwright..... IX, 359
Arnold..... 282
Arquímedes..... 30, 155, 201, 218
Arquitectura de las lenguas..... 478, 515
Ave María, periódico de Sevilla, 7 Octubre 1891..... 38
Avendaño..... 317, 319, 244

Babbage..... 218
Babinet..... 23, 103
Bachelier..... 378
Bacon..... 132, 203, 218, 310
Balart. (Impresiones.—*Literatura y Arte*, pág. 120)..... 33
Balmes..... 239, 242, 255, 256, 547
Barlow..... 200
Basedow..... 369
Bastiat..... 138
Becerro de Bengoa. (Congreso, 11 Mayo 1895, pág. 29)..... 92
» » » » 28)..... 104
» » » » 21)..... 105
» » » » 28)..... 106
» » » » 24)..... 106
» » » » 27)..... 163
» » » » 26 y 27)..... 452
» » » » 26)..... 461

Págs.

Bentham 250
Béranger 357
Berdan 37
Berkeley 369
Bernhardi 369
Berthelot ..... IX, 132, 326
Bosch y Fustegueras. (Senado, 3 Diciembre 1894, pág. 4) 27
» » 1.° » » 9) 27
» » » » » 2) 104
» » » » » 2) 105, 415
Boileau 357
Bossuet 176
Brigham (Doctor) 366
Brunel 218
Byron (Lord) 65, 372
Buffon 218, 219
Buckle 381
Bunsen IX

Cabarrús (Conde de) 171
Caldara (Polidoro) 356
Calderón 378, 389
Calomarde. (Decreto de 1825) 111, 252, 397
Calvino 165
Calvo y Martín. (Senado, 19 Diciembre 1894, pág. 18) 26
» » » » » 12) 106
» » 15 » » 11) 449
Campan (Madame) 296
Campillo (Narciso) 61
Capitán (El Gran) 282
Caracci (Aníbal) 356
Cárdenas. (Congreso, 13 Mayo 1895, pág. 23) 28
» » » » » 23) 34
» » » » » 24) 92
» » » » » 21) 104
» » » » » 20) 105
» » » » » 26) 106
» » » » » 25) 164
» » 14 » » 23) 320, 367
» » 13 » » 24) 452
Carlos III 170
Carlos V 356
Carpio (D. José María). (*Diario de Cádiz*, 10 Mayo 1894) 459, 462
» » 30 » 467
Carnot 546

Págs.

Castelar. *Revista Política Ibero-Americana*, Noviembre 1895)..... 169
Castro (D. Fernando)..... 396
Cawley..... 359
Cervantes..... 77, 132, 389, 479, 480
Chappe..... 358
Cicerón..... 379, 380
Cisneros (El Cardenal)..... 282
Collard..... 276
Colección legislativa de Instrucción pública..... 407, 410, 411
Colón..... 135, 148, 357
Combe (Doctor A.)..... 217
Conferencias sobre la enseñanza, por Fitch..... 110, 115, 118, 282, 267
Congreso, 24 Mayo 1895, pág. 12..... 27
» 14 » » 18..... 27
» 16 » » 32 y 36..... 28
» 14 » » 18..... 28
» 13 » » 23..... 28
» 24 » » 31 y 33..... 29
» 13 » » 23..... 34
» 13 » » 23..... 34
» 13 » » 24..... 92
» 22 » » 20..... 92
» 11 » » 29..... 92
» 22 Abril 1895 » 13..... 102
» 22 Mayo 1895 » 21..... 102
» 22 » » 13..... 104
» 13 » » 21..... 104
» 18 » » 35..... 104
» 11 » » 38..... 104
» 11 » » 28..... 104
» 11 » » 37..... 105
» 22 » » 17..... 105
» 20 » » 37..... 105
» 11 » » 21..... 105
» 24 » » 28..... 106
» 24 » » 18..... 106
» 13 » » 26..... 106
» 11 » » 24..... 106
» 11 » » 28..... 106
» 22 » » 20..... 106
» 22 » » 12..... 107
» 22 » » 11..... 131
» 11 » » 34..... 146
» 24 » » 21..... 146
» 11 » » 27..... 163

Págs.

Congreso, 11 Mayo 1895, pág. 27 163
» 11 » » 38 164
» 13 » » 25 164
» 24 » » 31 249
» 14 » » 19 449
» 24 » » 13 250
» 24 » » 24 250
» 24 » » 26 251
» 22 » » 27 304
» 14 » » 23 320
» 22 » » 13 450
» 13 » » 21 452
» 13 » » 24 452
» 11 » » 26 y 27 452
» 14 » » 19 452
» 14 » » 19 452
» 11 » » 26 y 27 452
» 24 » » 27 453
» 24 » » 25 453
» 11 » » 26 461
» 11 » » 26 461
Cook 357
Copérnico ..... IX, 59, 116, 135, 398
Coraly 235
Correggio 356
Cossío 91
Correo (El). (1.º Enero 1895) 33
Crémieux (Mr.) 137, 138
Crisóstomo (San) 314
Cuvier 217, 218, 368

D'Alambert 546
Daguerre ..... IX, 359
Dante 132, 376
Darwin ..... IX. 132
Davy ..... IX, 218, 355
Decreto (Real). (4 Julio 1884) 39
» (12 Julio 1895) 42
De Gerando 195, 200, 269
Demóstenes 357
Descartes 132, 310, 369
Destutt-Tracy 369
Diario de Cádiz. (30 Mayo 1894) 467
» (10 ») 459
Díaz (D. Juan José) 171

Págs.

Director general de Instrucción pública. (Congreso, 24 Mayo 1895, páginas 31 á 33) 29
Döbel 396
Dollond 24
Dominiquino 356
Donnet (arzobispo de Burdeos) 549
Dugald Stewart 369
Duque de Frías 396
Duque de Gor 395
Duque de Rivas 111, 253, 397
Dugueselin 387
Dupanloup 369
Durán y Bas. *(El Liberal,* 8 Junio 1891) 453, 454, 462

Edison ..... IX, 285, 359
El Empecinado 357
El Emperador Guillermo (de Alemania) 381
Época (La). (1.º Julio 1895) 454
Euclides 31, 367, 519
Euler 203
Escuder (Doctor). (*La Justicia,* 18 Abril 1890) 221
Espronceda 388
Esquilo 357
Evans 359
Ezequiel 520, 522

Fabié. (Senado, 4 Diciembre 1894) 25
» » 3 » pág. 10) 104
» » » » » 11) 106
» » » » » 9) 146
» » » » » 11) 251
Faraday ..... IX, 355, 359
Felipe II 169, 194, 454
Felipe III 194, 151
Fénelon 176
Fernando VI 170
Fontenelle ..... VII, 41, 361
Fomento (Ministerio de). (14 Febrero 1879; 3 Febrero 1883; 19 Enero 1886 y la Ley de 8 de Julio de 1892) 57
Francisco I 356
Franklin 218, 359
Frary 381
Fresnel IX
Fúlton 359

Págs.

Galileo 132, 135, 218
Galdós 170
García de Paredes 394
García Moreno 112
Gaume (El P.) 138, 379
Gibbon 369
Gil y Zárate 164
Giner 424
Giordano Bruno 165
Goethe 31, 345, 355
González (R. Emilio) 91
Graham Bell IX
Gréard (Mr.) 227
Gregorio Magno (San) 193
Grove IX
Groizard. (Senado, 4 Diciembre 1894, pág. 4) 36
» » » » » 6) 145
» » 14 » » 10) 147
» » 4 » » 7) 149
» » 14 » » 10) 151
» » 4 » » 6) 164, 252
Groizard (D. Carlos). (Congreso, 20 Mayo 1895, pág. 37) 105
Gutenberg (Juan) 358

Hall 24
Heraldo de Madrid (El) 183
Heredia 353, 354
Hernán Cortés 282
Herodoto 54
Herrera (Fernando) 377
Herschell 359
Hill (Arturo) 265
Hipócrates 155
Homero 368, 389, 285
Horacio 156, 213, 390
Humphry Potter 218, 358

Iglesias 326
Imparcial (El). (1.º Agosto 1895) 25
» (19 Marzo 1877) 79
» (29 Julio 1883) 183
» » » 188
» » » 189
» (Julio 1890, número 8 315) 230
Iriarte 387
Isambert 218

Págs.

Jerónimo (San)..... 132
Johnson..... 359
Josué..... 522
Joule..... IX, 132
Jovellanos (Gaspar Melchor de)..... 171
Junot..... 357
Justicia (La). (10 Diciembre 1889)..... 182
» (18 Abril 1890)..... 221
» (26 Julio 1889)..... 226
» (30 »)..... 235

Kearney..... 395
Keplero..... 218
Kératry (Comte de)..... 129
Kirchhoff..... IX
Krummacher..... 130

Labra. (Congreso, 18 Mayo 1893, pág. 35)..... 104, 395, 397
Lamartine..... 372
Lancaster..... 268
Laprade..... 226, 286
Laviña. (Congreso, 14 Mayo 1895, pág. 18)..... 27
» » 24 » » 18)..... 106
» » 14 » » 19)..... 449
» » » » » 19)..... 452
Le Bon (Gustave)..... 131, 331
Leibnitz..... 132, 137, 151, 203, 326, 546
Leonardo da Vinci..... 218, 394
León X..... 356
León y Domínguez (José María). *(Recuerdos Gaditanos)*..... 91
Liberal (El). (17 Abril 1896)..... 22
» (2 Noviembre 1889)..... 38
» (2 »)..... 41
» (9 Junio 1891)..... 78
» (5 »)..... 79
» (31 Agosto 1892)..... 150
» (1.° Febrero 1896)..... 170
» (28 Marzo 1887)..... 262
» (1.° Junio 1891)..... 231
» (15 »)..... 231
» (3 »)..... 380
» (9 Junio 1895)..... 453
» (8 Junio 1891)..... 453
» (6 »)..... 454
» (1.° »)..... 459

Págs.

Lichtenberg (Doctor)..... 235
Lincoln..... 359
Linneo..... 357
Lista..... x, 71, 91, 92, 93, 98, 99, 164, 397, 430
Llorens. (Congreso, 16 Mayo 1893, págs. 32 y 36)..... 28
Lope de Vega Carpio..... 378, 389
López Ocaña (Doctor D. Julián)..... 236
López Muñoz. (Congreso, 24 Mayo 1895, pág. 12)..... 27
López Puigcerver. (Congreso, 24 Mayo 1895, pág. 31)..... 249
» (Senado, 1.º Diciembre 1894, pág. 13)..... 250
» » » » 7)..... 252
» » 6 » 2)..... 254
Lozano (D. Pablo). *(La Justicia*, 30 Julio 1889)..... 112, 235
Lutero..... 479

Macpherson (D. Guillermo)..... 330
Magallanes..... 357
Mahoma..... 151
Mai (Cardenal)..... 380
Man (Horacio)..... 417
Manifiesto (El). (Periódico gaditano)..... 150
Marcel..... 131, 151, 194, 213, 217, 258, 361
Marqués de Trives..... 254
Martel..... 139
Massena..... 357
Max-Müller..... 473
Mayorga..... 396
Menéndez y Pelayo..... 454, 456, 457
Merelo (Senado 10 Diciembre 1894, pág. 9)..... 27
» » 7 » » 16)..... 40
» » 14 » 1895, » 8)..... 107
» » 10 » 1894, » 6)..... 163
» » 14 » » 5)..... 449
Miguel Ángel..... 356
Milton..... 379
Mina..... 357
Minié..... 37
Mitrídates..... 368
Molière..... 357
Mollien..... 471
Monlau..... 346, 350
Montesino..... 396
Montgolfier..... 24, 359
Moreno Llamas..... 396
Mosquera. *(Diario de Cádiz*, 15 Junio 1896)..... 417

Págs.

Moya (D. Ambrosio). *(El Nuevo Régimen,* 24 Octubre 1891)..... 400
Moyano (Claudio)..... 106, 110, 112
Mozart..... 285
Murat..... 357
Murillo..... 357
Museo Antropológico..... 236

Napoleón..... 296
Newcomen..... 359
Newton..... IX, 23, 24, 47, 52, 64, 71, 115, 132, 203, 218, 326, 346
Ney..... 357
Niemeyer..... 369
Niepce..... IX, 359
Nuevo Régimen. (21 Diciembre 1895)..... 184
» (24 Octubre 1891)..... 400

Obispo de Langres..... 137, 138
Obispo de Málaga. (Senado, 5 Diciembre 1894, pág. 9)..... 251
» » » » » 3 y 4)..... 252
» » » » » 3)..... 145
Otero (J.) *(Madrid Científico,* 21 Junio 1896)..... 468

Pablo (San)..... 132
Palissy (Bernardo)..... 358
Pascal..... 218, 367, 369
Pasteur..... 132
Peel (Sir Roberto)..... 140, 471
Pedreira..... 33
Perugino..... 356
Perrochaud (Doctor)..... 236
Pi y Margall. *(El Nuevo Régimen.* 21 Diciembre 1895)..... 184, 378
Picón (Jacinto Octavio). *(El Liberal,* 1.º Febrero 1896)..... 170
Pidal..... 253
Pidal (Marqués de)..... 112
Pitágoras..... 30, 155, 201
Platón..... 132, 219, 314
Plauto..... 379
Plinio..... 217
Poinsot..... 517, 523, 542, 546
Pope..... 60
Porlier..... 357
Pousino..... 356
Príncipe de la Paz (El)..... 396
Procusto..... 61
Prosodia y versificación castellanas..... 478

Págs.

Ptolomeo 59, 116, 398
Puigcerver. (Senado, 1.º Diciembre 1894, pág. 16) 90
» » » » » 16) 90
» » » » » 14) 106
» » 5 » » 5) 146

Quevedo 387
Quintiliano 309, 203

Racine 45, 285, 376
Rafael 356
Remington 37
Repullés y Pita 396
República (La). (27 Agosto 1885) 172
Resumen (El). (23 Febrero 1890) 188, 473
Riesco de Le Grand (D. Inocencio) 396
Rodríguez Rubí 40
Rojas 412

Salillas (Doctor). *(El Liberal,* 15 Junio 1891) 231
Salmerón (D. Nicolás). (Congreso 22 Mayo 1895, pág. 20) 92
» » 22 Abril » » 13) 102
» » 22 Mayo » » 21) 102
» » » » » 13) 104
» » » » » 17) 105
» » » » » 20) 106
» » » » » 12) 107
» » » » » 11) 131
» » » » » 21) 146
» » 24 » » » 24) 250
» » 22 » » » 13) 450
» » 24 » » » 25) ... 453, 454, 457
Sánchez de Castro 454, 457
Sánchez Pastor. (Congreso, 14 de Mayo de 1895, pág. 18) 28
Sánchez Román. (Senado, 7 Diciembre 1894, pág. 16) 39, 91
» » 6 » » 7) 154
Sardá 408, 436, 453
Sarto (Andrea del) 356
Savery 359
Scalígero 368
Schiller 376
Schmeller 396
Schwartz (Bertoldo) 358
Seguin ..... IX, 359

Págs.

Senado, 4 Diciembre 1894, pág. 18 25
» 19 » » 18..... 26
» 1 » » 9..... 27
» 3 » » 4..... 27
» 10 » » 10..... 27
» 4 » » 4..... 36
» 7 » » 16..... 39
» 7 » » 16..... 40
» 1.° » » 16..... 90
» 3 » » 10..... 104
» 1.° » » 2..... 105
» 1.° » » 4..... 106
» 19 » » 12..... 106
» 3 » » 11..... 106
» 14 » » 8..... 107
» 4 » » 6..... 145
» 5 » » 3..... 145
» 5 » » 5..... 146
» 3 » » 9..... 146
» 14 » » 10..... 147
» 4 » » 7..... 149
» 14 » » 10..... 151
» 6 » » 7..... 154
» 10 » » 6..... 163
» 4 » » 6..... 164
» 1.° » » 13..... 250
» 5 » » 9..... 251
» 5 » » 3, 4..... 252
» 1.° » » 7..... 252
» 6 » » 2..... 254
» 14 » » 5..... 449
» 15 » » 11..... 449

Séneca..... 103
Servet (Miguel)..... 165
Shakespeare..... 51, 132, 357, 376, 387, 389, 479, 480
Silvela (D. Luis). *(El Liberal,* 9 Junio 1891)..... 78, 443, 453, 459, 462
Sixto IV..... 356
Sociedad de Ciencias y Letras. (25 Diciembre 1895 y 15 Enero 1896)..... 180
Sócrates..... 310, 361
Sófocles..... 357
Stael (Madama de)..... 369
Stanley..... 54
Stephenson..... IX, 359

Thiers (Mr.)..... 371

Págs.

Ticho-Brahe 398
Tintoretto 356
Tiziano 356
Tolosa Latour. *(El Imparcial,* número 3 315, Julio 1890) 230
Tomás de Aquino (Santo) 65, 132, 146
Torricelli 218
Tribuna (La). (Carta 8 Agosto 1882) 109
Tyndall 51

Vallès 545, 546
Vasco de Gama 357
Velázquez 357
Vico 199, 208, 310
Víctor Hugo 150
Vincenti. (Congreso, 11 Mayo 1895, pág. 38) 104
» » » » » 37) 105
» » 24 » » 28) 106
» » 11 » » 34) 146
» » » » » 38) 164
» » 22 » » 27) 304
» » » » » 26) 251, 253
» » 24 » » 27) 453
Virgilio 389, 474
Virio (Escuela) 396
Voz Montañesa (La). (1.º Agosto 1895) 25
Voitel 396
Volta IX
Voltaire 420

Walpole 369
Walter Scott 372
Warburton 369
Wáshington 144, 149
Watt ..... IX, 203, 218
Weiler 369
Wellington 357
Wise (Thomás) 130
Wolf 369

Zorrilla 41

ÍNDICE

Págs.

PRÓLOGO DE LA SEGUNDA EDICIÓN V
PRÓLOGO DE ESTA TERCERA EDICIÓN VII
PRELIMINARES 13
ADVERTENCIA 17

PARTE PRIMERA

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO PRIMERO

La opinión unánime de los hombres de una misma profesión no suele tener valor racional ninguno cuando se trata de temas referentes á su clase 21

CAPÍTULO II

Cuando se trata de reformas, son tal vez incompetentes los Cuerpos consultivos 23

CAPÍTULO III

Los defectos de la imprevisión no son imputables á sus naturales resultados.—Juntas consultivas 24

CAPÍTULO IV

Los defectos de las disposiciones mal tomadas no son imputables al personal que obra en consecuencia de ellas.—Libros de texto 26

CAPÍTULO V

Dificultad de poner remedio á los males consiguientes á las concesiones de la imprevisión.—Textos y autores 32

CAPÍTULO VI

Lo existente suele ser un estorbo para toda innovación.—Libros actuales.—Profesorado actual 37

Págs.

CAPÍTULO VII

Sistema de estudios discontinuos.—Aprender para olvidar 39

CAPÍTULO VIII

El sistema de asignaturas discontinuas lleva consigo la anemia ó la consunción de la inteligencia, y siempre el olvido de las materias cursadas..... 42

CAPÍTULO IX

El sistema de asignaturas sueltas no toma en consideración las edades propias para esos estudios..... 48

CAPÍTULO X

El sistema de los estudios discontinuos no tiene en cuenta que la extensión de las asignaturas depende de la capacidad de los alumnos 53

CAPÍTULO XI

El sistema de asignaturas sueltas no empieza por lo fenomenal, sino que, siguiendo el orden lógico, comienza por los principios científicos, que no están al alcance de la inteligencia de los niños.... 56

CAPÍTULO XII

División de las materias de los estudios en dos grandes masas: una comprensiva de todo lo que puede aprenderse por procedimientos prácticos ejecutados por el alumno, y otra de lo que no puede aprenderse sin demostración..... 62

CAPÍTULO XIII

Inmenso poder de la atención en el sistema que hace al discípulo autor de su aprender..... 67

CAPÍTULO XIV

Cambio alternativo de materias para evitar la fatiga intelectual.... 73

CAPÍTULO XV

Las clases correspondientes á la primera fase de la enseñanza han de ser poco numerosas. — Necesidad de clasificar á los niños según sus grados de capacidad. — Escaso número de maestros..... 76

CAPÍTULO XVI

Conclusiones 79

CAPÍTULO XVII

Esquema sectorial del plan de enseñanza..... 86

CAPÍTULO XVIII

Ventajosos resultados obtenidos del sistema sectorial..... 90

Págs.

CAPÍTULO XIX

Supresion de la Segunda enseñanza..... 101

CAPÍTULO XX

Ciencias naturales..... 110
EPÍLOGO..... 119

PARTE SEGUNDA

DE LA EDUCACIÓN

Es un error pensar que la educación es menos que la instrucción.

COMTE DE KÉRATRY.

LIBRO PRIMERO

GENERALIDADES

CAPÍTULO PRIMERO

Sí! la reforma de la educación vendrá, y, como todas, triunfará.

THOMAS WISE.

§ I.—Parábola de Krummacher. — No debemos mejorar la tierra sin mejorar al hombre..... 129
§ II.—Sin el amor en la sociedad quedan incompletos los adelantos materiales..... 130
§ III.—Clamor por la reforma de la educación: porvenir de las naciones..... 130
§ IV.—Clamor por la libertad de enseñanza..... 132
§ V.—Argumentos en favor de la libre enseñanza..... 133
§ VI.—No consideremos como argumento decisivo el voto de las mayorías incompetentes..... 134
§ VII.—Falta de carácter en los que ven claro..... 135
§ VIII.—Verdadera fórmula de las objeciones hechas por los partidarios de la libertad de enseñanza..... 136
§ IX.—Incompetencia de los padres para la enseñanza: los padres tienen que dedicarse á una profesión y desatender lo demás para ganar el sustento..... 137
§ X.— l Estado debe hoy, no sólo intervenir, sino tener poderes para dar dirección á la educación y la enseñanza..... 138

Págs.

§ XI.—Libre enseñanza en Inglaterra: la intervención del Estado no se mira como contraria á la libertad política ni en Suiza ni en los Estados Unidos 140

CAPÍTULO II

Entidades en quienes reside el derecho y la obligación de enseñar.. 142
§ I.—El derecho y la obligación de educar, y, por tanto, de enseñar, reside primordialmente en la familia 142
§ II.—Imposibilidad de que los ignorantes salgan por sí mismos de su ignorancia. — Derecho del niño. — Derecho del Estado. A los particulares todo lo individual: al Estado todo lo nacional y supletorio 144
§ III.—El Estado ejecuta lo que dejan de hacer los particulares.... 146
§ IV.—Sólo el Estado puede imprimir unidad á la enseñanza..... 147
§ V.—Los servicios no reproductivos, pero necesarios, no pueden realizarse sin los recursos oficiales..... 148
§ VI.—Únicamente los poderes públicos pueden imprimir á la enseñanza un gran fin nacional..... 150

CAPÍTULO III

El Gobierno debe no enseñar lo que puedan enseñar los particulares. 153
§ I.—El Estado enseña como por derecho propio, y no transitoriamente por el abandono que los padres hacen de sus derechos..... 153
§ II.—La cuestión de la enseñanza es política..... 154
§ III.—¿Quiénes piden la libertad de enseñanza?..... 155
§ IV.—El Gobierno no debe enseñar..... 157

CAPÍTULO IV

Ventajas para el Gobierno del no enseñar y sólo dirigir..... 162
§ I.—No tomando el Gobierno parte en la enseñanza, ésta no se divorciaría de la educación..... 162
§ II.—Las intolerancias cesarían no enseñando el Gobierno por medio de sus catedráticos..... 164
§ III.—La actual enseñanza oficial debe cesar desde luego en los grandes centros, y paulatinamente en los otros..... 165

CAPÍTULO V

Nuevo aspecto de la cuestión. — No enseñando el Gobierno, cesaría el clamoreo general contra los abusos de su gestión docente..... 167
§ I.—Irritación producida por los abusos..... 167
§ II.—El abuso de un derecho no invalida ese derecho..... 168
§ III.—Diferentes clases de abusos. — Dificultad de clasificarlos... 169
§ IV.—Privilegios contra el laicismo..... 169
§ V.—Irregularidades en las oposiciones..... 174
§ VI.—Abusos en el profesorado..... 182
VII.—Insuficiencia de los días lectivos. — Incapacidad de los locales..... 188

Págs.

CAPÍTULO VI

El Gobierno debe no enseñar; pero, si enseña, ha de hacerlo conforme la ciencia exige 190
§ I.—¿Cómo ha de ser la enseñanza? 190
§ II.—No son sinónimos educación é instrucción: antecedentes: ejemplos 190
§ III.—Cuestión de método: ¿conviene empezar por una definición? 192
§ IV.—Definición de lo que es educación.—Corolarios inmediatos. 193
§ V.—¿Es más importante desarrollar la inteligencia, que el cuerpo ó las facultades morales? 193
§ VI.—La educación se propone principalmente la cultura moral: la educación, por tanto, nunca concluye: el desarrollo de las facultades puede cesar, su cultivo y dirección nunca terminan 195
§ VII.—¿Cómo se verifica el desarrollo de las facultades? 196
§ VIII.—El desarrollo de nuestras facultades depende de la cualidad y no de la cantidad de los ejercicios 197
§ IX.—Diferentes clases de actos del hombre 198
§ X.—Importancia de los actos habituales 199
§ XI.—Profunda opinión del filósofo italiano VICO: el hombre no SABE más que lo que HACE 199
§ XII.—¿Qué es saber? 200
§ XIII.—A pesar de que las fórmulas generales son la verdadera ciencia, es un error empezar la enseñanza por los principios abstractos de las ciencias 202
§ XIV.—Fuerza directa del hombre: fuerza refleja 204
§ XV.—Lo fenomenal y práctico debe ir antes de lo general y teórico: condiciones á que ha de sujetarse la práctica 207
§ XVI.—Conclusiones 208

CAPÍTULO VII

Resumen retrospectivo 209

LIBRO SEGUNDO

EDUCACIÓN FÍSICA

CAPÍTULO PRIMERO

Mens sana in corpore sano.
HORACIO.

La salud es la base de la educación.
MARCEL.

§ I.—Necesidad de abarcar todos los hechos para alcanzar sus leyes 213
§ II.—Objeto de la educación física 214
§ III.—La educación física proporciona trabajadores fuertes 214

Págs.

§ IV.—La guerra mata á los fuertes, mientras que las epidemias los respetan 215
§ V.—Ventajas de la gimnástica y de la educación de los órganos. 215

CAPÍTULO II

Desarrollar sólo físicamente al hombre, es mutilarlo.

§ I.—Muchos grandes hombres han sido hábiles en los ejercicios manuales 217
§ II.—Debe fomentarse en los niños la habilidad manual 218
§ III.—Límite de la educación física: el desarrollo muscular no es fin, sino medio de fortificar el principio vital y dar aptitud para las artes 219

CAPÍTULO III

Sistemas de educación física 220
§ I.—Ejercicios más convenientes 220
§ II.—Espacio.— Locales 224
§ III.—Tiempo. — Horas destinadas á la educación física 225

CAPÍTULO IV

La salud y la educación física 229
§ I.—Materias que estudia la educación física, por su relacion con la salud 229
§ II.—Expediciones escolares 230
§ III.—Eficacia de las colonias escolares 231
§ IV.—Asilos marítimos 235

LIBRO III

EDUCACIÓN MORAL

CAPÍTULO PRIMERO

Práctica de la moral 239
§ I.—La moralidad en abstracto no es nada real 239
§ II.—Objeto de la educación moral 241
§ III.—Desigualdad de las conciencias: remordimiento: frecuente maridaje del crimen y la tranquilidad: la historia no contiene más que una sola palabra: DOLOR 241
§ IV.—La extinción del remordimiento no supone extinción de las ideas morales 242
§ V.—Las ideas morales no son objeto de contemplación: son eminentemente prácticas: no necesitan el análisis científico .. 243
§ VI.—La moral nos rodea 244

Págs.

CAPÍTULO II

Aspecto político de la educación moral 246
§ I.—Imposibilidad actual del aislamiento de los pueblos. — Consiguiente tolerancia 246
§ II.—Cámaras españolas 248
§ III.—Declaraciones en las Cámaras 249
§ IV.—Juicio de la discusión 254

CAPÍTULO III

§ I.—Índole distinta del deber y la virtud: el deber es obligatorio: la virtud es voluntaria: el cumplimiento del deber no es meritorio: un acto de virtud lo es: la infracción del deber es punible: la carencia de virtudes nó 257
§ II.—Marcha que hay que seguir 258
§ III.—Atracción: resistencias á la atracción 259
§ IV.—En educación moral todo depende del equilibrio de los agentes morales: padres: maestros: sistemas: razones de desequilibrio 260
§ V.—Resumen 263

CAPÍTULO IV

> Siempre que haya faltas inveteradas en una escuela, debe el maestro ver en sí mismo algo de culpable y erróneo, algo que imperiosamente reclama enmienda, y que le hace poco á propósito para desempeñar las funciones de su cargo, á menos que su puntualidad no sobrepuje á la de sus discípulos, que se tome un vivo interés en sus lecciones, las deje sin disgusto y las vuelva á comenzar con agrado.
>
> ARTURO HILL.

> La influencia simpática educa más que el castigo.
> Atraer y evitar: he aquí el sistema completo de educación moral.

§ I.—El amor no se impone: sobre el amor se influye: atracción. 265
§ II.—La escuela no es la familia 267
§ III.—Preservación del mal creando hábitos de docilidad y sinceridad 269
§ IV.—Barreras 272
§ V.—Niños de funesto ascendiente sobre los demás 272
§ VI.—Dos tendencias. — Censuras. — Alabanzas 273
§ VII.—Consejos á los maestros 273
§ VIII.—Modo de castigar y perdonar 274
§ IX.—El maestro suele ser causa de las faltas de los niños 274

Págs.

CAPÍTULO V

La educación tiene dos bases: el afecto y el temor.

COLLARD.

§ I.—Los premios son un mal: los castigos son un mal..... 276
§ II.—Jurado de niños donde el maestro tenga grande autoridad.. 276
§ III.—Cómo han de ser los premios. — Su carácter, el privilegio concedido á los esfuerzos laboriosos de la actividad..... 277
§ IV.—El premio no ha de causar placer sensual, sino de sentimiento..... 277
§ V.—Cómo han de ser los castigos. — Su carácter, la privación del bien propio de la actividad..... 278
§ VI.—El dolor no se puede imponer hasta después de concedido el bien moral: así, es preciso en muchos casos acudir interinamente al dolor físico..... 279
§ VII.—Cargos contra el castigo corporal..... 280
§ VIII.—La flagelación y sus análogos se proscriben, no por lo que son, sino por lo fácil del abuso..... 281
§ IX.—El trabajo no se ha de recargar, porque el trabajo no es pena..... 283

CAPÍTULO VI

Formación del carácter..... 284
§ I.—Planteo de la cuestión..... 284
§ II.—Los caracteres pueden modificarse. — Cómo..... 285
§ III.—Sistema tutorial inglés..... 287
§ IV.—El carácter nace con el individuo..... 289

CAPÍTULO VII

Conclusiones..... 290

LIBRO CUARTO

EDUCACIÓN INTELECTUAL

CAPÍTULO PRIMERO

Enseñar es más bien que exponer una verdad, hacer ejecutar los ejercicios necesarios para apoderarse de ella.

§ I.—La fuerza en la edad moderna tiene por símbolo una pluma, no una espada..... 295
§ II.—Objeto de la educación intelectual..... 295
§ III.—De los padres y maestros con relación á la educación intelectual..... 296

Págs.

§ IV.—Las medianías asaltan el magisterio, porque á los maestros se les paga menos á veces que á los lacayos..... 298
§ V.—Esperanzas de que el magisterio mejore..... 299
§ VI.—Fatal preferencia que en las escuelas se da al saber: el maestro lo que menos necesita es saber; lo cual no quiere decir que sea un ignorante..... 299
§ VII.—Un ejemplo..... 301
§ VIII.—Condiciones á que ha de sujetarse la enseñanza: dar gradación á los ejercicios del discípulo..... 302

CAPÍTULO II

El maestro nace, como el poeta.
Longum iter per praecepta, breve et efficax per exempla.

§ I.—Prendas que deben adornar al profesor..... 304
§ II.—El maestro ha de improvisar. — El maestro, en general, no se ha de preparar para ir á clase; pero ha de dedicar muchísimo tiempo al estudio..... 307
§ III.—Cuando un hombre me habla no me dice sus ideas, sino que combina las mías: inconveniente del lenguaje técnico. 307
§ IV.—El maestro que habla mucho y pregunta poco es mal maestro..... 309
§ V.—Importancia del método en general..... 310
§ VI.—Métodos especiales de la enseñanza: el fenomeno antes que la ley; el efecto antes que la causa; la idea antes que el signo..... 311
§ VII.—El desarrollo de las facultades es más importante que la adquisición de los conocimientos..... 312
§ VIII.—Ejemplos..... 313
§ IX.—Deben desarrollarse todas las facultades, pero aguardando á la edad en que aparecen. — Consejos importantísimos.. 313
§ X.—Esquema sectorial de la enseñanza..... 315

CAPÍTULO III

La enseñanza no ha de ser por agregación sucesiva y cronológica de nuevos elementos, sino sectorialmente por desarrollo simultáneo en capas concéntricas sucesivas de todos los elementos germinales: no ha de crecer como el mineral por juxtaposición de partes: ha de crecer como los cuerpos vivos, por desarrollo simultáneo de todos los miembros.

§ I.—Sistemas de enseñanza..... 317
§ II.—Sistema individual..... 317
§ III.—Sistema simultáneo..... 318
§ IV.—Sistema mutuo..... 318

Págs.

§ V.—El sistema mutuo tiene graves inconvenientes; es la muerte de la inteligencia, porque hace del niño un autómata..... 319
§ VI.—Sistema mixto..... 321
§ VII.—Insuficiencia de los cuatro famosos sistemas..... 321
§ VIII.—Respuesta cumplida á una especiosa objeción..... 322
§ IX.—Importante consecuencia: clases ó secciones para cada especie de inteligencias..... 326

CAPÍTULO IV

Lo que se ahorra en educación se gasta en metralla.

El sentido común no reconoce sistemas, sino medios.

§ I.—Exageración del clamor imprudente de economías..... 328
§ II.—Anécdota, que tiene mucho de sucedido..... 328
§ III.—No se puede ahorrar cuando existen necesidades apremiantes que satisfacer..... 329
§ IV.—Si no se satisfacen las necesidades morales, es de temer una barbarie nueva..... 330
§ V.—El mundo en el año 2800..... 330
§ VI.—El mundo camina á una gran transformación..... 331
§ VII.—Contradicción entre pedir economías y conocer la necesidad de remediar los males..... 332
§ VIII.—Necesidad de otros planes distintos del mutuo..... 332
§ IX.—Condiciones de edad referentes á todos los niños..... 333
§ X.—Las facultades no aparecen simultánea, sino sucesivamente. 333
§ XI.—Ejercicios según las edades..... 334
§ XII.—Ejemplos..... 335

CAPÍTULO V

Sumario retrospectivo..... 338

CAPÍTULO VI

Nosce te ipsum.

(Conócete á ti mismo.)

§ I.—Curiosidad: atención..... 346
§ II.—Percepción..... 347
§ III.—Memoria imaginativa..... 348
§ IV.—Memoria..... 348
§ V.—Imaginación..... 352
§ VI.—Razón..... 361

CAPÍTULO VII

¿Quién desarraiga las rutinas?

§ I.—Importancia de las condiciones de las cosas..... 363
§ II.—Lectura..... 364

Págs.

§ III.—Geografía é Historia universal 367
§ IV.—Matemáticas 368
§ V.—Latín 371
§ VI.—Griego.—Sus dificultades en las flexiones y las raíces lo hacen más impropio aún que el latín para ser estudiado por los niños 384
§ VII.—Es ilógico que aprenda Retórica, y mucho menos Poética, quien no sabe expresar sus pensamientos más triviales.. 386
§ VIII.—Lógica.—Es casi inútil su estudio para los niños 390
§ IX.—Consideraciones generales: deben ser obligatorias aquellas enseñanzas solamente que necesite el mayor número de profesiones, y potestativas las que sólo necesiten algunos individuos 391

CAPÍTULO VIII

Enseñanzas del Estado 393
§ I.—Bases establecidas 393
§ II.—Cómo son los planes del Gobierno 394

CAPÍTULO IX

Instrucción primaria 403
§ I.—Legislación sobre Instrucción pública 403
§ II.—Juicio general de la legislación referente á la Instrucción primaria 403
§ III.—Sistema gubernativo 403
§ IV.—Defecto capital de este sistema 404
§ V.—Otro defecto tan importante como el anterior 406
§ VI.—Timidez de la legislación 406
§ VII.—Abdicación del Gobierno: abdica de cuatro modos á cual más inconcebible 407
§ VIII.—Candidez de algunos artículos 411
§ IX.—Insuficiencia de la Instrucción primaria 412

CAPÍTULO X

Segunda enseñanza 414
§ I.—Plan vigente de Segunda enseñanza 414
§ II.—Observaciones 416
§ III.—Trabas del Bachillerato, que no tienen otras carreras 418
§ IV.—Aparentes contradicciones 419
§ V.—Resumen sobre la Instrucción primaria y la Segunda enseñanza 421

CAPÍTULO XI

Reforma de la enseñanza 423
§ I.—Lo que es y lo que debe ser 423
§ II.—Necesidad de un cambio radical en la Instrucción pública. Intereses creados 424

Págs.

§ III.—Bases esenciales del nuevo plan de Instrucción pública.... 426
§ IV.—Reformas secundarias..... 426
§ V.—Razón de la reforma..... 427
§ VI.—Modo de que la educación cumpla con su tipo..... 429
§ VII.—El Gobierno tendría en su mano la instrucción por medio de los programas y los exámenes..... 431

CAPÍTULO XII

Programas..... 433
§ I.—El imperio de la anarquía..... 433
§ II.—Cómo han de ser los programas..... 435
§ III.—Orden y razón de las materias asunto de programa..... 437
§ IV.—Premisas para sacar consecuencias..... 437
§ V.—Los cursos deberían durar, no un tiempo determinado, sino todo lo necesario, sin trabas de horas, textos, etc..... 443
§ VI.—Revisión periódica de los programas..... 445

CAPÍTULO XIII

Tribunales permanentes de examen..... 449
§ I.—Prejuicios contra los exámenes..... 449
§ II.—Reformas propuestas..... 451
§ III.—Verdadera tendencia de la opinión..... 453
§ IV.—Coincidencia de los reformistas en dejar los exámenes á cargo del Profesorado docente..... 456
§ V.—Tribunales permanentes..... 460
§ VI.—Facilidad de los exámenes con programas detallados, casuísticos y experimentales..... 463

CAPÍTULO XIV

Maestros..... 466
§ I.—Cómo se obtendrían maestros.—Pruebas de aptitud..... 466
§ II.—Medida interina..... 469
§ III.—Injusticia y ridiculez en conceder á un mal alumno de la Normal, ó á un Licenciado huero, permiso para enseñar, y negarlo á un hombre de talento y erudición reconocida ó al autor de un libro declarado de texto..... 470
§ IV.—Elección..... 474
§ V.—Tránsito á otra situación..... 474

CAPÍTULO XV

GRAMÁTICA

Oigamos á todo el que con recto corazón propone una mejora.

§ I.—El público debe ser de derecho admitido á la formación de los programas de Instrucción pública..... 476
§ II.—Errores en Gramática.—La Gramática está por hacer..... 478

Págs.

§ III.—¿Cómo, pues, hablamos?..... 482
§ IV.—De la construcción..... 487
§ V.—Sistema elocutivo..... 488
§ VI.—De las palabras..... 492
§ VII.—Del análisis gramatical..... 506
§ VIII.—Hipérbaton. — Orden natural..... 510
§ IX.—Arte de hablar. — Resumen..... 515

CAPÍTULO XVI

MATEMÁTICAS

> Debe mirarse como el principal fundamento del Álgebra la teoría del orden y de la situación de las cosas independientemente de su tamaño.
>
> POINSOT

Errores en los libros de Matemáticas. — Los libros de Matemáticas están por hacer..... 517
§ I.—Unidad pura.—Unidad modulo..... 517
§ II.—Definiciones inadmisibles..... 524
§ III.—Reductio ad absurdum..... 529
§ IV.—Disciplina..... 531
§ V.—Paralogismos matemáticos..... 535
§ VI.—Deducciones..... 546

CAPÍTULO XVII

Exhortación á los hombres de buena voluntad..... 548

APÉNDICE

CON LOS PRINCIPALES DECRETOS DE 1898
SOBRE LA ENSEÑANZA OFICIAL
Y BREVES CONSIDERACIONES SOBRE EL PLAN VIGENTE

Real Decreto de 13 de Septiembre de 1898.

Atendiendo á las razones expuestas por el Ministro de Fomento;

En nombre de mi augusto hijo el Rey D. Alfonso XIII, y como Reina Regente del Reino,

Vengo en decretar lo siguiente:

TÍTULO PRIMERO

Plan de estudios.

Artículo 1.º Los estudios de segunda enseñanza comprenderán las materias siguientes:

Sección de Letras.

LINGÜÍSTICA

Castellano.
Francés.
Latín.

CIENCIAS HISTÓRICAS

Geografía.
Historia de España.
Historia Universal.

CIENCIAS MORALES

Religión.
Psicología, Lógica y Ética.
Economía política, Derecho usual.

BELLAS LETRAS Y BELLAS ARTES

Literatura preceptiva.
Literatura española.
Teoría é Historia del Arte.

Sección de Ciencias.

MATEMÁTICAS

Aritmética.
Álgebra.
Geometría.
Trigonometría.
Contabilidad.

FÍSICO-QUÍMICAS.

Física.
Química.
Técnica industrial y agrícola.

NATURALES

Mineralogía.
Botánica y Agricultura.
Zoología.

EDUCACIÓN FÍSICA

Fisiología, Higiene y Gimnástica.
Educación artística.
Dibujo.

Art. 2.° Las materias comprendidas en el cuadro anterior se estudiarán en los Institutos de segunda enseñanza en seis cursos por lo menos, con arreglo á la siguiente distribución :

PRIMER CURSO

Doctrina Cristiana.
Castellano (primer curso).
Geografía (primer curso).
Aritmética (primer curso) y Contabilidad.
Gimnasia (primer curso) con Fisiología é Higiene.

SEGUNDO CURSO.

Historia Sagrada y nociones de Religión.
Castellano (segundo curso).
Geografía (segundo curso).
Aritmética (segundo curso) y Álgebra.
Literatura preceptiva.
Dibujo (primer curso).

TERCER CURSO

Francés (primer curso).
Historia de España.
Literatura española.
Geometría (primer curso) y Contabilidad.
Dibujo (segundo curso).
Gimnasia (segundo curso) con Fisiología é Higiene.

CUARTO CURSO

Francés (segundo curso).
Latín (primer curso).
Historia Universal (primer curso).
Geometría (segundo curso) y Trigonometría.
Física (primer curso).
Química (primer curso).

QUINTO CURSO

Latín (segundo curso).
Historia Universal (segundo curso).
Psicología y Lógica.
Física (segundo curso).

Zoología (primer curso).
Química (segundo curso) y Mineralogía.

SEXTO CURSO

Latín (tercer curso).
Ética y Derecho usual con Economía política.
Teoría é historia del Arte.
Zoología (segundo curso).
Botánica y Agricultura.
Técnica industrial y agrícola.

Art. 3.º Todas las asignaturas comprendidas en el cuadro anterior son de estudio obligatorio, salvo lo prescrito en los Reales Decretos de 25 de Enero y 12 de Julio de 1895, y todas ellas deberán ser expuestas en lecciones alternas de una hora á hora y media.

Art. 4.º Los Catedráticos expondrán las asignaturas de que sean titulares con arreglo á su propio criterio científico, pero procurando dar á las lecciones el carácter elemental que requiere el segundo grado de la enseñanza, y ajustándose en cuanto al concepto y exposición de las respectivas materias á las reglas siguientes:

Primera. En el grupo lingüístico deberán ampliarse las nociones adquiridas por el alumno sobre el *Castellano* en la instrucción primaria, insistiendo en el primer curso sobre la pronunciación y ortografía, con frecuentes ejercicios de análisis y de escritura al dictado, y desarrollando en el segundo curso la sintaxis con ejercicios análogos, composiciones y lecturas de autores clásicos, á las cuales agregará el Profesor ligeras indicaciones que inicien al alumno en el conocimiento de otras lenguas y de los dialectos patrios. El estudio del francés deberá ser comparativo con el castellano, con frecuentes ejercicios de lectura, traducción, análisis, escritura ó composición y diálogos, de suerte que el alumno pueda leer y traducir corrientemente al darlo por terminado, debiendo hacerse el primer curso en castellano y el segundo en francés, conforme á las disposiciones vigentes. El latín abarcará el conocimiento de la pronunciación

y morfología en el primer curso, el de la sintaxis elemental el segundo, con ejercicios en ambos de traducción y análisis, que se ampliarán todo lo posible en el tercero.

Segunda. En el grupo de *Ciencias históricas*, el primer curso de *Geografía* comprenderá la Geografía político-descriptiva del mundo, con especial desarrollo de la de España y Europa; en el segundo curso explicará el estudio físico del Globo, la Meteorología y nociones elementales de Cosmografía. En *Historia de España* deberá llegarse hasta el presente siglo, y de los dos cursos de *Historia Universal*, el primero, con nociones de Cronología, debe comprender hasta la edad moderna, y el segundo consagrarse al estudio de esta edad y de la contemporánea, dando especial desarrollo á cuanto se relacione con la historia de nuestra patria y exponiendo en ambas asignaturas, con relativo detenimiento, el desarrollo de la cultura de los pueblos en sus múltiples manifestaciones y la evolución de las instituciones político-sociales.

Tercera. En el grupo de *Ciencias morales*, la *Doctrina Cristiana* debe comprender una moderada ampliación de lo aprendido con el mismo título en la instrucción primaria, y la *Historia Sagrada con nociones de Religión* la exposición sucinta de los hechos más culminantes de la Historia Sagrada y de los dogmas de la Iglesia Católica. La *Psicología*, la *Lógica* y la *Ética* tendrán el carácter elemental exigido por este grado de la enseñanza, debiendo los Profesores dedicar algunas lecciones cada mes á ejercicios dialécticos de exposición y controversia. La *Economía política* abarcará el estudio sucinto de la producción, circulación, distribución y consumo de la riqueza y el de los agentes que intervienen en estos fenómenos económicos é instituciones á que dan origen. El *Derecho usual* comprende el estudio sumario de los deberes y derechos políticos del ciudadano, organización y manera de funcionar de los poderes públicos y de las instituciones administrativas y judiciales, el conocimiento elemental de las principales materias del Derecho civil (familia, propiedad, sucesiones, contratos) y nociones del Derecho penal.

Cuarta. En el grupo estético, la *Literatura preceptiva*, en armonía con su título, ha de exponer los preceptos más corrien-

tes de los diversos géneros literarios, ejercitándose el alumno en trabajos de lectura, clasificación y análisis de obras y de frases; y la *Literatura española* comprenderá la historia sucinta de la literatura nacional, ilustrada con brevísimas citas escogidas de los autores más notables, que deberán servir de materia de análisis y clasificación. La *Teoría é Historia del Arte* debe ceñirse á sumarísimas indicaciones, hechas, siempre que sea posible, en visitas á museos ó monumentos artísticos para su clasificación y crítica, ó con obras ilustradas que suplan dichas visitas. El *Dibujo* deberá limitarse á prácticas del lineal con la aplicación al Topográfico y de Adorno, siendo de estudio voluntario el de Figura y Paisaje.

Quinta. El primer curso de Aritmética debe consistir en la exposición de esta rama de las Matemáticas con marcado carácter de aplicación á la resolución de problemas y práctica de operaciones, inclusos los cálculos mentales, ampliándose en el segundo curso y dedicándose la mitad del mismo al estudio elemental de la Álgebra, debiéndose seguir el mismo criterio en la enseñanza de la Geometría y Trigonometría.

Los dos cursos de *Contabilidad* se expondrán del modo más práctico posible para que el alumno se encuentre en condiciones de manejar, sin dificultad, los libros de comercio.

Sexta. El estudio de la *Física* y el de la *Química* ha de ser eminentemente experimental y práctico, fijándose principalmente en las materias de mayor aplicación; y el de la *Técnica industrial y agrícola* deberá limitarse á un trabajo de vulgarización de la teoría y procedimientos de transformación de las primeras materias, con visitas, donde sea posible, á las fábricas y talleres, para el conocimiento práctico de dichos procedimientos.

Séptima. El mismo carácter de aplicación tendrá el estudio de las asignaturas del grupo de *Ciencias naturales,* con reconocimiento y clasificación de minerales, animales y plantas, tanto en los gabinetes de Historia Natural, como en los jardines botánicos y en el campo, entrando necesariamente en el programa de Zoología la Organografía y Fisiología en el primer curso, y la Zoografía y Zootecnia en el segundo; en los de *Botánica* y *Agricultura,* la Fitología y Fitotecnia con el estudio del suelo y de la atmósfera en su relación con el cultivo de las plantas,

y en los de *Mineralogía,* nociones de Geología, Minería y Metalurgia.

Octava. La enseñanza de la Gimnasia debe tener por único objeto la educación física, limitándose á la práctica de ejercicios higiénicos en locales cerrados ó en el campo, ilustrados con sencillas explicaciones sobre las funciones de los músculos y articulaciones, y completándose con breves nociones de Fisiología é Higiene.

Novena. Los programas han de desenvolver necesariamente en cada curso toda la materia propia del mismo, en forma completa, aunque elemental, y contendrán, en consecuencia, un número de lecciones que sea proporcional al de los días efectivos de clase, cuidando de que quede siempre libre el último mes, á lo menos, para dedicarlo exclusivamente al repaso.

Décima. Una parte del tiempo destinado á la clase ha de dedicarse siempre á dirigir á los alumnos las preguntas que se estimen convenientes sobre lo ya explicado, para que el Profesor se dé clara cuenta del estado de los alumnos, y éstos tengan un estímulo más para sus trabajos.

TÍTULO II

Personal docente.

Art. 5.° El personal docente adscrito á los Institutos de segunda enseñanza se compone de Catedráticos y Auxiliares.

Art. 6.° En cada Instituto provincial habrá cinco Catedráticos numerarios de la Sección de Letras, cuatro de la de Ciencias, tres Profesores de Religión, Dibujo y Gimnasia, y dos Auxiliares para cada una de las Secciones de Ciencias y Letras.

Art. 7.° Los cinco Catedráticos numerarios de la Sección de Letras serán: uno de Latín y Castellano; otro de Castellano y Francés; otro de Geografía é Historia; otro de Literatura, y otro de Filosofía.

Los actuales Catedráticos de Latín y de Francés seguirán encargados respectivamente de la enseñanza de ambas materias.

Los dos cursos de Castellano quedarán en cada Instituto á cargo de estos dos Catedráticos ó del de Latín y Literatura, á juicio de los Claustros respectivos, alternando en la explicación de esta asignatura.

El Catedrático de Geografía é Historia desempeñará los cursos de Geografía descriptiva é Historia de España y los dos de Historia Universal.

El Catedrático de Retórica se encargará de la Literatura preceptiva y Literatura española y de la Teoría é Historia del Arte.

El de Psicología se hará cargo de la Psicología y Lógica, de la Ética y Derecho usual y nociones de Economía política.

Aunque esta es la distribución normal de las enseñanzas en la Sección de Letras, y la que ha de servir en lo sucesivo para la provisión de las cátedras que queden vacantes, para el reparto ó adjudicación de las asignaturas de Derecho usual y Economía política y Teoría é Historia del Arte se tendrán en cuenta las aptitudes de los Catedráticos de cada Instituto, prefiriendo para el desempeño de la primera á los que sean Licenciados en Derecho, y de la segunda á los miembros de la Real Academia de San Fernando ó escritores de Bellas Artes, siempre que no tengan más que una cátedra acumulada.

Art. 8.° Los cuatro Catedráticos numerarios de la Sección de Ciencias serán: uno de Matemáticas; otro de Física y Cosmografía; otro de Botánica, Agricultura y Técnica, y otro de Zoología, Química y Mineralogía.

El actual Catedrático de Matemáticas seguirá desempeñando las cuatro asignaturas de este grupo en los Institutos en que no haya más que uno; donde hubiere dos, alternarán en la explicación de dichas asignaturas.

El Catedrático de Física tendrá á su cargo los dos cursos en que se divide esta materia y el segundo curso de Geografía ó Cosmografía.

El Catedrático de Historia Natural se encargará de los dos cursos de Zoología y los de Química y Mineralogía.

El Catedrático de Agricultura se encargará de las asignaturas de Botánica y Agricultura y Técnica industrial y agrícola.

Aunque esta es la distribución normal de los estudios de la

Sección de Ciencias, los actuales Catedráticos podrán permutar entre sí las asignaturas que se les asignan y de que no sean titulares, conviniéndolo y ejecutándolo antes de encargarse de sus enseñanzas.

Art. 9.° En los Institutos de Madrid la distribución de asignaturas se hará del modo siguiente entre los Catedráticos actuales:

En el de San Isidro, de los dos Catedráticos de Latín, uno tendrá á su cargo la explicación del Latín y otro la del Castellano; el de Francés explicará los dos cursos de Francés; los de Retórica y Psicología tendrán las mismas asignaturas señaladas á los de Institutos provinciales; los de Geografía é Historia tendrán á su cargo, uno la Geografía descriptiva y la Historia de España y otro los dos cursos de Historia Universal; los dos de Matemáticas alternarán en la explicación de los cuatro cursos que abarca esta materia; el de Física explicará los dos cursos de Física; el de Química agregará á esta asignatura la Mineralogía; de los dos de Historia Natural, uno explicará los dos cursos de Zoología y otro la Técnica industrial y agrícola, y el de Agricultura se encargará de la Botánica y Agricultura y de la Cosmografía y Meteorología.

En el Instituto del Cardenal Cisneros, los dos Catedráticos de Latín alternarán en la explicación de los tres cursos de esta asignatura, y los dos de Francés harán lo mismo con su titular; los dos cursos de Castellano se encomendarán á los dos Catedráticos del grupo lingüístico que designe el Claustro; el Catedrático de Retórica explicará Literatura preceptiva y Literatura española; de los dos de Psicología, el más moderno en el Profesorado se encargará de la Psicología y Lógica, y el más antiguo de la de Ética, Derecho usual, Economía política y de la Teoría é Historia del Arte; los dos de Geografía é Historia se distribuirán estas materias como los del Instituto de San Isidro; los dos de Matemáticas se encargarán de los cuatro cursos de esta materia, alternando en su explicación; el de Física seguirá explicando esta misma asignatura en sus dos cursos y la Cosmografía y Meteorología; el de Química se encargará además de la Mineralogía; el de Historia Natural explicará los dos cursos de Zoología, y el de Agricultura se encargará de la

Botánica, la Agricultura y la Técnica industrial y agrícola.

Las cátedras que en lo sucesivo vaquen en los Institutos de Madrid se amortizarán hasta reducir la plantilla de los mismos á dos Catedráticos de Latín; otro de Castellano y Francés; otro de Literatura, Teoría é Historia del Arte; otro de Geografía é Historia de España; otro de Historia Universal, y otro de Filosofía en la Sección de Letras; y dos de Matemáticas, uno de Física y Cosmografía, otro de Química y Mineralogía, otro de Zoología y otro de Botánica, Agricultura y Técnica en la Sección de Ciencias, con tres Auxiliares en cada Sección. Las asignaturas que vacaren en cualquiera de los Institutos de Madrid, hasta llegar á la normalidad de la plantilla, podrán proveerse en el Catedrático del otro Instituto, cuya plaza estuviera destinada á la amortización. Si no hubiese ninguno en este caso, la vacante se incorporará por elección del Claustro á aquel Profesor de más análogos estudios, y en caso de duda al más moderno.

Art. 10. Los Catedráticos que tengan más de dos asignaturas disfrutarán de 500 pesetas de acumulación sobre su sueldo, sin que pueda nunca exceder de 1.000 pesetas el aumento que por esta causa disfruten, ni de cuatro asignaturas las que desempeñen.

Art. 11. Los Profesores de Religión, Dibujo y Gimnasia tendrán cada cual á su cargo la materia de que son respectivamente titulares. Donde el crecido número de alumnos lo requiera, cada uno de estos Profesores tendrá un Ayudante. Los Profesores de Gimnasia que sean Licenciados en Ciencias ó en Medicina explicarán la asignatura de Fisiología é Higiene, la cual se acumulará en otro caso á los Catedráticos de Zoología.

Art. 12. Los Auxiliares tendrán la obligación de sustituir en ausencias y enfermedades á los Catedráticos de la Sección á que pertenezcan, de encargarse del desempeño de las vacantes con la mitad del sueldo mientras se proveen definitivamente, y de auxiliar á los respectivos Catedráticos en sus tareas docentes, conforme á las instrucciones que de los mismos reciban.

Art. 13. El personal docente adscrito á cada Instituto formará el Claustro del mismo, teniendo voz y voto para los acuerdos que se tomen todos los Catedráticos, y voz sin voto los Auxiliares.

Art. 14. El Claustro será presidido por el Director, ó en su defecto por el Vicedirector del Instituto, cuyos nombramientos y separación corresponden libremente al Ministro de Fomento, sin otra limitación que la de elegirlos entre los Catedráticos numerarios del Instituto á que pertenezcan.

Art. 15. El Secretario del Instituto será nombrado por el Ministro de Fomento, que deberá escoger para este cargo á uno de los Catedráticos más modernos y de más probado celo y actividad, siendo circunstancia preferente la de que sea Licenciado en Derecho.

Art. 16. En ausencias, enfermedades y vacantes, sustituirá al Secretario del Instituto el Vicesecretario, que será elegido por el Claustro, y que llevará anejo el cargo de Bibliotecario en los Institutos cuya Biblioteca no esté servida por individuos del Cuerpo de Archiveros, Bibliotecarios y Anticuarios.

Art. 17. Ningún Director, Vicedirector ni Secretario deberán pasar de sesenta y cinco años de edad.

TÍTULO III

De los programas y libros de texto.

Art. 18. Toda asignatura de segunda enseñanza, excepto el Dibujo y la Gimnasia, deberán ser expuestas con arreglo al libro de texto adoptado por el Catedrático titular, y al cual se ajustará necesariamente el programa para el examen.

Los programas de cada asignatura, salva la libertad del Catedrático para formarlos en cuanto al orden y distribución en lecciones de las materias respectivas, deberán ajustarse, en cuanto á su contenido substancial, á los índices de materias que, á juicio del Consejo de Instrucción pública, deban comprender. Para formar estos índices se abrirá un concurso entre los Catedráticos cada cinco años, publicándose en la *Gaceta de Madrid* el trabajo que en cada asignatura hubiere obtenido la preferencia, y sirviendo al autor esta elección de mérito especial para sus ascensos en el Profesorado.

Art. 19. Los Catedráticos autores de libros de texto que no hubieran ya obtenido la aprobación del Consejo de Instrucción

pública y que deseasen obtenerla, remitirán á la Dirección general del ramo tres ejemplares de sus obras, que deberán llevar impreso su precio, con una instancia en que formulen su petición.

Art. 20. Recibida en la Dirección esta instancia, se remitirá en término del tercero día á la Comisión permanente del Consejo de Instrucción pública, para informe.

Art. 21. El Consejero ponente de la Sección á que corresponda, haciéndose cargo de los tres ejemplares, emitirá dictamen por sí ó propondrá, si lo estima necesario, en término de ocho días, el nombramiento de uno ó dos Asesores, que pueden ser extraños al Consejo, y deben elegirse con preferencia entre Académicos, Catedráticos y publicistas de notoria fama.

Aceptada la propuesta por la Comisión permanente, la Dirección general de Instrucción pública la comunicará de Real orden á los interesados, rogándoles acepten el encargo ó manifiesten su no aceptación en el término de ocho días.

Si el encargo no fuese aceptado, se procederá á la designación de nuevos Asesores en el más breve plazo posible.

Art. 22. El Consejero ponente, y los Asesores en su caso, hecho el examen del libro, emitirán dictamen razonado, aprobándolo ó no, en el término de dos meses.

El dictamen deberá versar concretamente sobre los siguientes puntos:

1.° Si el libro está escrito con corrección.

2.° Si no contiene errores notorios independientes de toda apreciación de escuelas y doctrinas.

3.° Si no es contrario á la moral ni á las instituciones fundamentales del Estado.

4.° Si se ajusta al índice de materias acordado por el Consejo, independientemente de su doctrina, orden y desarrollo.

5.° Si tiene las proporciones correspondientes á la extensión y carácter de la asignatura de que se trate.

Como resultado de estas declaraciones, el dictamen concluirá aprobando ó desaprobando el libro; y si los Ponentes lo estimaran de extraordinario valor científico, literario ó pedagógico, lo declararán de *mérito*, razonando sus afirmaciones.

Art. 23. El Consejero ponente presentará el dictamen á la Co-

misión permanente del Consejo y si ésta lo aprobare, la Dirección general de Instrucción pública dará traslado del mismo al interesado, acompañándolo de una Real orden que contenga la declaración final del libro como aprobado, desaprobado ó de mérito, de conformidad con el informe del Consejo. Este informe, con las firmas de sus autores, se publicará en la *Gaceta de Madrid*.

Art. 24. Todo Catedrático podrá elegir libremente el texto que tenga por conveniente, con la sola condición de que al frente del mismo figure el dictamen emitido por el Consejo de Instrucción pública y la Real orden de aprobación del libro, no pudiendo autorizar ningún Director de Instituto ni Rector de Universidad, á contar desde el curso próximo de 1899, la adopción de libro alguno de texto que no se halle en las condiciones señaladas en este artículo.

TÍTULO IV

De los exámenes.

Art. 25. Todo alumno de segunda enseñanza que quiera dar valor académico á sus estudios deberá probar sus aptitudes y suficiencia en un examen público.

Art. 26. Habrá exámenes de ingreso en la segunda enseñanza; los habrá al fin de cada curso, y también para otorgar el título de Bachiller á los que, previos los oportunos estudios, lo solicitasen.

Art. 27. El Tribunal de exámenes de ingreso se constituirá con cinco Jueces, de los cuales uno ha de ser el Profesor de Religión, otro el de Castellano y otro el de Matemáticas, pudiendo los otros dos ser designados libremente por el Claustro entre los Catedráticos ó Auxiliares, pero de modo que en el Tribunal figuren siempre tres Catedráticos.

Art. 28. No se admitirá al examen de ingreso á ningún alumno sin que antes acredite haber cumplido diez años de edad y pagado los correspondientes derechos.

Art. 29. La prueba del examen de ingreso consistirá en varias preguntas hechas á cada alumno y contestadas satisfacto-

riamente sobre las materias que comprende la enseñanza primaria superior, ó sean Gramática Castellana, Geografía, Historia Sagrada, Historia de España, Aritmética, Geometría, Física, Historia Natural y Agricultura, Industria y Comercio; en un ejercicio de lectura de un breve trozo en prosa ó verso de un autor clásico castellano; en la escritura al dictado en letra fácilmente legible y sin faltas ortográficas, de una frase cualquiera, y en la práctica de una operación de multiplicar y dividir números enteros dictada al efecto por el Tribunal.

Estos exámenes serán individuales, lo mismo en Madrid que en provincias, pudiendo tan sólo agruparse los alumnos en secciones de 25 cuando más para hacer los dos ejercicios de escritura y operación aritmética al dictado.

El Tribunal, después de deliberar sobre el resultado del examen, calificará al alumno con las notas de *Aprobado*, *Notable* y *Sobresaliente*, ó la de *Suspenso*, levantando acta de sus acuerdos.

Art. 30. Los Tribunales de examen de asignaturas estarán formados por el titular de la misma ó el que haga sus veces y por otros dos Jueces, uno de los cuales, solamente, podrá ser Auxiliar. Los Profesores de Religión que tengan el título de Licenciados en Filosofía y Letras, ó en Teología ó Derecho, podrán formar parte de los Tribunales de la Sección de Letras, y los de Gimnasia que tengan el de Licenciados en Medicina ó Ciencias de los constituídos por esta Sección.

Art. 31. Los exámenes de asignaturas consistirán en la contestación á tres lecciones del programa respectivo, que correspondan á tres números sacados á la suerte por el examinando, teniendo en cuenta las prescripciones siguientes:

1.ª En las asignaturas de Castellano, Francés y Latín, en lugar de la tercera lección, se leerá, escribirá, analizará y traducirá en su caso, una frase ó trozo del libro destinado al efecto, debiendo además ser preguntadas y contestadas en francés las lecciones del segundo curso de esta asignatura.

2.ª En las asignaturas de Geografía, Historia de España é Historia Universal, alguna de las lecciones se contestará con el mapa ó aparato que corresponda á la vista, señalando en el mismo los puntos objeto de la lección.

3.ª En las de Aritmética, Álgebra, Contabilidad, Geometría

y Trigonometría, la tercera lección ha de consistir en la resolución, por escrito, de un problema, á cuyo efecto se dictará este problema á todo el grupo de alumnos que se hayan de examinar en la sesión, y que sufrirán antes ó después el examen oral.

4.ª En las de Literatura preceptiva y Literatura española, la tercera lección se sustituirá con la lectura de un trozo en prosa ó verso, que deberá ser analizado literariamente.

5.ª En las de Física, Química y Técnica, la tercera lección se sustituirá por la resolución de un problema ó desarrollo de un tema por escrito. Siempre que sea posible, se procurará hacer los exámenes de estas asignaturas en los gabinetes ó laboratorios, ó tener á la vista los aparatos de más corriente uso, para que el alumno pueda referirse á ellos y señalar sus aplicaciones cuando sus respuestas lo requieran.

6.ª En las de Zoología, Botánica y Mineralogía, la tercera lección consistirá en la descripción ó clasificación de un cuerpo ó ser que el Tribunal determine.

7.ª En la de Teoría é Historia del Arte, la tercera lección consistirá en la clasificación razonada de un monumento artístico ó de alguno de sus elementos constitutivos, con vista de una lámina ó grabado que lo represente.

8.ª En la de Dibujo, los exámenes consistirán en la calificación de los trabajos hechos por el alumno durante el curso.

9.ª En la de Gimnasia, los exámenes serán sustituídos por certificados de asistencia, expedidos por el Profesor de la asignatura, debiéndose, sin embargo, preguntar á los alumnos, al ser examinados de Zoología, sobre las asignaturas de Fisiología é Higiene.

Terminados los ejercicios en que consista cada examen, el Tribunal deliberará y calificará al alumno con las notas de *Aprobado, Notable, Sobresaliente* ó *Suspenso,* levantando acta de sus acuerdos.

Art. 32. Si los alumnos que hubiesen de sufrir examen de asignaturas perteneciesen á Colegios incorporados á los Institutos respectivos, el Tribunal se compondrá del Catedrático titular ó encargado de la asignatura, de otro Catedrático de la misma Sección y del Profesor privado encargado de la misma asignatura en el Colegio, lo cual se hará constar por certifica-

ción que expida el Director de éste. Si los Colegios incorporados estuviesen fuera de la capital en que radique el Instituto, la Comisión oficial que se nombre para realizar los exámenes se compondrá de dos Catedráticos de la Sección de Letras y de dos de la de Ciencias. Sólo en caso de absoluta necesidad por falta de personal, podrán utilizarse para este servicio los Auxiliares y los demás Profesores.

Art. 33. Para que los exámenes tengan validez académica, será preciso que los examinandos se sometan al orden natural de prelación de unas asignaturas respecto de otras.

Este orden de prelación se ajustará á las reglas siguientes:

1.ª Ningún segundo curso de ninguna materia podrá ser estudiado oficialmente sin antes acreditar que se ha aprobado el primero.

2.ª El Castellano deberá preceder al Francés, y éste al Latín.

3.ª La Aritmética precederá á la Geometría, ésta á la Física y ésta á la Técnica.

4.ª La Geografía descriptiva precederá á la Historia de España y ésta á la Universal.

5.ª La Literatura preceptiva precederá á la española.

6.ª La Psicología y Lógica precederá á la Ética, Derecho usual y Economía política.

7.ª La Química precederá á la Mineralogía, Botánica, Agricultura, Zoología y Técnica.

Art. 34. Los Tribunales de examen de grados estarán formados necesariamente por tres Catedráticos de Letras y otros tres de Ciencias, con exclusión de los demás Profesores y Auxiliares, á menos que éstos hayan estado encargados del desempeño de alguna cátedra durante los cuatro últimos meses del curso, por lo menos.

Art. 35. Los ejercicios para la obtención del grado de Bachiller son dos: uno de Letras y otro de Ciencias.

Art. 36. El ejercicio de Letras consistirá en la contestación oral á una pregunta por lo menos de cada una de las asignaturas que comprende la Sección de Letras, y en la lectura, traducción y análisis de una frase latina y otra francesa.

Terminado este ejercicio, se formará un grupo con los alum-

nos que hayan pasado por él en cada sesión celebrada por el Tribunal, y se les dictará una pregunta sacada á la suerte de entre 12 correspondientes á las materias propias de la Sección.

Esa pregunta deberá ser contestada por escrito en el término de media hora.

Recogidos y examinados los trabajos de los alumnos, el Tribunal apreciará su fondo, su forma literaria y su aspecto gramatical, y calificará á los graduandos con las notas de *Aprobado, Notable, Sobresaliente* ó *Suspenso.*

Art. 37. Los alumnos que hubiesen sido aprobados en el ejercicio de la Sección de Letras, podrán pasar al ejercicio de la de Ciencias.

El ejercicio de Ciencias será semejante al de Letras, consistiendo su parte escrita en la resolución de un problema ó desarrollo de un tema, siguiéndose el mismo procedimiento para la calificación.

Art. 38. Todo Tribunal de examen será presidido por el Catedrático que tenga mayor ó más antigua categoría académica ó administrativa acreditada por sus títulos respectivos; en igualdad de circunstancias presidirá el más antiguo en el Profesorado, correspondiendo, en todo caso, al Director del Instituto la presidencia de los Tribunales en que intervenga.

ARTÍCULOS TRANSITORIOS Y ADICIONALES

1.° Es potestativo en los Catedráticos actuales admitir ó no la acumulación de cátedras. Las cátedras cuya acumulación no fuese admitida, serán desempeñadas por otro Catedrático de la misma Sección que las admita, ó encomendadas á un Auxiliar.

En lo sucesivo será obligatoria la aceptación de las cátedras acumuladas, con arreglo á las plantillas normales de los Institutos, haciéndose constar en las convocatorias de oposiciones y concursos las acumulaciones que correspondan, con el aumento de sueldo que se les asigna y la necesidad de acreditar la Licenciatura en Letras para el desempeño de las cátedras de Castellano y Francés, y la Licenciatura en Ciencias ó en Medicina para las de Gimnasia con Fisiología é Higiene.

2.° El Catedrático que durante el período de transición del plan de estudios vigente al que se establece por esta reforma quedase sin asignatura que desempeñar, se encargará provisionalmente de la asignatura más análoga acumulada á otro Catedrático.

3.° El plan de estudios establecido por el presente Real Decreto no se aplicará sino á los alumnos que comiencen á estudiar la segunda enseñanza en el curso próximo de 1898 á 1899. Los que ya tuviesen aprobada alguna asignatura seguirán sus estudios por el plan á que ésta corresponda.

Los aspirantes á ingreso que hubiesen obtenido en Junio la aprobación, serán admitidos á la matrícula del primer grupo de asignaturas del presente plan. Á los que soliciten ingreso en el presente mes se les admitirá y someterá á examen con arreglo al plan anterior sin exigirles la prueba de la edad á que alude el art. 28.

En lo sucesivo se exigirá con rigor el cumplimiento de las prescripciones de este plan, tanto en lo relativo á la edad, como en lo referente á la forma del examen.

Las demás disposiciones del presente Real Decreto, que no afecten á los alumnos y á sus estudios, comenzarán á regir y deberán cumplirse desde su promulgación.

4.° Para la publicación del índice de materias de las asignaturas del primer año se nombrará una Comisión especial encargada de formar dicho índice. Los Profesores de las asignaturas del primer grupo tendrán un mes de plazo para arreglar sus programas al índice, luego que éste sea conocido.

5.° Las matrículas deberán hacerse normalmente, no por asignaturas, sino por los grupos de asignaturas comprendidas en cada curso, según el cuadro del art. 2.°

Para el abono de derechos se asimilará cada uno de los cinco primeros grupos del presente plan al grupo correspondiente del antiguo, y cada alumno satisfará los mismos derechos que hubiera debido abonar al grupo respectivo del antiguo. Por las asignaturas correspondientes al sexto grupo se abonarán iguales derechos que por las del quinto.

Los alumnos que por pérdida de alguna asignatura ó por su propia conveniencia prefirieren matricularse en alguna asigna-

tura aislada, abonarán por cada una de éstas los derechos señalados en las disposiciones vigentes.

Los derechos de examen seguirán abonándose por asignaturas, excepto los de ingreso en la segunda enseñanza, que serán los actuales.

6.° La enseñanza doméstica producirá en adelante los mismos efectos que la enseñanza libre, y quedará sujeta á las disposiciones por las cuales ésta se halle regulada.

7.° Quedan en vigor todas las actuales disposiciones sobre Instrucción pública que no se opongan á lo establecido en este Real Decreto.

Dado en Palacio á trece de Septiembre de mil ochocientos noventa y ocho.

MARÍA CRISTINA.

El Ministro de Fomento,

GERMÁN GAMAZO.

Real Decreto de 23 de Septiembre de 1898.

Atendiendo á las razones expuestas por el Ministro de Fomento;

En nombre de mi augusto hijo el Rey D. Alfonso XIII, y como Reina Regente del Reino,

Vengo en decretar lo siguiente:

Sección primera.

DE LAS ESCUELAS NORMALES

Artículo 1.° Habrá en Madrid dos Escuelas Normales Centrales, una de Maestros y otra de Maestras. En cada distrito universitario habrá una Escuela Normal superior de Maestros y otra de Maestras. En las demás provincias habrá, por lo menos, una Escuela Normal elemental.

Art. 2.° Toda Escuela Normal tendrá aneja una Escuela práctica graduada, dirigida por el Regente é inspeccionada por el Director de la Escuela Normal.

Estas Escuelas graduadas servirán de modelo á las demás Escuelas públicas, y en ellas se ensayarán con preferencia los modernos adelantos pedagógicos.

En las Escuelas prácticas anejas á las de Maestras, una sección se formará con niños y niñas párvulos.

Art. 3.° Las Escuelas graduadas anejas á las Normales elementales constarán, por lo menos, de tres secciones, y de cuatro en las anejas á las superiores y centrales.

Los Regentes distribuirán en las secciones los niños matriculados, atendiendo á la edad y cultura de cada uno.

En estas Escuelas se establecerá con los Auxiliares la rotación de clases, para que los niños que comiencen la enseñanza con un Maestro puedan terminarla con el mismo.

Art. 4.° Los Regentes, además de dirigir las Escuelas graduadas, tomarán parte en los trabajos escolares de todas las secciones, y especialmente en los de la más adelantada.

Art. 5.° Para los efectos de los artículos 101, 104 y 105 de la ley de Instrucción pública, cada sección de las Escuelas prácticas graduadas se computará como una Escuela pública; la última sección como Escuela superior, y como de párvulos en el caso del último párrafo del art. 2.°

Art. 6.° En cada Escuela Normal habrá un Museo pedagógico, que se formará, siempre que sea posible, con modelos reducidos de los objetos útiles para la enseñanza.

Dirigirá este Museo el Director ó Directora de la Escuela Normal.

El Director de la Escuela Normal Central de Maestros determinará la clase y número de conferencias que han de darse en el Museo Pedagógico Nacional, el cual conservará su actual organización.

La mayor parte de estas conferencias deberán versar sobre el examen y crítica del material de enseñanza y del mobiliario escolar de moderna construcción.

Art. 7.° Se conferirá el título de Maestro ó Maestra de primera enseñanza elemental en todas las Escuelas Normales, y el de Maestro ó Maestra de primera enseñanza superior en las Escuelas Normales de esta clase y en las Centrales.

El título de Maestro ó Maestra de primera enseñanza normal se conferirá solamente en las Escuelas Normales de Madrid.

Art. 8.° No se podrá confiar á los Maestros y Maestras de primera enseñanza elemental otras Escuelas que las dotadas con sueldos inferiores á 825 pesetas.

Los Maestros y Maestras de primera enseñanza superior pueden optar á todas las Escuelas públicas, sea cualquiera el sueldo de éstas.

Los Maestros y Maestras de primera enseñanza normal, á

más de poder optar á todas las Escuelas públicas, pueden aspirar al Profesorado normal y á la Inspección de primera enseñanza.

Los Maestros del grado Normal pueden asimismo optar con el título de este grado á las Secretarías de Juntas provinciales de Instrucción pública y á la de la Municipal de Madrid.

Art. 9.° Queda suprimido el certificado de aptitud para el desempeño de Escuelas incompletas.

Art. 10. La creación y sostenimiento de Escuelas Normales libres de Maestros y Maestras de primera enseñanza no es incompatible con la organización que se da en el presente Decreto á las Escuelas Normales elementales; pero los títulos oficiales y la matrícula en las superiores y centrales no se podrán obtener sino mediante los exámenes y condiciones que ahora se establecen.

Sección segunda.

DE LOS ESTUDIOS

Art. 11. Los estudios en las Escuelas Normales elementales se harán en dos cursos, que comezarán el 16 de Septiembre y el mismo día de Febrero, y terminarán el 31 de Enero y el 30 de Junio.

Art. 12. Las asignaturas propias de las Escuelas elementales de Maestros son :

1.ª Doctrina Cristiana é Historia Sagrada.
2.ª Lengua castellana.
3.ª Geografía é Historia.
4.ª Aritmética y Geometría.
5.ª Dibujo y Caligrafía.
6.ª Física, Química, Historia Natural y trabajos manuales.
7.ª Fisiología, Higiene y Gimnasia.
8.ª Pedagogía y práctica de la enseñanza con nociones de Legislación escolar.

Art. 13. Las asignaturas 1.ª, 2.ª, 3.ª y 6.ª se estudiarán cíclicamente en los cursos del grado elemental, dedicando á cada una tres lecciones semanales de hora y media en el primer curso, y dos de igual duración en el segundo.

Las asignaturas 4.ª y 5.ª se estudiarán asimismo cíclicamente en los dos cursos del grado elemental, dedicando á cada una dos lecciones semanales de hora y media

La Fisiología, Higiene y Gimnasia se estudiará también en dos cursos y en igual número de lecciones semanales el primer curso, y en una semanal el segundo, la cual se empleará exclusivamente en ejercicios gimnásticos dentro ó fuera de la Escuela Normal.

La asignatura señalada con el número 8 se estudiará de la manera siguiente:

Primer curso. — Pedagogía y Legislación escolar. Lección alterna de hora y media.

Segundo curso. — Práctica de la enseñanza. Tres horas diarias.

Art. 14. El trabajo para los alumnos del segundo curso se distribuirá de tal modo que éstos tengan libre la mañana ó la tarde, á fin de que puedan hacer las prácticas de enseñanzas sin faltar á otras clases de la Escuela Normal.

Art. 15. La Doctrina Cristiana en las Escuelas elementales de Maestros comprenderá el Catecismo explicado de la respectiva diócesis, y la Historia Sagrada el relato de los hechos culminantes del Antiguo y del Nuevo Testamento.

Los estudios de Lengua castellana comprenderán la Gramática elemental, con ejercicios de análisis y redacción, teoría y práctica de la lectura y manejo del Diccionario.

Las nociones de Geografía y de Historia se referirán particularmente á España.

El Dibujo será lineal, y se ejecutará principalmente á pulso para educar la vista y el tacto.

Los ejercicios de Caligrafía se inspirarán en cuanto á la forma en los modelos de nuestros calígrafos clásicos, y en cuanto á la dirección de los trazos fundamentales, en las tendencias de la Caligrafía moderna.

La Física y la Química serán experimentales, y las lecciones de Historia Natural se darán, siempre que sea posible, con el objeto á la vista, en forma de lecciones de cosas, con aplicación constante á la Agricultura y demás industrias de la localidad.

El trabajo manual consistirá en el cultivo de plantas comunes por los mismos alumnos, y en construir objetos sencillos de papel, cartón y madera.

La Gimnasia será práctica é higiénica, y los ejercicios gimnásticos se verificarán, en cuanto sea dable, al aire libre, combinándolos con paseos, excursiones, ascensiones y otras prácticas análogas.

La Pedagogía irá precedida de unas nociones de Psicología, y se referirá á los principios de educación y de enseñanza de aplicación inmediata.

La práctica de la enseñanza se verificará en la Escuela agregada á la Normal, y en las demás Escuelas oficiales de la localidad.

Para cumplir este precepto se pondrán de acuerdo el Director ó Directora de cada Escuela Normal, el Inspector de las Escuelas públicas y el Presidente de la Junta de Enseñanza.

Art. 16. En las Escuelas Normales elementales de Maestros explicará la Doctrina Cristiana y la Historia Sagrada el Profesor de Religión; las asignaturas de Lengua castellana y de Geografía é Historia, un Profesor de la Escuela; las de Aritmética, Geometría, Dibujo, Caligrafía y la Física, Química, Historia Natural y trabajos manuales, otro Profesor; y la Pedagogía, Legislación escolar y práctica de la enseñanza, el Regente de la Escuela aneja á la Normal.

Art. 17. Las asignaturas propias de las Escuelas elementales de Maestras serán las mismas que las señaladas para las Escuelas elementales de Maestros, excepto la señalada con el número 7, y además se estudiarán en aquéllas dos cursos de Labores y corte de prendas usuales.

Art. 18. Las asignaturas 1.ª, 2.ª y 6.ª se darán cíclicamente en los dos cursos del grado elemental, dedicando á cada una, en cada curso, dos lecciones semanales de hora y media. — Las asignaturas 4.ª y 5.ª se estudiarán asimismo cíclicamente en los dos cursos del grado elemental en dos lecciones semanales, de hora y media en el primero y de una hora en el segundo. — La asignatura señalada con el número 3 se estudiará solamente en el primer curso, dedicando á esta enseñanza tres lecciones semanales de hora y media.

La asignatura señalada con el número 8 se estudiará de la manera siguiente:

Primer curso. — Pedagogía y Legislación escolar. Tres lecciones semanales, de hora y media cada lección.

Segundo curso. — Práctica de la enseñanza. Tres horas diarias, teniendo en cuenta lo que disponen el art. 14 y los últimos párrafos del 15.

Las Labores y el corte se estudiarán cíclicamente en dos cursos, de lección diaria el primero, y de alterna el segundo.

Las lecciones de Labores y corte durarán dos horas por lo menos.

Art. 19. Las asignaturas mencionadas tendrán en las Escuelas elementales de Maestras menor extensión que en las de Maestros, y además se diferenciarán en lo que á continuación se indica:

El Dibujo se aplicará principalmente al corte de prendas usuales, y los estudios de Ciencias físicas y naturales, á la Higiene.

Con las lecciones de Historia Natural se explicarán los conocimientos más importantes de Fisiología humana.

El trabajo manual consistirá en labores de papel, cartón y tela, y en quehaceres domésticos que se puedan practicar fácilmente en la Escuela Normal.

La Pedagogía comprenderá necesariamente algunas nociones sobre la enseñanza especial de párvulos, y las lecciones de Legislación escolar llevarán un complemento de Economía doméstica.

Las lecciones de Labores y de corte serán de costura, hechura y compostura de prendas más usuales.

Art. 20. En las Escuelas Normales elementales de Maestras la enseñanza de la Doctrina Cristiana é Historia Sagrada estará á cargo del Profesor de Religión; una Profesora explicará las asignaturas de Lengua castellana y Geografía é Historia; otra tendrá á su cargo las asignaturas de Aritmética, Geometría, Dibujo, Caligrafía y un curso de Labores, y la tercera la Física, Química, Historia Natural, trabajos manuales y el otro curso de Labores.

Estas Profesoras alternarán en los cursos de Labores.

La Pedagogía, Legislación escolar y la práctica de la enseñanza estarán á cargo de la Regente de la Escuela aneja á la Normal.

Art. 21. En las Escuelas superiores de Maestros y Maestras se estudiará el grado elemental del Magisterio en las mismas condiciones que se estudia en las Escuelas elementales.

El grado superior se estudiará en dos cursos académicos, y comprenderá las siguientes asignaturas en las Escuelas de Maestros:

1.ª Religión y Moral.
2.ª Gramática general, Filología y Literatura castellanas.
3.ª Geografía é Historia.
4.ª Aritmética, Geometría y Álgebra.
5.ª Física, Química, Historia Natural, nociones de Geología y Biología y trabajos manuales.
6.ª Antropología, Psicología y teoría completa de la educación.
7.ª Derecho y Legislación escolar.
8.ª Fisiología, Higiene y Gimnasia.
9.ª Didáctica pedagógica y práctica de la enseñanza.
10. Dibujo artístico y Caligrafía.
11. Francés.
12. Música y Canto.

Art. 22. Las asignaturas 1.ª, 2.ª, 4.ª, 5.ª, 10, 11 y 12 se estudiarán cíclicamente en dos cursos académicos, dedicándolas dos lecciones semanales de hora y media en cada curso.

Las 3.ª, 6.ª y 7.ª se estudiarán en el primer curso en tres lecciones semanales de hora y media.

La asignatura señalada con el número 8 se estudiará con las condiciones determinadas para la del mismo nombre en el artículo 13.

La 9.ª asignatura se estudiará de la manera siguiente en los cursos del grado superior:

Primer curso. — Didáctica pedagógica. Lección alterna de hora y media.

Segundo curso. — Práctica de la enseñanza. Tres horas diarias, teniendo en cuenta lo que disponen el art. 14 y los últimos párrafos del 15.

Art. 23. Los estudios hechos en el grado elemental se ampliarán en cuanto sea posible en el superior.

Además, algunas asignaturas se enseñarán en las Escuelas superiores de Maestros, teniendo en cuenta las advertencias siguientes:

La Religión y Moral comprenderá la ampliación de la Historia Sagrada, con las más interesantes reflexiones morales á que los hechos se prestan y algunos fundamentos de Religión y Moral.

Las lecciones de Gramática general irán precedidas de unos elementos de Lógica; y los estudios de Filología castellana comprenderán principalmente la ampliación de la Gramática, fundamentos de Lexicografía y del arte de leer; y la Literatura tendrá por objeto, además de la enseñanza de algunos principios literarios, el análisis de las obras de nuestros clásicos.

Estas enseñanzas se completarán con frecuentes ejercicios de redacción, de lectura de escritos antiguos y de análisis gramatical y lógico.

La Geografía y la Historia serán universales. Se atenderá con preferencia al estudio de la Historia contemporánea, y al tratar de nuestra civilización en las diferentes épocas históricas se recordará el desarrollo y progresos de la Pedagogía española.

El estudio de las Ciencias físicas y naturales tendrá en los cursos superiores carácter sistemático; pero sus aplicaciones se referirán principalmente á la Agricultura y á otras industrias de la provincia ó región.

El Dibujo será lineal y del yeso.

La enseñanza de la Música y del Canto tendrá por fin la educación del gusto artístico del alumno, y se aplicará en cuanto sea posible á los cantos corales.

Art. 24. En las Escuelas superiores de Maestros se distribuirán las enseñanzas de la manera siguiente:

El Profesor de Religión explicará Doctrina Cristiana, Historia Sagrada y Religión y Moral.

Y cada Profesor se encargará de uno de estos grupos:

1.º Lengua castellana, dos cursos.
Gramática general, Filología y Literatura castellanas, dos cursos.

Antropología, Psicología y teoría completa de la educación.

2.° Geografía é Historia, tres cursos.
Derecho y Legislación escolar.

3.° Aritmética y Geometría, dos cursos.
Aritmética, Geometría y Álgebra, dos cursos.

4.° Física, Química, Historia Natural y trabajos manuales, dos cursos.
Física, Química, Historia Natural, con nociones de Geología y Biología, y trabajos manuales, dos cursos.

El Regente de la Escuela agregada tendrá á su cargo la Pedagogía y Legislación escolar del primer curso, la Didáctica pedagógica del tercero y la práctica de la enseñanza del segundo y cuarto cursos.

Los Profesores especiales tendrán á su cargo respectivamente la Fisiología, Higiene y Gimnasia, el Dibujo y la Caligrafía, el Francés y la Música y el Canto.

Art. 25. En las Escuelas superiores de Maestras, el grado superior se estudiará también en dos cursos académicos.

El programa de asignaturas será el mismo que el de las Escuelas superiores de Maestros, excepto la señalada con el número 8, con más dos cursos de corte y labores.

Art. 26. Las asignaturas 1.ª, 2.ª, 10, 11, 12 y las labores con el corte, se estudiarán cíclicamente en dos cursos académicos, dedicando :

A la 1.ª, 2.ª, 10, 11 y 12, dos lecciones semanales, de una hora cada lección.

Y al corte y á las labores una lección diaria en el primer curso, y alterna en el segundo, de dos horas cada lección.

Las asignaturas 3.ª, 6.ª y 7.ª se estudiarán en el primer curso del grado superior en dos lecciones semanales de hora y media.

Las asignaturas 4.ª y 5.ª se estudiarán en un curso (la 4.ª en el primero y la 5.ª en el segundo) de dos lecciones semanales, cuya duración no será menor de una hora.

La 9.ª asignatura se estudiará del modo siguiente, en los dos cursos del grado superior :

Primer curso.—Didáctica pedagógica. Lección bisemanal de hora y media.

Segundo curso. — Práctica de la enseñanza. Tres horas diarias, teniendo en cuenta lo que disponen el art. 14 y los últimos párrafos del 15.

Art. 27. Estas asignaturas se estudiarán en las Escuelas superiores de Maestras, teniendo en cuenta lo dispuesto para las elementales en el art. 19, y lo que determina el 23 para las asignaturas de Religión y Moral, Gramática general, Filología y Literatura castellanas, Geografía é Historia y Música y Canto.

Las nociones de Derecho y de Legislación escolar llevarán un complemento de Economía domestica, y el Dibujo tendrá aplicación al corte y á las labores, siendo de adorno y figura.

Por último, las lecciones de corte y de labores del grado superior, sin perder su carácter de aplicación común y utilidad general, se completarán con labores de primor y de adorno.

Art. 28. En las Escuelas superiores de Maestras se distribuirán las enseñanzas del modo siguiente:

El Profesor de Religión explicará Doctrina Cristiana, Historia Sagrada y Religión y Moral.

Y cada una de las Profesoras se encargará de uno de estos grupos:

1.° Lengua castellana, dos cursos.
Gramática general, Filología y Literatura castellanas, dos cursos.
Antropología, Psicología y teoría completa de la educación.

2.° Geografía é Historia, tres cursos.
Derecho y Legislación escolar.

3.° Aritmética, Geometría y Álgebra, dos cursos.
Física, Química, Historia Natural con trabajos manuales, dos cursos.

4.° Corte y labores, los dos cursos del grado elemental.

5.° Corte y labores, los dos cursos del grado superior.

Las Profesoras de los dos últimos grupos establecerán la rotación de clases para que las alumnas que comiencen la enseñanza con una Profesora puedan terminarla con la misma.

La Regente de Escuela agregada tendrá á su cargo la Pedagogía y Legislación escolar del primer año, y la Didáctica pedagógica y la práctica de la enseñanza en ambos grados.

Las Profesoras especiales de Fisiología, Higiene y Gimnasia, Dibujo y Caligrafía, Francés y Música y Canto, tendrán á su cargo repectivamente estas enseñanzas.

Art. 29. En las Escuelas Normales de Madrid estarán organizados los cursos del grado elemental y superior como lo están en las Escuelas Normales superiores.

Además habrá en cada una de las Escuelas de Madrid un curso normal académico, en el cual se estudiarán las asignaturas siguientes:

1.ª Religión y Moral é Historia de la Iglesia.
2.ª Antropología y Pedagogía fundamental.
3.ª Historia de la Pedagogía.
4.ª Derecho, Economía social y Legislación escolar.
5.ª Estética y Literatura general y española.
6.ª Inglés ó Alemán.

Los estudios del curso normal se completarán para alumnos y alumnas con prácticas de la enseñanza.

Art. 30. Los principios de Antropología y Pedagogía comprenderán lecciones de Psicología y de Fisiología, teniendo en cuenta los adelantos modernos de estas ciencias, y en las lecciones de Pedagogía se estudiarán con preferencia las modernas cuestiones pedagógicas.

La Historia de la Pedagogía se referirá principalmente á España y á la universal moderna.

La enseñanza del Derecho y la Economía social abarcará en forma elemental una noción del Derecho público y del privado con sus principales instituciones, y los conceptos del valor, la moneda, el capital, el trabajo y las leyes económicas que los regulan.

Los estudios de Legislación se referirán con preferencia á disposiciones de notable valor pedagógico.

La enseñanza del Inglés y del Alemán tendrá por principal objeto la traducción fácil y correcta de dichos idiomas.

Art. 31. La explicación de asignaturas del curso normal correrá á cargo de los Profesores siguientes:

El Profesor de Religión y Moral explicará la primera de las nombradas en el art. 29.

Un Profesor del curso normal en la Central de Maestros y

una Profesora del mismo curso en la de Maestras, explicarán la segunda y tercera, y tendrán á su cargo las prácticas de la enseñanza normal; y otro Profesor ó Profesora de dichos cursos explicará la cuarta y la quinta, teniendo á su cargo el Profesor de la Normal de Maestros los ejercicios de inspección de Escuelas y las prácticas de Secretarías, y los ejercicios de inspección solamente la Profesora de la Escuela Normal de Maestras.

El Inglés y el Alemán podrán ser enseñados por uno ó dos Profesores en la Escuela Normal Central de Maestros, y por una ó dos Profesoras en la de Maestras.

Art. 32. Los estudios en todas las Escuelas Normales tendrán siempre un sentido práctico y de aplicación; se enseñarán dando la mayor participación posible á los alumnos en el trabajo, y se completarán con academias, paseos y excursiones escolares y otras prácticas de valor educativo y didáctico que organizará y dispondrá la Junta de Profesores de cada Escuela.

La Junta de Profesores de Escuelas superiores, de acuerdo con los Rectores, Decanos y Directores de Institutos, organizarán conferencias mensuales, á cargo de Catedráticos de notoria competencia, los cuales, con el carácter de Profesores agregados honoríficos, se encargarán de exponer en forma sencilla á los alumnos y alumnas de las Escuelas Normales los últimos adelantos de las ciencias y de las artes.

Art. 33. Para ingresar en una Escuela Normal elemental se necesita haber cumplido diez y seis años de edad, acreditar buena conducta por medio de certificaciones oficiales, y ser además aprobado en el examen de ingreso.

Art. 34. El examen de ingreso consistirá:

1.° En la redacción de una carta ó documento sobre un asunto libremente designado por el Tribunal; en un ejercicio de escritura al dictado, y en la resolución de un problema de Aritmética.

2.° En la lectura de prosa y verso, haciendo luego el resumen de lo leído.

3.° En preguntas de Doctrina Cristiana, Historia Sagrada, Gramática Castellana y Aritmética.

Las aspirantes á ingreso verificarán además un ejercicio de labores.

Art. 35. El examen de ingreso será juzgado por el Profesor de Religión, el Profesor ó Profesora de Lengua castellana y el Profesor ó Profesora de Matemáticas, calificándose al examinando con las notas de Aprobado, Notable, Sobresaliente ó Suspenso.

Los examinandos que hayan obtenido calificación favorable en el examen de ingreso serán colocados en lista por orden de mérito para los efectos de preferencia en la matrícula.

Cuando el Tribunal dudase al establecer este orden entre examinandos con igual calificación favorable, se preferirá á los que tengan mayor edad.

Art. 36. La matrícula no excederá de 30 alumnos para el primer curso de grado superior, ni de 40 para el curso normal.

Si las peticiones de matrícula excediesen de estos números, se dará preferencia á los aspirantes, atendiendo al número y clase de notas que en el examen de ingreso y en los de prueba de curso consten en la hoja de estudios respectiva.

Se exceptúan de esta regla los alumnos que no hayan podido matricularse en años anteriores, á pesar de haberlo solicitado. Estos alumnos serán preferidos para la matrícula, siempre que la mitad de las notas de examen, así en el ingreso como en los cursos, sea, por lo menos, la de Notable, ó que entre los aspirantes no hubiere 30 con notas mejores que las suyas.

La admisión de los alumnos á la matrícula de las Escuelas superiores y centrales se decretará en Junta de Profesores, dando cuenta el Secretario del extracto de las hojas de estudio de los aspirantes. La lista de los admitidos se formará por el orden de méritos y será publicada inmediatamente.

Art. 37. En las Escuelas Normales cuyos edificios reunan buenas condiciones de capacidad y de higiene, y especialmente en las de Maestras, podrá establecerse el medio internado con informe favorable del Claustro de Profesores de la Escuela y autorización del Rector del distrito universitario.

La Inspección general de primera enseñanza cuidará muy particularmente del resultado de estos ensayos.

Art. 38. Los exámenes de prueba de curso y de reválida del grado elemental se verificarán en la primera quincena de Febrero y Julio.

Art. 39. Los exámenes de asignaturas continuarán verificándose como actualmente se verifican hasta que se dicten disposiciones especiales sobre el asunto; pero los exámenes de Lengua castellana, Aritmética, Geometría y Álgebra, Dibujo y Caligrafía, Física, Química, Historia Natural, Pedagogía, Didáctica pedagógica, Idiomas, Gimnasia, Música y Canto y Corte y labores se verificarán contestando el alumno ó alumna á dos lecciones designadas por la suerte y en un ejercicio práctico, común para todos los examinandos, señalado por el Tribunal.

El examen de práctica de enseñanza se verificará en la Escuela agregada, y consistirá en dar una lección, designada por la suerte, y en resolver los problemas prácticos escolares que el Tribunal designe.

Art. 40. Los ejercicios de reválida para el grado elemental se verificarán en los meses de Febrero y Julio, y los del grado superior y normal apenas terminen los exámenes de prueba de curso del mes de Junio.

Art. 41. Para solicitar la reválida en las Escuelas Normales se necesita tener aprobadas como alumno oficial ó de enseñanza libre todas las asignaturas del grado correspondiente; la reválida del grado anterior, y acreditar buena conducta, presentando al efecto las oportunas certificaciones.

Art. 42. Los Maestros y Maestras con título superior ó normal podrán también tomar parte en los ejercicios de reválida de dichos grados sólo para los efectos de ser incluídos en las listas de aspirantes á que se refieren los artículos 55 y 63 de este Decreto.

Art. 43. Los Jurados de reválida en las Escuelas Normales de Maestros y Maestras se renovarán por trienios y se constituirán de la manera que á continuación se indica.

Los Jurados para el grado elemental se compondrán de cinco Jueces: dos Catedráticos del Instituto de segunda enseñanza, uno de la Sección de Ciencias y otro de la Sección de Letras; de un Profesor de Religión, Canónigo del Cabildo catedral ó Cura párroco de la población, y de dos Profesores ó Profesoras de la Escuela Normal respectiva.

Los Jurados para el grado superior estarán formados, susti-

tuyendo, siempre que sea posible, uno de los Catedráticos de Instituto con otro de Facultad.

Los Jurados para el grado normal se formarán con un Consejero de Instrucción pública, que será el Presidente; con cinco Jueces de las categorías señaladas para los Jurados del grado superior, y con un Maestro ó Maestra de las Escuelas públicas de Madrid.

Art. 44. Mientras no se dicten disposiciones especiales referentes al examen de reválida del grado elemental, seguirá verificándose como hasta aquí, pero exigiendo mayor competencia en el ejercicio práctico que se verificará en la Escuela agregada, haciendo sobre él objeciones al examinando.

Art. 45. El Ministerio de Fomento fijará todos los años, en la primera decena de Septiembre, el número máximo de títulos que, en vista de las necesidades de la enseñanza pública, debe conferir en el siguiente curso académico cada una de las Escuelas superiores y centrales.

Art. 46. El examen de reválida del grado superior consistirá:

1.° En contestar por escrito en el tiempo máximo de tres horas á un tema de Pedagogía.

2.° En resolver por escrito dos problemas de Matemáticas en el tiempo y condiciones que el Tribunal determine.

3.° En hacer un dibujo y un ejercicio de Caligrafía, designados por el Tribunal, y en el tiempo que éste fije.

4.° En hacer un ejercicio práctico de Geografía, Física, Química, Historia Natural ó trabajos manuales en el tiempo y condiciones señalados por el Tribunal.

5.° En leer en alta voz, durante cinco minutos, párrafos de un libro clásico escrito en francés, y en traducir á continuación lo leído.

6.° En practicar verbalmente el análisis lógico y gramatical de un párrafo corto de autores reputados como buenos hablistas.

7.° En contestar verbalmente, y en el tiempo máximo de una hora, á cinco temas de diferentes asignaturas del grado superior.

8.° En razonar y defender verbalmente un programa de

conocimientos propio de la Escuela primaria, que cada examinando presentará al solicitar examen de reválida.

9.° En verificar un ejercicio práctico en la Escuela agregada.

Art. 47. El examen de reválida para Maestras de primera enseñanza superior constará, además, de un ejercicio de labores, que se verificará en el tiempo y condiciones que el Tribunal determine.

Art. 48. Todos los ejercicios de reválida serán designados por la suerte.

Para los ejercicios individuales, cada examinando sacará del bombillo preparado al efecto el punto ó puntos á que ha de contestar el compañero que le preceda en la lista, y una vez enterado del contenido del tema, se le entregará al Presidente, el cual dará lectura en alta voz de todos los temas designados por la suerte.

El examinando que ocupe el primer lugar en la lista de ejercitantes, sacará los puntos para el que ocupe el último.

Art. 49. Los ejercicios escritos y los de dibujo se verificarán simultáneamente por todos los opositores.

Para verificar los tres primeros ejercicios se llamará á los examinandos por riguroso orden alfabético de apellidos, y los ejercicios de cada examinando serán firmados en primer término por el autor, y en segundo, por el compañero que le siga en dicho orden alfabético. Los ejercicios del último examinando serán firmados por éste y por el primero de la lista.

Los ejercicios que no aparezcan con ambas firmas no serán calificados, y el autor será excluído de la oposición.

Art. 50. Los ejercicios señalados con los números 6.° y 9.° serán preparados con un tiempo máximo igual para todos los examinandos, que el Tribunal fijará con oportunidad discrecionalmente.

Art. 51. Al terminar los ejercicios tercero y séptimo, el Tribunal calificará los trabajos de los examinandos, y publicará los nombres de los que pueden continuar los ejercicios.

Los ejercicios gráficos y cuantos se hagan por escrito, apenas sean calificados, serán expuestos al público durante seis días en las condiciones que el Tribunal determine.

Art. 52. En los ejercicios séptimo y octavo, el examinando tendrá contrincantes, los cuales le harán observaciones con sujeción á las condiciones que el Tribunal determine, y al efecto, antes de comenzar el séptimo ejercicio, los examinandos serán sorteados en bincas ó trincas, según los casos.

Si en los ejercicios no toma parte más que un examinando, harán el oficio de contrincantes dos Jueces del Tribunal designados por el mismo.

Art. 53. Al terminar los ejercicios de reválida, el Tribunal procederá á formar por votación la lista de mérito relativo de los examinandos, la cual se remitirá inmediatamente á la Superioridad.

El número de examinandos que en esta lista figure no podrá ser mayor que el señalado por el Ministerio de Fomento, con sujeción al art. 45 de este Decreto.

Los que no figuren en la lista de mérito no tendrán otro derecho que el de poder tomar parte en ulteriores ejercicios de reválida.

Art. 54. Las actas de todos los ejercicios de reválida se archivarán en la Secretaría de la Escuela Normal respectiva.

Art. 55. Todos los examinandos que figuren en dicha lista de mérito serán destinados á las Escuelas correspondientes del respectivo distrito universitario, según éstas vayan vacando, y siempre que el sueldo de las mismas no sea inferior á 825 pesetas.

Las Escuelas públicas de Madrid serán provistas como las vacantes de las Escuelas Normales, en la parte que no se haya de adjudicar al concurso.

Art. 56. Los aspirantes, colocados en las listas de mérito relativo, podrán renunciar el cargo para que se les destine; pero en este caso sólo tendrán derecho á que se les expida el título profesional correspondiente, si ya no le hubiesen adquirido.

Art. 57. Los aspirantes del grado superior que sean destinados á servir una Escuela mientras estén matriculados en el curso normal, podrán tomar posesión del cargo y terminar sus estudios, dejando un sustituto, con la aprobación superior, en la Escuela para que sean nombrados.

Art. 58. Las reválidas del grado normal se verificarán, en

cuanto sea posible, con sujeción á lo dispuesto en este Decreto para el grado superior; pero los ejercicios consistirán:

1.° En contestar por escrito en el tiempo máximo de cinco horas á un tema de Pedagogía en toda su extensión, y á otro de Historia de la Pedagogía.

2.° En leer en alta voz durante cinco minutos párrafos de un libro escrito en inglés ó alemán, á elección del examinando, y en traducir á continuación lo leído.

3.° En el análisis literario de una obra poética de corta extensión, y en el análisis gramatical, lógico y lexicográfico de una cláusula de la obra propuesta para el literario.

4.° En contestar verbalmente y en el tiempo máximo de una hora á cinco temas de diferentes asignaturas del grado normal.

5.° En razonar y defender verbalmente el programa de una asignatura de la Escuela Normal superior, que cada examinando presentará al solicitar el examen de la reválida.

6.° En verificar un ejercicio práctico en la Escuela agregada.

7.° En explicar una lección del programa de cada examinando en el tiempo y forma que se emplean en las Escuelas Normales.

8.° En visitar é inspeccionar una Escuela de la capital, redactando luego un informe razonado con los datos recogidos y las observaciones hechas.

Art. 59. En las reválidas del grado normal para Maestras se exigirá además un ejercicio de labores, cuyas condiciones designará el Tribunal. Este ejercicio será común para todas las aspirantes al título.

Art. 60. Las materias que han de ser objeto de los ejercicios serán designadas por la suerte, excepto la cláusula para el análisis gramatical, lógico y lexicográfico, que será elegida por el examinando entre las que constituyan la obra poética que haya de servirle para el análisis literario.

Art. 61. Al terminar el cuarto ejercicio, el Tribunal calificará los trabajos de los examinandos y publicará los nombres de los que puedan continuar actuando.

Art. 62. Los ejercicios sexto y séptimo serán preparados en un tiempo igual para todos los examinandos que fijará el Tribunal. En los ejercicios quinto, sexto, séptimo y octavo, el

examinando tendrá contrincantes. Al terminar los ejercicios de reválida, el Tribunal formará la lista de mérito relativo de todos los examinandos.

Art. 63. La lista de que trata el artículo anterior servirá para expedir los títulos de este grado, y los examinandos que en ella figuren serán destinados por orden de número á ocupar las vacantes que ocurran en el Profesorado normal y en las Escuelas públicas de Madrid, siempre que dichas vacantes no tengan que ser provistas en turno de concurso.

Art. 64. El Ministro de Fomento podrá nombrar del Cuerpo de aspirantes á que se refiere el artículo anterior los Inspectores é Inspectoras de primera enseñanza; pero será lícito á los interesados renunciar el cargo, sin que por ello pierdan los demás derechos obtenidos en los exámenes de reválida.

Respecto de las vacantes de Escuelas Normales ó de Madrid, se estará á lo que dispone el art. 56 de este Decreto.

Art. 65. Los Tribunales de reválidas del grado normal remitirán al Ministro de Fomento la lista de mérito relativo para que, de los nueve primeros, elija los tres á quienes se concederán otras tantas pensiones de un año á fin de que perfeccionen sus estudios en el Extranjero.

Si mientras un alumno pensionado reside en el Extranjero es destinado á algún cargo de la enseñanza, se le dará posesión del mismo como si estuviera presente, y se proveerá á las necesidades del servicio por la Autoridad respectiva hasta que el interesado termine su comisión.

Sección tercera.

DEL PROFESORADO

Art. 66. El Profesorado de las Escuelas elementales de Maestros constará de dos Profesores numerarios, con el sueldo de 2.000 pesetas; de un Profesor de Religión, con la gratificación de 750 pesetas, y de un Regente de la Escuela práctica graduada.

Art. 67. El Profesorado de las Escuelas elementales de Maestras constará de tres Profesoras numerarias, con el sueldo

de 1.500 pesetas; de un Profesor de Religión, con la gratificación de 750 pesetas, y de una Regente de la Escuela práctica graduada.

Art. 68. En las poblaciones donde haya dos Escuelas Normales elementales, será Profesor de Religión de ambas un mismo Sacerdote, con la gratificación única de 1.000 pesetas.

Art. 69. El Profesorado de las Escuelas superiores de Maestros será el siguiente:

Cuatro Profesores numerarios, con 3.000 pesetas de sueldo; un Profesor de Religión, con 1.000 pesetas de gratificación; un Regente de la Escuela práctica graduada; tres Profesores especiales, con la gratificación de 1.000 pesetas; un Profesor supernumerario, Secretario, con 750 pesetas de gratificación, y otro Profesor supernumerario, con la gratificación de 500 pesetas.

Art. 70. El Profesorado de las Escuelas superiores de Maestras será el siguiente:

Cinco Profesoras numerarias, con 2.500 pesetas de sueldo; un Profesor de Religión, con la gratificación de 1.000 pesetas; una Regente de la Escuela práctica graduada; tres Profesoras especiales, con la gratificación de 750 pesetas; una Profesora supernumeraria, Secretaria, con la gratificación de 500 pesetas, y otra Profesora supernumeraria, con 300 pesetas de gratificación.

Art. 71. El Profesorado de la Escuela Normal Central de Maestros constará de dos Profesores numerarios del curso normal, con el sueldo de 4.000 pesetas; de cuatro Profesores numerarios, con el sueldo de 3.500 pesetas; de un Profesor de Religión, con la gratificación de 2.000 pesetas; de un Regente de la Escuela práctica graduada; de tres Profesores especiales, con la gratificación de 1.500 pesetas; de un Profesor supernumerario, Secretario, con 1.000 pesetas de gratificación, y otro Profesor supernumerario, con la gratificación de 750 pesetas.

Art. 72. El Profesorado de la Escuela Normal Central de Maestras se compondrá de dos Profesoras numerarias del curso normal, con 3.500 pesetas de sueldo; de cinco Profesoras numerarias, con el sueldo de 3.000 pesetas; un Profesor de Religión, con 2.000 pesetas de gratificación; una Regente de la Escuela práctica graduada; tres Profesoras especiales, con 1.250 pesetas de gratificación; una Profesora supernumeraria, Secretaria,

con 750 pesetas de gratificación, y otra Profesora supernumeraria, con la gratificación de 500 pesetas.

Art. 73. Los Profesores numerarios de las Escuelas Normales y las Profesoras de igual categoría tienen derecho á percibir, además del sueldo, los quinquenios legales.

Art. 74. Para ejercer el Profesorado y cualquier cargo docente en las Escuelas Normales se necesita estar en posesión del título de Maestro de primera enseñanza normal.

Se exceptúan de este precepto el Profesor de Religión y Moral y los Profesores y Profesoras especiales.

Art. 75. Las vacantes de Profesores numerarios y de Profesoras de igual clase en cada Escuela Normal se proveerán sucesivamente en turno de traslado, en turno de concurso de ascenso y en los aspirantes á que se refiere el art. 63 de este Decreto.

Queda prohibido el nombramiento de Profesores interinos, debiendo los Profesores supernumerarios de las respectivas Escuelas, ó los Profesores de las mismas, hacerse cargo, con la gratificación que corresponda, de desempeñar la plaza vacante durante la interinidad.

La Dirección de las respectivas Escuelas Normales dará cuenta á la general de Instrucción pública, en el término preciso de ocho días, de la vacante ocurrida.

Art. 76. Los anuncios de traslados y ascensos se verificarán en el mes de Julio, y comprenderán las vacantes de estos turnos ocurridas hasta el 30 de Junio último.

Art. 77. Únicamente se prescindirá del traslado en las vacantes de Profesores y Profesoras de las Escuelas Normales de Madrid, las cuales se proveerán siempre por ascenso. Tampoco podrá abrirse concurso de traslado cuando la vacante sea resultas de un traslado anterior.

Art. 78. En los concursos de traslado podrán tomar parte los Profesores ó Profesoras con sueldo igual ó superior al de la vacante.

Art. 79. En los concursos de ascenso podrán tomar parte todos los Profeseres numerarios ó Profesoras de igual categoría, y los Maestros ó Maestras que, habiendo ingresado por oposición en el Magisterio, cuenten diez años, por lo menos, de servicios en Escuela dotada con 2.000 ó más pesetas.

Art. 80. Los anuncios de provisión por concurso de plazas de Profesores ó Profesoras de Escuela Normal determinarán la Escuela á que pertenece la vacante, el sueldo legal de la plaza y las asignaturas, de cuya enseñanza se ha de encargar el Profesor ó Profesora, y se harán siempre con el plazo de un mes.

Art. 81. Las condiciones de preferencia en los concursos de traslado y ascenso serán:

1.ª El mayor sueldo legal, en propiedad, de los concursantes.

2.ª La mayor antigüedad en la mayor categoría.

3.ª La mayor antigüedad de servicios en la enseñanza.

4.ª Méritos especiales.

Los sueldos de interinidades y comisiones no serán computables en los concursos.

Art. 82. Para obtener por traslado ó ascenso las plazas de Profesor numerario de Escuelas Normales superiores, será primera condición de preferencia el ser Bachiller, y para la Central, ser Licenciado ó Doctor en una ó más Facultades.

Art. 83. Los extractos de las hojas de servicios de los concursantes al traslado ó al ascenso se publicarán en la *Gaceta de Madrid*, y de la propuesta que haga la Dirección general de Instrucción pública podrán recurrir los interesados ante el Ministro de Fomento en el término de quince días.

Art. 84. Los Profesores de Religión serán nombrados por el Ministro de Fomento, y podrán ser separados por esta Autoridad, previo informe en ambos casos del Prelado diocesano.

Art. 85. El nombramiento de Profesor de Religión de las Escuelas Normales superiores y central de Maestros recaerá en persona distinta que el de Profesor de Religión de las superiores y central de Maestras.

Art. 86. Las plazas de Regentes de Escuelas prácticas se proveerán con arreglo á las prescripciones que rijan para la provisión de Escuelas públicas, y los Regentes cobrarán sus sueldos de fondos municipales.

Estos funcionarios tendrán la categoría y derechos de los Profesores de la Escuela Normal en que presten sus servicios. No podrán tomar parte, sin embargo, en los concursos para Profesores de Escuela Normal si no reunen las condiciones exigidas á los Maestros de primera enseñanza.

Art. 87. Para desempeñar las Regencias de las Escuelas prácticas se necesita el título de Maestro de primera enseñanza normal.

Art. 88. Las plazas de Profesores y Profesoras especiales y las de supernumerarios que no sean solicitadas por aspirantes, serán provistas en virtud de oposición especial, ó á propuesta en terna de la Junta de Profesores de la Escuela Normal respectiva.

Art. 89. El cargo de Profesor supernumerario ó de Profesora de esta clase no podrá ser desempeñado por Maestros ó Maestras de Escuela pública si entre las obligaciones de uno y otro existiese, á juicio de Claustro, incompatibilidad material.

Art. 90. Los Profesores supernumerarios no podrán estar encargados permanentemente de una clase sino en caso de vacante de la misma, y sustituirán á los Profesores numerarios de la Escuela en ausencias y enfermedades.

Art. 91. Los Profesores supernumerarios que sirvan una plaza vacante de Profesor cobrarán la mitad del sueldo de la plaza en lugar de su gratificación.

Art. 92. Cuando el número de vacantes en una Escuela exceda al de supernumerarios, la Junta de Profesores acordará la manera de cubrir el exceso. Los Rectores de los distritos podrán también encomendar alguna ó algunas asignaturas á Profesores de los Institutos, con la gratificación máxima de 1.000 pesetas.

Art. 93. El Profesorado de las Escuelas Normales queda sujeto en cuanto á la suspensión y separación de sus cargos á la legislación común.

Sección cuarta.

DEL GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES

Art. 94. Las Escuelas Normales elementales y superiores serán, en la forma actualmente establecida, sostenidas por las provincias respectivas. Las Escuelas Centrales correrán á cargo del Estado.

Art. 95. Cuando las Diputaciones de provincia, cuya capital

lo sea de distrito universitario, no satisfagan al Estado las cantidades presupuestas para sostener las dos Escuelas Normales superiores, se instalarán las dos ó una sola, según los casos, en la capital de otra provincia del mismo distrito universitario, cuya Diputación acuerde sufragar el presupuesto correspondiente y organizar las Escuelas superiores con sujeción al presente Decreto.

Art. 96. La inspección de las Escuelas Normales, sin perjuicio de lo dispuesto en los artículos 295 y 296 de la ley de 9 de Septiembre de 1857, quedará al cuidado del Consejo de Instrucción pública, que la ejercerá por medio de sus Inspectores.

Art. 97. El cargo de Director de la Escuela Normal Central de Maestros deberá recaer precisamente en Consejeros de Instrucción pública, en Catedráticos numerarios de la Universidad ó de los Institutos de Madrid que cuenten más de diez años de antigüedad en el Profesorado, ó en Profesores de la Escuela que hayan obtenido su plaza por oposición y lleven, por lo menos, el mismo número de años de ejercicio.

Art. 98. Las Escuelas Normales dependerán inmediatamente del Rectorado respectivo.

Art. 99. En cada Escuela Normal habrá un Director ó una Directora, y un Secretario ó Secretaria.

En las elementales ejercerán estos cargos dos Profesores numerarios, y en las superiores centrales, la Secretaría estará desempeñada por el Profesor supernumerario más antiguo de la Escuela.

Las Direcciones de las Escuelas Normales superiores podrán confiarse en comisión á Catedráticos numerarios de la Universidad, ó á los que lo fuesen en alguno de los Institutos del distrito universitario.

La comisión será por ahora puramente honorífica, pero relevará á los Catedráticos de Institutos y Universidades de la precisa asistencia á sus clases.

Estas Comisiones caducarán á los dos años; pero podrán ser renovadas por otros dos á propuesta de las Juntas de Profesores en la Escuela Normal respectiva, mediando informe favorable del Rectorado y del Decano de la Facultad ó Director del Instituto en que sirviese el Profesor de quien se trate.

Art. 100. El Ministro de Fomento podrá nombrar Director para las Escuelas Normales de Maestras cuando lo estime necesario, ajustándose á lo que ahora se prescribe respecto al nombramiento de Directores para las Escuelas Normales de Maestros.

Art. 101. Las Juntas de Profesores de las Escuelas Normales entenderán en la organización detallada de la enseñanza dentro del establecimiento, en la disciplina de la Escuela, y en todos los asuntos técnicos y administrativos en que, á juicio de la Superioridad, sea conveniente su dictamen.

También intervendrá la Junta de Profesores en los asuntos no reglamentados, propios de la enseñanza de los alumnos ó del Profesorado de la Escuela.

Art. 102. En las Escuelas Normales habrá el siguiente personal subalterno:

En las elementales de Maestros, un Portero-conserje, con el haber de 500 pesetas, y en las de Maestras, una Portera-conserje, con 250 pesetas de dotación.

En las Escuelas superiores de Maestras habrá un Escribiente, con 999 pesetas; un Conserje-ordenanza, con 750, y un Portero, con 650.

En las Escuelas Normales superiores de Maestras habrá el mismo personal subalterno que en las de Maestros, y tendrá las siguientes dotaciones:

La Escribiente, 750 pesetas; la Conserje-ordenanza, 600, y la Portera, 500.

En las Escuelas Centrales habrá, además de este personal, un Oficial de Secretaría y un Ordenanza. Las dotaciones de estos empleados serán:

El Oficial de Secretaría.	1.500	pesetas.
El Escribiente.....	1.250	»
El Conserje.....	1.250	»
El Ordenanza.....	999	»
El Portero.....	1.250	»
La Oficial de Secretaría.	1.250	»
El Escribiente.....	999	»
La Conserje.....	999	»
La Ordenanza.....	750	»
La Portera.....	999	»

Art. 103. El número de empleados subalternos sólo podrá aumentarse cuando notoriamente lo exijan las necesidades del servicio debidamente justificadas.

Art. 104. Las cantidades destinadas á material se aplicarán, cuando no sean necesarias para atender á necesidades urgentes é ineludibles, á la adquisición de material científico y de libros útiles para el Magisterio de primera enseñanza.

ARTÍCULOS ADICIONALES

1.° Las disposiciones contenidas en el Real Decreto de 13 del actual sobre programas y libros de texto serán aplicables á las Escuelas Normales desde el curso de 1899 en adelante.

Tanto el Consejero ponente como los Asesores y la Sección respectiva del Consejo de Instrucción pública, cuidarán con especial esmero de que así los programas, como los libros de texto, contengan las lecciones necesarias de Metodología y procedimientos didácticos relativos á la asignatura de que se trate.

2.° En todos los presupuestos, á contar desde 1899 á 900, se consignará la cantidad de 24.000 pesetas, á lo menos, con destino á doce pensiones de 1.000 pesetas, que se otorgarán á seis alumnos de cada una de las Escuelas Centrales que, estando necesitados, hayan obtenido en su carrera y en el examen de reválida mejores calificaciones. La adjudicación se hará en el mes de Septiembre, mediante concurso, al mismo tiempo y por la propia Junta que examine las hojas de estudio de los aspirantes á las 40 matrículas de la enseñanza oficial.

Las 12.000 pesetas restantes se aplicarán al pago de las pensiones de estudios en el Extranjero de que habla el art. 65 de este Decreto.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

1.ª Una de las dos Escuelas Normales de Maestros de La Laguna y las Palmas (Canarias) se convertirá en Escuela de Maestras, á menos que la Diputación acuerde crear otra de esta clase dentro de la misma provincia.

2.ª La Escuela Normal de Maestras de Huesca tendrá la ca-

tegoría de elemental, y continuará rigiéndose por el Reglamento de 13 de Marzo de 1862, excepto en el personal, que desde luego será todo femenino.

3.ª La Dirección general de Instrucción pública dispondrá en breve lo necesario para que las Escuelas prácticas anejas á las Normales comiencen á funcionar como Escuelas graduadas.

4.ª El plan de estudios de este Decreto comenzará á regir para el primer curso de cada grado en Agosto del año 1899, y una disposición especial regulará la adaptación entre los actuales estudios y los que en este Decreto se ordenan.

5.ª Inmediatamente se resolverá el concurso mandado anunciar por Real Orden de 13 de Diciembre último, expidiendo á los interesados el título administrativo de Profesores numerarios de la Escuela Normal para que deban ser nombrados.

6.ª Los Profesores de las Escuelas Normales que hayan ingresado por oposición directa en el Profesorado de las mismas, conservarán en propiedad las plazas que hoy desempeñan en comisión ó con carácter de interinidad.

7.ª En virtud de lo que dispone la 3.ª autorización del art. 19 de la vigente ley de Presupuestos, y por esta sola vez, adquirirán la propiedad de las plazas que desempeñan ó hayan desempeñado los Profesores interinos que, contando al publicarse este Real Decreto ocho años de servicios como tales Profesores interinos, estén en posesión del título de primera enseñanza normal, hayan ganado por oposición algún cargo oficial de la primera enseñanza, ó hayan figurado en ternas para la provisión de los mismos por oposición.

En virtud de la misma autorización, adquirirán también la propiedad de las plazas que desempeñen ó hayan desempeñado los Profesores interinos que, contando al publicarse el presente Decreto quince años de servicios como tales interinos, estén en posesión del título de Profesor normal.

8.ª Iguales reglas se seguirán para que las Profesoras interinas adquieran la propiedad de las plazas que sirven, sin más excepción que la relativa al título, el cual, por esta vez, bastará que sea del grado superior.

9.ª Las plazas que, con arreglo á este Real Decreto, deban quedar vacantes en las Escuelas Normales después de hechos

los nombramientos en propiedad á que se refieren las anteriores disposiciones transitorias, se proveerán de la manera siguiente, hasta que puedan ponerse en práctica los artículos 55 y 63 de este Decreto:

La mitad por oposición entre Maestros de primera enseñanza normal ó Maestras de este grado y del superior.

La cuarta parte entre Profesores y ex Profesores interinos no comprendidos en las séptima y octava disposiciones transitorias.

Y la otra cuarta parte entre Maestros ó Maestras de Escuela pública que hayan ingresado en el Magisterio por oposición y sirvan actualmente Escuelas dotadas con sueldo de 2.000 ó más pesetas. Las condiciones de preferencia serán las establecidas en los arttículos 79 y 81 de este Decreto.

10. La provisión de las plazas entre Profesores y ex Profesores interinos se verificará mediante un concurso, en el que serán condiciones de preferencia la superioridad y número de títulos académicos, el tiempo de servicios en la enseñanza, el mayor sueldo disfrutado y méritos especiales en la carrera.

11. Se proveerán inmediatamente por oposición entre Maestros de primera enseñanza normal diez plazas de Profesores de Escuelas Normales para la Sección de Ciencias, y otras diez para la Sección de Letras.

12. Igualmente se proveerán por oposición entre Maestras con título normal ó superior ocho plazas de Profesoras de Escuela Normal de la Sección de Ciencias, diez de la Sección de Letras y otras diez de la Sección de Labores.

Los ejercicios de oposición para los Profesores que aspiren á plazas para la Sección de Ciencias serán, por esta vez, los señalados con los números 1, 2, 3 y 7 (limitado á las asignaturas de Ciencias) en el art. 46 de este Decreto, y los señalados con los números 5 y 7 del art. 58.

13. Los opositores á la Sección de Letras practicarán los ejercicios 1.°, 6.° y 7.° (limitado á las asignaturas de Letras) del artículo 46, y el 6.° y el 7.° del art. 58.

14. Las opositoras á plazas de Profesoras de la Sección de Ciencias practicarán ahora los ejercicios de labores á que se refiere el art. 47 de este Decreto, y las que solamente hagan oposi-

ción á las plazas de labores, que por este Decreto se han de proveer por oposición, practicarán los ejercicios 1.°, 3.° y 9.° del artículo 46, y 5.° del 58.

Además, estas opositoras harán simultáneamente una labor de utilidad común y otra de primor y adorno, en el tiempo y condiciones que el Tribunal determine, siempre que uno y otras sean comunes para todas las opositoras.

15. Las cuatro plazas de Auxiliares de la Escuela práctica agregada á la Normal Central de Maestras, las dos de supernumerarias y la de Escribiente de Secretaría, se proveerán por concurso entre las Profesoras interinas, especiales, auxiliares y sustitutas que, estando en posesión del título de primera enseñanza, superior ó normal, cobren actualmente algún sueldo ó gratificación.

Al efecto, las interesadas presentarán en la Dirección general de Instrucción pública sus instancias documentadas en el término de treinta días, á contar desde la publicación de este Decreto.

16. Á medida que vayan vacando las plazas de la Escuela práctica de la Normal Central, se proveerán con arreglo á la legislación común, conforme á la cual esta Escuela debe quedar, como las demás municipales, á cargo del Ayuntamiento de Madrid.

17. Hasta 31 de Diciembre de 1900, el título de Maestra de primera enseñanza superior bastará para optar por oposición ó por concurso al Profesorado normal de Maestras.

Después de dicha fecha, para optar á cargos docentes en las Escuelas Normales de Maestras se exigirá el título de este grado, excepto al Profesor de Religión y á las Profesoras especiales.

18. Las Diputaciones provinciales deliberarán y resolverán en la próxima reunión de Noviembre sobre el sostenimiento de las Escuelas Normales de Maestros y Maestras que según este Decreto les correspondan, ó sobre la sustentación de una ó dos Escuelas superiores en sustitución de las elementales, que deberían costear conforme al presente Decreto.

19. Si alguna de las Diputaciones de provincia que fuese cabeza de distrito universitario no se comprometiese á aumentar

el presupuesto provincial de Instrucción pública en la cantidad necesaria para sostener dos Escuelas Normales superiores, el Ministro de Fomento aceptará el ofrecimiento de cualquiera de las otras provincias del mismo distrito, cuidando de que en ninguno deje de instalarse la enseñanza normal superior de Maestros y Maestras.

20. Si fuesen varias las Diputaciones que ofreciesen la instalación de Escuelas Normales superiores en un mismo distrito, el Ministro podrá aceptar todos los ofrecimientos, á condición de que no sean manifiestamente contrarios al interés de las provincias que los hagan ó que adolezcan de informalidades ó vicios insubsanables.

En todo caso será menester que las provincias respectivas acepten legalmente el compromiso de ingresar en las Cajas del Tesoro, por trimestres adelantados, el importe del presupuesto de la Escuela ó Escuelas que deseen mantener, con estricta sujeción á las condiciones del presente Decreto.

Desde 1.° de Agosto de 1899 quedarán reducidas á la clase de elementales las Escuelas de aquellas provincias que antes del 30 de Noviembre próximo no hubiesen adoptado el acuerdo de que trata el párrafo anterior.

21. Las plantillas del personal docente y subalterno de las Escuelas Normales se arreglarán con sujeción á las prescripciones de este Real Decreto, para que comiencen á regir por completo en 1.° de Julio de 1899.

Al efecto, la Dirección general de Instrucción pública dictará las disposiciones necesarias.

22. Los Profesores de Religión de las Escuelas Normales que actualmente desempeñan el cargo, continuarán desempeñándolo; pero si alguno ha de cesar en 30 de Junio próximo por virtud de lo dispuesto en el art. 68 de este Decreto, se designará, previo informe del Prelado diocesano, el Sacerdote en quien ha de recaer el nombramiento de Profesor de ambas Escuelas Normales.

23. La Dirección general de Instrucción pública cuidará de que se provean oportunamente las plazas de Profesores y Profesoras especiales de las Escuelas Normales superiores y centrales.

Asimismo establecerá las reglas á que ha de subordinarse el nombramiento de los Profesores supernumerarios de Ciencias y de Letras de las Escuelas superiores y centrales, dando en lo posible la preferencia para estos nombramientos á los actuales sustitutos y auxiliares de las Escuelas Normales.

24. Los Profesores y Profesoras normales propietarios que disfruten en la actualidad sueldos superiores al que para los de su clase establece el presente Decreto, le conservarán mientras permanezcan en los puestos que hoy desempeñan.

DISPOSICIÓN FINAL

Quedan derogadas todas las leyes, Reales decretos y Reales órdenes sobre enseñanza normal en cuanto se opongan á lo dispuesto en el presente Real Decreto. Los reglamentos é instrucciones sobre provisión de Escuelas se entenderán modificados por las disposiciones que preceden desde el momento en que éstas deban tener aplicación.

Dado en Palacio á veintitrés de Septiembre de mil ochocientos noventa y ocho.

MARÍA CRISTINA.

El Ministro de Fomento,

GERMÁN GAMAZO.

Real Decreto de 30 de Septiembre de 1898.

EXPOSICIÓN

SEÑORA: Ninguna Facultad se halla tan necesitada de reforma como la de Filosofía y Letras. El número de sus enseñanzas y de sus cursos es hoy próximamente igual al establecido por la ley de 1857. Y no ciertamente porque las ciencias que comprende hayan permanecido estacionarias ó realizado mezquinos adelantos, pues de la mayor parte de ellas puede decirse que igualan y acaso superan á las mismas ciencias naturales y físico-químicas. La Historia, iluminada por la Arqueología, ha desenterrado y vuelto á la vida multitud de civilizaciones que no conocieron griegos ni romanos. Las ciencias filosóficas y sociales han cambiado de métodos y de fundamento y enriquecido cuantiosamente su contenido. Hasta se ha revelado la pretensión de crear ciencias nuevas, siendo indudable, como quiera que se mire, que entrañan profundas novedades los estudios de Sociología y de Psicología fisiológica.

Grande sería el número de asignaturas que habría que implantar para poner la Facultad de Filosofía y Letras en armonía con estos adelantos, y ciertamente no rehuiría el Ministro que suscribe la tarea de realizar de una vez tan importante obra, convencido de que la ciencia, educadora por naturaleza del sentimiento, y redentora de la voluntad, frecuentemente encadenada por las sugestiones del egoísmo, es uno de los principales resortes para la regeneración de los pueblos. Pero la penuria del Tesoro de un lado, y el deseo de acomodar el esfuerzo de

los alumnos á los medios de compensación y de estímulo que la sociedad puede ofrecerles al término de su carrera, obligan á reducir el propósito á la corrección de las más capitales deficiencias, señalando simultáneamente el camino que, proseguido con oportunidad y constancia, conduzca en plazo no lejano á la completa satisfacción de la necesidad sentida.

La primera de estas deficiencias se advierte en la enseñanza de las lenguas clásicas, de las cuales el Griego, cuya Gramática recogieron en buena parte los romanos, y el Latín, que ha de enseñarse con alguna profundidad en los Institutos, están relegados á un lugar muy secundario en el actual programa de esta Facultad. Ha creído, por lo mismo, indispensable el Ministro que suscribe dar comienzo á los estudios lingüísticos por la Filología comparada de la lengua patria y la latina, fortaleciéndolos con un doble curso de Griego y dos de ejercicios literarios sobre este idioma y el latino, con que pueden simultáneamente los alumnos aprender una y otra literatura.

Indispensable y urgente era también el restablecimiento de la Geografía descriptiva é histórica, que, al estudiar el asiento y circunstancias étnicas y climatológicas de los pueblos, sus emigraciones y cruces, los límites de los Estados y sus divisiones administrativas, así como los vestigios de pasadas civilizaciones que el suelo guarda como preciados tesoros, prepara un amplio camino á la Historia.

La especialidad, cuando la vida es corta y vastísima la ciencia, es una de las condiciones que mejor aseguran y garantizan la competencia de los Profesores. De aquí la conveniencia de dividir la Historia Universal en tres cursos, señalando á cada uno denominación propia y Catedrático especial hasta donde esto sea posible.

El objeto principal de la Facultad de Filosofía y Letras en el período de la Licenciatura, es formar Profesores de segunda enseñanza; deben, pues, enseñarse en aquélla todas las asignaturas comprendidas en el plan de ésta. Respondiendo á exigencia tan radical y justa, la Metafísica pasa al Doctorado y es sustituída con los estudios susperiores de Psicología, Principios de Lógica y Fundamentos de Moral, dando entrada á la Teoría del Arte en los prolegómenos de la Preceptiva litera-

ria y asociando á la Lógica los Principios de Metodología, de todo punto indispensables para los llamados á practicar la enseñanza.

Como remate y coronamiento de los estudios históricos, siéntese en esta Facultad la falta de la Seriología, que considera á las sociedades á modo de organismos regidos por leyes propias, y cuya utilidad evidencian la claridad que vierte sobre el campo de la Historia, la disciplina que presta al entendimiento para las exposiciones sintéticas y el fundamento que suministra á las ciencias sociales.

Por ello, ya que no fuese posible, sin recargar imprudentemente la tarea de los alumnos, introducir estos estudios en el período de la Licenciatura, se les ha dado asiento en el del Doctorado. En él la enseñanza tiene una finalidad más elevada y transcendente.

La ciencia por la ciencia y para la ciencia debe ser el lema de los aspirantes á ese grado académico; y en los programas de esta superior cultura habían de hallar acogida los trabajos de investigación científica en que el Profesor dirige más que enseña y el alumno adquiere el hábito de penetrar con respeto en los más recónditos lugares del saber humano.

Están, pues, mejor colocados aquí que en ningún otro período de la Facultad los estudios de Metafísica, Estética é Historia de la Filosofía, y aquí deben quedar también los del Sánscrito y el Hebreo, cuya utilidad literaria no se puede discutir seriamente, y á cuya enseñanza es sensible no poder consagrar mayor tiempo.

Tales son, Señora, las razones principales en que se funda la reforma que el Ministro de Fomento, después de oír las sabias opiniones del Consejo de Instrucción pública y de obtener la autorización de sus compañeros de Gobierno, tiene el honor de someter á la aprobación de V. M. el adjunto proyecto de Decreto.

Madrid 30 de Septiembre de 1898.

SEÑORA,

A L. R. P. de V. M.,

GERMÁN GAMAZO.

REAL DECRETO

Tomando en consideración las razones expuestas por el Ministro de Fomento, y de acuerdo con el Consejo de Ministros;

En nombre de mi augusto hijo el Rey D. Alfonso XIII, y como Reina Regente del Reino,

Vengo en decretar lo siguiente:

Artículo 1.° La Facultad de Filosofía y Letras comprenderá las asignaturas siguientes:

Estudios lingüísticos.

1.ª Filología comparada de Latín y Castellano.
2.ª Lengua griega.
3.ª Ejercicios de Griego y Latín.
4.ª Lengua árabe.
5.ª Lengua hebrea.
6.ª Sánscrito.

Estudios literarios.

1.ª Teoría del Arte y principios de Literatura.
2.ª Literatura española.
3.ª Literatura latina.
4.ª Literatura griega.
5.ª Estudio comparado de las modernas literaturas europeas.

Estudios históricos.

1.ª Geografía general histórica con ejercicios de Cartografía.
2.ª Historia crítica de España.
3.ª Historia Universal.
4.ª Sociología.

Estudios filosóficos.

1.ª Estudios superiores de Psicología.
2.ª Principios de Lógica y de Metodología.
3.ª Filosofía moral.
4.ª Metafísica.
5.ª Estética.
6.ª Historia de la Filosofía.

Art. 2.° Estas asignaturas se estudiarán en cinco grupos, de los cuales los cuatro primeros precederán al grado de Licenciado y el quinto al de Doctor.

Art. 3.° Los grupos del artículo anterior se formarán de la manera siguiente:

Primer grupo.

Filología comparada de Latín y Castellano.
Geografía general histórica con ejercicicios de Cartografía.
Teoría del arte y principios de Literatura.
Historia crítica de España.

Segundo grupo.

Historia Universal (primer curso).
Literatura española.
Lengua griega (primer curso).
Estudios superiores de Psicología.

Tercer grupo.

Historia Universal (segundo curso).
Literatura latina con ejercicios de traducción.
Lengua griega (segundo curso).
Principios de Lógica y de Metodología.

Cuarto grupo.

Historia Universal (tercer curso).
Filosofía moral.
Lengua árabe.
Literatura griega con ejercicios de traducción.
Estudio comparado de las modernas literaturas europeas.

Quinto grupo.

Lengua hebrea.
Sánscrito.
Sociología.
Estética.
Metafísica.
Historia de la Filosofía.

Art. 4.° Las asignaturas de Filología comparada, Lengua griega, Lengua árabe, Historia crítica de España é Historia Universal, en sus dos primeros cursos se enseñarán en lección diaria; todas las demás serán objeto de lecciones alternas.

Art. 5.° En el primer curso de Historia Universal la enseñanza se limitará á la edad antigua, con estudios protohistóricos; el segundo curso deberá abarcar necesariamente la Historia de la edad media y de la moderna; el tercero se limitará á la Historia contemporánea.

Art. 6.° Son aplicables á las enseñanzas comprendidas en los cuatro primeros grupos las disposiciones del título III del Real Decreto fecha 13 del actual. Los estudios del grupo quinto quedan por completo sometidos á la libre dirección de los Profesores.

Art. 7.° Los alumnos del Doctorado se matricularán precisamente en cuatro asignaturas, á su elección, de los que constituyen el quinto grupo, y serán de ellas examinados.

DISPOSICIONES ADICIONALES

1.ª Mientras no pueda aumentarse el personal de Profesores con que hoy están dotadas las enseñanzas de esta Facultad,

os Rectores de las respectivas Universidades encomendarán las nuevas asignaturas á los que expliquen las más análogas, respetando siempre el derecho de los antiguos á ser preferidos en la elección. Se declaran análogas para este efecto las asignaturas de Filología comparada, Literatura griega, Literatura latina, Teoría del Arte y Principios de Literatura.

Las de Geografía, Historia antigua, media y moderna é Historia contemporánea.

Las de Metafísica, estudios superiores de Psicología, estudios de Lógica y Metodología y Filosofía moral.

Los Auxiliares explicarán las que no puedan desempeñar los Profesores numerarios.

El Profesor que en virtud de esta disposición desempeñe más de una cátedra de lección diaria, recibirá una gratificación de 1.000 pesetas anuales.

2.ª En virtud de lo dispuesto en el art. 19, párrafos sexto y séptimo de la ley de Presupuestos de 28 de Junio último, se crea en la Universidad Central una cátedra de Filología comparada y otra de Sociología, que serán provistas por oposición la primera y por concurso la segunda.

El concurso tendrá lugar entre los Catedráticos numerarios de Historia ó Metafísica de las Universidades, y deberá ser preferido aquel que haya publicado libros sobre la nueva asignatura ó hecho estudios sociológicos de notoriedad é importancia.

3.ª El plan de estudios que contiene este Decreto-Ley no empezará á regir hasta el curso de 1899 á 1900.

El Ministro de Fomento dictará las medidas necesarias para adaptar las nuevas enseñanzas de los grupos segundo, tercero, cuarto y quinto á las circunstancias de los alumnos de la Facultad que hayan empezado sus estudios con arreglo al plan anterior.

Dado en Palacio á treinta de Septiembre de mil ochocientos noventa y ocho.

MARÍA CRISTINA.

El Ministro de Fomento,

GERMÁN GAMAZO.

Real Decreto de 11 de Octubre de 1898.

EXPOSICIÓN

SEÑORA: Concede al Ministro de Fomento la vigente ley de Presupuestos la más amplia autorización «para reorganizar los servicios todos que se comprenden en el artículo único de los artículos 4.º y 5.º de la Sección 7.ª del Presupuesto de gastos; pudiendo incorporar al Consejo de Instrucción pública la Inspección general de enseñanza, Estadística y Colección legislativa y el servicio provincial, constituyendo con los empleados administrativos afectos á dicho servicio un Cuerpo de escala cerrada, y sustituyendo la parte electiva del Consejo de Instrucción pública por Consejeros de Real nombramiento»; y si bien no se contiene en este texto precepto alguno ineludible, hay una manifiesta aspiración del poder legislativo que, por el espíritu de confianza que la inspira y por lo que tiene de legítima y realizable, debe ser sin vacilaciones satisfecha.

Es indudable, desde luego, que el Estado necesita saber de qué modo se hallan atendidos servicios tan interesantes como los que á la educación nacional afectan; necesita llevar á todas partes el benéfico influjo de los adelantos realizados por la Pedagogía y la Ciencia, y sancionados por la experiencia en España y en el Extranjero; necesita conocer las condiciones del personal encargado de la enseñanza pública, y cómo se cumplen

y qué resultados dan en cada caso las disposiciones y reformas dictadas por la Superioridad; necesita, en una palabra, inspeccionar.

Renonocida la necesidad de este servicio, importa resolver cómo debe organizarse para que dé todos sus frutos. Desde el Real Decreto de 30 de Marzo de 1849 y Reglamento de 20 de Mayo del mismo año, nunca han dejado de preocuparse los Gobiernos de esta organización, habiendo desarrollado de diverso modo los principios contenidos en la ley general de Instrucción pública de 9 de Septiembre de 1857, los Reales Decretos de 20 de Julio de 1859, 19 de Junio de 1874, 10 de Febrero de 1882, 21 de Agosto de 1885, 11 de Julio de 1887, 21 de Octubre de 1889 y el Reglamento de 27 de Marzo de 1896. Coinciden todas estas disposiciones en lo relativo á las atribuciones de los Inspectores, forma de practicar la inspección y materia propia de la misma; pero varían principalmente en cuanto al número y condiciones de los Inspectores generales, ya suprimiéndolos todos, ya estableciendo dos, tres, cuatro, cinco y seis, y ora exigiéndoles la condición de Catedráticos en activo servicio, ora la de que no lo sean, ora adoptando un sistema mixto, que es el que parece preferible.

Con el problema de la organización de la Inspección se halla íntimamente relacionado el de la organización del Consejo de Instrucción pública, que, nacido del plan de estudios de 4 de Agosto de 1836 y constituído con arreglo á los Reales Decretos de 1.° de Junio de 1843 y 17 de Febrero de 1848, ha venido sujeto, desde la ley de 9 de Septiembre de 1857, á las modificaciones á veces radicales que le han impreso el Real Decreto de 9 de Octubre de 1866, los Decretos de 10 de Octubre de 1868 y 13 de Julio de 1871, el Reglamento de 16 de Febrero de 1872, el Real Decreto de 18 de Julio del mismo año, el Decreto-Ley de 12 de Junio de 1874, el Reglamento de 13 de Abril de 1877, el Real Decreto de 2 de Agosto de 1886, la ley de 27 de Julio de 1890, la Real Orden de 7 de Mayo de 1892 y los Reales Decretos de 8 de Marzo de 1894 y 27 de Julio y 1.° de Noviembre de 1895. El sistema electivo últimamente ensayado, que parecía debiera dar los más excelentes resultados al otorgar á Corporaciones y entidades docentes el derecho de elegir representantes

directos que llevaran su voz en el Consejo, hay que abandonarlo, en conformidad con los términos de la autorización otorgada por las Cortes, pareciendo preferible que el Ministro de Fomento tenga la responsabilidad directa de la elección de Consejeros, á que colectividades irresponsables puedan llevar con sus votos al alto Cuerpo consultivo la perturbación y el desconcierto.

Aparte, sin embargo, de esta deficiencia, que obliga á volver la vista atrás hacia sistemas que parecían abandonados, requiere el Consejo de Instrucción pública otras innovaciones, nacidas principalmente de la necesidad de contar con un personal activo, obligado al trabajo y responsable de sus actos. Es verdad que con la organización dada á la Secretaría del Consejo, puede esperarse que la tramitación de los asuntos no ha de sufrir retraso ni paralización alguna; pero la resolución de ciertos expedientes, el examen de obras de texto, la formación de índices de materias para los programas de exámenes, la delicada apreciación de los méritos de cada cual en los concursos, y tantos y tantos otros asuntos de no menor importancia como el Consejo tiene que estudiar y resolver diariamente, no pueden encomendarse á los empleados de la Secretaría, por mucho que sea su celo y grande la confianza que inspiren. Hay que llevar al Consejo, juntamente con el Secretario, el número preciso de Consejeros ponentes para que cada Sección cuente con ese importantísimo auxiliar en las tareas de mayor labor, y pueda mantener por medio de él la influencia bienhechora y fecunda de su vigilancia constante sobre el régimen de la enseñanza.

Pero la penosa labor de todos los días que á estos funcionarios se encomienda no podría confiarse á Consejeros sin retribución, á menos de cometer una gran injusticia, cuyos amargos frutos serían prontamente cosechados.

Planteado el problema en estos términos, no es dudosa la necesidad de crear para el servicio de inspección y sus anejos, y para el de las ponencias de las Secciones del Consejo, cuatro plazas de Consejeros inspectores, dotadas todas decorosamente. Las dificultades económicas serían el único obstáculo que pudiera oponerse al planteamiento de tan beneficiosa reforma; pero todas quedan orilladas con la reorganización de los servi-

cios de Inspección, Estadística y Colección legislativa, llevada á cabo de tal modo, que permite atender con desahogo á las verdaderas necesidades del nuevo organismo.

Conviene, sin duda, que la Secretaría del Consejo y su Jefe natural, el Secretario, estén por completo desligados de todo vínculo con las otras dependencias del Ministerio; pero el planteamiento de esta reforma habría implicado la creación innecesaria de una plaza dotada con 10.000 pesetas, ó la reforma del capítulo I del Presupuesto vigente, la cual no estaba comprendida en la autorización que concedieron las Cortes. Luego que sin violencia pueda transferirse al capítulo IV la mitad del crédito de 20.000 pesetas que contiene el párrafo tercero del capítulo I, quedará por completo organizado el servicio.

Pero esta organización sería ineficaz, á juicio de las Cortes, si el personal auxiliar de las elevadas é ingratas funciones de la Inspección de la enseñanza no estuviese á cubierto de los ataques de la pasión y de la represalia.

Por ello, sin duda, la ley de 1890 dispuso que el ingreso en el Cuerpo de funcionarios de la Secretaría, después de organizada, se hiciera por oposición, único método por el cual en España se ha conseguido la inamovilidad; y por el propio motivo, quizá, la ley de Presupuestos vigente habla de la creación de un Cuerpo de escala cerrada en que se ingrese por oposición y se ascienda por rigurosa antigüedad. Hase, pues, decidido el Ministro que suscribe á decretar la inamovilidad, pero no solamente de los Auxiliares, sino de los Inspectores mismos y de todos los Consejeros de Real nombramiento.

Entiende el que suscribe, y con hechos más que con palabras acreditará su convencimiento, que el Consejo debe ser palenque abierto á todas las ideas y opiniones, donde los Gobiernos puedan aquilatar el valor científico y la utilidad práctica de sus planes de reforma; lo cual ciertamente no se conseguirá si se deja camino para que cada situación prepare, con un cambio de personas, fácil asentimiento á los mayores trastornos administrativos, por notorios y evidentes que sean.

Fundado, pues, en las precedentes consideraciones, usando de la autorización concedida por las Cortes y con conocimiento del Consejo de Instrucción pública y asentimiento del Gobierno,

el que suscribe tiene el honor de someter á la aprobación de V. M. el adjunto proyecto de Decreto.

Madrid 11 de Octubre de 1898.

SEÑORA:

A L. R. P. de V. M.,

GERMÁN GAMAZO.

REAL DECRETO

Tomando en consideración las razones expuestas por el Ministro de Fomento;

En nombre de mi augusto hijo el Rey D. Alfonso XIII, y como Reina Regente Reino,

Vengo en decretar lo siguiente:

TÍTULO PRIMERO

Disposiciones generales.

Artículo 1.° El Consejo de Instrucción pública, Cuerpo consultivo superior del ramo, se compondrá, de conformidad con el párrafo segundo del art. 19 de la vigente ley de Presupuestos, de un Presidente y 53 Vocales.

El Presidente y 49 vocales, inclusos los Inspectores generales, serán nombrados por S. M., á propuesta del Ministro de Fomento, con carácter amovible el primero é inamovible los demás.

Serán Consejeros natos, por razón del cargo, además de los Inspectores generales, el Obispo de Madrid-Alcalá, el Director general de Instrucción pública, el funcionario Jefe de Administración á cuyo cuidado esté en Madrid la Instrucción pública de Ultramar, y el Rector de la Universidad Central.

Art. 2.° El Consejo pleno y la Comisión permanente del mismo se dividirá en cuatro Secciones. La primera se ocupará en todos los asuntos relacionados con la primera enseñanza. La segunda tendrá á su cargo los referentes á la segunda ense-

ñanza, Colegio de Sordomudos y Escuelas de Comercio y Artes y Oficios. La tercera entenderá en los expedientes de Facultades y en los de las Escuelas de Ingenieros de Caminos, de Montes, Minas, Agricultura é Industriales que no se hallen especialmente sometidos á las Juntas consultivas de los respectivos Cuerpos. La cuarta tendrá á su cargo los referentes á las Escuelas de Bellas Artes, Música, Arquitectura, Diplomática y Veterinaria, y á las Reales Academias.

Art. 3.° La Inspección general, provincial y local de enseñanza, y los servicios de Estadística y Coleción legislativa, quedan desde la publicación del presente Decreto, y con arreglo á las prescripciones del mismo, incorporados al Consejo de Instrucción pública.

Art. 4.° Al servicio del Consejo, y para auxiliarle en todos sus trabajos, habrá un Secretario, igual en categoría y derechos á los Inspectores generales, con el personal administrativo que detalla la plantilla adjunta.

Los funcionarios que sirvan en la Secretaría de Consejo formarán un cuerpo de escala cerrada, en el cual se ingresará en lo sucesivo por oposición y se ascenderá por rigurosa antigüedad. No podrán ser separados de sus cargos sino en virtud de expediente, en que serán oídos, y previa conformidad de la Comisión permanente del mismo Consejo.

Art. 5.° Los Inspectores generales, los Rectores, los Directores de Institutos, Escuelas y Academias; los Inspectores provinciales y los Delegados de partido, representando al Consejo de Instrucción pública; los Consejos universitarios y las Juntas provinciales de Instrucción pública, son los personalmente encargados de la inspección de la enseñanza en aquella parte que corresponde al Gobierno, conforme al título IV de la ley de 1857 y á las demás disposiciones vigentes.

Art. 6.° Esta inspección se extenderá, en todos los grados y formas de la misma, al personal y al material didácticos, y versará sobre las condiciones morales, pedagógicas y científicas de los Profesores, y sobre el cumplimiento de todas las disposiciones emanadas de la Superioridad.

TÍTULO II

De los Inspectores generales.

Art. 7.° Habrá cuatro Inspectores generales, que serán Vocales natos del Consejo de Instrucción pública y Ponentes de las cuatro Secciones de su Comisión permanente.

Art. 8.° De los cuatro Inspectores generales, uno, por lo menos, deberá ser Catedrático de Facultad ó de Instituto de segunda enseñanza. Los otros tres serán elegidos por el Gobierno dentro ó fuera del personal docente. Los Catedráticos deberán haber ingresado en el Profesorado por oposición y contar á lo menos ocho años de antigüedad. Para ser nombrado Inspector general, careciendo de las condiciones señaladas en el párrafo anterior, será preciso tener previamente adquirida la categoría administrativa y haber disfrutado un sueldo igual ó superior al que expresa el artículo siguiente.

Art. 9.° Los Inspectores generales de Instrucción pública disfrutarán el sueldo de Jefes de Administración de primera clase, y tendrán la categoría, derechos y preeminencias que les correspondan con arreglo al art. 21 de la ley de 1890. Cuando el cargo sea desempeñado por un Profesor numerario de Universidad ó Instituto, éste percibirá, en concepto de asignación acumulable al sueldo de Catedrático, la cantidad necesaria para completar las 10.000 pesetas señaladas en el artículo anterior.

Art. 10. Los Inspectores generales sólo podrán ser separados de sus cargos á propuesta de la Comisión permanente del Consejo, en virtud de expediente del que resulte la comprobación de faltas graves, y previa audiencia del interesado. Deberán, sin embargo, cesar en sus funciones al cumplir sesenta y cinco años de edad.

Art. 11. Los Inspectores generales, en su calidad de Consejeros, auxiliarán los trabajos de la Comisión permanente, y tendrán la obligación de instruir los expedientes de las respectivas Secciones, emitiendo los dictámenes que procedan sobre

todos los asuntos de su incumbencia, y presidiendo los Tribunales de oposición para que sean designados.

Art. 12. Como Inspectores generales, ejercerán sus funciones en representación del Consejo de Instrucción pública y por delegación del Ministro de Fomento.

Todos ellos se sustituirán recíprocamente en casos de enfermedad, ausencia ó incompatibilidad, y tendrán obligación de visitar é inspeccionar todos los establecimientos de enseñanza de cualquiera clase y grado que sean, teniendo cada cual especialmente á su cargo la visita é inspección de los que correspondan á la Sección del Consejo á la cual estén incorporados, y debiendo ser auxiliados en el desempeño de sus funciones por los Rectores y Jefes de los establecimientos de enseñanza.

Art. 13. Cada Inspector deberá visitar todos los establecimientos colocados bajo su inspección, una vez por lo menos cada tres años. El Inspector general de primera enseñanza podrá, sin embargo, prescindir de visitar los pueblos de escaso vecindario, siempre que los datos que le faciliten los Inspectores y Juntas provinciales, y los demás funcionarios de quienes se informe, no requieran la formalización de la visita.

Art. 14. Las visitas de Inspección deberán hacerse de manera que nunca se halle fuera de Madrid más de un Inspector, y que todos turnen en las salidas, siendo el número y duración de éstos proporcionados al número é importancia de los establecimientos que hayan de ser inspeccionados ó á las causas que motiven la inspección.

Salvo los casos de urgencia que requieran visitas extraordinarias, el primer Inspector invertirá en las ordinarias, en una ó varias épocas del año, cuatro meses, el segundo dos y el tercero y cuarto un mes, sin que ninguno pueda detenerse más de tres días en cada población que visite, ni pueda efectuar sus visitas en épocas de vacaciones, salvo el caso de tener que prevenir ó castigar irregularidades ó faltas administrativas.

Art. 15. Durante sus viajes de inspección, cada Inspector percibirá, en concepto de indemnización, la cantidad de 20 pesetas diarias. Durante su ausencia quedarán encargados de las ponencias que le correspondan en la Sección respectiva los otros tres Inspectores.

Art. 16. Todo Inspector general, al girar una visita, deberá ir provisto de hojas impresas, en las que consignarán en breves notas:

1.º El modo con que el Jefe dirige y administra el establecimiento visitado.

2.º La aptitud, celo y moralidad de cada uno de los Profesores.

3.º La asistencia, aprovechamiento y disciplina académica de los alumnos.

4.º La justicia con que se procede en las calificaciones de los ejercicios de examen.

5.º La aptitud, moralidad y laboriosidad de los funcionarios administrativos.

6.º El orden y cuidado con que se llevan los libros, se conservan los documentos, se instruyen los expedientes y se cumplen las órdenes recibidas.

7.º El estado económico del establecimiento.

8.º Las condiciones de salubridad, capacidad y conservación del local.

9.º El estado del material científico y del mobiliario.

10. La inversión que se da á los fondos que ingresan en la caja del establecimiento.

11. Las rentas, bienes, fundaciones, donativos ó recursos de toda procedencia con que cuenta, y su buena ó mala administración.

12. Las mejoras de que sean susceptibles los servicios y toda otra observación digna de ser consignada.

Art. 17. Las hojas de inspección deberán ser selladas con el sello del establecimiento visitado, y contendrán la firma del Jefe y Secretario del mismo, si lo hubiese, para dar fe de que los hechos consignados han sido puestos en su conocimiento á los efectos que procedan. Estas hojas servirán también para acreditar las visitas, y constituirán, con las demás observaciones que el Inspector general tenga por conveniente hacer, el informe relativo al establecimiento visitado. De este informe deberá darse conocimiento á la Sección correspondiente del Consejo, ó al pleno de la Comisión permanente si la Sección así lo acordase.

Art. 18. Los Inspectores generales harán en sus visitas las observaciones que estimen convenientes sobre las faltas que hubieren notado, imponiendo el correctivo que proceda, é instruirán por sí mismos ó mandarán instruir los expedientes necesarios para depurar responsabilidades académicas ó administrativas, pudiendo decretar la suspensión provisional de quienes hubieran faltado á sus deberes, dando en este caso cuenta inmediatamente á la Superioridad para la resolución que corresponda.

Art. 19. Los Jefes de los establecimientos visitados pondrán á las órdenes del Inspector general que los visite los empleados de Secretaría ó dependencias que fueren necesarias. Si no los hubiere, ó no pudiera distraérselos del servicio ordinario, se nombrarán, á propuesta del Inspector, personas capaces de desempeñar trabajos de oficina, remunerándolas con cargo al material del establecimiento.

Asimismo pondrán de manifiesto á los Inspectores todas las dependencias, archivos, bibliotecas y gabinetes, y les proporcionarán cuantos datos y noticias reclamen.

Art. 20. Los Inspectores generales presidirán los actos académicos á que asistan durante la visita ó cualesquiera otros á que concurrieren, no estando presentes el Ministro, el Presidente del Consejo de Instrucción pública ú otro Consejero más antiguo que ellos ó el Director general del ramo.

Art. 21. Al final de cada visita, el Inspector general presentará la liquidación de sus dietas, que le serán abonadas inmediatamente, previo informe de la Sección correspondiente del Consejo.

Sin perjuicio de esto, podrá librarse, á justificar, á favor de cualquiera de los Inspectores que lo solicite, la cantidad correspondiente á un mes de dietas en cualquier época del año, si entonces no hubiera realizado la visita que le incumbe.

Art. 22. Son también atribuciones y deberes de los Inspectores generales:

1.° Publicar de tres en tres años una Memoria en que, dando cuenta exacta del estado de la enseñanza en los establecimientos colocados bajo su inspección, exponga brevemente el progreso de la Instrucción pública en las principales naciones

extranjeras, proponiendo la adopción de aquellas reformas cuyos resultados estén mejor comprobados.

2.° Organizar una Biblioteca de Instrucción pública sobre la base de la creada por la Real Orden de 21 de Junio del corriente año, adquiriendo obras y revistas nacionales y extranjeras dedicadas especialmente á la enseñanza.

3.° Formar, en unión del Secretario general del Consejo, la *Estadística general de Instrucción pública* y la *Colección legislativa* del ramo, publicando los Anuarios estadísticos y legislativos correspondientes

4.° Dar á los Inspectores provinciales las instrucciones convenientes aprobadas por la Comisión permanente del Consejo para el desempeño de su cargo, sirviendo de medio de comunicación entre el Consejo y la Inspección provincial y municipal, y teniendo á su cargo los asuntos del personal de dicha Inspección, sobre todos los cuales deberá informar al Consejo de Instrucción pública ó al Ministro de Fomento.

5.° Ejercer, respecto á los establecimientos de enseñanza privada, la inspección que por la ley corresponde al Gobierno, en lo que se refiere á la moral y á la higiene, y tratándose de establecimientos incorporados á los públicos, en todo lo referente al cumplimiento de las disposiciones vigentes.

6.° Representar al Ministro de Fomento en las Exposiciones, Congresos y Certámenes que se celebren dentro y fuera de España, y evacuar cuantas comisiones les encomiende el Ministro sobre asuntos de enseñanza.

Sigue ahora un Título III que trata de la Inspección de los Rectores de Universidad.

Luego hay un Título IV destinado á los Inspectores provinciales.

Después un Título V referente á los Delegados de partido y de la Inspección local.

Y termina el Decreto con varios artículos transitorios.

BREVES CONSIDERACIONES

Muy estudioso ha de ser el crítico que lea íntegramente los precedentes Decretos, ó mucho han de interesar al lector, por razón de su carrera ó la de sus allegados, las nuevas modificaciones, pomposamente bautizadas con el aparatoso calificativo de REFORMAS. ¡Qué atención no requiere el examen necesario para fijarlas en la memoria y aplicarlas en caso de haber necesidad!

Ya al principio de esta obra hube de decir (1) que á mediados de este siglo los errores en materia de educación y de instrucción pública dependían, más que de otras causas, del atraso de la ciencia pedagógica; y que hoy además (pues en esto ha habido un infeliz progreso), provienen también de la opacidad, calígine ó ceguera, que en los entendimientos producen las preocupaciones de partido y los intereses profesionales. Los equivocados se hacen, poco á poco, insensibles á la evidencia de sus falacias, fantasías y quimeras, como los enfermeros de profesión son insensibles á los malos olores de su hospital.

Y lo peor del caso es que los que *ven* lo *evidente* ceden á las alucinaciones del error, porque ante las masas preocupadas desfallece la voluntad de cuantos no se sienten con las energías de los héroes. La profesión destruye la personalidad, é incapacita al individuo para pensar por sí acerca de las reformas concernientes á su colectividad. El credo profesional piensa por él, y la opinión de uno es, por tanto, la opinión de todos.

(1) Páginas 17, 21, 22 y 23.

En una colectividad sólo hay un rebelde: el genio. Unicamente un hombre extraordinario ve entre los suyos el error, patente á los de fuera, aunque resulten medianías.

Por eso, cuando se trata de reformas, son incompetentes los cuerpos consultivos.

Ningún inventor se llama «MULTITUD».

Salta á la vista que los intereses profesionales son los que han dictado los artículos de los Decretos anteriores.

¡Qué Ministro hay en el mundo que sea capaz, no ya de dictar, sino de sugerir siquiera, el Título II del Decreto de 11 de Octubre sobre la inspección de la segunda enseñanza! (*Gaceta* del 13 del mismo mes.)

¿Quién no ve que sólo á individuos del gremio les hubiera sido hacedero el haber escrito tanta minucia y tanto pormenor relativo á matrículas, exámenes, reválidas, etc., como aparecen en el Decreto sobre las Escuelas Normales?

Ya dije (1) que, además de todas las dificultades que se oponen á cualquier reforma, existe hoy un formidable obstáculo: el personal docente. Tienen derechos adquiridos, de que sólo por actos de tiranía intolerable sería posible desposeerlos; y, sin embargo, esos hombres alimentan aspiraciones muy justas á su adelanto personal.

Pero, sugeridas por ellos solos las reformas, y no por los intereses pedagógicos del país, vienen á resultar elementos invencibles que se oponen á todo adelanto radical, como petrificaciones que, no solamente son obstáculo á toda modificación esencial, sino que tienen carácter tan absorbente, que no parece sino que cuantas disposiciones dicta el Ministerio de Fomento se hacen para el personal docente, y no para los NIÑOS que hayan de ser enseñados.

Así es que, en las recientes disposiciones, no hay un solo precepto de carácter general y verdaderamente pedagógico. Evidente es que todo estudio abandonado acaba por ser del ol-

(1) Páginas 106 y siguientes.

vido. Y, sin embargo, aun cuando algunas asignaturas se dividen en dos y tres cursos, en ninguna parte se ordena terminantemente que nunca los estudios hayan de ser discontinuos.

Ni tampoco se ve ningún precepto que disponga de un modo ineludible que los estudios no empiecen hasta la *edad en que sean inteligibles;* ni aun se ve tendencia siquiera á que toda enseñanza comience por lo fenomenal y no por lo teórico, medio de que aprovechen todas las capacidades; porque lo práctico es accesible á todo alumno, mientras que lo especulativo lo es solamente á un número muy corto.

Y, por supuesto, ni aun siquiera hay asomos de que, para la enseñanza colectiva, los niños hayan de clasificarse por grupos, según su fuerza intelectual, en clases poco numerosas, la amplitud de cuyas enseñanzas haya de determinarse, en todo caso, por la capacidad de los alumnos, y no por los caprichos y genialidades del maestro ó del legislador.

¡Cómo se conoce que no saben alemán los que quieren que en las Escuelas Normales traduzcan de esta lengua las alumnas!

¡Cuán patente se ve que no han abierto una Gramática de Árabe ni de Hebreo ni de Sánscrito (¡ni aun de Griego siquiera!) los que pretenden que en la Facultad de Filosofía y Letras se estudien todas estas lenguas!

Quien sepa de ellas algo, lee con asombro tales disposiciones, ordenadas pura y sencillamente para que se infrinjan; pues nadie está obligado á cumplir los imposibles.

Los Decretos de Septiembre y Octubre de 1898 dejan en pie todo lo esencial relativo á oposiciones de ingreso en el Profesorado, exámenes de fin de curso, matrículas, Consejo de Instrucción pública y régimen interior de los Establecimientos de segunda enseñanza.

Nada de empezar por los cimientos, sino por el piso entresuelo: nada de dar principio por las Escuelas ni por la instrucción primaria, sino por los Establecimientos de segunda enseñanza donde han de ingresar niños preparados previamente en aulas del todo desligadas de los Institutos: nada (¡qué locura habría sido suponerlo!), nada de supresión del régimen de la

segunda enseñanza, cuya sinrazón de ser está patentizada en tantos sitios de esta obra (1): nada, en fin, que haga concéntricas las esferas en que hoy se mueven Escuelas é Institutos. Por una parte, Maestros obligados á trabajar seis horas por estipendios mezquinos que, en lucha eterna con los Alcaldes, han de cobrar de los Ayuntamientos con atraso; y, por otra parte, Catedráticos que han de explicar hora y media por estipendios pobres, ciertamente, pero que cobran de la Nación libres de los odios de campanario.

Pero cualquiera dirá: si los Decretos dejan ver á las claras el propósito de favorecer intereses personales, es de esperar que lo hagan lógicamente y bien. Pero ¿hay lógica en este país?

Esto dará asunto para las breves consideraciones siguientes.

Dejemos las serenas alturas de la ciencia, y, prescindiendo de las grandes cuestiones acerca de las entidades en quienes reside el derecho y la obligación de enseñar, y de los sistemas de enseñanza, y de la educación física, intelectual y moral,... descendamos al género chico, porque, de no hacerlo así, sería necesario repetir todo el contenido de esta obra.

He de limitarme, pues, á hablar únicamente

del Profesorado y de los exámenes,

en la hipótesis (que solamente doy por admitida para que sirva de base á la discusión) de que, dado el régimen actual, sea posible, sin cambios radicales, reformarlo.

El Profesorado de los Institutos se divide en

Numerarios,
Auxiliares,
Interinos y
Sustitutos.

---

(1) Véanse especialmente páginas 101 y siguientes.

NUMERARIOS

En cada Instituto (por regla general) ha de haber tantos CATEDRÁTICOS NUMERARIOS como asignaturas comprende el cuadro de enseñanzas, sujeto actualmente á las prescripciones del anterior Decreto de 13 de Septiembre.

Á pesar de todas las deficiencias de los ejercicios de ingreso en el Profesorado, los Catedráticos modernos han demostrado en sus oposiciones, si no sus aptitudes para TRANSMITIR la enseñanza de sus asignaturas y sus dotes de Profesor, por lo menos suficiencia para las cátedras que les están encomendadas. Para las demás ninguna prueba especial de aptitud se les ha pedido, y únicamente se les debe suponer que tengan los conocimientos generales (regularmente nada profundos dada la superficialidad con que aquí se cursan todas las carreras).

De los CATEDRÁTIGOS NUMERARIOS, pues, se sabe que saben una asignatura; lo cual no es poco saber. Al frente de muchas Cátedras hay verdaderas ilustraciones que honran al país, por más que no sea fácil aquilatar sus condiciones didácticas ó pedagógicas (por no habérseles sometido sobre este punto á pruebas de ninguna clase), ni mucho menos decidir acerca de su capacidad para Vocales de los Tribunales de exámenes, porque, dedicado cada uno á su especial asignatura, suele no estar al corriente de ninguna de las demás.

En Filosofía y Letras no se estudia Francés ni Latín, y, por consiguiente, un Licenciado en la Facultad podrá entender muy bien la lengua de BOILEAU y la de HORACIO; pero no ofrece garantías de tal cosa.

Así, pues, los CATEDRÁTICOS NUMERARIOS no son los más expuestos á censuras, si bien muchos han dado señales evidentes de incapacidad expositiva y didáctica en malhadados libros de texto.

Pero en general tal Profesorado es digno de consideración por su real saber.

AUXILIARES

Pasemos ahora á los AUXILIARES, haciendo antes la cruz para que no nos tiente el diablo. En cada sección de estudios (*Letras* y *Ciencias*) hay dos CATEDRÁTICOS AUXILIARES, uno *numerario* y otro *supernumerario*. El AUXILIAR *numerario* con sueldo, y el otro sin retribución ninguna.

Pero este asunto de los AUXILIARES requiere, por lo anómalo, alguna prolijidad.

Ingresan en la siguiente forma:

Anunciada una Auxiliaría vacante (de *numerario* ó *supernumerario*) por el Rector respectivo, los aspirantes presentan sus solicitudes con los documentos justificativos de sus méritos. Terminado el plazo de admisión, el Rector envía todos los expedientes al Instituto en que ha de proveerse la vacante. El Claustro examina los expedientes, y, con arreglo á los datos que en ellos constan, forma una lista de clasificación, que va á la Dirección general de Instrucción pública, donde el Director general se conforma ó no con la propuesta, y nombra, no siempre al número 1, sino al que mejor le parece de entre todos los individuos cuyos nombres figuran en la lista. Se ha dado el caso de ser nombrado el número 14.

Una vez admitido el nuevo Catedrático (*numerario* ó *supernumerario*), es ya inamovible (!), á no ser en virtud de expediente.

¿No admira (por no usar una palabra más enérgica) que, después de tanto cual se ha trompeteado en alabanza del sistema de las oposiciones, como garantía incuestionable de que en el Profesorado no ha de haber personas ignorantes ó insuficientes, resulte ahora que en cada Instituto existen constantemente cuatro Catedráticos (los cuatro *Auxiliares*) que han ingresado en la enseñanza oficial sin ninguna prueba de aptitud ni de saber? ¿No espanta que estos AUXILIARES sean inamovibles? ¿Quién no ve la ninguna confianza que ofrece una elección llevada á cabo en estos términos, mucho más tratándose de un país en el que, desgraciadamente, un título académico no es siempre garantía de suficiencia ni capacidad?

¿De qué criterios de clasificación dispuso el Claustro para redactar su lista? ¿En virtud de qué juicio eligió el Director general? ¿No es de presumir que el agraciado fuera, no el más competente, sino el más propincuo á los altos funcionarios de Fomento ó el que dispuso de mayores influencias?

Pero continuemos, que aun queda no poco que decir.

Veamos ahora lo que se exige á los AUXILIARES ya admitidos.

¡Casi nada!

El *Auxiliar* de Letras, por ejemplo (cualquiera de los dos, el *numerario* ó el *supernumerario*), ha de estar dispuesto en todo instante á desempeñar cualquiera de las asignaturas que siguen:

Latín,
Francés,
Geografía,
Historia (*Universal* y de *España*),
Retórica y *Poética* (ó sea *Preceptiva literaria* conforme al moderno plan) y
Psicología, *Lógica* y *Ética*.

Además, según los recientes Decretos, hay que agregar:

Castellano,
Teoría é historia del Arte y
Nociones de Derecho usual.

Total, 9 asignaturas.

Otro tanto acontece en la Sección de Ciencias... ¿Á qué entrar en enumeraciones?

¿Puede exigirse á nadie esta universalidad de conocimientos con la debida extensión y profundidad, para no hacer nunca un papel desairado ante los alumnos, y más no concediéndose á los *Auxiliares* tiempo ninguno para la debida preparación? Á veces llaman á un *Auxiliar* media hora antes de hacer falta, y cuando se dirige al Instituto suele ignorar aún si le mandarán entrar á clase de Latín ó de Historia ó de Francés...

Y no pára en esto lo agravante del caso.

Al *Catedrático numerario* únicamente se ha exigido compe-

tencia en una sola asignatura. Y no es poco, si ha de poseerla. Pero al *Auxiliar* se le pide que sea algo así como una enciclopedia andando. Y esto sin haberle sometido á prueba ninguna de aptitud, pues no puede ni debe considerarse como tal la posesión de un título de Licenciado ni de Doctor. Aparte del ningún valor que esos títulos representan en muchas ocasiones, hay anomalías como las siguientes: en la Facultad de Filosofía y Letras, como queda dicho, no se estudia Latín ni tampoco Francés. ¿Qué garantía de suficiencia ofrece, por lo tanto, respecto al conocimiento de esas dos lenguas un Licenciado en esa Facultad?

Veamos ahora la remuneración que, á cambio de tanta exigencia, ofrece la ley á esos Catedráticos enciclopédicos. ¡Allá va!... No hay que asustarse... Los AUXILIARES NUMERARIOS *disfrutan* un sueldo de mil pesetas anuales, para ellos solos. En cambio, los *supernumerarios* no disfrutan de ningún sueldo. El Estado pudiera decir á esos funcionarios, parodiando á Don Juan Tenerio:

Si buena vida os quité,
buena sepultura os di.

Desde luego se ofrecen en esta cuestión dos puntos de vista, á cual más contradictorios. Por una parte, el Estado encomendando la enseñanza á un personal que puede ser incompetente; por otra, ese mismo Estado exigiendo competencia desmedida á quienes no paga nada ó casi nada.

¿No parece lo dicho el producto de una pesadilla? ¿Es la locura la norma de la vida en este país? ¿Cómo, pues, extrañar lo que lógicamente sucede?

Hay, indudablemente, sí, los hay, y me complazco en decirlo, AUXILIARES de gran competencia, de inmejorables condiciones pedagógicas, exactísimos en el cumplimiento de sus deberes, modelos, en fin, de buenos Catedráticos. Éstos son verdaderos mártires. Pero también hay, sí, también, también hay verdaderas calamidades: individuos que deben su puesto al caciquismo ó al favor, vergüenza y azote de la enseñanza, martirizadores del saber. Y, si es absurdo dar acceso en la Instrucción públi-

ca á individuos cuya competencia no ha podido ser comprobada, ¿qué calificativo habrá de aplicarse al hecho de estar en los Institutos con *carácter permanente* individuos cuya ineptitud consta de notoriedad?

Porque estos juicios están en la conciencia de todos, carecen los AUXILIARES de la consideración debida. Les están negadas las permutas; sus concursos son tan limitados que resultan casi siempre inútiles; carecen de voto en los Claustros, y si, por procurarse medios de subsistencia, se dedican á la enseñanza privada, se hallan incapacitados para formar parte de los Tribunales de examen.

Reducidos á tanta desconsideración, ¿no es ya fácil comprender la poca ó ninguna fuerza moral que pueden ejercer sobre los alumnos?

Nada tan odioso como la división en castas; y los AUXILIARES, dentro de la actual organización, resultan verdaderamente parias.

¿Por qué, pues, en los recientes Decretos no se ha reservado algún artículo *reformador* con respecto á los AUXILIARES?

Porque los enfermeros se hacen insensibles á los malos olores de su hospital, y los *reformadores,* á fuerza de perversión de todo sentido didáctico, no ven que no se puede exigir de nadie que sea una ambulante enciclopedia.

Y ¿por qué el Estado ha de continuar siendo tan ruín, como no cabe más, con los que enseñan, ó se supone que lo hacen, admitiéndoles trabajo sin remuneración?

¿Por qué el *Auxiliar* que enseña no ha de tener siempre voz y voto en los Tribunales de examen?

¿Por qué se ha de conceder á un *Auxiliar* el pase á *numerario* sin más mérito que el tiempo de servicio? ¡Pues qué! ¿los más antiguos no pueden ser con deplorable frecuencia los que, careciendo de condiciones, deben la inamovilidad en sus puestos al favor ó á las recomendaciones, cuando no á la imposición de un cacique?

INTERINOS

¿Qué se necesita para ser Catedrático *interino?*

Que haya una vacante y un Ministro que firme el nombramiento.

¡Esto sólo? ¿No será preciso probar algo?

Sólo necesita el candidato de influencia y favor.

¿Pero no puede darse el caso de que un interino con influencia posea la debida capacidad? ¿Quién lo duda? Pero lo probable es que el favor patrocine la ineptitud; y, como los *interinos* han podido y pueden, por la admisión á concurso, ingresar en el PROFESORADO NUMERARIO, lo verdaderamente práctico ha sido haber penetrado en la enseñanza oficial verdaderas nulidades. Les bastó la influencia para recibir la credencial; y, después de cobrar sueldo algunos años, con perjuicio de la enseñanza, pudieron pasar á *numerarios* sin más mérito que la antigüedad.

Ahora bien; ¿no debió en los recientes Decretos cerrarse en absoluto el paso á toda nulidad para el ingreso de este modo en los Claustros de Profesores?

SUSTITUTOS

Desde el año de 1868 al de 1887 no hubo jubilaciones para los Catedráticos de segunda enseñanza; pero los efectos de la jubilación se realizaban del modo siguiente: el Catedrático que no podía desempeñar su plaza, proponía libremente al Claustro una persona que le sustituyese. El Claustro, por deferencias de compañerismo mal entendidas, aceptaba siempre la propuesta y la elevaba al Director general de Instrucción pública, el cual le concedía su aprobación, nombrando al interesado.

Y he aquí cómo, sin pruebas ningunas de aptitud, y únicamente por designación de un solo Catedrático que no podía trabajar, tomaron posesión de una cátedra muchos personajes extraños á la Instrucción pública, para desempeñar puesto durante la vida del sustituído.

Tampoco se fija en los *sustitutos* el nuevo plan de Septiembre.

En resumen, el Profesorado consta:

1.° De Catedráticos que saben una asignatura.

2.° De Auxiliares que pueden no saber ninguna.

3.° De interinos que se hallan en el mismo caso que los Auxiliares.

4.° Y de algunos sustitutos sin más garantía de suficiencia que la designación de un solo *numerario*.

¿No es de temer que esta organización trascienda á los exámenes?

EXÁMENES

La Ley quiere que los Tribunales, para estos actos, sean pluripersonales; pero, por la organización actual de los Claustros, son en la práctica unipersonales.

En la mesa presidencial aparecen, es cierto, tres jueces; pero quien decide es uno solamente: el Profesor de la asignatura objeto del examen.

¿Y por qué sucede esto? Porque así lo requiere la gravitación irresistible de las cosas. Por una parte los numerarios han probado suficiencia y saber en una sola asignatura, y, como no tienen obligación de estar al corriente en ninguna de las demás, no sintiéndose fuertes en ellas, se convierten en vocales mudos y se conforman con las notas dadas por el Profesor que explicó durante el curso á los examinandos.

¿Qué garantía hay de que si este Profesor se equivoca sea rectificada su clasificación?

Y, por otra parte, si forma en el Tribunal alguno de los *Auxiliares*, ó bien un *interino*, ó bien un *sustituto*, claro es que, con más razón que cuando se trata de *numerarios* únicamente, un solo juez impondrá sus notas de clasificación, en las que puede muy bien influir, cuando no se trate de caracteres enteros, el caciquismo que ha hecho políticos el cargo de Director en casi todos los Institutos, por donde la influencia local se deja sentir en los meses de Junio y Septiembre, á no ser que encuentren Catedráticos que resistan á las seducciones de la amistad ó del compañerismo, y dejen á salvo la moralidad y pureza de los exámenes.

En un solo punto ha intentado el nuevo plan romper con la rutina, prescribiendo que la enseñanza tenga carácter práctico.

Se contenta el legislador, para el Francés, con dos cursos de clase alterna, ó sea con dos medios cursos. Y se pretende que, después del primer medio curso (con todo su acompañamiento de vacaciones y días de fiesta), al comenzar la segunda mitad de esta asignatura (esto es, después de cincuenta lecciones), el Profesor haga ya en francés sus explicaciones, y (lo que es más chistoso todavía) que los alumnos se expresen ya también pasablemente en la misma lengua. ¿De qué cabeza ha podido salir semejante desatino? Porque no cabe usar otro nombre, ni vale emplear eufemismos irónicos. ¿Ó es que aquí se dictan disposiciones por sólo el gusto de verlas infringidas?

Pero supongamos que el Profesor haga los exámenes en francés, y que haya algún alumno que le conteste en la misma lengua: ¿cómo no ha de venir la risa á los labios de quien imagine el aspecto mohíno y taciturno de los jueces que no comprenden las palabras del examen?; pues bien sabido es que la mayoría de los Catedráticos de segunda enseñanza no sabe hablar francés (1).

Y, siendo esto una de las menores deficiencias de los actos de prueba de curso, ¿cómo extrañar que se haya hecho de moda y hasta de buen tono entre los que se tienen por lumbreras, clamar contra exámenes en que decide exclusivamente una personalidad?

¡Y si fuera esto sólo! (2).

El examen se hace á la suerte y está organizado de una manera oprobiosa y repugnante (3).

---

(1) En la Facultad de Letras, como ya se ha dicho, no se ha estudiado nunca francés ni latín. Y ¿no pasma que tampoco se estudiarán estas lenguas según el Decreto de 30 de Septiembre? y ¿no parece un rapto de locura que sin un previo y profundo conocimiento de francés y de latín se dispongan, en el nuevo plan, "Estudios de Filología comparada de latín y castellano, de literatura latina, y estudio comparado de las modernas literaturas europeas„ ?

Risum teneatis, amici!

(2) Véase página 449.

(3) Página 449. Salmerón.

¿En cinco minutos qué se puede preguntar? Y conviene repetirlo: la ojeriza contra estos actos de prueba no proviene más que *de la manera de llevarlos á cabo*, y no de convicción respecto á la inutilidad de los exámenes. ¿Quién no se prueba los zapatos antes de darlos por recibidos? Si por imprudencia ó precipitación no duró la prueba el tiempo necesario, y luego unas botas lastiman, ¿culpa el comprador al género, ó se culpa á sí mismo, por no haber examinado bien? No censura el examinar, sino el haberlo hecho mal. ¿Quién admite un escribiente sin ver antes la letra? ¿Hay alguien que adquiera un caballo sin examinarlo antes ó hacerlo examinar? ¿Quién entra en las Escuelas militares sin que un físico de regimiento lo examine? ¿Va á admitirse en ellas á un herniado?

Si un solo juez ha de clasificar, ¿á qué el aparato decorativo de otros dos innecesarios en la mesa presidencial?

Pero á qué hemos de repetir el capítulo XIII anterior (1).

Y ocurre preguntar: ¿no era digna de algún articulejo en la llamada reforma la incompetencia de los que suelen examinar? ¿Qué menos pudo hacerse que exigirse á un examinador que el estar al corriente de la asignatura que examina?

Pero [illegible]o de los exámenes trae cola.

Hay [illegible] inconvenientes que no pueden ser conocidos por quienes no estén al tanto de la actual organización.

Mucho se ha insistido, y se insiste, por los partidarios de las pruebas de curso, sobre la necesidad de un prudente rigor en estos actos. Verdaderamente, ¿á qué los exámenes, si no han de tener la importancia debida?

Pero ¿quién está enterado de la presión que se ejerce sobre los Tribunales por los padres y los caciques? ¿Quién se hace cargo de las seducciones de que los rodea la consideración y los agasajos de que son objeto las comisiones á los Colegios incorporados á cada Instituto?

---

(1) Página 449. Repásense con atención las páginas 460, 461 y 462 respecto á los conocimientos de los examinadores. ¿Es que va á perpetuarse el sistema de figuras decorativas en todo examen?

Empiezan por ser depresivas para la dignidad del Profesorado, y acaban por ser inmorales. No tienen nada de estéticas ni de prestigiosas esas caravanas de Catedráticos viajando de pueblo en pueblo en busca de los alumnos á quienes deben examinar. Cuando no hay vía férrea ni se dispone de vehículos adecuados, hay que hacer el viaje en antipoéticas cabalgaduras de largas orejas y ridículos arneses, menos cuando se trata de Colegios poderosos. ¿Cómo, siendo tantos los descontentos de este sistema, no han protestado todos los Catedráticos y los Claustros en masa?

¡Ya se ve, existen comisiones tan lucrativas!... ¡Hay corazones tan poco enteros!...

Porque es de saber que hay Colegios poderosos, especialmente los que están á cargo de Comunidades religiosas.

Las Comisiones se hospedan en las casas principales de la población, pertenecientes á las familias de [redacted] examinandos mismos (esto es lo usual y corriente). Y [redacted] adivinará lo que ha de ocurrir?... Desde que la Comisión pone el pie en un pueblo hasta que sale de él, es por todas partes objeto de las mayores deferencias, y se ve materialmente abrumada de visitas y agasajos. Se trata á los Catedráticos á cuerpo de rey y se los colma de obsequios. Á veces, desde la mesa en que se ha servido un *lunch* suculento ó una comida verdaderamente opípara, se pasa á otra habitación no muy distante, donde se constituye el Tribunal y se verifican los exámenes...

¿Quién que conozca la debilidad humana no ve los peligros de todo eso?...

Sin embargo, puede cambiar la decoración, y ha solido cambiar alguna vez, justo es consignarlo. Si la Comisión pretende calificar, no ya con rigor, sino sin inspirarse en una excesiva benevolencia, entonces... ¡ah! entonces se recurre á la presión en todos sentidos, y, si es necesario, á otros medios aun peores. Pudiera darse el caso de decir el Director de un Colegio (1): «Señores, yo siento mucho, yo deploro lo que tengo que decir...

(1) Histórico.

Ustedes saben de cuánta influencia disponen ciertas personas en los pueblos... Hagan ustedes lo que gusten;... pero yo no respondo de lo que pueda suceder al conocerse el resultado de los exámenes y salir de aquí la Comisión »... En suma, cuando no bastan los agasajos, se recurre á la imposición.

No podrán negar HONRADAMENTE la exactitud de esta pintura quienes conozcan á fondo este asunto, ó hayan sido acaso testigos ó actores en escenas semejantes.

Pero no todos los Colegios son poderosos y disponen de grandes recursos.

Hay también Colegios pobres.

Aquí la decoración varía por completo.

La Comisión se encuentra muchas veces en presencia de Profesores privados, que no por eso dejan de ser compañeros, algunos de mérito relevante, á quienes la suerte, menos propicia que con otros, ha llevado á ejercer su profesión en un pueblo donde arrastran vida difícil y precaria. Cuentan con escaso número de alumnos, y, á veces, con una ruín subvencioncilla de mala muerte, concedida por el Municipio en un arranque derrochador. Entonces el discurso que el Director del Colegio pobre dirige á la Comisión tiene por lo común los tonos siguientes: « Señores, yo me veo precisado á trabajar 16 de las 24 horas del día en una labor tan ruda como la de la enseñanza, y, aun así, no consigo el resultado que me propongo. ¡ Ya se ve! no tengo toda la fuerza moral que debiera sobre los alumnos... Ellos saben que mi familia y yo les debemos el pan. Y bien conocen ustedes cómo anda por lo común la educación y el vuelo que dejan tomar ordinariamente á sus hijos las personas acomodadas.

» Son casi siempre los hijos de los ricos los alumnos más desaplicados. Yo sé muy bien que ustedes procederán con toda justicia, suspendiendo á esos dos alumnos. Pero... ya ven ustedes, *Fulanito* es uno de cuatro hermanos que me producen *tanto* al mes, y que se marcharán, los cuatro. Eso, sin remedio. El otro es el hijo del Alcalde, y... ¡ adiós subvención ! Si ustedes cumplen con su deber suspendiendo á esos alumnos, mi familia y yo nos quedamos sin comer, y yo tendré que irme con mis hijos.. irme .. no sé adónde.»

La Comisión y el examinador, que tienen en la punta de la

pluma nada menos que el sustento de una familia, vacilan mucho... sí, mucho; y no es extraño que así suceda. Ni tampoco es extraño que de todo lo dicho salga muy malparada la enseñanza.

¿Será, pues, necesario aducir ni extremar argumentos contra las comisiones á Colegios incorporados, después de la descripción hecha, que nada tiene de fantástica, sino que es, por lo contrario, copia fotográfica de la realidad?

¿Cómo no ha hallado un rinconcito en los recientes Decretos alguna disposición contra este estado de cosas?

¿En vez de viajar las Comisiones, no podían viajar los alumnos de los Colegios incorporados? ¿No vienen á Madrid, desde los Colegios de los departamentos, los alumnos aspirantes á la Escuela Naval Militar? ¿Sale alguien de Toledo á examinar á los que aspiran á entrar en el Colegio de Infantería ó en los otros Institutos militares?

No hay que exigir imposibles.

El carácter viril incapaz de ceder al soborno, suele no resistir á los agasajos, las deferencias, las recomendaciones amistosas ó la lástima.

¡Y hay quien pretenda rigor en los exámenes!!!

Aquí nada se innova. España continúa siendo el país de los Bachilleres que no saben leer y de los Doctores que no saben escribir.

Los recientes reformadores parece que han querido parodiar á los insectos, que no progresan. Las abejas labran actualmente sus panales de igual manera que en tiempos de Aristóteles. En segunda enseñanza, de mucho tiempo acá, todas las reformas se reducen á encaracolar y desencaracolar virutas. Dijérase que ningún reformador ha querido ingresar todavía en la humanidad, puesto que ninguno aspira al progreso. Cuando más, quieren que las ruedas de carretas, por medio de algún chapuz, sirvan para ruedas de locomotora. Y de cierto no habrían sido ellos los que desterraran del alumbrado el petróleo para sustituirlo por la luz eléctrica.