

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena á todo espíritu é interés de comunión religiosa, escuela filosófica ó partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad é inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.—(Art. 15 de los *Estatutos*.)

Domicilio de la *Institución*: Paseo del Obelisco, 8.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira á reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: para el público, 10 pesetas; para los accionistas y los maestros, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1.—Se publica una vez al mes.

Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institución* gira á los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.—Véase siempre la *Correspondencia*.

AÑO XXXVI.

MADRID, 31 DE DICIEMBRE DE 1912.

NÚM. 633.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Organización legal de la enseñanza secundaria en la Argentina, por el *Dr. Manuel Derqui*, página 353.—La Universidad española (*conclusión*), por *D. Federico de Onís*, pág. 362.—Relaciones de la educación religiosa y la moral: III. La inseparabilidad de la educación moral y religiosa, por el *Rev. Sydney F. Smith, S. J.*, página 373.—IV. El Estado y la educación teológica moral, por el *Secretario de la Unión internacional de Sociedades éticas*, pág. 374.—V. La relación entre la educación religiosa y la moral, por *Alice Ottley*, pág. 375.—VI. La Biblia y la enseñanza moral, por el *Rev. Morris Joseph*, página 376. Revista de Revistas. Alemania: «*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*», por *D. J. Ontañón y Valiente*, pág. 376.—Francia: «*Revue internationale de l'Enseignement*», por *D. D. Barnès*, pág. 378.—«*Revue pédagogique*», por *D. R. Rubio*, pág. 381.

INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 383.

PEDAGOGÍA

ORGANIZACIÓN LEGAL DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

EN LA ARGENTINA (I)

por el *Dr. Manuel Derqui*.

Antes de entrar en materia, quiero anticipar mi completo y absoluto acuerdo con las ideas y conceptos fundamentales que informan dicho proyecto, robusto y bien meditado. Inspirado en el buen sentido—cuyo ausentismo parecía ya inevitable

(1) Extracto de un trabajo del autor publicado en la *Revista Argentina de Ciencias Políticas* (Buenos Aires), con ocasión de un proyecto de ley orgánica de la enseñanza secundaria, del diputado nacional *Dr. Luis Agote*. El Sr. Derqui es Rector de uno de los principales Colegios nacionales de la capital federal argentina.—*N. de la R.*

tratándose de cuestiones relacionadas con la enseñanza—, y en los más modernos principios científicos, él interpreta y traduce con verdadero acierto las necesidades de aquélla, aplicándolos con clara visión del medio y ambiente argentinos.

Abarca y resuelve, á mi juicio, todas las cuestiones que el problema comprende, y de ahí, el primero de sus méritos.

Ellas son las siguientes:

- 1.º Plan de estudios.
- 2.º Profesorado: *a)* selección, *b)* estabilidad, *c)* retribución equitativa en el desempeño activo y en el retiro.
- 3.º Promociones.
- 4.º Textos.
- 5.º Material de enseñanza.

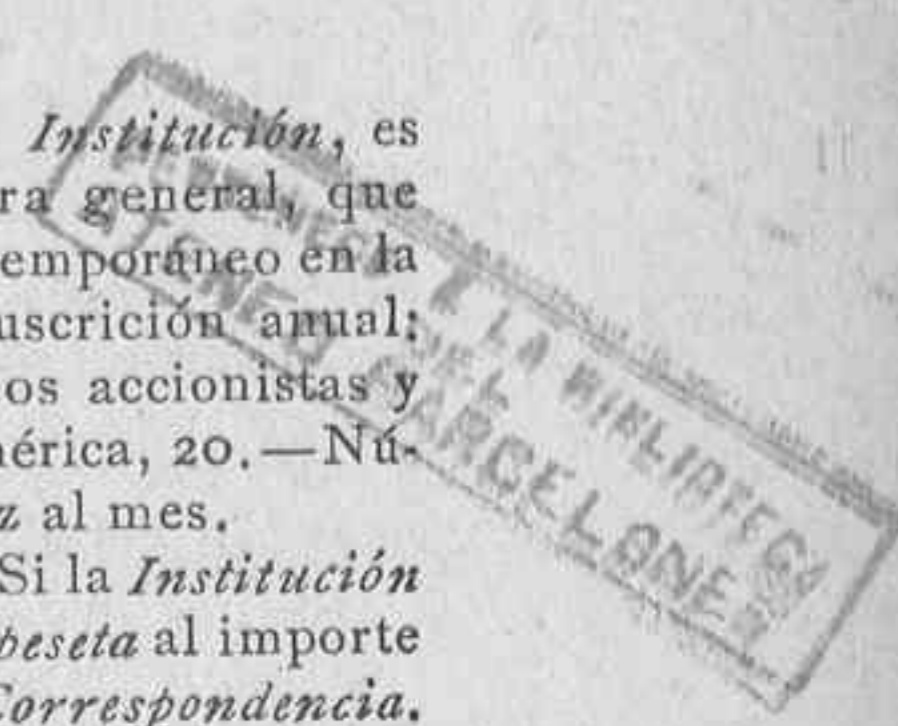
Sólo habría que agregarle, para que nada le faltara, algunas disposiciones generales relativas á la orientación de la enseñanza, no por lo que respecta á su concepto y á sus fines, que eso está, y está claro y bien, sino por lo que se refiere á la adopción y práctica de los métodos y procedimientos pedagógicos y didácticos.

I.—Plan de estudios.

Mi primera sorpresa agradable al leerlo fué la de no encontrar en él un plan de estudios, en el sentido vulgar y equivocado del concepto.

El plan de estudios unitario y la persistencia con que él ha imperado entre nosotros, ha sido el más grave de nuestros errores.

De ahí el abandono que el H. Congreso ha hecho de sus facultades y deberes cons-



titucionales de legislar al respecto. Siempre se ha creído que un plan de enseñanza debía consistir en la fijación del número de años de duración de los estudios, en la distribución de las asignaturas en cada uno de éstos, y aun de las horas que semanalmente debían destinarse á ellas dentro de la tarea docente. Y bien, el Congreso no podía, ni podrá nunca, dictar un plan de estudios en semejantes condiciones. Ni convendría que lo hiciera. La indispensable unidad orgánica de la obra sería difícil, si no imposible de salvar, en las conclusiones de un debate parlamentario. Ella resultaría fatalmente truncada y defectuosa. Esto que es de por sí evidente, se hace indiscutible en materia de enseñanza. En muchas otras cuestiones graves, las gentes son tan discretas, que á menudo reservan sus opiniones, aunque se las soliciten, por el temor de incurrir en error ó de decir un disparate. En enseñanza sucede todo lo contrario: todos son pedagogos y yo no sé, si porque el tema es tentador ó porque á mayor ignorancia corresponde siempre mayor inconsciencia y, por lo tanto, mayor audacia, el caso es, que tratándose de aquélla, todos se consideran autorizados para opinar tranquila y libremente.

Así ha venido perpetuándose la actual situación, mantenida, sin duda alguna, aunque sin propósito deliberado, por la forma en que el P. E. ha sometido siempre al H. Congreso sus planes de enseñanza secundaria. Del mismo defecto han adolecido los de iniciativa parlamentaria.

Es claro que este inconveniente tendría su solución en una sanción legislativa á libro cerrado, pero la dificultad se salvaría solo aparentemente, pues siempre quedaría en pie una otra objeción, que para mí es fundamental, contra el plan sancionado en esas condiciones. La enseñanza está en pleno período de experimentación y de evolución y una ley semejante la cristalizaría forzosamente. Además ella, dentro de sus líneas generales y directrices, necesita recibir de continuo reformas parciales, muchas de las cuales, no por ser nimias casi y de detalle, dejan de tener su trascendencia relativa en el desarrollo de

los estudios: tal sucedería, por ejemplo, con el traslado de asignaturas de un curso á otro, con el aumento ó disminución del tiempo que á éstas se destine en la distribución horaria, etc. ¿Sería posible ó discreto que para salvar cualquiera de estos pequeños defectos demostrados en la práctica, tuviera que recurrirse al H. Congreso en demanda de leyes de reforma? Evidentemente no. Y, sin embargo, quizás, y sin quizás, la enseñanza sufriría sus consecuencias perjudiciales.

Ahora—como cuando tuve el honor de desempeñar la Subsecretaría de Instrucción pública—sostengo que la enseñanza secundaria reclama una ley como la que rige para la primaria, forma que salvaría los inconvenientes y dificultades enunciados.

El proyecto del Dr. Agote persigue el mismo propósito y llega con el régimen de la ordenación rectoral á idéntico fin, con la ventaja apreciable de resolver otras muchas cuestiones de capital importancia y trascendencia.

La ordenación rectoral, importa reconocer que todo plan de estudios—entendido por tal la distribución de asignaturas en los distintos cursos y la fijación de las horas de clases que á cada una ha de corresponderle—, puede variar sin perjuicio para la enseñanza, y que por consecuencia, él sólo tiene una importancia y un valor relativos.

Por mi parte siempre le he atribuído escasa y subalterna influencia en el éxito y eficacia del desarrollo de la enseñanza. Es cierto que profanos y entendidos lo venimos reclamando hace mucho tiempo, cifrando en él las soluciones anheladas, pero es bueno advertir que unos y otros lo hacen por distintos motivos. Los primeros—entre los que puede incluirse con justicia á muchos de los últimos—, porque realmente creen que con él se acabarían todos nuestros males; éstos porque abrigan la convicción de que lo que necesitamos es estabilidad y permanencia, de tal manera que para ellos la causa originaria de la actual situación no está en la imperfección de los planes que han existido, sino en su inver-

símil cantidad. Su número y duración es casi igual al de los Ministros que se han sucedido en el desempeño de la cartera de Instrucción pública.

Por mi parte, no creo, ni remotamente, que resida en él el secreto de la solución que se busca.

Como su propio nombre lo indica, no importa otra cosa que una simple distribución horaria de asignaturas, cuyo ordenamiento dentro de ciertos principios de correlación científica, puede variar sin que por ello se afecten ó comprometan los resultados de su aplicación docente. Si así no fuera, tendríamos que convenir en que no habría más que un plan verdadero y aceptable, y en ese caso ó él no existiría en ninguna parte del mundo ó si existe todos estamos en error y perdemos el tiempo buscando soluciones fuera de él.

Pero no, felizmente no es así. Lo que importa y debe preocuparnos es el acierto de su aplicación y los medios y elementos de que se disponga para ello. Y para esto, necesario será que no pongamos los bueyes detrás de la carreta y demos de una vez la importancia y trascendencia que realmente tienen á los otros factores del problema, tales como *el profesorado, los métodos y procedimientos didácticos, el material de enseñanza, la edificación escolar, etc.*

El plan, tanto como los programas y los sistemas de promoción—á los cuales la moderna Pedagogía criolla atribuye una preponderante, si no exclusiva importancia—, son meros instrumentos operatorios, cuyos resultados no pueden imputarse á defectos ó virtudes propias, sino á la habilidad y pericia del sujeto que los maneja.

Por el proyecto se reserva así al plan de estudios, el rol que lógica y racionalmente le corresponde; es decir, el de un medio de determinar la duración de aquéllos y la muy importante de fijar el concepto y la orientación de los mismos.

«Los colegios nacionales tienen por objeto dar á sus alumnos una educación fundamentalmente moral y patriótica y una cultura que les habilite en las diversas formas de nuestra actividad nacional ó en los

estudios facultativos de la escuela universitaria (art. 1.º).

»Los estudios secundarios se harán en cinco años, distribuídos en cuatro de preparación general; un año de complementos y revisiones (art. 25).»

De completo acuerdo con aquel concepto y con la idea que inspira y determina esa división, disiento respecto al tiempo de duración que se fija para el primer ciclo de preparación general.

Teniendo en cuenta los fines de éste, conceptúo que cuatro años son insuficientes para su completa y eficaz realización.

Si los colegios nacionales deben dar en ese primer ciclo denominado con toda propiedad «de preparación general», «una educación fundamentalmente moral y patriótica y una cultura que les habilite para iniciarse en las diversas formas de nuestra actividad nacional», es lógico deducir que las enseñanzas respectivas han de desarrollarse con la amplitud é intensidad necesarias á los fines que se enuncian, tanto más cuanto que ellas serán la base, con el curso complementario y de revisión, para la iniciación de los estudios superiores ó universitarios.

Y bien, la práctica y la experiencia han demostrado y demuestran de una manera concluyente que la distribución y el estudio de algunas de las más importantes asignaturas es imposible de hacer y realizar en forma adecuada y racional, dentro de los cinco años de estudios. Si éstos se reducen á cuatro, las dificultades se agravan y en no pocos casos se harán insolubles.

Me atrevo á pensar que ya ellas perturbaban en sus laboriosas tareas al talentoso autor del proyecto que me ocupa, al fijar la nómina de las asignaturas obligatorias y determinar para cada una de ellas el número de cursos y de clases que les corresponderá en el desarrollo integral de los estudios. Sólo así se explica que al castellano se le asigne un solo curso con tres horas semanales de clase. Fácil sería requerir la opinión de los señores profesores más autorizados en la materia, para comprobar cómo todos sin excepción reclama-

ban más tiempo para su enseñanza, y esto cuando el plan establecía tres cursos, en primero, segundo y tercer año, con cuatro y tres horas semanales de clase.

Y no se crea que yo y los que esa exigencia formulaban fuéramos partidarios de que ella se hiciera distribuyendo los cursos por el número de las divisiones gramaticales para proceder á su estudio separada y aisladamente. Lejos de eso, muchos de aquellos cuyas opiniones conozco, concuerdan con la mía, en el sentido de que la enseñanza del castellano tiene que hacerse tomándolo como un organismo y que su estudio y conocimiento ha de darse y adquirirse en conjunto y en forma cíclica, yendo en un desarrollo metódico de lo más simple á lo más complejo.

Pero cualquiera que sea el método que se adopte, éste ó el anticuado, siempre resultará necesario é imprescindible que á dicha asignatura se destinen tres cursos. La experiencia de los resultados también así lo comprueba y reclama. Es preciso no olvidar al tratar de la iniciación y duración de ciertas disciplinas en los estudios del colegio nacional, tales como el castellano, la aritmética y la historia y geografía argentinas, para no citar sino las más importantes, que ellas requieren una preparación previa suficiente de sus elementos fundamentales, que la escuela primaria no proporciona ni los proporcionará por mucho tiempo, deficiencia que es necesario suplir recargando el primer año con la enseñanza de esos antecedentes indispensables, antes de abordar el estudio de los que le son propios.

Otro tanto ocurre con la historia general y argentina y con las Matemáticas. ¡Con un plan de cinco años, se tenía que la historia argentina se dictaba en los primeros años y que no era posible establecer un curso superior y de revisión de la misma, no obstante, que el cuarto año comprendía la historia de Oriente, Grecia, Roma y Edad Media! Y era forzoso que así sucediera, pues había que dar cabida á la de América en tercer año y á la Moderna y Contemporánea en quinto. Por el último decreto de reforma, la distribución

de esta materia se modifica, pero sin mejorar, á mi juicio. El curso de cuarto de historia de Oriente, Grecia, Roma y Edad Media, ha pasado al primero, cuya población escolar está constituida por niños de 12 á 13 años de edad.

Para probar la exactitud de estas observaciones, recurro al mismo proyecto y veo que en él se establecen para los cuatro años de preparación general, seis cursos de Historia: «Argentina», «América», «Oriente», «Grecia y Roma», «Edad Media y Moderna» y «Contemporánea». Por lo que respecta á las Matemáticas, observo igual anomalía, no obstante que á la Aritmética se le asigna un solo curso, lo que no es admisible, á mi juicio, por análogas razones á las que expuse al ocuparme del castellano. Para los cuatro años se establecen también seis cursos: «Aritmética», «Álgebra» (2), «Geometría plana y del espacio» (2) y «Teneduría de libros y Contabilidad». A éstos podríamos todavía agregar el de Cosmografía.

Opino, en suma, prescindiendo de otras consideraciones que serían ya superfluas ante las expuestas, que el proyecto de ley ganaría inmensamente si el ciclo de preparación general se desarrollara en cinco años y el de «complementos y revisiones» ó sea el sexto año, se destinara al estudio intensivo de las mismas materias que para él se fijan en el art. 25, en forma de cursos fragmentarios, únicos capaces de abrir horizontes y despertar vocaciones, tan necesarias y benéficas para el alumno en el momento—quizás decisivo para su porvenir—de elegir y abordar los estudios superiores.

Una de las grandes ventajas y beneficios del sistema de la ordenación rectoral está, á mi juicio, en que él marcaría el término de este régimen del plan unitario ó uniforme que hasta ahora impera en la organización de los estudios secundarios y aun en el gobierno inmediato de sus institutos.

¡El mismo plan para Buenos Aires que para Jujuy, para Corrientes y Entre Ríos que para San Juan y Catamarca! No importa que el medio físico, el ambiente de cultura y las exigencias morales y materia-

les varíen y se diferencien, hasta ser antagónicas en muchos casos; no importa que las necesidades y aun las costumbres, los modos y medios de vida, locales y regionales, sean también diversos; nada de esto importa á la enseñanza llamada, por definición, á dar la altura general, contribuyendo á la formación del hombre y del ciudadano en las condiciones más aptas para desenvolverse en el medio que los solicita y en que actúa; ella, á pesar de todo, ha de ser la misma de un extremo al otro del país, nada más que porque así lo impone la absurda tradición del pernicioso sistema ó principio de la uniformidad.

Y la contradicción en que incurren sus sostenedores no puede ser más evidente. Afirman que la misión y el fin principal, cuando no exclusivo, del colegio nacional es el de preparar, por la instrucción general, al ciudadano, habilitándolo para la vida civil y política, premisa cuya conclusión no puede ser —sin evidente contrasentido— una ley de uniformidad, sino, por el contrario, de diferenciación, especialmente en un país como el nuestro, cuya extensión territorial y posición geográfica encierra y abarca regiones que por sus condiciones físicas, población, costumbres, grados de civilización y de cultura, tanto como por sus producciones y fuentes de riquezas, necesitan y exigen, dentro de sus diferenciaciones características y naturales, que los elementos y factores llamados á dirigir y orientar el desarrollo de sus intereses morales, intelectuales y materiales, no sean el resultado de una concepción teórica y artificiosa, sino una consecuencia lógica de las propias necesidades y exigencias regionales, las que imponen en cada caso particular fórmulas distintas y muchas veces contrapuestas.

Si dentro de estas condiciones la diferenciación es una ley natural y como tal no puede ser discutida y tarde ó temprano ha de cumplirse y realizarse, no me parece que ella sea menos cierta y ventajosa, aun referida á una misma región ó localidad.

En la capital federal, por ejemplo, ¿por qué ha de ser uniforme la enseñanza en sus

distintos colegios nacionales? No habría motivo ni razón para que no lo fuera, si aquella diferenciación no tuviera más causas determinantes que las enunciadas. Pero esto no sería exacto. Existen otras igualmente decisivas y dignas de consideración. Están, antes que ninguna y por sobre todas, las tendencias y predisposiciones individuales del espíritu, que no sólo no es posible contrariar, sino que, por el contrario, es necesario é indispensable estimular, facilitándoles la oportunidad y los medios de manifestarse y desarrollarse.

¿Será necesario presentar las pruebas de la existencia de esas distintas vocaciones del espíritu y de la inteligencia en la juventud? Paréceme que lo juicioso será exigirla al que las negara, contrariando una ley invariable, impuesta por la Naturaleza misma.

Pero ahí están, si se quieren, las diversas escuelas universitarias, la de Medicina y la de Derecho, la de Ingeniería y la de Filosofía y Letras con sus listas de inscripción bien repletas, para comprobarlo.

La necesidad de que me ocupo ha sido, sin embargo, sentida, y muy hondamente, pero su interpretación falseada nos ha conducido por caminos tortuosos y equivocados en la busca de las soluciones anheladas.

La preparación dada por los colegios nacionales fué poco menos que anatematizada, por insuficiente. Era preciso que el alumno que de éstos egresara recibiera una enseñanza previa y de especialista para el ingreso á las respectivas facultades. La exigencia se hacía en forma tan imperiosa, que el ministro Dr. Fernández, después de consultados los Cuerpos académicos, dictó su plan de estudios estableciendo el sistema de la polifurcación.

Muchos lo combatieron y criticaron, lo que no obstó para que sus propios adversarios contribuyeran más tarde á la creación de los cursos preparatorios en las facultades, es decir, la misma polifurcación con diferencia de ubicación, y sean, quizás, partidarios hoy, del colegio universitario, cuyos cursos darán realidad y vigencia á las ideas y propósitos sustentados por el referido ministro.

En medio de todas estas incongruencias y contradicciones, es fácil advertir una verdadera desorientación en las ideas y en los conceptos.

Desde luego, y en mi opinión, la tendencia á la especialización en los estudios secundarios es falsa y perjudicial, ya sea que ella se realice dentro del propio colegio, en las facultades ó en un instituto universitario.

No es que la preparación de los colegios nacionales fuera insuficiente por deficiencias de su acción docente. Absolutamente no. Es que en ellos se olvidaban y olvidan las tendencias y predisposiciones individuales del alumno y dentro de la enseñanza integral de sus planes uniformes, no se satisfacía sino á una parte de éstos, sacrificándose el resto, quizás la mayoría, cuyos esfuerzos tenían que resultar necesariamente infecundos y estériles en las aulas universitarias.

El diagnóstico médico sería siempre seguro, si la analogía y similitud de los síntomas de muchas enfermedades no lo expusiera á frecuentes y desagradables equivocaciones. Lo mismo ha sucedido con la enseñanza en los colegios nacionales, juzgada y diagnosticada por el síntoma de la deficiente preparación de sus alumnos al ingreso en las facultades.

Se ha arremetido contra la enseñanza integral, que sólo tiene de objetable entre nosotros, su uniformidad, para sustituirla por la polifurcación, que pretende hacer sabios y especialistas antes de tiempo; no contentos con ésto, se inicia también una verdadera campaña de descrédito intelectual y científico contra el profesorado, para fundar sobre ella la necesidad de recurrir á los seminarios pedagógicos alemanes, modelo que se tiene á la vista en la organización del «Instituto Nacional del Profesorado», el cual—no obstante su relativa antigüedad y la preconizada competencia y sabiduría de sus profesores especiales,—constituye todavía un interrogante, que no es posible despejar á la luz de los resultados obtenidos hasta ahora.

Equivocado así el diagnóstico del mal—cuyas causas no están en la mayor ó me-

nor imperfección de los planes ni mucho menos en la falta de preparación científica ó de aptitudes docentes del profesorado—, lógico era que los tratamientos sucesivamente ensayados resultaran inocuos, cuando no contraproducentes, por la invasión progresiva y creciente de la enfermedad.

La polifurcación de los estudios—, criticada y combatida en el plan Fernández y vigente desde la creación de los cursos preparatorios en las facultades del Derecho y Medicina—persigue una especialización que no corresponde al colegio nacional.

Ella es función propia y exclusiva de los estudios superiores y profesionales. Establecerla fuera de tiempo y de lugar, relegando á un plano inferior y subalterno el estudio y aprendizaje de aquellas asignaturas que no tienen afinidad inmediata con las que han de ser objeto de la enseñanza ulterior de la facultad, importa coartar á ésta en la realización de sus funciones más elevadas, las que no consisten, seguramente, en el fin exclusivamente utilitario de formar médicos, ingenieros y abogados, sino en el de impulsar, dirigir y orientar el movimiento intelectual del país, dando á sus alumnos y á sus corporaciones académicas una participación activa en el estudio é investigación de cuestiones y problemas científicos, políticos, sociales, para suscitar así las vocaciones y aptitudes superiores del estadista y del hombre de ciencia. La polifurcación contraría y hace imposible que esta tarea se realice en las aulas universitarias, porque ella lleva al espíritu del estudiante el pernicioso prejuicio de una finalidad profesional y utilitaria, de la que no puede reaccionar sin grandes esfuerzos, porque carece de la cultura intensiva é integral, proscripta por aquel sistema.

Éste entraña también un grave error de orden didáctico, al suponer que para la eficaz iniciación de los estudios superiores, se requiere indispensablemente una cantidad de conocimientos afines, previa y cuidadosamente dosificada. Tengo para mí, que lo importante es la disciplina de la inteligencia y que ella no ha de obtenerse

nunca con la especialización prematura que limita y empequeñece el horizonte intelectual, sino á base de la enseñanza integral, la que—dentro de las condiciones enunciadas y por las razones expuestas—habilita amplia y suficientemente para la iniciación fácil y provechosa de cualquier estudio de orden superior ó profesional

Indudable es que ella se ha desacreditado, entre nosotros, por sus resultados negativos y deficientes; pero sus causas no residen—vuelvo á repetirlo—, en los planes de estudios. Esta creencia ha sido el más sensible de nuestros errores, y de ahí el fracaso y la esterilidad de todos los esfuerzos realizados para rehabilitarla y consolidarla por medio de la reforma de los mismos.

En mi opinión, la solución no ha de encontrarse sino dentro de la enseñanza integral, pero aboliendo definitivamente el régimen unitario que hasta ahora ha servido de base á la organización de los estudios secundarios. Mantenerlo, sólo importaría nuevas pérdidas de tiempo y de esfuerzos, sin otra consecuencia inmediata que la implantación de organismos híbridos ó de fórmulas ya conocidas, con exclusión de otras de igual valor á aquella que se adoptase. Y tendríamos planteado una vez más el grave problema, la irreductible divergencia: el plan respondería á la tendencia clásica ó á la científica.

Promovida la cuestión en el seno de la Comisión de Instrucción pública ó de la Cámara de Diputados, habría que renunciar, por ese solo hecho, á la esperanza de obtener del H. Congreso la sanción de la ley que tanto anhelamos.

Por lo demás, ¿quién tendría la razón de su parte? A mi juicio, todos y ninguno. Ninguno en cuanto se intente ó pretenda una imposición exclusiva y excluyente ó se persiga la ingenua utopía de combinar y conciliar dos términos tan opuestos y antagónicos. Todos la tendrían, en cambio, porque una y otra tendencia responden en la enseñanza á verdaderas necesidades del espíritu, de las que no es posible prescindir ni menos contrariar, sin sacrificar en el niño de hoy, al hombre de mañana.

De ahí que, al menos por mi parte, no conciba ni busque la solución, sino dentro de un régimen de libertad, á cuyo amparo—tengo por seguro—la ley de la diferenciación ha de manifestarse é imponerse por la propia gravitación de las variadas necesidades y exigencias de los elementos componentes de un mismo núcleo social. En otros términos, la solución está en el sistema de la ordenación rectoral, que el autor del proyecto de ley orgánica que me ocupa, adopta, con clara visión de educador y de estadista.

Encuentro, sin embargo, que el proyecto contiene un inconveniente para la más amplia realización del pensamiento enunciado y que también su autor persigue con él.

El sistema de la ordenación rectoral hará que de inmediato los colegios nacionales abandonen el tipo común y uniforme que hoy tienen, distinguiéndose todos y cada uno de ellos por una organización propia y particular de sus estudios y de sus métodos y disciplinas docentes, para responder así á las necesidades y caracteres peculiares de la región en que actúan y se desenvuelven.

Esta consecuencia fundamental del sistema debe, á mi juicio, estimularse, propendiendo á que esa diferenciación se manifieste, en cada caso, en formas acentuadas y típicas. Y para ello será un serio obstáculo la enunciación que se hace en el artículo 25, determinando el número de cursos y de clases semanales que ha de corresponder á las asignaturas cuya enseñanza se declara obligatoria en el ciclo «de preparación general» y en el de «complementos y revisiones».

Inoficioso me parece observar, que los planes no se han de distinguir por las materias y asignaturas que incorporen á sus estudios, pues dentro del concepto de la enseñanza integral no sería admisible ni tolerable ninguna eliminación; ella entonces no puede manifestarse y realizarse sino por la preponderancia que en extensión é intensidad se dé á unas sobre otras. De esto dependerá exclusivamente el carácter y la tendencia de los planes que se establezcan en los distintos colegios nacio-

nales, y, dado que los medios deben ser siempre adecuados á los fines, es necesario que esas limitaciones desaparezcan para que los institutos del litoral, centro, norte y oeste de la República establezcan sus enseñanzas de acuerdo con las necesidades y exigencias regionales. En la misma capital federal será inevitable—y de ahí toda la trascendencia de la reforma—que unos adopten el tipo de enseñanza clásica, y otros, en el de la científica ó moderna. Esa será la hora en que la inscripción en sus matrículas sea determinada, no por razones de horario, ubicación, lujo ó higiene de los edificios, sino por la tendencia y la orientación que en cada colegio se imprima á los estudios y por el prestigio intelectual y profesional de sus directores y profesores.

Pienso, pues, que el art. 25 debe limitarse á la simple enunciación de las asignaturas de enseñanza obligatoria y que las facultativas á que se refiere el art. 28, deben serlo, no á elección del alumno, sino del Rectorado, á fin de que su aprendizaje, una vez incorporado al plan, sea obligatorio para aquél. Así convendría á la tendencia clásica con el griego y el latín, á unas provincias con la agricultura, á otras con la química industrial, etc., aplicadas siempre á sus respectivas producciones y fuentes principales de riqueza.

Una última observación, para concluir con el plan de estudios. En principio, creo que todo Rector debe tener la autoridad y capacidad suficientes para formular un ordenamiento de estudios y someterlo á la aprobación ulterior del Ministerio. Pero yo tengo mis dudas, y no me atrevería á asegurar, que en el hecho, eso ocurra entre nosotros.

La observación es, desgraciadamente, fundada. La Comisión de Instrucción pública no tendría sino que llamar á los Rectores á su seno y solicitarles su opinión para convencerse de ello. Se me dirá, quizás, que por lo mismo, la medida ha de resultar benéfica, como medio de poner en transparencia á los ineptos é incapaces; la respuesta me seduce, pero dudo de su eficacia práctica, dada la preponderante in-

fluencia que todavía ejercen entre nosotros los intereses políticos y las afecciones personales.

Pienso por todo esto que es mejor y más prudente aceptar la objeción y prever sus consecuencias. El medio está indicado y es apropiado, por lo demás, á la seriedad y responsabilidad de la tarea. El gobierno unipersonal es preferible y ventajoso en el orden ejecutivo; sería peligroso é inaceptable en el legislativo y judicial. Esto que es evidente, resulta aplicable á la organización interna de los institutos. Por eso me parece que no debe ser el Rector el que exclusivamente ordene el plan de estudios, formule ternas para el nombramiento de profesores é imponga á éstos sanciones disciplinarias: opino que todas estas funciones deben ser confiadas á un Consejo de profesores que se forme en cada colegio por elección del Cuerpo docente, presidido por el Rector. El número de sus miembros, según mis cuentas, sería de ocho en representación de los siguientes grupos de asignaturas: castellano y literatura, historia y geografía general, matemáticas, filosofía, instrucción cívica, historia y geografía argentinas, ciencias físico-naturales, idiomas extranjeros y dibujo.

En apoyo de la creación propuesta, es conveniente tener presente que el peligro de incurrir en error disminuye con la intervención de las entidades colectivas y que en el seno de éstas se debilitan considerablemente las influencias que persiguen el éxito del interés personal antes que los de carácter público y general. Además, ninguno más celoso de guardar y defender su decoro y los prestigios del instituto, que constituye algo así como su hogar intelectual, que el propio Cuerpo de profesores, y en esas condiciones bien confiadas estarían en sus manos las delicadas funciones que para él reclamo.

II.—Profesorado.

De las consideraciones incidentalmente expuestas, puede deducirse ya mi opinión sobre el profesorado en lo que respecta á su influencia preponderante en la enseñan-

za y el acuerdo de ellas con las disposiciones pertinentes del proyecto de ley orgánica.

Hoy esa opinión es uniformemente compartida por todos los que se preocupan de la cuestión educacional. El P. E., el Congreso, la prensa y los centros intelectuales y científicos, coinciden en la necesidad de mejorar la composición del personal docente y de fijar al mismo una situación legal y económica que coopere á la realización del primer propósito y concuerde con la responsabilidad y elevada dignidad del cargo. Antes de ahora, y hasta no hace mucho, toda la tarea se reducía á la reforma de planes y programas, suponiendo que por la sola virtud de éstos se alcanzarían las soluciones buscadas. Tan sólo desde el ministerio del Dr. Juan R. Fernández variaron los términos del problema, atribuyéndose al profesorado la influencia decisiva que le corresponde en el éxito y eficacia de la enseñanza. De esa época data la iniciativa que diera origen al actual Instituto del profesorado secundario; el mismo Ministro suscribe también los decretos dividiendo los estudios de las Escuelas Normales superiores en ciencias y en letras, trasformando una de éstas en Instituto especial de lenguas vivas y fijando las condiciones que debían satisfacer los que aspiraran al desempeño de cátedras en las Escuelas Normales y colegios nacionales. Posteriormente el P. E. ha demostrado en actos diversos y sucesivos su preferente preocupación al respecto, introduciendo las reformas que la experiencia aconsejaba en la organización del instituto citado y en los requisitos para la obtención del título de profesor de enseñanza secundaria. Idénticas tendencias y propósitos informan los proyectos de ley que sobre la materia eleva el P. E. al H. Congreso, siendo, por lo demás, significativa la coincidencia, que en sus puntos fundamentales se advierte al respecto, entre éstos y los de iniciativa parlamentaria presentados por el diputado Agote y por los señores senadores Láinez y González.

Nada más lógico y fundado que esta prioridad atribuída al profesorado sobre

los demás elementos y factores que intervienen en el desarrollo de la enseñanza. En ella, en efecto, sólo existen ó pueden y deben existir dos agentes activos: el profesor y el alumno. Cuando éste no asume ese rol y permanece como agente pasivo, es porque el profesor tampoco puede serlo por falta de capacidad y aptitud docentes. De ahí que él sea el eje funcional de todo sistema educativo.

La experiencia diaria comprueba la absoluta exactitud de la observación. He intervenido, por mi parte, en la aplicación de dos planes, de tres sistemas distintos de promoción y de varios programas, analíticos los unos, sintéticos los otros, permaneciendo sin variación durante todo ese tiempo— salvo raras excepciones— la composición del Cuerpo docente. Mi experiencia personal no ha podido, pues, realizarse en condiciones más regulares y favorables para apreciar la mayor ó menor influencia de los distintos factores y elementos enunciados, tomando para ello en cuenta los resultados obtenidos bajo el imperio de un régimen determinado y comparándolos más tarde con los alcanzados en las reformas sucesivas.

De los factores concurrentes, uno solo permanece invariable, el profesorado; los demás, plan, programas, sistemas de promociones, etc., sufren cambios y reformas más ó menos fundamentales. En tales condiciones, es indudable que si la influencia preponderante correspondiera á los últimos, aquellos cambios y reformas tendrían que repercutir, favorable ó desfavorablemente, en el éxito y eficacia de la enseñanza; por el contrario, si esa influencia reside en el primero, su acción tendrá que ser fatalmente compensadora, neutralizando los efectos que los otros factores pudieran producir en sus trasformaciones sucesivas.

Además, si la acción del profesor dependiera de causas extrañas á sus condiciones y aptitudes, los resultados docentes no sólo serían iguales ó equivalentes en todas y cada una de las cátedras bajo el imperio de un mismo régimen de estudios, sino que en toda reforma de éste, dichos resultados

referidos á cada profesor, no podrían permanecer invariables y constantes.

La observación y la experiencia comprueban inequívocamente todo lo contrario. Ni existe esa equivalencia, ni los cambios ó reformas, parciales ó fundamentales, de los planes y programas ejercen influencia alguna en los resultados de la acción docente.

Ahora bien, admitiendo, como no es posible dejar de admitir, estas conclusiones, ¿cuál será la consecuencia que de ellas se derive, en lo que á nosotros y á la actual situación de la enseñanza se refiere? Ateniéndonos á las críticas y censuras de que ella viene siendo objeto en las conversaciones sociales y profanas, en el comentario oficial, en la prensa, en el Parlamento y aun entre los del gremio, duro pero lógico será convenir en que si la enseñanza acusa en sus resultados defectos y deficiencias, la causa principal del mal no puede estar en otra parte que en el profesorado, por la falta de preparación y de aptitud profesional de sus miembros.

(Continuará.)

LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA (1)

por D. Federico de Onís,

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

(Conclusión.)

En España ha habido dos Universidades que realmente han sido nacionales y, en algún momento, universales; es decir, centros internacionales de estudiantes, de maestros y de doctrinas. Me refiero á las de Salamanca y Alcalá. La primera, por su antigüedad y permanencia hasta nuestros días, nos ofrece el ejemplo más significativo de la varia situación de nuestra enseñanza á través de los tiempos; la segunda gozó de su máximo esplendor en el momento que hemos considerado como esencial y decisivo para la vida de los pueblos modernos. En ellas—sobre todo en la

primera—he de buscar las grandes líneas del desenvolvimiento histórico de nuestra enseñanza superior, seleccionando los datos conocidos conforme al criterio establecido y añadiendo algunos nuevos que he podido allegar.

La historia de la Universidad de Salamanca, en sustancia, podría concretarse en esta forma:

Fundada por decisión real de Alfonso IX á principios del siglo XIII como Universidad del reino de León en competencia con el Estudio general de Palencia, que era la Universidad de Castilla muy pocos años antes creada, al poco tiempo, unidos los dos reinos, y muerta por consunción esta última, quedó la de Salamanca como única Universidad de la corona de Fernando III el Santo, hasta que, más tarde, se fundó la de Valladolid. Se conoce mal el desarrollo interno de las enseñanzas en Salamanca durante la Edad Media, la calidad de sus maestros y el influjo de sus doctrinas; se conoce muy bien en cambio la organización externa y el influjo que sobre ella ejercieron los reyes y los pontífices. Estos datos nos bastan para adquirir la convicción de que la Universidad de Salamanca desde sus comienzos estaba completamente de lleno dentro del carácter de las Universidades de la Edad Media, llegando pronto á adquirir un lugar significado entre ellas.

El primer impulso capital dado á su organización se debió á D. Alfonso el Sabio, que dispuso los estudios conforme al concepto de Universidad desenvuelto en las Partidas, que no era otro que el dominante en la Edad Media. Así quedaron establecidas las cátedras, conforme al *trivium* y *quadrivium* más los estudios jurídicos, en la forma siguiente: dobles cátedras de lógica, física y granítica, una de órgano, dos de leyes, una de decretos y otra de decretales. Los maestros de estas cátedras, con un estacionario, un administrador y dos conservadores, constituían, con los escolares, toda la Universidad, ó sea el «ayuntamiento de maestros e de escolares que es fecho en algun lugar con voluntad e entendimiento de aprender los saberes». Todos los *saberes* de la época están conte-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

nidos en el plan de Alfonso el Sabio, pues la Medicina, Astrología y Matemáticas están englobadas en la Física, quedando fuera solamente, como en todas las Universidades de aquel tiempo, la Teología, que tenía entonces su asiento natural en los claustros de los conventos y catedrales.

Ya en 1255 merecía la Universidad de Salamanca ser declarada por la autoridad apostólica de Alejandro IV uno de los cuatro estudios generales del orbe; declaración repetida por el concilio de Viena en 1311. Durante los siglos XIII y XIV, los reyes y los pontífices rivalizan en favorecerla con privilegios y exenciones, sin que tengamos que extrañarnos de la intervención del papado en estos Institutos sometidos á la autoridad real. La autoridad espiritual del pontífice se ejercía constantemente sobre las Universidades, principalmente sobre aquellas que, como la de París ó Bolonia, habían sido declaradas, por la única autoridad universal con poder para ello. Estudios generales del orbe. Así, pues, fueron varios los pontífices que dieron á la Universidad de Salamanca las constituciones por que se regía, sin que los reyes dejasen de intervenir al mismo tiempo con plena autoridad. Pero la intervención tanto de unos como de otros solía limitarse á cuestiones administrativas ó de disciplina. De todos ellos el que ejerció un influjo más transcendental sobre la Universidad fué el antipapa Benedicto XIII. Este ilustre cardenal aragonés, antiguo alumno de aquella escuela, realizó en ella reformas que tocaron á lo esencial de su organización, dando nueva amplitud y orientación á los estudios; su intervención, que empieza hacia 1380, se tradujo en 1416 en estatutos de carácter general, cuya novedad más saliente consiste en la fundación de la Facultad de Teología, de acuerdo con la corriente general entonces de incorporar á las Universidades estos estudios, que, como hemos visto, en un principio eran ajenos á ellas. Así es como en el siglo XV llega á imperar la Teología en la Universidad de París, que era la que daba la pauta á las demás Universidades de la Edad Media; en Salamanca, en este siglo,

todavía sigue siendo la facultad dominante el derecho, canónico y civil, y hay que esperar al siglo XVI para llegar al mayor florecimiento de los estudios teológicos. Según los estatutos de Pedro de Luna, quedó constituida la Universidad en 25 cátedras: seis de cánones, cuatro de leyes, tres de teología, dos de medicina, dos de filosofía natural y moral, dos de lógica, una de astrología, otra de música, otras de lenguas hebrea, caldea y arábiga, otra de retórica y dos de gramática latina.

Estas mismas enseñanzas, sin ampliación de ningún género, siguieron en Salamanca durante el siglo XV hasta que, á fines de éste, el ejemplo de otras Universidades, sobre todo la de París, movieron al claustro á crear nuevas cátedras. En 1480, se crean otras cátedras menores en todas las Facultades, y, además, dos de Instituta y dos de Regencia de Artes; poco después se instituyen otras dos de teología para leer Santo Tomás y Escoto, otras cuatro de cánones, dos de Código y una de Physicos de Aristóteles. En fin, en el año 1508 «estendióse por todas partes la fama de los filósofos y theólogos nominales que en la Universidad de París florecían (y), porque al estudio de Salamanca no le faltase nada de lo que en otros había, imbiaron ciertos hombres doctos á París para que con grandes salarios trujesen los más principales y famosos hombres que de los nominales hallasen; y así, trujeron personas de mucho nombre para leer Theología nominal de que entonces se hizo una cátedra en que se leía á Gregorio de Arimino y ahora Durando; y para quatro cursos de Lógica y Filosofía, dos por la orden de los nominales y dos de los reales, por el modo y forma que en aquellos tiempos en la Universidad de París se leían. Instituyóse más aquél año una cátedra de Digesto Viejo; mandóse que de las quatro de Cánones fuese la una de Clementina. Item se instituyó otra cátedra de Griego, que fué la primera que de ello se leyó en Salamanca» (1).

(1) *Historia de la Universidad de Salamanca*, hecha por el Maestro Pedro Chacón; se conserva ms. en la Biblioteca de dicha Universidad. Esta historia, es-

He aquí, en estas dos líneas finales, la primera noticia de las reunidas por la solicitud del maestro Chacón, que entraña para la historia de la Universidad de Salamanca el principio de una nueva era. El conocimiento del griego se había perdido del todo en el Occidente durante la Edad Media, y su resurrección, con la de la cultura helénica, representa en el Renacimiento una corriente más trascendental que la de la cultura romana, que en mucha parte quedó viva durante los siglos medios. El latín, como lengua universal de la Iglesia y de la ciencia, en que se hablaba en las escuelas y se escribían todo género de libros graves, era conocido por las personas cultas y enseñado en las escuelas; por tanto, la existencia de cátedras de latín en las Universidades, tanto en la Edad Media como en la Moderna, es un hecho que, en sí, carece de significación; porque podían existir simplemente como medio necesario á todo escolar, sin que fueran vehículo del espíritu y de la ciencia humanistas, que es lo característicamente moderno. La creación de la cátedra de griego, en cambio, es un hecho que nos coloca de lleno en la Edad Moderna, porque es el primer indicio del influjo renacentista en la Universidad de Salamanca.

La creación de dicha cátedra debió ser también inspirada por la imitación de la Universidad de París que entraña todo el párrafo citado, pues precisamente es este el momento de transición en que en aquella Universidad, que fué el más grande de los poderes intelectuales de la Edad Media y en la que se mantuvo más tiempo el espíritu reaccionario contra las nuevas ideas, empezaban éstas á adquirir consistencia y estabilidad al lado de la teología y de la lógica, que aún estaban en su mayor florecimiento. Precisamente el mismo año de 1508 empezó á explicar griego en aquella Universidad el célebre italiano Jerónimo Aleander; pero mucho antes de éste—y por lo tanto de la fecha en que empezó á

crita en 1569, no ha sido superada hasta ahora, y ella, con los documentos reales y pontificios que en aquel archivo se conservan, son la fuente principal de cuanto venimos diciendo.

enseñarse en Salamanca—se enseñaba en París por el griego Gregorio Tifernas en 1458 y después por el eminente Juan Lascaris, que llegó á ser Rector de la Universidad.

El Humanismo había llegado á la Universidad de Salamanca antes de que en 1508 se instaurara la enseñanza de la lengua griega, merced á las cátedras de gramática latina, una de las cuales desempeñó Antonio de Nebrija, el tipo más puro y elevado del humanista español. Estamos en el momento en que aquí y en todas partes el impulso favorecedor del Renacimiento venía de fuera de las Universidades y se imponía á éstas; en España se podía reunir un buen caudal de ejemplos, durante todo el siglo xv, de personas de alta jerarquía aficionadas á los nuevos estudios que venían de Italia, de traducciones de clásicos, de formación de bibliotecas y colecciones, de toda esa primera fase ingenua del Renacimiento. En el reinado de los Reyes Católicos se agudizan todos estos síntomas: hay núcleos reducidos y aristocráticos que acogen con fervor los nuevos estudios y protegen á los cultivadores de ellos; los primeros humanistas, á esta sombra pueden vivir y trabajar y publicar sus libros; la reina Isabel da el ejemplo estudiando latín y patrocinando á los humanistas y á sus obras; varios italianos más ó menos cultos son preceptores de los nobles que quieren estar al día. Son unos cuantos años en que todo parece contribuir á propagar por España la nueva ciencia y llevar á la medula del país el espíritu del Renacimiento. La figura más saliente entonces es Antonio de Nebrija, que traía de Italia—donde estudió 10 años—además de una erudición nada común, el espíritu optimista del Renacimiento triunfante de la Italia del siglo xv, la de los grandes humanistas. Así Nebrija empieza á enseñar en las Universidades y á publicar sus obras originales—que le colocaron á la cabeza de todos los humanistas españoles contemporáneos y futuros—con la fe ardiente, «comparable sólo á la de los que en tiempos antiguos predicaron la cristiana fe», de que su misión no acababa en la enseñanza del latín,

sino que con ella libertaría á España de la barbarie. La obra era penosa; pues, si hemos de creer á Marineo Siculo, tenían tanta aversión los españoles al estudio del latín, que era más difícil inclinarlos al cultivo de esta lengua que atraer á los viejos y depravados judíos á la religión cristiana.

No hay indicios de cómo la Universidad recibiría á Nebrija y á los otros humanistas típicos que tuvo en estos últimos años del siglo xv y primeros del siglo xvi. Sólo sabemos que Nebrija, protegido y honrado por la corte y con una fama no igualada por ningún otro maestro, salió de la Universidad de Salamanca derrotado en oposiciones á su propia cátedra, según nos cuenta Pedro de Torres—colegial de S. Bartolomé que llevaba un Diario de los sucesos importantes ocurridos en Salamanca—con estas escuetas palabras: «A D. 1513. Die 17, 18 Julii. Estando vaca una Cátedra de Gramática de prima, en la que no se podía leer otra cosa sino el Arte de Gramática que hizo Antonio de Lebrija, ni se podía leer otra Arte de Gramática en todas las escuelas, por estatuto de la Universidad, e opusose el mesmo Maestro Antonio de Lebrija á la Cátedra para leer su Arte, y todo el Estudio favoreció á un rapaz de Castillo que la llevó con mucho exceso de votos. Fuit die 18 vel 19 Julii, A D. 1513.» Esta noticia tiene dos caras: en una se ve cómo la Universidad había acogido el nuevo sistema de enseñanza que significaba el Arte de Antonio; en la otra, la falta de conciencia científica de la muchedumbre escolar—que proveía por votación las cátedras—en la que no había prendido la semilla del Renacimiento, que conmovía de entusiasmo á la juventud de todos los países. Acordémonos solamente de aquellas lecciones públicas que en su patria daban los humanistas italianos á muchedumbre de escolares de todos los pueblos de la tierra—entre los que se sentó Nebrija—, que se congregaban allí como para escuchar la buena nueva.

Acababa de fundar Cisneros el Colegio-Universidad de Alcalá, y allá fué Nebrija al lado de su amigo y protector; no fué difícil á Cisneros arrancar á Salaman-

ca los maestros de más valía: Alfonso de Zamora, Pedro Ciruelo, Chacón y otros. Se ha dicho que la Universidad de Alcalá es la Universidad del Renacimiento, que vino á ocupar, en esta época en que nació, el lugar preeminente que la Universidad de Salamanca ocupó en la Edad Media. Esta afirmación no es exacta; lo sería si la Universidad de Alcalá hubiera estado inspirada en la orientación con que nació, por ejemplo, el Colegio de Francia, consagrado especial y únicamente á los estudios humanistas. Ya he dicho que la característica de las Universidades del siglo xv consiste en el desarrollo máximo de los estudios teológicos; y precisamente Cisneros quiso fundar la suya para llenar los vacíos que en esta Facultad ofrecía la de Salamanca, donde seguían predominando los estudios jurídicos. La Universidad de Alcalá aspiraba á ser en la mente de su fundador una Facultad de Teología con el desarrollo pleno que estos estudios á la sazón alcanzaban, admitiendo las demás facultades en cuanto eran auxiliares necesarios para el cultivo de aquélla ó preparación adecuada para un teólogo. Así es que la filología, la disciplina central en el Renacimiento, era admitida en la Universidad de Alcalá como *ancilla theologiae*; y no se enseñaba en ella ninguna rama de las humanidades que no tuviera su correspondiente cátedra en Salamanca. Lo que ocurrió fué que los principios de la Universidad de Alcalá están enlazados á otra obra magna que llevó á cabo la energía de Cisneros: la composición de la Políglota Complutense, el mayor monumento del humanismo español y la contribución más valiosa de España al Renacimiento cristiano.

El Renacimiento cristiano, en su dirección ortodoxa, ofrece tres fases, bien definidas: el siglo xv fué la época de la recolección de documentos y formación de bibliotecas; el siglo xvi, fué la edad de la publicación de textos; y el xvii la de la crítica é interpretación de éstos. Fué una labor de tres siglos de trabajo incesante, en la que colaboraron humanistas de primera fila de toda Europa, en el centro de

los cuales hay que poner el nombre de Erasmo de Rotterdam. La Políglota complutense está en la aura del segundo período—el mismo que llena la figura de Erasmo—y fué desde luego el primero y uno de los más importantes intentos de presentar al mundo la Biblia en su original.

Algunos de los filólogos que Cisneros reunió para componer su Biblia, quedaron de maestros en la Universidad, donde, desde su fundación, quedó instituída la enseñanza del griego, que desempeñaba Demetrio de Creta, á quien Cisneros trajo de Italia; así como también la del hebreo, á cargo de Pablo Coronel, significado colaborador de la Políglota. Esta selección del profesorado—ya he citado otros nombres significativos—y el esfuerzo intelectual que representa la Políglota, dieron á esta Universidad, mientras vivió su fundador, una brillantez desconocida en España, que fué estimada como una esperanza por el mismo Erasmo.

Pero la Universidad no superó nunca después este primer estado que alcanzó apenas nacida; por el contrario, la decadencia se inició al morir Cisneros, y sólo la teología dogmática y el derecho canónico—lo mismo que en Salamanca—mantienen en aquella centuria su vitalidad. Los mismos estudios de Sagrada Escritura, allí donde se compuso la Políglota, decayeron de tal modo y tan rápidamente, que no vuelve á encontrarse un maestro digno de mención; y si queremos encontrar alguno, hay que buscarle en la Universidad de Salamanca, como veremos después.

Estos son los datos de más bulto que tenemos de la introducción del Humanismo en las dos Universidades, rivales por competencia de intereses, pero no por diferencia de orientación espiritual. Estos datos son muy semejantes, con diferencias de tiempo, de cantidad ó de calidad, á los que ofrecen los demás pueblos de Europa á donde el Humanismo pasó desde Italia. Italianos y griegos trashumantes, españoles formados en Italia, difusión de las ideas erasmianas, iniciación de la producción original, protección regia, afición de las personas que por su posición social aspi-

raban á ser hombres de su tiempo: estos son los síntomas de la primera fase de la introducción del Humanismo en los pueblos europeos, previa al surgimiento del Humanismo nacional. Si hemos encontrado ejemplos de reacción universitaria, no debemos extrañarnos, porque la misma conducta siguieron en todas partes las Universidades de la Edad Media.

Ahora bien; en toda Europa, á esta fase primitiva de la difusión de las ideas elaboradas por el Renacimiento italiano y por la obra de sentido más amplio y complejo de Erasmo de Rotterdam—padre del Renacimiento europeo—, sucedió inmediatamente el arraigamiento de las nuevas ideas y del nuevo sentido de la ciencia y de la vida en el suelo nacional, encarnando en grandes espíritus que señalaron, con sus obras, direcciones propias definitivas al pensamiento de su país, que, unidas en la comunidad intelectual europea, constituyen una nueva fase más madura de la cultura moderna. En España, al menos en la Universidad española, ocurrió todo lo contrario.

Ya hemos visto la suerte de los estudios bíblicos en la Universidad de Alcalá. Veamos ahora la suerte de las Humanidades en la Universidad de Salamanca. No hablaré de otros humanistas que enseñaron en ella al mismo tiempo que Nebrija ó en años posteriores—como Arias Barbosa, Fernán Núñez ó Fernán Pérez de Oliva—que, en realidad, aparte de su labor sobre puntos concretos, no añadían nada al sentido del Humanismo que aquél, más significadamente, representa.

Por de pronto, he de hacer constar el hecho de que, fuera de las Facultades de Teología, Cánones, Leyes y Medicina, no se introduce ninguna enseñanza nueva, desde la instauración del griego, en 1508, hasta fines del siglo XVIII. Ahora, pasemos adelante.

El espíritu moderno es mantenido en aquella escuela, en el siglo XVI, por dos figuras de gran relieve: el Brocense y Fray Luis de León.

El Brocense cierra la serie de los humanistas que enseñaron en la Universidad de Salamanca, y nos ofrece un ejemplo, so-

litario, pero enteramente nuevo, del humanista español. Los primeros humanistas tenían delante un camino áspero y penoso; pero la serie rápida y sorprendente de triunfos logrados en todas las naciones les hacía creerse dueños del mundo y no vacilaba un momento su fe. El Brocense nace cuando ya había pasado la fase del fervor renacentista y, deslindados los campos, trabajan los grandes humanistas extranjeros más sólida y serenamente, mientras se daba en el mundo la batalla en el campo de la religión. El Brocense nace lo suficientemente tarde para darse cuenta de que su misión no consiste en trabajar sobre la base asentada ya para siempre por sus predecesores, sino que, fracasado el intento de éstos, era preciso volver á empezar. Y es la primera vez que un español tiene conciencia del atraso de España en un aspecto sustantivo de la cultura y de una diferencia de nuestro pueblo con Europa.

Su formación—á diferencia de los humanistas anteriores—es nacional, y sólo á través de los libros conoció el desarrollo de la cultura europea. Las noticias que nos da de sus estudios en Salamanca y, por lo tanto, del estado de la Universidad, demuestran que ésta, en 1545, era más refractaria al sentido humanista que en tiempo de Antonio de Nebrija. Según el Brocense, sus maestros, cuando empezó á estudiar Artes, no sólo ignoraban las lenguas griega y latina, sino que huían de ellas con espanto, y todas sus disputas versaban sobre *suposiciones, ampliaciones, restricciones*, etc. Empieza más tarde á estudiar Teología y abandona los estudios por incompatibilidad espiritual con el escolasticismo dominante. Al fin encuentra en el *Comendador griego* un buen maestro de Humanidades, que le encauzó definitivamente en estos estudios, moribundos ya en aquella Universidad refractaria. ¿No salta á la vista la semejanza de esta experiencia personal universitaria de Brocense en el *siglo de oro* de aquella escuela, con la que tenemos los que acabamos de salir de las aulas?

El Brocense se cree elegido para llevar

á cabo la obra en que Nebrija y sus predecesores habían fracasado. Él mismo nos cuenta cómo allá en su niñez oyó contar á su padre que Nebrija, viejo y enfermo en el lugar de las Brozas, se condolía de dejar imperfecta su labor. Y desde entonces, en la mente del niño se formaba el propósito de ser el continuador de aquel maestro venerable; propósito que se afirmó en el curso de su vida, conforme iba viendo que si Nebrija dejó vencidos innumerables monstruos, eran muchos más los que quedaban por vencer. Estoy hablando, señores, con palabras del Brocense.

La labor universitaria del Brocense ocupó su larga vida, y es admirable la constancia de aquel hombre que luchó solo, hasta la hora de la muerte, en un medio adverso á toda innovación. Además de las obras que compuso—que no es este el momento de valorar—se ve en los libros de claustros de su tiempo una cierta preocupación por las enseñanzas clásicas, sobre todo la latina, debida sin duda á su influjo personal. Pero la Universidad estaba pasivamente en contra de él; también los estudiantes, como á Nebrija, le negaron sus votos en unas oposiciones en que triunfó un clérigo vulgar; y era considerado, en general, como hombre peligroso y arrojado—para usar el término corriente en los procesos de la Inquisición—de espíritu aventurero, amigo de innovaciones. Esto era lo que no se podía tolerar en la Universidad de Salamanca en el siglo xvi: las innovaciones de cualquier orden, aunque no entrañasen heterodoxia. Así es que la enemiga de la Universidad hacia el Brocense, contenida mucho tiempo por el respeto al prestigio de éste, se fué agudizando con el tiempo y traduciéndose en denuncias á la Inquisición, en que ésta se mostró más piadosa aún que muchos de los miembros de la Universidad, pues sólo ante la repetida insistencia de las denuncias de éstos se atrevió á abrir proceso contra el Brocense. Este dato, con otros muchos, puede servirnos para no caer en la idea vulgar de creer que la Inquisición fué la que ahogó el pensamiento original de los españoles. La Inquisición realizaba

su labor á satisfacción de la opinión general del país, que, si se quejaba de algo, era de su blandura. Las ideas no mueren por la opresión de un poder externo; las ideas mueren tan sólo cuando no encuentran espíritus donde prender.

No quiero detenerme á examinar las opiniones del Brocense que provocaron su proceso—ya publicado íntegro—; las más de las acusaciones son tristemente grotescas. Baste saber que ninguna de las proposiciones aducidas es heterodoxa, y que todas giran en torno á puntos concretos de las Humanidades, muchas respecto de la ignorancia de los teólogos acerca de los estudios bíblicos. Un buen fraile denunciador expresa claramente el espíritu de la denuncia, diciendo que el maestro Sánchez tenía «paradójicas opiniones en materia de Gramática, Latinidad, Lógica y Filosofía... y le hacía Dios merced en no meterse en Teología, porque quien en cosas tan llanas, como las que ha dicho, tropezaba y se apartaba de las opiniones comunes, si lo hiciese en Teología correría mucho peligro; es así que aunque el hombre parece hombre sencillo, y lo debe ser, *pero tiene un ingenio amigo de ir contra lo común*».

El Brocense, viejo y achacoso, murió en Valladolid antes de terminar el proceso. La Universidad, menos piadosa que la Inquisición misma, no hizo por su alma las honras fúnebres á que tenía derecho como Maestro y que fueron autorizadas por el Santo Tribunal. No dejó ningún discípulo; no encontró, como Nebrija, otro Sánchez de las Brozas que tomase á su cargo la labor de continuar su obra, en la que había fracasado también.

Otra lucha más agria y más dura, porque se daba en la Facultad de Teología misma, hay que considerar en estos años, de la que fué portaestandarte el maestro Fray Luis de León, con los maestros Grajal y Cantalapedra. Representan estos nombres en la Universidad de Salamanca el último esfuerzo tardío por incorporar á la Teología dogmática dominante el sentido moderno de los estudios bíblicos, basados en la filología; estudios impulsados un tiem-

po, de manera brillante, por el intransigente Cisneros. Más intransigente todavía la Universidad de Salamanca en la segunda mitad del siglo xvi, no sufría la idea de acudir á fuentes hebreas, aunque fuera con un criterio estrictamente filológico. En Fray Luis de León era imperdonable, además, el hecho de traducir en lengua vulgar libros sagrados y de apartarse, en puntos concretos de traducción literal, de la opinión de San Jerónimo ó de la Vulgata.

Esta lucha, en la que se consideraba á Fray Luis y á sus amigos como *judíos y judaizantes*, acabó llevándolos á las prisiones de la Inquisición, que, más piadosa que la Universidad misma, los absolvió al fin, permitiéndoles seguir escribiendo. El proceso de Fray Luis está publicado también, y no es necesario insistir más sobre este punto. Sólo diré que estos maestros no tuvieron discípulos; y que los estudios de Sagrada Escritura, que llegaban entonces á su grado máximo en toda Europa, murieron para siempre en la Universidad de Salamanca.

Voy á cerrar este bosquejo de su desenvolvimiento hasta finalizar el siglo xvi, con las mismas palabras que el maestro Chacón pone como final y resumen de su historia: «... sea propia honra y gloria de la (Universidad) de Salamanca que, habiendo habido después que ella se fundó muchas y grandes alteraciones en estos Reynos, y en los tiempos pasados y presentes muy perxudiciales herejías en desacato y vilipendio de la Iglesia Romana, que se han estendido por las partes de la Christiandad y personas de las Vniversidades de ella, teniendo siempre en las manos los que deste Estudio han salido el gobierno del Reyno y los más preeminentes lugares de la Iglesia, hasta hoy no se ha hallado, ni en las historias ni en la memoria de los hombres, que ninguno que dé principio haya sido instituído en ella, haya sido ni desobediente al Papa ni desleal al Rey, ni convencido ni aun sospechoso de heregía, antes al contrario, todos lealísimos servidores de sus Reyes, obedientísimos á los mandatos de la Sede Apostólica

y aficionadísimos á sustentar y defender la autoridad y dignidad y poderío della; y tan recatados en cosas de herejías y opiniones nuevas que viniendo vn Maestro de otra Vniversidad, gran letrado, á leer vna cathedra de theología á Salamanca y fundando en su lectura cierta opinión nueva acerca de la confesión y poder del Papa, y atreviéndose después á imprimirla, siendo primero convencido de ella, mandó la Universidad que en día señalado se hiciese una solemne procesión en que se hallasen todas las personas del Estudio, y que con ceremonias santas se desinviolase de las Escuelas, y en la Capilla de ellas se celebrase una misa del Espíritu Santo y un sermón en que la tal opinión se detestase, y acabado el oficio, en medio del patio, en presencia de todos, se quemase la cátedra donde se había leído y los libros donde estaba escrita; y no se partieron de allí hasta ser todo vuelto en ceniza.»

No pretendo, al citar este párrafo, imputar al catolicismo la causa de la decadencia de nuestra Universidad; en otras Universidades y en otros países siguió más ó menos viva la religión católica y se realizaron actos semejantes al que se llevó á cabo en Salamanca con la cátedra de Pedro de Osma, en persona de profesores eminentes; y, sin embargo, fué posible la difusión y el triunfo de las nuevas ideas inmortales. El mal no estaba en que dominasen estas ó las otras ideas, sino en que lo típico de la mente española era usar de ellas como de coraza para defenderse de otras ideas posibles, en vez de usarlas como luz para satisfacer la curiosidad del espíritu y avanzar en la conquista de la verdad. El mal no estaba en las opiniones existentes, sino en la pétrea cerrazón contra toda opinión nueva. Y la historia del pensamiento humano es la historia de las opiniones nuevas.

Yo creo, señores, que en la Universidad española no llegó á entrar real y verdaderamente el espíritu y la ciencia del Renacimiento. Hubo, sí, luchadores aislados y pequeños grupos que, ó no tuvieron voz suficiente para hacerse oír, ó su voz fué ahogada por el odio y la incomprensión de

los demás. Es el hecho que estos hombres y sus doctrinas nunca llegaron, no ya á imperar en la Universidad, pero ni siquiera á convivir en paz con los otros hombres y doctrinas dominantes; siempre vivieron como extranjeros en tierra enemiga.

De intento no he querido hablar del esplendor de la Teología, el Derecho canónico y el civil, durante el siglo xvi en las tres Universidades de Castilla: Alcalá, Salamanca y Valladolid. Han faltado historiadores suficientemente versados en estas disciplinas para poder apreciar en su justo valor lo que de original haya puesto el espíritu español en esas ramas del saber, á las que se consagró de lleno la más numerosa y quizá la mejor parte de la mentalidad española. En todo caso, conforme á las ideas metodológicas que al principio expuse, he querido fijarme tan sólo en la disciplina reguladora en aquel siglo, en la específicamente moderna: el Humanismo.

De ahora en adelante, para historiar los siglos xvii y xviii, habría que tener presentes las direcciones científicas características del pensamiento europeo en estos siglos. Pero es inútil; porque la historia de la Universidad española no nos ofrece ya hechos positivos ni negativos que valorar. No se reforman ni amplían las enseñanzas; las mismas disciplinas, prósperas en los siglos anteriores, arrastran una vida lánguida y rutinaria; no hay intentos siquiera de introducir nuevas corrientes de pensamiento. La Universidad española vive ajena al portentoso movimiento intelectual de Europa en los siglos xvii y xviii, en los que realmente se crea la civilización moderna, para la cual preparó los espíritus el Renacimiento.

Hay que esperar casi 200 años hasta que la Universidad de Salamanca ofrezca en su vida interna algo que signifique conciencia de su situación y deseo de acercarse á las corrientes vivas de la civilización europea. Durante el siglo xviii, que significa en nuestra historia este lento despertar de la conciencia nacional, quizá el organismo en que más tardíamente aparece este sentimiento es la Universidad de Salamanca, donde no adquiere consistencia sino hasta

el último tercio del mencionado siglo.

Antes aparece en ella un precursor aislado: D. Diego de Torres Villarroel, personaje grotesco y extravagante, pero que tenía raras condiciones de inteligencia y un profundo amor á la verdad. Desempeñó desde 1726 la cátedra de Astrología y Matemáticas, «que había estado 30 años sin maestro y 150 sin enseñanza». Las obras de D. Diego de Torres nos dan idea del lamentable estado en que se encontraba la Universidad en la primera mitad del siglo, y, lo que es peor, de la ceguera de su profesorado, incapacitado por rutina secular para hacer el menor movimiento hacia la cultura. D. Diego de Torres, despreciado y acosado por sus compañeros, gastó en vano sus energías para mejorar la enseñanza de las matemáticas; al fin de su vida, cuando había llegado á formar algún discípulo, intentó crear una Academia de Matemáticas, para ampliar y practicar estas ciencias, de las que sólo había una cátedra en la Universidad. El Claustro se opuso é informó al Real Consejo en contra de la creación de dicha Academia, que consideraba «oficina de su deshonor». No entendieron la voz de Torres, que decía: «El mundo está ya de otro humor que el que tenía cuando se fundó la Universidad de Salamanca, y los hombres de esta época aspiran á otras máximas y otros estudios más conformes al genio del siglo»; y es preciso decir ahora lo que Torres no quería que se dijese: «Que no se diga en los siglos venideros que la Universidad de Salamanca, por los años de 1761, dudó ó se opuso á la enseñanza y adelantamiento de los ejercicios prácticos de unas ciencias de tanta necesidad.»

Pocos años después de la muerte de Torres Villarroel, por una serie de circunstancias largas de explicar, empieza á producirse en Salamanca un movimiento poderoso á favor de las ideas modernas, que provocó al fin y al cabo una triste y vergonzosa lucha en el seno de la Universidad. Salamanca era, por estos años, el centro literario más importante de España. Vivió en ella algún tiempo Cadalso, que había viajado por el extranjero y tenía

conciencia plena del atraso de España; este hombre escribió aquellas palabras que pueden ponerse como lema del grupo que á su alrededor se iba formando: «Cultivemos las ciencias positivas para que no nos llamen bárbaros los extranjeros». Jovellanos, el tipo más noble y ejemplar de esta corriente reformadora, estaba en relación constante con sus amigos de Salamanca, sobre los que ejerció un influjo decisivo. Forner enseñaba en la Universidad. Empezaba á darse á conocer Meléndez. Alrededor de estos hombres existía un grupo selecto de literatos y de profesores. Se abrió en la ciudad una librería donde sólo se vendían libros extranjeros. Se publicaba el interesante *Semanario de Salamanca*.

Todos estos factores produjeron una actividad intelectual que necesariamente tuvo que reflejarse en la Universidad. Se inició la escisión en el Claustro, precisamente con motivo de la provisión de la vacante que D. Diego de Torres había dejado. Para su mejor provisión, informan al fiscal del Consejo dos catedráticos de los *modernos*—como entonces se les llamaba—en esta terminante forma: «... la Universidad no se halla en estado de juzgar sobre opositores á esta cátedra, porque hay pocos graduados que entiendan lo que son Matemáticas, cosa que V. S. I. tendrá presente para lo que ocurra... Igualmente suplicamos que, para nuestra reforma, olvide V. S. I. su innata benignidad, tratándonos con rigor, pues está ya tan apoderado el mal, que se burlará de toda suave providencia». En cambio los *peripatéticos*—como se llamaba al grupo reaccionario—tenían este sentir: «Los principios de Newton, si bien disponen al sujeto para ser un perfecto matemático, nada enseñan para que sea un buen lógico ó metafísico. Los de Gassendo y Cartesio no simbolizan tanto con las verdades reveladas como los de Aristóteles. Lo segundo, porque, aun cuando no tuviéramos este tropiezo, que él solo debía bastar para excluir estos principios de las aulas católicas, hallamos que giran sus sistemas sobre principios voluntarios, de que deducen también conclusiones voluntarias é impersuadibles».

Las reformas, partiendo del Poder central, no se hicieron esperar. De su resultado puede juzgarse por las siguientes palabras de Forner, escritas siendo fiscal del Consejo, con motivo de las últimas luchas en el Claustro de Salamanca al finalizar el siglo: «Se cuentan ya 26 años desde que se estableció la primera reforma de los estudios; y ¿dónde están los grandes hombres que se han criado en las Escuelas? Tales cuales luces que algunos alumnos han adquirido fuera de las aulas inflaman la indignación del partido antiguo, y al fin, multiplicado algún tanto el de los llamados modernos; ambas facciones han venido á las manos abiertamente, y ya todo es guerra y combate obstinado en los gimnasios de la sabiduría».

Se daba entonces la primera y última batalla clara y expresa por las ciencias y la filosofía. Los directores del movimiento eran D. Juan Meléndez Valdés—que propuso al Claustro la creación de un Colegio de Filosofía—y los dos catedráticos de Matemáticas, D. Judas Tadeo Ortiz y Don Juan Justo García, matemático distinguido este último. El movimiento era favorecido por el rector D. Diego Muñoz Torrero. Esta lucha empezó en 1787, y hubiera durado hasta hoy, si los sucesos históricos que ocurrieron al doblar el siglo XVIII no hubieran alejado á los más de los profesores de sus cátedras, hasta terminar temporalmente con la vida de la Universidad.

El Colegio de Filosofía se fundaba, según un plan sistemático, para enseñar lógica y matemáticas y además física y ciencias naturales. Empezó á funcionar por autorización del Real Consejo, pero su vida fué corta y amarga. «No hay necesidad de que nos cansemos en desmenuzar la historia de nuestra ignominia», decía Forner dirigiéndose al Real Consejo, con este motivo, en luminoso informe. Tampoco quiero yo sacar á la luz pública las afirmaciones estupendas que tengo á la vista, pronunciadas y escritas por los catedráticos de Salamanca á fines del siglo XVIII en las discusiones de los Claustros y en los informes y acusaciones dirigidos al Consejo de Castilla. Diré, solamente,

copiando á Forner, que «no hay atrocidad, no hay abominación que el partido peripatético deje de imputar al Colegio de los filósofos. Si se hubiera de dar fe á los cargos que les han acumulado en las abundantes delaciones que hierven en el expediente con furor inaudito, sería preciso renovar la escena del Dr. Cazalla y en pública hoguera abrasar á todos los Maestros del Colegio; festividad que acaso no merecería el desagrado del indulgente y caritativo Peripato. Sin embargo, por un laudable acto de cristiana moderación, se contentan dichos acusadores con pedir se les declare impíos, corruptores de la juventud, perturbadores de la seguridad pública, enemigos de la constitución nacional, propagadores de máximas perversas; que se les prive de sus cátedras, de sus honores y de sus sueldos y que se aniquile el Colegio por los cimientos. Y es lo más singular que toda esta enorme máquina de acusaciones horrendas se funda en meras conclusiones apoyadas por el Colegio, en las cuales intentaba defender uno de sus alumnos que el camino de la felicidad en esta vida es la virtud». Las razones más elevadas que aparecen en los informes son de dos clases: unos sostienen abiertamente «*que es vano el estudio de las matemáticas y de las ciencias naturales; y otros opinan que el estudio de la Filosofía no debe fomentarse con el establecimiento de Colegios destinados únicamente á enseñarlos, por el peligro que hay en que sus alumnos se propasen á raciocinar sin sujeción á las máximas del Estado y de la Iglesia*».

Basta ya, señores; estamos en el año de 1796. No quiero penetrar en los años sombríos del primer tercio del siglo XIX, en los que la Universidad española llega á un grado de abyección no igualado en épocas anteriores. Después, una vez rota la tradición, suprimida la Facultad de Teología, los Colegios, la autonomía administrativa de las Universidades se ha creado, por larga serie de disposiciones ministeriales, la organización universitaria en que vivimos, en la que no queda de lo antiguo más que este traje pomposo que nos pone-

mos una vez al año y que quiere parecerse al que antiguamente se usaba en las Escuelas.

* * *

Perdonad, compañeros, si con esta revisión intelectual y fría de nuestro pasado, he despertado en vuestro espíritu el dolor antiguo, tan antiguo como la conciencia moderna en la mente de un español. Sólo el dolor, hijo de esta conciencia, puede preparar nuestros espíritus y mantenernos en la comunidad de labor y en la unidad de dirección precisas para realizar la obra que reclaman las necesidades espirituales de nuestra patria, que no son otras que las de cada uno de nosotros.

Cuando Forner trataba de investigar las causas de la triste situación de la Universidad en su tiempo, expresaba esta idea: «A pesar de la gran cultura que en el siglo xvi se introdujo en las Universidades de España, nunca fué bastante para desterrar de ellas totalmente el amor á los métodos y opiniones de los siglos medios... Aquella cultura se injertó en el árbol amargo de las Escuelas; pereció el injerto y el árbol volvió á producir frutos ásperos y salvajes». Del ensayo histórico que precede se deduce la misma conclusión: en España no ha habido nunca Universidad moderna.

Los hechos que hemos tenido á la vista nos imponen, para la totalidad de nuestra historia, la hipótesis de que España no ha sido nunca un pueblo moderno, que el estado máximo de su civilización en el siglo xvi es, en su corriente más poderosa, la última floración de la cultura medioeval, sobre la cual flotaron débiles corrientes de la cultura moderna, que no llegaron á producir una forma propia, duradera y fecunda de cultura moderna nacional. Más tarde nuestra historia se reduce á los intentos frustrados de minorías selectas ó de individuos aislados para incorporarnos á la marcha de la civilización.

De modo, señores, que no hay diferencia esencial entre el problema que tenemos delante y el que tenían, Nebrija en el siglo xv, Fr. Luis de León y el Brocense

en el xvi, Forner y Jovellanos en el xviii; no hay más diferencia que la de los tiempos. Nosotros tenemos que salvar 400 años de historia moderna y carecemos del apoyo de ciertas fuerzas sociales que ellos tuvieron en su mano; pero en cambio, nosotros tenemos una idea más clara y precisa de la dirección que hay que seguir y de los escollos que hay que evitar, y tampoco nos faltan fuerzas sociales que aprovechar, y que nos sacarán del estancamiento, si estamos preparados para dirigir la nave de nuestra patria flotando sobre ellas. Me refiero, principalmente, al internacionalismo, que parece va á ser el carácter de la nueva era que se está abriendo en la historia de la humanidad.

Yo creo, señores—para decir en pocas palabras mi posición ante este problema—, que nosotros, para poder cumplir esta obra humana y nacional, tenemos que vivir con la mente en Europa y el corazón en España. Ya hemos visto que la causa de la decadencia y consunción de nuestra cultura no radica en nada de lo que en España hubo, sino en lo que en ella faltó: el espíritu y la ciencia modernos. Y esto, señores, es Europa; que es lo contrario de lo extranjero. Lo extranjero es lo que separa á cada uno de los pueblos modernos de lo demás; lo europeo, es decir, la cultura moderna, es lo que los une. La orientación que yo señalaría no es otra que la que indica la línea que actualmente nos separa de Europa. La determinación de esta línea ha de ser la obra primaria de la ciencia española.

Y ahora, señores—ya veis que huyo de fórmulas y soluciones cerradas—, como camino para la práctica, no creo fecunda más que la acción traducida en estas dos palabras: trabajar y esperar. Trabajar con toda la perfección y profundidad que exige la investigación de la verdad; esperar con toda la fe que pueda inspirarnos la cultura humana y con todo el amor de que seamos capaces hacia este pueblo nuestro, en el cual, muévase donde quiera nuestra inteligencia, se hundirán las raíces sentimentales de nuestro espíritu.

Y vosotros, estudiantes, compañeros

también, no os oculto que pensando en vosotros he escrito este discurso. En él os ofrezco una visión de la historia de España: habéis visto cómo luchan dos tradiciones paralelas irreductibles; de una parte el espíritu moderno, de otra parte el espíritu medioeval. A vosotros os toca escoger un puesto en la nueva batalla que se prepara en España y quizá la última de esta lucha antigua. Escoged libremente, pero acordaos de que sois hombres.

Y la cultura es lo humano: es el caudal de verdades que el hombre ha ido arrancando del seno del misterio; es la creación de todo un mundo de formas nuevas en que se ha vaciado una aspiración eterna de belleza; es la luz que dirige la acción humana por el mundo de lo que debe ser; es la serie de esfuerzos del espíritu por salvar la tragedia íntima de nuestro destino enlazando nuestras pobres conciencias con algo eterno é infinito. La cultura es la entrega espiritual de unas generaciones á otras y, por lo tanto, el lazo que nos une con el pasado y con el porvenir; es, por lo mismo, la comunión espiritual de los hombres todos.

La cultura moderna es la civilización europea, y, por eso, en ser europeos ha de estar puesta nuestra mira y nuestro anhelo. Pero no por ser europeos hemos de dejar de ser españoles, sino que sólo entonces lo seremos real y verdaderamente. Lo europeo es lo que de humano encontremos en los pueblos de Europa; lo demás es lo extranjero, lo que entre sí ellos se repugnan, y nosotros debemos repugnarles también, manteniendo nuestra dignidad de hombres y de españoles. Insisto sobre esto, porque no faltan *européizadores*, que hacen más daño á la causa de nuestra obra de lo que ellos imaginan; que guiados por un concepto superficial de la civilización europea, mantienen entre nosotros un espíritu de imitación de lo extranjero, enteramente vano é infecundo. Seamos españoles, pongamos nuestro esfuerzo en apropiarnos la esencia de la civilización europea; que cuando España llegue á ser un pueblo moderno, sabremos qué es lo que puede coexistir, de lo que hoy constituye la trama de

nuestra vida peculiar, con el nuevo sentido de la vida.

Y entretanto, conscientes de nuestra situación, marchemos con la cara y el corazón alegres; que la virtud de las ideas es imperecedera. Que nos acompañe siempre, como fuente de optimismo, el ritmo eterno de esperanza que cantaba en el pecho de todos los apóstoles de la cultura, como si fuera la voz misma de la humanidad; pero tened en cuenta que esta canción—como aquella otra misteriosa del marinero del romance viejo—sólo la dice la humanidad á quien con ella va.

Este es, amigos, el camino que yo me atrevo á señalaros como orientación de vuestra vida; pero no olvidéis esta frase ajena: «Quien pierde la mañana, pierde el día; quien pierde la juventud, pierde la vida.»

RELACIONES DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA Y LA MORAL (1)

III

LA INSEPARABILIDAD DE LA EDUCACIÓN MORAL Y RELIGIOSA

por el Rev. Sydney F. Smith, S. J.

(Londres).

Es una cuestión no meramente teórica, sino de interés práctico.

Son sistemas que tienen diferencia y hasta oposición en materias esenciales; el secular prescinde casi de un grupo de deberes morales: los deberes para Dios. Por lo demás es difícil, en este sistema, descender de las generalidades de sus fórmulas á los casos concretos, sin oposiciones de opinión.

Se necesita, además de enseñar á los niños qué acciones son buenas y malas, inspirarles un sentimiento que sea la más fuerte inducción para preferir el bien al mal. El secularismo sólo dispone de la fórmula «Haz el bien porque es el bien». Esta fórmula, ya débil, por demasiado impersonal, aunque se trate de almas dispuestas al bien, es de muy poca fuerza cuando se trata de almas menos nobles ó

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

positivamente inclinadas al mal. El maestro cristiano tiene en su mano, por el contrario, los motivos del temor al castigo y el estímulo de la recompensa eternos y el del amor de Jesucristo: el primero más eficaz para los naturalmente inclinados al mal; el segundo para corazones jóvenes dispuestos por él á los más generosos sacrificios. Da personalidad á la fórmula arriba expuesta y por eso aumenta su eficacia.

Puede decirse: «que los padres católicos suplan lo que se enseña á sus hijos, en las horas fuera de la escuela»; esto es imposible, porque todo el espíritu de los dos sistemas es opuesto, y lo que habría que hacer sería no suplir, sino *desenseñar* (*unteach*). La personalidad del maestro se manifiesta en todo en sus discípulos, y así como un maestro católico procura formar sus discípulos dentro del catolicismo, uno secularista tenderá á hacerlo dentro del secularismo.

La conclusión de todo esto es que en un país en donde las secciones del pueblo están en oposición respecto al recto modo de enseñar religión y moralidad, el único sistema equitativo posible, realmente el único que puede escapar al castigo de una persecución religiosa, es el que provea de dos ó tres diferentes tipos de escuela.

IV

EL ESTADO Y LA EDUCACION TEOLÓGICA MORAL

por el Secretario de la Unión internacional de Sociedades éticas.

La conducta recta es cosa que interesa al bienestar del Estado, y por lo tanto, éste se ha de referir á ella. De aquí se deduce que las Iglesias no pueden exigir al Estado que las abandone la enseñanza moral. Al Estado interesa que la educación moral de sus futuros ciudadanos sea eficiente. Sólo si todas las Iglesias tuvieran un igual y completo éxito en la educación moral, podría el Estado abandonarles la enseñanza moral. El deplorable estado de la sociedad en que vivimos nos dice que este éxito no existe; y si se arguye que esta imperfección se debe á la naturaleza humana, y que sin una religión sobrenatural, con un ser

omnisciente, premios y castigos, etc., estaríamos mucho peor, el Estado se ve en la obligación de tolerarlas ó, mejor, de elegir una de ellas, y obligar á sus súbditos á ser luteranos, etc. Ante este dilema, el Estado trata de buscar una solución que no le obligue á decidir cuál de las religiones es la mejor. Esto supondrá la posibilidad de un sistema de educación moral no teológica, que sea tan bueno, y quizá mejor, que cualquiera ofrecido por las Iglesias

El Estado argumentará probablemente así:

«Mi fin debe ser facilitar á los hombres hacerse y ser morales. Los padres no deberán quedar abandonados á sus propias iniciativas, sino ser dirigidos para comprender á sus hijos y educarlos de una manera reflexiva é inteligente. Por medio del conocimiento científico, guiado por la simpatía, está hoy asegurado el bienestar físico de los niños, y maestros bien preparados realizan su noble fin. Estas reflexiones sugieren que cuando el amor quiera reforzarse por una inteligencia educada en la familia y en la escuela, y cuando la sociedad quiera establecer un premio al que sea justo y útil, en vez de al que triunfe en la vida las amenazas, las referencias á una voluntad superior, á un ser más perfecto, ó á recompensas y castigos, estarán, aparte de la teología, fuera de lugar (como lo están ahora donde las condiciones morales son favorables).

»La naturaleza humana no está depravada; dejad á los hombres atender al suelo humano como atienden al agrícola; dejadles aplicar métodos científicos allí, como los aplican aquí, y sus dificultades se reducirán pronto á cero. Los niños son imitadores y razonables; donde observan á su alrededor razón y dulzura, adquieren esas cualidades. El problema fundamental de la educación moral no es tratar como se trata á los niños desafortunados, cuyos padres y maestros están insuficientemente preparados y cuyo ambiente general deja mucho que desear, sino más bien elaborar un nuevo sistema de educación moral, basado en consideraciones científicas y condiciones sociales razonables.»

¿Cómo, sin embargo, definir la ley moral? Sin pretender que sea definitivo, puede decirse que es como el cemento que asegura la compacticidad de la sociedad; que comprende la única línea de conducta á que la razón común asiente, y que es la expresión del hecho de que somos ante todo seres sociales. Por esto, la voluntad de la deidad no puede ser el terreno propio de la moralidad, porque es la regla de lo justo dentro de los hombres la que juzga la deidad de una religión como buena y la de otra como mala.

El Estado así, no puede decirse que está animado de hostilidad hacia la Religión; los niños seguirían la religión de sus padres, pero serían educados moralmente por métodos deducidos de cuidadosas experiencias y comparaciones. Las Iglesias seguirían vivas aunque abandonaren al Estado la educación moral en las escuelas, como siguieron vivas cuando dejaron de dar hombres de estado, jurisconsultos, etc. Esto obedece á la nueva tendencia é inspiraciones del pensamiento moderno, que va dando mayor importancia cada vez al factor moral en la vida social toda, pero considerando al mismo tiempo que el único motivo moral genuino y el más poderoso es «la pasión de humanidad», como Seeley le llamó muy bien.

V

LA RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA Y LA MORAL por Alice Ottley.

La unión entre la Ética y la Religión es tan estrecha, que ni en el pensamiento se pueden separar. Siempre, todos los hombres que han sido capaces de un pensamiento ético han basado sus sistemas sobre las sanciones de la Religión. Sócrates, Platón, Marco Aurelio, Epicteto, Budha, Confucio, Zoroastro, presuponen la acción humana como agradable ó desagradable á los dioses. El mahometismo debe su firmeza á su insistencia en la voluntad de Dios como la ley del Universo.

La Religión sirve de criterio para determinar lo justo y lo injusto abstracto. Además, en la vida concreta debe dar el moti-

vo de la acción; el motivo más fuerte, el estímulo más poderoso para que el hombre realice en sus acciones el más alto ideal moral que haya concebido es el amor, pues éste es el verdadero motivo de la vida cristiana: un apasionado amor á la persona de Jesucristo.

«La Religión da la divisa de lo bueno y lo malo.»

«La Religión da el estímulo para el más alto esfuerzo ético.»

Pero, además, en el hombre hay una tendencia natural al mal, algo que le lleva hacia abajo, que debilita su voluntad; ¿cómo vencer esa desesperanza de vivir con arreglo á lo que dicta la conciencia, esa fuerza del mal que el hombre encuentra en sí mismo y en el mundo que le rodea?

La Religión también nos da la fuerza capaz de fortalecer la voluntad y hacer triunfar al bien. Reconociendo valientemente el pecado, el cristianismo mantiene una infinita esperanza; toda alma cristiana (idealmente) está en unión con la perfectamente divina y humana vida de Jesucristo, y participando de esta vida tiene una inextinguible fuente de fuerza limitada solamente por la capacidad del que la recibe; puede decir: «Puedo hacer todo por Cristo, que me da fuerzas.» «La Religión da el motivo-fuerza de la acción ética.»

Puesto que la formación del carácter es el primer objeto á toda educación, y la Religión es el principal factor para modelar el carácter, es evidente que la educación religiosa del niño es de la mayor importancia.

Ésta debe comenzar desde que la conciencia empieza á manifestarse. Formado el hábito de mirar á Dios como un padre amante, y de amarle como tal, arraigará, fortaleciéndose en los impresionables años de vida de escuela.

No importa si la «Divinidad» debe ó no ser asunto de la escuela; importa que el niño esté rodeado en la casa y en la escuela por un ambiente religioso; no que la Religión se considere como una rana de la educación, sino que la educación esté impregnada en el espíritu de Religión.

Á mi juicio, no puede separarse la educación religiosa de la moral, porque ésta

depende de aquélla respecto al criterio para conocer el bien (*right*) y el mal (*wrong*), respecto al estímulo para la acción recta, y respecto al motivo-fuerza para llevar á la práctica las rectas teorías.

VI

LA BIBLIA Y LA ENSEÑANZA MORAL

por el Rev. Morris Joseph,

De la West London Synagogue.

Está generalmente admitido que, después de la Biblia, la literatura es el vehículo más eficiente para la comunicación de la verdad moral; la Biblia delante, porque siendo literatura, es algo más que literatura; es literatura tocada de la idea de Dios, y esta idea influye en los niños más de lo que puede expresarse con palabras; es algo más que curiosidad lo que produce en ellos; encuentra en la Biblia soluciones á sus exigencias de un ser supremo, que, por encima de las cosas, dé á la bondad y á la maldad una justa recompensa al fin, una explicación del mundo que le rodea.

La posibilidad de que el sentimiento religioso pierda más ó menos de su influencia en la vida posterior, no es, yo creo, ningún argumento contra el uso de la Biblia como maestro moral. Pues el deber, aunque fortalecido en la niñez por las sanciones religiosas, no se va con su santidad cuando la fe disminuye ó se pierde del todo. Á aquellas sanciones el maestro religioso añadirá todos los estímulos empleados por su colega «ético». Tratará, por ejemplo, de levantar en sus pupilos un sentido de lo que se deben á sí mismos, no solamente como hijos de Dios, sino como seres humanos, con una dignidad naciente de su propia humanidad. Insistirá no menos fuertemente que su colega sobre esta obligación de trabajar desinteresadamente para el bienestar común, la cual, aparte de otras más sagradas consideraciones, está vinculada en el mero hecho de ser miembro de la gran hermandad humana. Así, aunque la primera línea de defensa fuera derruída, la segunda todavía permanecería intacta. Pero más afortunado — ¿no lo diremos? —, que el niño educado

en principios exclusivamente éticos, el niño instruído religiosamente habrá tenido su ser penetrado con las verdades y los entusiasmos morales por este penetrante procedimiento, para el cual sólo la Religión parece poseer la fórmula.

Está demostrada la necesidad de la Religión como un elemento de la educación moral; para ella, la Biblia es el mejor libro de texto que puede usarse. Sin embargo, debe manejarse con prudencia; el niño sólo necesita conocer de ella lo que pueda servirle para ilustrar sus ideas del deber y fortalecer su determinación de serle fiel. No debe dejarse la Biblia en manos de los niños, ni siquiera tenerla el maestro; debe asimilársela y exponerla con sus medios, comentarios propios, etc.

Los problemas morales, suscitados por la narración de las Escrituras, son de dos clases: se refieren á la reputación divina, ó á la de las figuras humanas; estos segundos, más sencillos, permiten al maestro una amplia y libre discusión sobre la conducta, etc., de los personajes, para el esclarecimiento de sus alumnos. De esta manera deben presentarse los caracteres de los personajes de la Biblia por el maestro.

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

(Revista de higiene escolar.—Hamburgo.)

OCTUBRE

El alcohol y la escuela primaria, por el Dr. P. Kschischo.—Sin dejar de reconocer los perjuicios que causa el alcohol entre los niños de edad escolar, estima el autor, fundándose en investigaciones propias y en estadísticas y trabajos hechos sobre esta cuestión, que, por lo que respecta á Alemania, el problema del alcoholismo en la escuela primaria no ofrece gravedad por el momento, toda vez que sólo una ínfima minoría de los niños que acuden á ella (el 2,4 por 100, según la estadística del Dr. Kschischo) beben alcohol

á diario. Naturalmente, esta proporción varía mucho; pero nunca es muy elevada. No quiere esto decir que se deba abandonar la propaganda antialcohólica en la escuela, sino que no hay fundamento para las exageraciones y los pesimismos de algunos, y que sería muy de desear que el celo empleado en la lucha contra el alcoholismo en la escuela se dirigiera á los establecimientos de segunda enseñanza, donde tendría más aplicación.

El alcohol y la escuela, por el Dr. J. Flaig.—En todos los países civilizados se hace propaganda antialcohólica en la escuela, ya como una enseñanza especial (Estados Unidos, Bélgica), ya con motivo de diversas materias, sobre todo higiene y fisiología (Suecia, Noruega, Francia, Rumanía, Inglaterra, Hungría). Por lo que hace á Alemania, Prusia ha adoptado este último sistema; desde 1902, en las lecciones de Religión, Ciencias naturales é Higiene se trata del problema del alcoholismo. Otros Estados, en cambio, han seguido el primero (Württemberg, Oldenburgo, Meiningen). El autor enumera una serie de libros y cuadros murales apropiados para la enseñanza de los peligros del alcohol.

El peso y la estatura, como norma para apreciar el desarrollo físico de los escolares, por el Dr. Cohn.—El conocimiento de la estatura del niño es de gran importancia, no sólo para la determinación del banco escolar que más le conviene, sino también como indicio de su desarrollo físico. Es, pues, de interés tener un registro en que se consigne este dato y además el peso del alumno, para poder hallar el promedio de desarrollo correspondiente á cada edad. En este registro habrá varias casillas: una para las estaturas, de 5 en 5 centímetros; otra para las edades, dividida en tres, destinadas, respectivamente, á la edad media y á las edades máxima y mínima en que se alcanza la correspondiente estatura; otra igualmente dividida en tres, para el peso medio y los pesos máximo y mínimo que acompañan á la misma estatura, y otra en que figuren las fechas en que se hicieran las medidas y los pesos.

Sociedades y reuniones.—En los días

10 á 12 de Mayo de 1912 se celebró en Charlottenburgo la XXI Asamblea de la Liga alemana para el trabajo manual y la enseñanza profesional de los jóvenes.—En Heidelberg se reunió, los días 28 de Junio á 1.º de Julio de 1912, el XIII Congreso de juegos populares y para la juventud. Los dos discursos más interesantes fueron: uno del mariscal Von der Goltz, que expuso los fines de la asociación «Joven Alemania», fundada en 1911, para el fomento del vigor físico y del valor moral de los jóvenes, y que expresó su opinión de que *no hay que militarizar á la juventud*; es decir, no hay que encerrarla en las formas y moldes exclusivamente militares, sino procurar su endurecimiento, como se propone la nueva Asociación, por medio de ejercicios físicos, al propio tiempo que se estimula su capacidad intelectual y se robustece su estado moral, educándola en el amor á la patria y á las instituciones alemanas; otro de la doctora en Medicina Alicia Profé, que se lamentó de lo poco (relativamente) que se atiende al robustecimiento de la mujer en Alemania, donde tanto preocupa el vigor físico del hombre, y ponderó la urgencia del problema de la vigorización de la mujer, si se quiere mejorar la raza.

Revista de revistas.—Extractos de artículos publicados en las siguientes: *Internationales Archiv für Schulhygiene, Körper und Geist, The Child, Hilfsschule y Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*.

Noticias.—El mal resultado que producen en los escolares unas vacaciones inactivas movió á algunos pedagogos norteamericanos á intentar la creación de escuelas para vacaciones, en que juego y trabajo, íntimamente combinados, llenasen todo el tiempo de los alumnos. La primera escuela de vacaciones se creó en Nueva York el año 1885, y el movimiento en este sentido ha sido tan grande que, actualmente, la tercera parte de las ciudades de los Estados Unidos de más de 30.000 habitantes tienen escuelas ó cursos de vacaciones que funcionan con excelente resultado. La organización es casi la misma en

todas ellas: hay clases de costura, trabajo manual, cocina, corte, trabajo en metal, jardinería, fabricación y reparación de juguetes, dibujo, ciencias naturales, carpintería, cestería, canto, modelado, trabajos de adorno, labores caseras y cuidado de niños. Además, los niños toman parte en juegos de movimiento. Cada alumno puede tomar dos materias cualesquiera del programa. Los instructores son profesionales. El coste de estos cursos varía de 1 y medio á 5 dólares por alumno. El efecto continuado de las escuelas de vacaciones ha logrado elevar el tipo de vida de poblaciones enteras.—En los Estados Unidos aumenta con enorme rapidez la institución de los *boy scouts*; hay actualmente de 400.000 á 500.000 muchachos afiliados á ella.—El Dr. Schlesinger ha hecho una estadística sobre el estado de salud de los alumnos de las escuelas de segunda enseñanza. Después de examinar á 900 escolares, afirma que ha encontrado en muchos de ellos estados morbosos en que no se han fijado las familias. Por ello es muy de desear que se extienda á esta clase de escuelas la institución de los médicos escolares, casi exclusivamente limitada en la actualidad á las primarias.—El Dr. Müller ha publicado un informe sobre los niños mentalmente deficientes de la escuela auxiliar de Hof, en el cual se consigna que la causa del 22 por 100 de los casos de imbecilidad es la herencia, y que las enfermedades infecciosas que más contribuyen al retraso mental son la escarlatina y la difteria.

Libros nuevos.—¿*Paz en la Tierra?*, por Ponickau. Leipzig (en alemán).—Librito de propaganda antialcohólica, en forma de narraciones.—*Biblioteca de vulgarización científica*, publicada por la Sociedad alemana de Historia Natural, cuadernos 1-10. Leipzig (en alemán).—Nociones elementales de bacteriología, agricultura, ferrocarriles, meteorología, ornitología y electricidad.—*Anuario para Sanatorios pedagógicos*, por F. Frenzel, J. Schwenk y Dr. Meltzer.—*Noticias de la Sociedad alemana de Higiene escolar*.

Sumario de «El Médico Escolar»:

«Reconocimiento de los oídos á los alumnos de la escuela primaria de Berndorf (Baja Austria) en los años 1910, 1911 y 1912», por el profesor G. Alexander.—«Valor de las estadísticas publicadas en la Memoria anual relativa á la inspección médica en las escuelas de Breslau», por el Dr. M. Cohn.—«Extractos de Memorias de médicos escolares, publicadas recientemente».—«Noticias varias».—J. ONTANÓN Y VALIENTE.

FRANCIA

Revue Internationale de l'Enseignement
Paris.

JULIO

Tres meses de enseñanza en los Estados Unidos, Octubre-Diciembre 1911, por Gustavo Lanson.—En 1910, por iniciativa del presidente Nic. Murray Butler y del profesor Adolfo Cohn, en América, y en Francia, del rector Liard, se celebró un acuerdo entre la Universidad de Columbia en New-York y la Universidad de París, para que un profesor de ésta pudiera ir todos los años á aquella durante un trimestre. El Sr. Brunot fué designado para 1910: no pudo partir. El profesor Lanson fué designado para 1911. Entretanto el Ministerio de Instrucción pública había tratado con la Universidad de Harvard (Cambridge Mass.), para hacer un cambio de profesores; y mientras el Sr. Davis, profesor de Geografía física, venía á exponer su método, el Sr. Diehl, profesor de Historia bizantina en la Sorbona, llegaba á Harvard á fines de Octubre de 1911, y explicaba sus lecciones hasta fines de Enero de 1912. Los americanos han atribuído una significación importante al viaje del Dr. Diehl y al del Sr. Lanson. Han puesto muy de relieve que se trataba de enviados oficiales de las Universidades francesas. Sabían que el Sr. Lanson daba durante tres meses en Columbia una enseñanza se guida y completa esencialmente idéntica á la que hubiera dado en la Sorbona; y se sabía tam-

bién que había ido por un contrato privado, pero oficialmente designado para esta función por la Universidad de París. Los americanos no mezclan al Estado federal con los asuntos de sus Universidades. Pero tienen la idea de que Francia es una nación centralizada en la que todo se realiza por el Gobierno. De aquí la significación que han atribuído al hecho de que el señor Liard, vicerrector de la Academia de París, y el Sr. Bayet, director de la enseñanza superior, los dos representantes más eminentes de la autoridad central, fuesen los firmantes del acuerdo privado que enviaba al Sr. Diehl á Harvard y al Sr. Lanson á Columbia. Lo han considerado como una prueba de buena voluntad de Francia. El Claustro de la Universidad de Columbia ha conferido al primer «Visiting French Professor» el grado de Doctor, *Honoris causa*.—Desde hace algunos años, el Emperador de Alemania envía todos los años á la Universidad de Columbia un profesor alemán retribuído por el mismo Emperador y toma el nombre de «Kaiser Wilhelm Professor». Se aloja en la «Deutsches Haus», una casa vecina de Columbia que donantes alemanes han adquirido y amueblado para este objeto. El presidente de Columbia, Nic. Murray Butler, ha querido que hubiese la «Casa francesa» al lado de la alemana, y pronto habrá de inaugurarse. El curso del Sr. Lanson discurrió entre el 2 de Octubre hasta el 20 de Diciembre. Hizo dos cursos, uno grande y otro pequeño. El curso grande se refería al *desenvolvimiento del espíritu filosófico en la literatura francesa del siglo xvii*: constó de 22 lecciones. El curso pequeño, complementario del grande, consistía en explicaciones de textos franceses del siglo xviii, hechas (salvo la primera) por los mismos estudiantes. Los oyentes, preparados por el jefe del departamento de las lenguas románicas, el profesor Ad. Cohn, eran los estudiantes más avanzados en el estudio de la lengua y de la literatura francesas, á los cuales se agregaron algunos profesores y profesoras de los colegios y escuelas de Nueva York.—No era posible limitar la enseñanza á las clases de Columbia. Las

solicitaciones acudían de todas partes y el Sr. Lanson tuvo que dar dos lecciones para la alianza francesa en Nueva York, una en el Colegio Normal, otra en una escuela privada y otra, en fin, de inauguración del curso de literatura francesa organizado por el profesor Cohn. En Boston dió seis conferencias para el Instituto Lowell, dos en los dos grupos de la alianza francesa y uno en la Universidad de Harvard. Los temas de la conferencia, solicitados por la alianza francesa, versaban, en general, sobre la literatura del siglo xix. Los Sres. Armstrong y Terracher invitaron, por último, al Sr. Lanson á dar en la Universidad de Johns Hopkins (Baltimore) una explicación de un texto francés en su Seminario, ante una media docena de estudiantes avanzados.

Algunos documentos sobre uno de nuestros antiguos maestros, Boscelino, por Francisco Picavet.—En 1893 publicó el Sr. Picavet su *Boscelino, filósofo y teólogo, según la leyenda*, en el *Rapport annuel* de la sección religiosa de la escuela práctica de altos estudios. En 1911, en vista de nuevos estudios sobre la historia de los dogmas y de las filosofías medioevales, publicó, en la casa Alcan, su *Boscelino, filósofo y teólogo, según la leyenda y según la historia, su lugar en la historia general y comparada de las filosofías medioevales*. Posteriormente á este trabajo han aparecido otros documentos, y el Sr. Picavet procura en este artículo indicar «los resultados que nos han dado los textos nuevos». Todos ellos, aun los debidos á las *Actes et Documents anciens intéressants la Belgique*, de Carlos Duvivier, pueden provocar nuevas investigaciones. Los de Metz y Bayeux no proporcionan más que promesas. Prescindiendo de lo relativo al hombre y á su vida, interesa más el nuevo testimonio que aporta Walter en favor del valor del hombre, del dialéctico, del orador. Confirma la afirmación de que no se debe hacer salir su doctrina utilitaria de su nominalismo, sino buscar su origen, como el de las demás doctrinas teológicas del tiempo, en el empleo de las categorías aristotélicas y del

principio de contradicción para el mundo inteligible, en el cual no debió introducir más que las categorías plotinianas que ignora, y el principio de perfección que entrevé. Además, Walter demuestra que Boscelino, respecto de las personas de la Trinidad, de la identidad de sabiduría, tanto como de la identidad de potencia y de voluntad, en suma, que por el empleo de nuevas comparaciones en teología, abrió el camino á su discípulo Abelardo. En cuanto á la organización de la enseñanza, los nuevos documentos muestran que se aproxima, pero aun no se ha realizado en aquella época la centralización en beneficio de París, Boscelino enseña en regiones muy diferentes. Pero es todavía, como se verá en Abelardo, el maestro que se instala en un país casi desierto y atrae á los discípulos. No se trata todavía de la escuela, como en el siglo XIII ocurrirá con la Universidad de París, que llama á su seno profesores y discípulos para adquirir la cultura intelectual ó esparcir las ideas que la Universidad ha atesorado. Entre estas regiones diferentes cuyos soberanos son distintos y que, con frecuencia, entablan luchas, las relaciones son incesantes, los maestros se informaban, más rápidamente aun que hoy, sobre lo que enseñaban y pensaban los que lejos de ellos distribuían el saber ó presentaban doctrinas nuevas para sus contemporáneos.

Las elecciones en el Consejo superior de la Instrucción pública de Francia.—Un cierto número de inspectores y de inspectoras primarias y de directores y directoras de Escuelas Normales se reunieron en el local de la Liga de la Enseñanza para ponerse de acuerdo respecto de las próximas elecciones del Consejo superior. Después de una larga discusión, decidió la Asamblea por unanimidad que los puestos de la enseñanza primaria en el Consejo superior deben repartirse así: un puesto para las Escuelas Normales; dos para la inspección primaria; uno para las escuelas primarias superiores; dos para la enseñanza primaria elemental. Ante la imposibilidad de organizar un referéndum, se organizó inmediatamente una nueva reunión

con objeto de designar candidatos para las Escuelas Normales y la inspección primaria. La Asamblea recomienda al sufragio de los electores á los Sres. Brémond, como representante de las Escuelas Normales, y Toutey y Laclef, como representantes de la Inspección primaria.

La enseñanza superior y las lenguas y literaturas uralo-altaicas, por I. Kont. Entre los tres grandes grupos de lenguas que la filología comparada ha delimitado claramente, el grupo indo-europeo ó ario y el grupo semítico han encontrado infinitamente más maestros y discípulos que el grupo uralo-altaico. En la enseñanza superior existe una filología comparada aria y una filología semítica, pero no se estudian las lenguas y literaturas uralo-altaicas, sobre todo su rama occidental. Es preciso confesar que esta rama está igualmente poco cultivada en Alemania, país que ha dado siempre la alta dirección en estos estudios. La luz en esta materia viene siempre hoy de Rusia, de Suecia, de Finlandia y de Hungría; pero como las lenguas de estos países no se leen corrientemente, no es extraño que la mayor parte de estas investigaciones permanezcan desconocidas en Francia. Una publicación reciente que llega de Budapest, da la quinta esencia de los estudios realizados en estos dominios durante los últimos 60 años. Se trata del tomo IV de la gran *Historia universal de las literaturas*, editada por la casa Franklin y dirigida por el secretario perpetuo de la Academia Gustavo Heinrich. Este tomo está consagrado á los pueblos uralo-altaicos y eslavos.

Las candidaturas femeninas para las agregaciones de la enseñanza masculina, por T. Suran. La discusión entablada sobre este tema no ha ganado todavía altura y se mueve en un plano utilitario y vulgar.

Crónica de la enseñanza.

Necrología.—Anatolio Leroy-Beaulieu: 1. Discurso pronunciado por M. Fagniez, vicepresidente de la Academia de Ciencias morales y políticas, II; II. A. Leroy-Beaulieu según Kowalewsky (F. Lannes).

Análisis y extractos.

Revistas francesas y extranjeras.—
D. BARNÉS.

Revue pédagogique.—*París.*

AGOSTO

La cultura de los maestros primarios, por E.-L. Lepointe.—El autor comienza preguntándose qué clase de cultura es accesible para los maestros, dados sus estudios y las condiciones de su vida profesional. Casi todo el artículo está dedicado á examinar el concepto de la «cultura», como propósito deliberado de intervenir consciente y metódicamente, y con perseverante actividad en la evolución de la propia personalidad, de no abandonarla al azar de las circunstancias, para asegurarle el mejor desarrollo posible. No es, por tanto, cultura, para el autor, almacenar conocimientos sin ilación, como puedan encontrarse en un diccionario enciclopédico, sino mantener vivo un interés universal y dar á todo el trabajo mental una dirección que sirva para acentuar la propia originalidad, para realizar en sí mismo el tipo cuyos borrosos caracteres recibe cada uno de la Naturaleza. La cultura, de este modo concebida, debe ser patrimonio de todos. Cuáles sean los medios que los maestros hayan de emplear para obtenerla, será asunto de otro trabajo del autor.

El sentimiento de la naturaleza, por M. Druon.—La educación del gusto tiene por punto de partida el sentimiento y el amor de la naturaleza. Como dice Taine, «ella es hoy el último refugio de la belleza...; por ella los pintores han vuelto á encontrar la originalidad; por ella la poesía y el ensueño subsisten todavía». En el paisaje hay en primer lugar la línea, con todas sus variedades, las rocas puntiagudas, los montes sinuosos, las siluetas tranquilas ó atormentadas de los árboles, los encajes que forman los caminos, las espirales de los arroyos. Después está la composición, con sus armonías de proporciones, la distribución de luces y sombras, la gradación de los tintes... Luego viene el color y sus armonías mágicas, dentro de una tonalidad

general uniforme. No paséis indiferentes ante tales encantos, no seáis como «esos campesinos de la montaña, que secos y rudos y grises, como estatuas talladas en madera, forman de tal manera parte del paisaje que no sienten en grado alguno su encanto ó su grandeza». Educados en ese sentimiento de la naturaleza, los artistas de la escuela de Nancy encuentran en las cayadas de los helechos, en las umbelas de la cicuta, en las ramificaciones del pino, inspiración para sus balcones y sus rejas. La música encuentra en la naturaleza fuentes de emociones intensas, la música rusa muy especialmente; la obra de Borodine, *En las estepas*, es una maravilla de realismo. «Piezas como *Bretaña*, ó *El mar*, de nuestro contemporáneo Guy Ropartz, ¿no tienen el sabor bravío y monótono del paisaje bretón? ¿Hay algo de una magnificencia evocadora de la vida de los bosques, superior á los *Murmillos de la selva*, en el *Parsifal* de Wagner?... Vincent d'Indi ha arrancado á los Pirineos sus maravillosas *Impresiones de montaña*... Cuando, en *Tristán é Iseo*, está Tristán á punto de morir, oye á lo lejos el canto de un pastor, y sus modulaciones infinitamente melancólicas hacen surgir ante sus ojos el paisaje de su infancia...»

Las enseñanzas de la naturaleza, por M. Moussat.—Extracto de un discurso del autor en el liceo d'Alais. Se lamenta amargamente del hecho que viene observándose en los exámenes del bachillerato. Entre los ejercicios de composición que se proponen á los candidatos, hay siempre alguno cuyo asunto es la descripción de impresiones personales. Y sucede que los candidatos, que siempre encuentran en su memoria algo para responder á cuestiones literarias, «no saben encontrar en su corazón la menor impresión de los paisajes familiares. Todas las descripciones son iguales, sin carácter, pobres. Algunos las enriquecen con falsos adornos, haciendo nacer lagos rodeados de montañas en plena Garrigue (influjo de Lamartine), ó bosques impenetrables en plena Camargue (influjo de Chateaubriand). Esto se debe en gran parte á que la enseñanza es aún demasiado

escolar y libresca. ¿Cómo se puede pedir amor al paisaje al alumno que pasa casi todo su tiempo entre las cuatro paredes blancas de su clase, ante las filas negras de las mesas? Es un sueño pensar que el liceo sea, como debiera ser, un parque en medio de los campos. Un poco de remedio á este mal puede venir del aprovechamiento de las vacaciones, que no deben ser una siesta continua, dedicada sólo á olvidar el liceo y que en él se aprendió, sino un período de actividad para saciar los ojos de imágenes nuevas y el espíritu de nuevas impresiones.

La vida íntima, por M. Favières.—Otro discurso, en el liceo de Valenciennes, dedicado á hacer resaltar el valor que la soledad y el cambio de vida durante las vacaciones puede tener para la formación del ideal.

Algunas reflexiones sobre la vida intensa en los Estados Unidos, por mademoiselle M. Clément.—La expresión «vida intensa» caracteriza una manera de ser que no difiere tanto de la nuestra por su naturaleza como por su potencia. Todas las manifestaciones más conocidas de esa actividad prodigiosa provienen del mismo principio: economizar tiempo, espacio, esfuerzo, á fin de que la vida humana sea más fácil ó más rica. No vale decir que esto sea la caza del dólar; nadie aprecia menos el dinero por el dinero que el americano: lo gasta á manos llenas, ignora la cicatería y el ahorro, continúa trabajando y produciendo, mucho después de haber conseguido que sus recursos sean muy superiores á sus necesidades. En ninguna parte de las verdaderas ciudades americanas se tiene la impresión del reposo; los parques son una maravilla, pero están vacíos; los ancianos, ó están muertos, ó se ocultan, ó han conseguido rejuvenecerse. Trabajan fuerte, hablan demasiado deprisa y demasiado alto; juegan, caminan, contraen matrimonio, se divorcian, estudian, hacen obras benéficas; pero no se dan un momento al ensueño, no existe la vida interior. Lo prueba un pormenor: hace algunos meses se trató de honrar con una manifestación de duelo público la memoria de un gran

industrial muerto en pleno trabajo; las compañías decidieron que todos los trenes y tranvías habían de pararse al mismo tiempo un minuto en todas las líneas; ¡la parada! eso es lo que América había encontrado más solemne. La vida intensa alcanza á todas las actividades. Las mujeres se lanzan á la lucha social, estudian las condiciones del trabajo, dirigen encuestas, publican monografías valiosísimas por los datos que contienen, intensifican la actividad filantrópica; nada más parecido, ni menos, á una hermana de San Vicente de Paul. Pero hasta ahora el único resultado positivo de la vida intensa es la misma vida intensa. Ha decuplicado la fuerza material del hombre, en detrimento de su vida profunda; ha reemplazado una nobleza por otra, sin producir mayor felicidad inmediata.

La inspección primaria en Francia. Primer periodo: de 1835 á 1850, por J. Gros.—Durante este tiempo se ve la lucha de dos principios: aquel en virtud del cual la instrucción primaria debe ser asunto puramente municipal, y aquel otro en que se la considera como un servicio público nacional, que ha de estar bajo la dirección y vigilancia del Estado. Si la inspección primaria pudo nacer y resistir los violentos ataques de que fué objeto en estos quince años, se debe á la acción perseverante de liberales tan eminentes como Guizot, Jouffroy, Dubois, Cousin, Villemain, de Salvandy y Carnot. Después de abortar, bajo el Consulado y el Imperio, los proyectos escolares de la Revolución, no se encuentra una tentativa modesta, pero efectiva, de la instrucción primaria hasta la ordenanza de 20 de Febrero de 1816; en ella el maestro dependía exclusivamente del municipio. La ordenanza del 21 de Abril de 1828 modifica algo las cosas, encargando cierta vigilancia á un Comité de distrito. La ley de 1833 mantiene estos Comités, pero los reforma profundamente. Inmediatamente después de votada esta ley de 28 de Junio de 1833, Guizot, queriendo darse cuenta exacta del estado de la enseñanza primaria, designó 470 personas que, en cuatro meses, visitaron todas las escuelas del país, y cuyo trabajo, resumido por

M. Lorain en un voluminoso informe, no hizo sino confirmar al Ministro en su propósito de crear la inspección permanente de las escuelas primarias. Y quiso crearla por medio de la ley de Presupuestos, consignando en el de Instrucción Pública que había de regir en 1835 los dos artículos siguientes: Art. 25. *Inspectores de escuelas primarias*, 140.000 francos. Art. 26. *Gastos de visitas de los inspectores*, 100.000 francos. En la discusión del proyecto la Comisión propuso una reducción de 90 000 francos; pero el proyecto encontró un decidido defensor en el filósofo Jouffroy. La discusión fué larga, pero concluyó con la retirada de la enmienda. Guizot, pues, creó la inspección primaria en Francia por la ordenanza de 26 de Febrero de 1835. Se nombra por el Ministro un inspector especial de instrucción primaria para cada departamento; en lo sucesivo, para ser nombrado inspector será preciso haber desempeñado funciones en los colegios reales ó municipales, ó haber servido con distinción en la enseñanza primaria durante cinco años consecutivos, por lo menos, ó haber pertenecido, también durante cinco años, á alguno de los Comités instituidos por la ley del 28 de Junio de 1833. —El 27 de Febrero de 1835 Guizot aprobó el decreto del Consejo Real (de que era presidente Villemain y secretario V. Cousin), reglamentando las atribuciones de los inspectores primarios. Algún tiempo después, la institución sufrió un nuevo ataque en la Cámara durante la discusión del presupuesto de 1836 (Mayo, 1835). La institución triunfó de nuevo. Viene después la instrucción de 13 de Agosto de 1835, dando consejos sobre la inspección misma. El inspector debe aconsejar al maestro, hacerle las advertencias que estime necesarias, pero cuidando mucho de no hacerle desmerecer á los ojos de los alumnos; debe asistir á las conferencias de los maestros y cuidar de que no se trate en ellas más que de cuestiones de enseñanza. (*Continuará.*)

Schumann, por Ch. Bohème.—Conferencia dada en la Asociación de antiguos alumnos del liceo Juana de Arco, en Nancy.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.—El material científico de una escuela primaria superior.—Un voto del Consejo general del Gard, señalando las condiciones que deben reunir los mapas murales para la enseñanza de las ciencias naturales.—Inauguración de un busto á la memoria de J. Cavé.

De los periódicos extranjeros.—Bélgica: Leyes represivas de las faltas de los niños normales y anormales.—Suiza: Exposición de dibujos al pastel por los alumnos de una clase de párvulos.—Países escandinavos: La degeneración psíquica en el niño y en la escuela.

Revista de la prensa.

Bibliografía.—Chateaubriand, por Jules Lemaître.—El alumno Gilles, por André Lafont.—La política en Saint-Gengoul, por Gabriel Maurière.—R. RUBIO.

INSTITUCION

LIBROS RECIBIDOS

Dietrich (Franz).—*Beitrage zur vergleichenden Histologie der Edentaten nach Untersuchungen am Gurteltier (Dasypus villosus. Desm.)*. Inaugural-Dissertation.—Leipzig, G. Thieme, 1912.—Don. de la Univ. de Münster.

Quesada (Ernesto).—*La enseñanza de la historia en las Universidades alemanas.*—La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 1910.—Don. del autor.

Rivas Mateos (D. Marcelo).—*Discurso leído en la solemne inauguración del curso académico de 1912 á 1913, en la Universidad Central.*—Madrid, Imprenta Colonial, 1912.—Don. de la Univ.

Estasen (Pedro).—*Repertorio de la Jurisprudencia y Doctrina mercantil é industrial española.*—Madrid, Revista de Legislación, 1911.—Don. de la Revista.

Dato é Iradier (Excmo. Sr. D. Eduardo).—*Repertorio doctrinal y legal, por orden alfabético, de la jurisprudencia civil española.*—Tomo VI.—Madrid, Hijos de Reus, 1912.—Don. de id.

Giorgi (Jorge).—*Teoría de las obliga-*

ciones en el derecho moderno.—Vol. VI.—Madrid, Hijos de Reus, 1912.—Donativo de la Revista.

Langle Rubio (Emilio).—*La mujer en el derecho penal.*—Madrid, Hijos de Reus, 1911.—Don. de id.

Dorado (P.).—*La psicología criminal en nuestro derecho legislado.*—Madrid, Hijos de Reus, 1911. Don. de id.

Libera Università provinciale di Urbino.—*Anuario del anno academico 1911-1912.*—Urbino, Tipografía Melchiorre Ardiuni, 1912.—Don. de la Universidad.

Observatorio Meteorológico de Coimbra.—*Observações meteorológicas, magnéticas e sísmicas feitas no anno de 1911.* Vol. L.—Coimbra, Imprensa da Universidade, 1912.—Don. del Observatorio.

Alvarez de Manzano y Alvarez Rivera (D. Faustino), Bonilla y San Martín (Don Adolfo) y Miñana y Villagrasa (D. Emilio).—*Códigos de Comercio españoles y extranjeros y Leyes modificativas y complementarias de los mismos.*—Tomo IV.—Madrid, Vict. Suárez, 1912.—Don. de los autores.

Schmied-Kowarzik (Waltter).—*Umriss einer neuen analytischen Psychologie und ihr Verhältns zur empirischen Psychologie.*—Leipzig, Johann Ambrosius Barth, 1912.—Don. del editor.

The Carnegie Foundation for the advancement of teaching.—*Medical Education in Europe.*—New York, 576 Fifth Avenue, 1912.—Don. de la Fundación.

Petersen (Dr. Johannes).—*Die Hamburgische Öffentliche Jugendfürsorge.*—Hamburg, Otto Meissners Verlag, 1911.—Don. del editor.

Commissioner of Education.—*Report for the year ended June, 30, 1911.*—Vol. II.—Washington, Government Printing Office, 1911.—Don. del Comisario.

Inspección general de Instrucción primaria de Chile.—*Censo escolar de la ciudad de Santiago.*—Santiago de Chile, Imp. y Lit. Universo, 1910.—Don. de la Inspección.

Idem.—*Estadística general de la instrucción primaria de la República. Año*

1909.—Santiago de Chile, «La Ilustración», 1910.—Don. de la Inspección.

Idem.—*Rol estadístico de las Escuelas Normales y Primarias de la República, 1909 y 1910.*—Dos vols.—Santiago de Chile, Imprenta Universitaria, 1910 y 1911.—Don. de id.

Escuela rural de Caranza.—*Los hombres de mañana.*—Ferrol, «El Correo Gallego», 1912.—Don. de la Escuela.

Flórez y Posada (J.).—*La educación de la mujer.*—Madrid, Imprenta Colonial, 1912.—Don. del autor.

Sáenz Peña (Roque).—*Concordancias de la política presidencial.*—Buenos Aires, 1912.—Don. de id.

Caja de Ahorros Popular Matritense.—*Reglamento autorizadamente sancionado con sujeción á los Estatutos Sociales.*—Madrid.—Don. de la C. de A.

Bermúdez (D. Alejandro).—*Lucha de razas.*—México, Tip. económica, 1912.—Don. del autor.

Alvarez Ossorio y Fernández Palacios (Pedro).—*Memoria del curso de 1911-1912, del Ateneo y Sociedad de Excursiones de Sevilla.*—Sevilla, F. de P. Díaz, 1912.—Don. del Ateneo.

M. G. B.—*Consideraciones sobre la decadencia y la rehabilitación de la lengua gallega.*—Lugo, «El Norte de Galicia», 1912.—Don. del autor.

Ruiz de Libory (J.).—*Los endemoniados de la Balma.*—Valencia, F. Domech, 1912.—Don. de id.

Observatorio Central Meteorológico.—*Resumen de las observaciones meteorológicas efectuadas durante el año 1910.*—Madrid, Imp. del Inst. Geográfico y Estadístico, 1912.—Don. del Observatorio.

Donoso Z. (D. Ramón).—*Compendio de Cosmografía elemental.*—Friburgo de Brisgovia, B. Hudes, 1912.—Don. del editor.

República Oriental del Uruguay.—*La instrucción pública primaria.*—Montevideo, A. Barreiro y Ramos, 1911.—Don. de la Dir. general de Instrucción primaria.

Madrid.—Imp. de Ricardo F. de Rojas, Torija, 5.

Teléfono 316.