

UNIVERSIDAD DE CHILE



3 5601 15630 4861

SANTIAGO
ENCUADERNACION
DEL
LIBRO
DE ORO
de
RAFAEL R.
ZONIGA B.
Calle San Diego
N.º 3.
SANTIAGO

nm-

Brand 229

FILOSOFÍA DE LA EDUCACION

OBRAS DEL MISMO AUTOR

La Ciencia Política en Chile. (Memoria premiada en el Certámen Varela de 1886). . . .	\$ 1.20
¿Por qué se rehace la Historia? (Memoria premiada en el certámen de la Facultad de Humanidades de 1886). . . .	0.60
De la Enseñanza del Derecho Administrativo. (Leccion inaugural del curso de 1889). . . .	0.40
La Tiranía i la Revolucion. (Leccion inaugural del mismo curso a fines de 1891). . . .	0.50
Sesiones de los Cuerpos Legislativos de 1811 a 1845. (Recopilacion hecha por órden del Congreso.) Van publicados 14 tomos	
El Hombre ántes de la Historia. Copiapó 1877. (Agotado)	
Opúsculos de Filosofía Positiva. Compuestos en francés por E. Littré. Copiapó 1878. (Agotado)	
Las Escuelas en Berlin. Santiago 1885. (Agotado)	
La Instruccion Secundaria i la Instruccion Universitaria en Berlin. Santiago 1885. (Agotado)	
La Enseñanza del Derecho.	
Chile im Jahre 1883. Berlin 1884. (Agotado)	
Filosofía de la Educacion.	6.00

Las obras cuyo precio va indicado al márjen se espendeden

EN SANTIAGO: Librería Central, de don M. Servat.

EN PROVINCIAS: Administraciones principales de Correos.

EN MADRID: Librería de don Victoriano Suarez, Preciados, 48.

EN PARIS: Librairie Médicale de Mr. O. Berthier, Boulevard S. Germain, 104.

370.1
L645f
C.2

FILOSOFÍA

DE LA

EDUCACION

POR

VALENTIN LETÉLIER

Miembro del Consejo de Instrucción Pública,
Catedrático de Derecho Administrativo en la Universidad Nacional de Chile, ex-profesor
de Literatura i Filosofía en el Liceo de Copiapó.



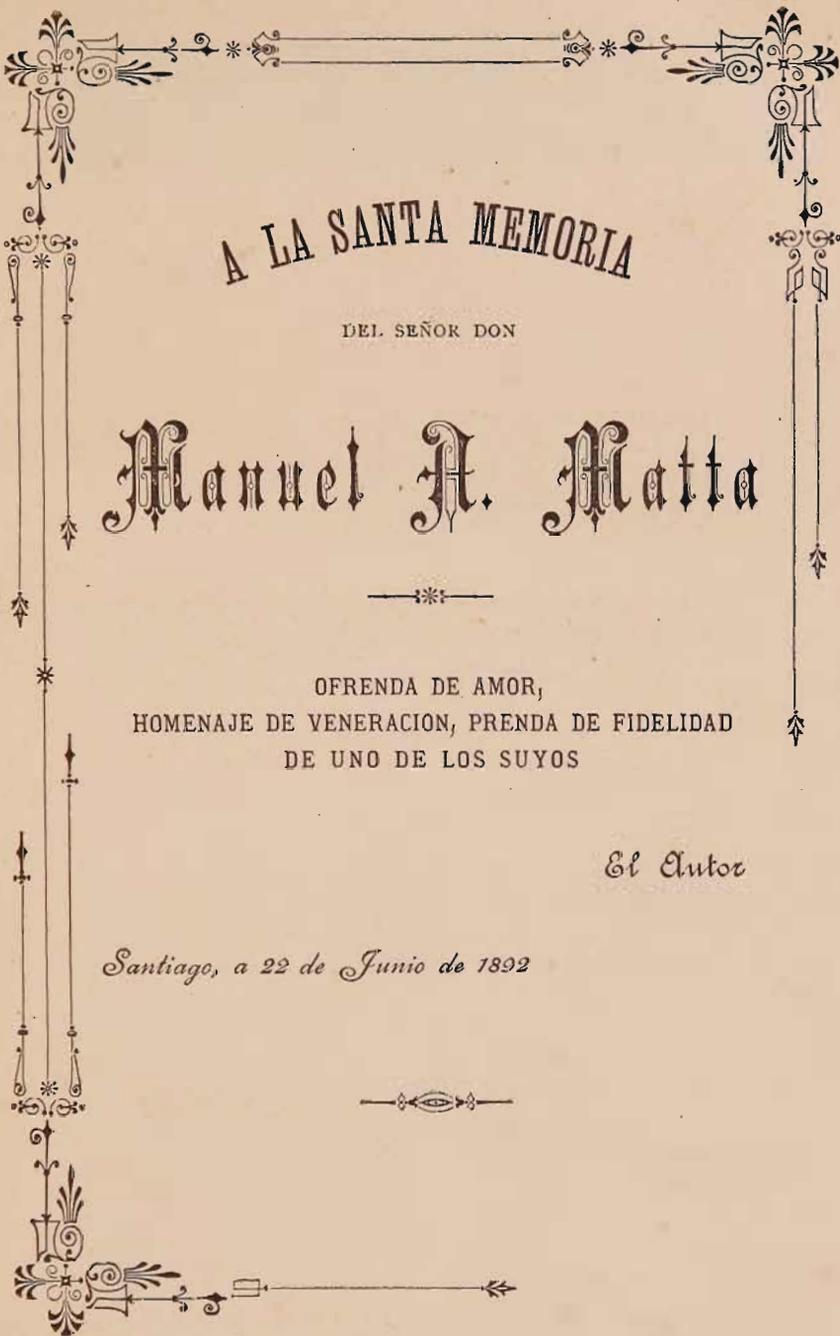
SANTIAGO DE CHILE
IMPRESA CERVANTES
BANDERA, NÚM. 73

1892
114

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
BIBLIOTECA EULENIO PEREIRA SALAS

Donación Dr. Parmenio Yáñez / 10-5-2004

Handwritten signature and date: 13-12-88.



A LA SANTA MEMORIA

DEL SEÑOR DON

Manuel A. Matta

—*—

OFRENDA DE AMOR,
HOMENAJE DE VENERACION, PRENDA DE FIDELIDAD
DE UNO DE LOS SUYOS

El Autor

Santiago, a 22 de Junio de 1892

—*—



INFORME

RENDIDO SOBRE ESTA OBRA POR DON DIEGO BARROS ARANA I DON
JOSE ROEHNER I APROBADO POR LA FACULTAD DE HUMANIDADES
I POR EL CONSEJO DE INSTRUCCION PÚBLICA.



Con verdadera satisfaccion hemos examinado el libro que, con el título de FILOSOFÍA DE LA EDUCACION, ha presentado a la Universidad el señor don Valentin Letelier. Es una obra notable bajo todos conceptos, concebida con pensamiento propio i con espíritu recto, preparada con un vasto i sólido estudio de la cuestion, i escrita con verdadero arte literario.

Nos llevaria demasiado léjos el hacer un análisis detenido del libro que hemos examinado. El autor trata todas las cuestiones que se relacionan directa o indirectamente con la educacion, las espone con la mas perfecta claridad, i las discute con mucha sagacidad i con vigorosa fuerza de lójica a la luz de la razon, de la ciencia i de la historia. Sea que quiera apoyar su propia doctrina, sea que quiera combatir opiniones contrarias que han podido contar con autorizados sostenedores, el señor Letelier se hace cargo de todas las fases del asunto hasta dejarlo perfec-

tamente espuesto, i hasta buscar i hallar la solucion que le parece mas aceptable i que defiende con convencimiento franco i sereno, i con criterio firme i seguro.

En esta discusion de principios i de teorías, hai dos cosas que han llamado nuestra atencion, i que seguramente llamarán la de todos los que lean este libro. Es la primera, el acopio de conocimientos que ha recojido el autor, estudiando con una gran prolijidad las opiniones mas autorizadas sobre cada punto que trata. La segunda, es la lealtad, rara en los libros de discusion, con que cita i analiza las opiniones adversas, sin intentar exajerarlas ni darles mas que su verdadero alcance. Nos hacemos un deber en señalar particularmente estas dos condiciones del libro en cuestion.

Despues de haber espuesto con estudio detenido los sistemas fundamentales de enseñanza, llega a clasificarlos en tres, esplicando su órden de nacimiento i de marcha, i las condiciones sociales que los han producido, i que les han asegurado su preponderancia en épocas determinadas, segun las tendencias filosóficas i sociales de cada una de ellas. "Inspirados por estas tres filosofías antagónicas, dice el autor, se disputan al presente el privilejio de la enseñanza tres sistemas radicalmente incompatibles, que han aparecido espontánea i sucesivamente a medida que las sociedades han llegado a un grado mas i mas alto de su desenvolvimiento: el sistema teológico, el sistema clásico i el sistema científico."

En esta discusion, sostenida dentro de los límites de la razon i de la lójica, de un convencimiento leal i sincero, el autor se muestra particularmente severo contra el sistema clásico, imperante sobre todo desde la época del renacimiento.

"Se arguye, dice, que el sistema clásico, con todos los defectos que lo imperfeccionan i con todos los que injustamente se le suponen, está adornado de una cualidad que no adorna a ningun otro sistema de enseñanza: él constituye, a juicio de los tradicionalistas, una disciplina mental irremplazable, una fuente inexhaustible de puros goces morales, i en fin, la educacion liberal por excelencia.

"Pero a todas luces el espíritu humano se ha desarrollado tanto en los cuatro últimos siglos, que para educar-

se podría prescindir en absoluto de los autores antiguos sin que la solidez i el brillo de la educacion se resintieran en lo menor.

"Si en un cataclismo jeneral perecieran todas las obras escritas en griego i en latin, las lenguas romances ofrecieran filosofías mas sólidas que la de Aristóteles para formar el espíritu, ciencias mas positivas que la de Séneca para formar el criterio, retóricas i poéticas que, con ser compuestas por cualquier oscuro profesor de provincia, educan mejor el gusto contemporáneo que las de Horacio i Quintiliano.

"Por grandes que fueran los beneficios que el estudio de la antigüedad clásica prestó a la cultura europea en el siglo XVI (i yo no los niego, ni los desconozco, ni los aminoro), ello es que a la sazón, despues de formadas las esplendentes literaturas romances, la cultura del espíritu no necesita para nada del estudio del latin i del griego. Nuestra moral no es su moral, nuestra filosofía no es su filosofía, nuestra literatura no es su literatura, nuestras artes no son sus artes, nuestro espíritu no es su espíritu. Por consiguiente, nuestra educacion debe ser educacion moderna, nó educacion antigua."

Hemos preferido copiar textualmente las palabras del autor para no aminorar el vigor de su pensamiento y de sus conclusiones.

El señor Letelier, casi es innecesario decirlo, despues de haber indicado el carácter de su libro, se pronuncia franca i resueltamente por el sistema científico sobre los otros sistemas de enseñanza. Lo examina luminosamente, con cabal conocimiento de causa, con gran penetracion i unidad de raciocinio, i con una clara esposicion, i proclama su excelencia demostrando la benéfica intervencion de la ciencia i del método científico en todas las manifestaciones de la actividad humana. "La ciencia, dice el autor, se puede adoptar como savia esclusiva para alimentar todas las ramas de la enseñanza nacional, en la certidumbre de que por sí sola basta juntamente a formar el intelecto, mediante la instruccion jeneral, i a desarrollar tales o cuales facultades activas mediante la instruccion especial. La antinomia de ambas enseñanzas (la jeneral i la especial) cesa entónces como por encanto. La ciencia instruye, la ciencia amaestra, i la ciencia edu-

ca. . . . Ambas enseñanzas se relacionan i se complementan; la una sirve de base a la otra, i el educando pasa de la jeneral a la especial simplemente como quien pasa de lo abstracto a lo concreto, sin romper la continuidad de sus estudios ni alterar la naturaleza de sus conocimientos.»

Si la enseñanza especial puede subdividirse segun la ramificacion de las profesiones o usos que haya de hacerse de los conocimientos adquiridos, la enseñanza jeneral de carácter científico debe ser uniforme. «Dado, dice el autor en otra parte, el fin de la enseñanza, cual es el de formar un vínculo de union entre todos los entendimientos, es evidente que ella no solo debe ser homogénea en todos los grados, sino que ademas debe ser una para todas las clases sociales, para todos los individuos i para ámbos sexos.»

Esta aspiracion espresada con tanto convencimiento, i sostenida con una lójica rigurosa, no ha sido aun satisfactoriamente realizada en pais alguno; pero el autor, fundándose en sus estudios i en su conocimiento personal de los grandes centros científicos de los paises mas adelantados, cree fundadamente que esa gran reforma de la enseñanza se abre camino i será un hecho en un porvenir no lejano.

Sentimos que los estrechos límites de este informe no nos permitan detenernos en hacer una esposicion mas detallada de los principios asentados por el autor, ni de su manera clara i razonada de sostenerlos i desarrollarlos.

No nos es posible tampoco enumerar siquiera un gran número de cuestiones de palpitante interés que el autor toca i desarrolla con verdadera maestría; pero no podemos dejar de recomendar tres de sus capítulos que nos han parecido particularmente notables. Son éstos el VI, que trata de la *Enseñanza clásica de la historia i de la moral*; el VIII, titulado *Clasificacion de los conocimientos*; i el XIII, consagrado a la *Metodolojía* i que nos parece el mejor de esta importante obra. Es éste tambien, inquestionablemente, el mas útil i práctico para el profesor de cualquiera rango que sea.

Indudablemente una obra de discusion de principios fundamentales en una materia de tanta trascendencia, i

que va en muchas de sus páginas contra ideas tradicionalmente aceptadas, i defendidas en ocasiones con talento, no puede dejar de contener opiniones i doctrinas que encuentren resistencia en algunos espíritus. Nosotros no queremos discutir las ni siquiera señalarlas en este informe, sino solo dar una idea jeneral del libro que hemos examinado. Pero cualesquiera que sean las diverjencias de opiniones, no se podrá desconocer la competencia i preparacion que ha manifestado su autor, ni la rectitud i sinceridad con que espone i defiende sus principios. El libro sobre el cual tenemos el honor de informar, es el fruto de un largo estudio i de una meditacion sostenida, ha sido concebido i escrito con completa buena fe i merece bajo todos respectos el título de FILOSOFÍA DE LA EDUCACION que le ha dado su autor. Por los méritos que hemos indicado, sumariamente, este libro hace un alto honor al señor don Valentin Letelier, i a la Universidad de Chile que lo cuenta en el número de sus mas distinguidos profesores.

En vista de estos antecedentes, nosotros creemos que la Facultad de Filosofía i Humanidades puede proponer al Consejo de Instruccion Pública que, en cumplimiento del art. 45 de la lei de 9 de enero de 1879, se conceda al autor de la FILOSOFÍA DE LA EDUCACION una gratificacion de cuatrocientos pesos anuales sobre el sueldo que goza como profesor de Derecho Administrativo (a).

(a) El artículo de la lei citado por los autores del informe dice textualmente: "Art. 45. Los profesores de los establecimientos públicos de instruccion secundaria o superior que redactaren o tradujeren alguna obra de importancia, tendrán derecho a una gratificacion anual.

"El Consejo de Instruccion Pública, de acuerdo con la Facultad respectiva, calificará la importancia de la obra i fijará la gratificacion.

"Por causa de estas gratificaciones los profesores no podrán recibir una suma mayor que el sueldo de que disfrutaban como tales profesores."

La Facultad de Humanidades i el Consejo de Instruccion Pública, en las sesiones que celebraron respectivamente el 19 i el 27 de junio, aprobaron por unanimidad el informe precedente.

Me es grato dejar constancia escrita i pública de mi gratitud

Tenemos el honor de suscribirnos con toda consideracion.

(Firmado)—DIEGO BARROS ARANA.

(Firmado)—JOSÉ ROEHNER

Santiago, junio 17 de 1892.

a los señores Barros Arana i Roehner por la imparcialidad, elevacion de miras i benevolencia con que han juzgado mi obra; con tanta mas razon cuanto que el libro contiene doctrinas que en parte no acepta uno u otro de ambos informantes.

A mi antiguo amigo don Alejandro Aguiñet debo tambien mis agradecimientos por la dedicacion e intelijencia con que ha atendido la correccion de pruebas. A la escrupulosidad con que las ha revisado, i a sus oportunas i mui acertadas advertencias se debe en no mínima parte que la obra contenga ménos errores que los que el público notará sin duda en ella. —NOTA DEL AUTOR.





CAPÍTULO PRIMERO



De la educacion

Sumario.—§ 1. De la educacion refleja.—§ 2. Su importancia capital en las sociedades atrasadas.—§ 3. Su mision conservadora.—§ 4. Su índole eminentemente social.—§ 5. La educacion sistemática o instruccion.—§ 6. La educacion natural.—§ 7. Concepto jeneral de la educacion.—§ 8. Eficacia moral de la educacion.—§ 9. La educacion evanjélica de los primeros siglos.

§ 1. En todas las sociedades cultas existe mas o ménos difundida la creencia de que la educacion escolar acaba con las preocupaciones; i acaso parecerá paradojal el decir que con mui buenas razones se podria sostener una tésis diferente.

Sin embargo, sería muy fácil demostrar que la enseñanza no rinde tales frutos sino cuando *ex-profeso* se la dirige a ese fin dándosele tendencia científica, i que aun en este caso si consigue disipar las preocupaciones de la ignorancia, no siempre impide que nazcan en su lugar otras que se podrian decir hijas de la cultura.

Hija de la cultura es a todas luces, por ejemplo, una preocupacion que supone que casi todo lo que sabemos lo hemos aprendido en la vida escolar.

Solo de los sabios que viven absolutamente consagrados al estudio, se tiene la idea de que lo que aprenden por obra propia es mucho mas que lo que han aprendido por obra del maestro.

Vulgarmente aun no se da el nombre de *educacion* sino a esa que se adquiere en el curso de la vida escolar i que se podria llamar *sistemática*.

El hecho de que para calificar a una persona de absolutamente ignorante se diga de ella que no sabe leer ni escribir, es indicio manifiesto de que no se comprende cómo sin los principios de la enseñanza sistemática se puede adquirir una instruccion siquiera sea rudimentaria.

Mas, por poca atencion que se preste, es fácil notar que en la suma total de nuestros conocimientos es mucho mayor la parte adquirida fuera de la escuela que la adquirida dentro de ella.

A la vida escolar se deben propiamente los conocimientos de la lectura, de la escritura, del dibu-

jo i de las ciencias; pero ellos no forman mas que una suma realmente diminuta comparada con la suma total de los que lleva en sí el espíritu de cualquier hombre.

La denominacion de casi todas las cosas de uso comun, la distincion de las sustancias nocivas i de las alimenticias, el uso de los utensilios domésticos, la estimacion de las mercancías i de las monedas, la ubicacion del domicilio, la topografía de la ciudad i la direccion de los vientos, la division del tiempo en siglos, años, meses, días, etc., los preceptos i adajios con que el empirismo dirige la conducta moral; en una palabra, casi todas las nociones que se han menester para vivir en sociedad se adquieren espontáneamente a virtud del simple comercio de los hombres con sus semejantes.

De la misma manera se adquieren aun ciertas nociones que, por corresponder a ciencias determinadas, parece a primera vista que solo pueden llegar al entendimiento mediante la accion de la enseñanza sistemática.

Así, por ejemplo, los conocimientos jenerales del derecho que todo hombre ostenta en los Estados organizados, se adquieren ordinariamente fuera de las aulas, a medida que se observa la aplicacion de las leyes i el funcionamiento de la administracion pública.

Sin haber hecho estudios sistemáticos, cada cual sabe cómo debe contraer matrimonio, dónde debe

inhumar los restos de sus deudos, cuándo debe pagar las contribuciones, en qué condiciones debe ejercer su profesion, arte u oficio, a cuál funcionario debe ocurrir para testar, cómo debe ejercer sus derechos políticos, etc.

Sumner Maine hace notar que entre los ingleses la observancia de la lei es un hábito que se sigue irreflexivamente, i que las prescripciones del derecho se han encarnado de tal manera en las costumbres, que los tribunales apenas de vez en cuando recurren al empleo de medidas coercitivas (a). En mayor o menor escala lo mismo ocurre en todos aquellos pueblos cuya legislacion cuenta algunos siglos de vijencia.

Una educacion puramente espontánea, adquirida insensiblemente en el curso accidentado de la vida, va enriqueciendo nuestro espíritu con una suma inconmensurable de conocimientos prácticos. Su labor puede hacerse a escondidas, pero sus resultados no dejan tarde o temprano de manifestarse.

Es lo que hace, por ejemplo, la prensa, cuya eficacia docente no se aprecia de ordinario sino por sus frutos.

No hai doctrina, por abstrusa que sea, que no logren los diarios vulgarizar cuando toman a pecho defenderla i predicarla. Aun allí donde la lectura de

(a) SUMNER MAINE. *L'Ancien Droit et la Coutume Primitive*, cap. XI, páj. 251.

los diarios es tarea o entretenimiento de muy pocos, la prensa difunde sus doctrinas en breve tiempo hasta los últimos confines, porque se vale de los que la leen para trasmitirlas a los que no la leen.

Cuando los tiranos se encarnizan en su persecucion, no hacen mas que reconocerla como medio incontrastable de enseñanza; i si los repúblicos la juzgan baluarte de las libertades, es por la incomparable aptitud de que está dotada para difundir i hacer amar la verdad, la justicia i el derecho.

Para comprender toda la trascendencia de la enseñanza refleja, basta escudriñar la jeneracion de esas escuelas socialistas que en los últimos cincuenta años se han formado en el seno de las clases obreras de los pueblos cultos. Las doctrinas que informan esas sectas no han sido enseñadas en ningun instituto docente. Los libros de Saint-Simon, de Owen, de Fourier, de Marx, etc., que las han dado a luz, no han sido adoptados como textos en ningun colejo, en ninguna universidad. Pero los oradores en los meetings, los propagandistas en el hogar, en el club i en el taller, i los diaristas en la prensa, han venido adoctrinando el espíritu de los obreros en términos que si la enseñanza sistemática lo habria podido hacer mas rápidamente, por cierto no lo habria podido hacer con mayor eficacia.

La sorpresa que el estallido de algunos acontecimientos suele ocasionar, proviene en parte de que, no indagándose su filiacion orijinaria, no se aprecia

ni conoce la influencia de una enseñanza refleja que empezó años ántes insensiblemente, sin trastornos i sin llamar la atencion. Pero hai hechos que revelan la obra de esta enseñanza. Se sabe, por ejemplo, que todos estos partidos emplean una terminología técnica tomada de los autores socialistas; i este solo hecho prueba que el estallido de tal ó cual suceso no es obra de tales o cuales revoltosos, sino que es un efecto preparado de antemano por la larga labor que la enseñanza refleja tiene que hacer para llegar en forma de quinta esencia, desde las obras destinadas a los grandes pensadores hasta el basto espíritu de los obreros (b).

Pero la mas valiosa adquisicion que nuestro entendimiento hace en una forma irreflexiva es la adquisicion del lenguaje.

Se sabe que entre todos los estudios que se pueden acometer, el de las lenguas es uno de los mas complejos. Largos años de enseñanza escolar amenudo no bastan a nuestro espíritu para dominar un idioma extranjero. Entre tanto, la educacion espontánea tiene la virtud de enseñarnos la lengua de nuestros padres con unos procedimientos que hacen absolutamente insensible el aprendizaje.

(b) BRÉAL. *L'Instruction Publique en France*, páj. 396.—TOCQUEVILLE. *L'Ancien Régime et la Révolution*, cap. III, páj. 246 i 247.—TAINÉ. *L'Ancien Régime*, lib. IV, cap. I.

Ningun hombre, observa Preyer, recuerda la manera cómo se las compuso para aprender la lengua materna en los primeros años de su infancia; i la humanidad misma ha olvidado los orígenes del lenguaje articulado. Sin embargo, es evidente que cada uno pasa por un período semejante en el curso de su educacion (c).

Pero hai mas, i es que la enseñanza sistemática no tiene alguna eficacia en el estudio de las lenguas, sino cuando imita los procedimientos de la educacion espontánea; i con todo eso, sus resultados son tan inferiores que un adulto extranjero no aprende jamás una lengua estudiándola sistemáticamente en un colejio, como un niño nacional la aprende estudiándola irreflexivamente en el seno de su familia.

La parte, pues, que a la escuela toca en la formacion del espíritu, es nimia comparada con la que corresponde al medio ambiente en que el individuo se desarrolla.

Lo mismo digo por lo que toca a la formacion del carácter i del corazon.

Todos esos hábitos que forman el carácter de cada cual, hábitos que son como un distintivo moral de familia i que nadie consigue jamás estirpar por completo, constituyen una verdadera educacion

(c) PREYER. *L'Áme de l'Enfant*, cap. XVII, páj. 315.

i se adquieren a influjo de la accion doméstica, no a influjo de la accion escolar (*d*).

Los antiguos alcanzaron a notar esta influencia decisiva que las primeras impresiones ejercen en la formacion del carácter, i algunos filósofos llamaron la atencion de los gobernantes a la conveniencia de arreglar las cosas de manera que la infancia no recibiera de ellas mas que inspiraciones sanas i honestas.

En el sentir de Platon, los funcionarios municipales deben cuidar que en las ciudades no se ostenten esculturas, pinturas o letreros deshonestos, porque su vista enciende la concupiscencia en el corazon de la infancia, i como si espidieran un aire pestilencial, infectan a la larga, insensiblemente, a la poblacion entera.

El empeño mas constante de los majistrados debe dirigirse a conseguir que todo en la ciudad inspire virtud; que de las inscripciones, de los cuadros, de las estatuas, de los discursos, que de cuanto se

(*d*) BACON. *Essais de Morale et de Politique*, cap. XXXVIII, páj. 514.—“Habrà jente tan inculta o tan rústica i bárbara, pregunta el padre Mariana, que no entienda i confiese que de los primeros años pende el resto de la vida, que con los primeros rudimentos están ligados los siguientes, con éstos los posteriores, i que a los comienzos responden siempre los medios i los fines? Tal como en la semilla está puesta la esperanza de la cosecha, así en la educacion de la niñez está la expectacion de todo el resto de la vida.”—MARIANA. *Del Rey y de la Institucion Real*, lib. II, cap. I, páj. 218.

ofrezca a la vista o hiera el oído, emane como un soplo saludable que se insinúe insensiblemente en el alma de los niños i les inspire el amor a lo bueno i a lo honesto (e).

Si los grandes educacionistas de todos los tiempos, si los padres que atienden a la educacion de sus hijos se ocuparon siempre con tan solícito empeño en purificar las influencias externas, es porque ellas forman el corazón de la infancia de una manera que la acción sistemática no puede mas tarde rehacer. Por su propia naturaleza, según se verá, la educacion escolar está limitada a perfeccionar lo que la educacion refleja hace espontáneamente.

Pero, fuera de la escuela, lo que uno ve, lo que uno oye, lo que percibe en cualquiera forma, es a la vez una enseñanza i un aprendizaje que insensiblemente van haciendo la educacion del espíritu. Es ésta una lei universal, permanente e ineludible:

(e) PLATON. *La République*, lib. III, páj. 111. —ROLLIN. *Traité des Études*, tit. III, lib. VIII, art. I, páj. 213. —“Nos jardins, dice Rousseau, sont ornés de statues et nos galeries de tableaux. Que penseriez-vous que représentent ces chefs-d'œuvre de l'art exposés à l'admiration publique? Les défenseurs de la patrie? ou ces hommes plus grands encore qui l'ont enrichie par leurs vertus? Non. Ce sont les images de tous les égarements du cœur et de la raison, tirées soigneusement de l'ancienne mythologie et présentées de bonne heure à la curiosité de nos enfants, sans doute afin qu'ils aient sous leurs yeux des modèles de mauvaises actions, avant même que de savoir lire.” *Discours sur les Sciences et les Arts*, páj. 19. —MARIANA. *Del Rey y de la Institucion Real*, lib. II, cap. I.

en todas circunstancias, en todos los estados i condiciones, bajo cualquier réjimen, la sociedad vive enseñando i el hombre vive aprendiendo.

§ 2. No obstante la evidencia incontrovertible de estas observaciones, en los Estados cultos no es fácil apreciar a primera vista toda la eficacia de la enseñanza refleja, porque empeñada en la misma tarea de adelantar la cultura humana, funciona en ellos concurrentemente la enseñanza sistemática.

No sucedia lo mismo en los pueblos antiguos. Ellos no conocieron la educacion sistemática en el sentido moderno de la palabra; la educacion refleja fué la única que recibieron los griegos i los romanos de los primeros siglos; aun en los tiempos históricos de mayor esplendor, el conocimiento de la lectura i de la escritura era en Grecia i en Roma adorno de pocos, nó necesidad de todos; i los mas de los hombres adquirian fuera de la escuela la totalidad de las nociones morales, políticas i jurídicas que les servian de luz en la conducta de la vida.

Esta difusion espontánea del saber era particularmente favorecida por la índole democrática de las instituciones, porque la educacion refleja rinde mucho mas abundantes frutos en los Estados libres que en los Estados esclavizados.

Los hombres esclavizados no pueden tratar el tema fecundo de la mejor forma de gobierno, ni

tienen ocasiones para discutir de política ni libertad para reclamar derechos. Su vida se encierra en un círculo estrecho; sus horizontes se limitan de día en día; i abatiéndolos mas i mas, el despotismo los hace mas i mas dignos de la servidumbre.

Por el contrario, los hombres libres son de continuo llamados a dar opinion i fallo sobre la política; i para hacerlo con algun conocimiento de causa, asisten a las asambleas, frecuentan los clubs, oyen a los oradores, leen los diarios i, por todos estos medios, adquieren una educacion mas o ménos rica en conocimientos prácticos. En una palabra, el hombre aprende como ciudadano muchas cosas en que ni aun se le ocurre pensar como siervo (*f*).

Esto era lo que ocurría en la antigüedad.

La índole democrática de las instituciones greco-romanas imponía la vida comun a sabios e ignorantes, por manera que, sin haber escuelas populares de enseñanza, el saber se difundía i vulgarizaba en los comicios, en los teatros, en los circos, en el foro, en las fiestas anfictiónicas, en los peristilos de los templos i de los tribunales, porque en todas partes andaban todos entremezclados i confundidos (*g*).

Estaba entónces reducido cada Estado a una sola ciudad, i dentro de ella el pueblo vivía en contacto

(*f*) SISMONDI. *Estudios sobre las Constituciones de los pueblos libres*, Introd. pájs. 25 i 32.

(*g*) FORNELLI. *L'Insegnamento pubblico*, cap. I, páj. 6.

permanente con los filósofos, con los moralistas, con los lejisladores, i de boca de ellos recibia a toda hora i en todas partes la comunion de la verdad. Los tipos de Sócrates i Jesús, cuya vida entera fué una no interrumpida enseñanza, son peculiares de aquellas sociedades.

Macaulay refiere que cierto historiador inglés que no conocia del mundo mas que Lóndres, tenia de los antiguos la idea mas triste que cabe. Viendo que la ignorancia del inglés que no sabe leer excede a toda ponderacion, concluia que los griegos, cuyo caudal bibliográfico era casi nulo, debian ser forzosamente tan bárbaros como los carreteros de su tiempo. Pero, en realidad, el pueblo de Grecia i de Roma era relativamente mucho mas culto que el de los Estados americanos, por ejemplo; esto es, mediaba entónces en materia de cultura mucho ménos distancia que ahora entre las altas i las bajas clases, porque si habia pocos que supiesen leer i escribir, la educacion refleja igualaba constantemente los conocimientos de todos. Para comprender esto mejor, observa Macaulay, basta tener presente que todos los ciudadanos eran a la vez lejisladores, soldados i jueces, i que la suerte del Estado tributario mas opulento o del hombre público mas esclarecido dependia de su voto (*h*).

(*h*) "Los libros, continúa el mismo historiador, no representaban el principal papel en la educacion de los ciudadanos ate-

§ 3. Comprendida así la educacion refleja, claramente se infiere que es a ella a quien corresponde en los grados inferiores del desarrollo social, conservar i transmitir de jeneracion en jeneracion ese tesoro inapreciable de conocimientos que forman el saber i la esperiencia de los pueblos.

nienses, como podemos ver si nos trasladamos con el pensamiento a su admirable ciudad. Imaginemos que nos hallamos en ella en los tiempos de su mayor grandeza i poderío: la multitud se agolpa junto a un pórtico i contempla con admiracion su cornisa: Fidias está en lo alto colocando un friso cincelado por él. Entramos por una calle: un rapsoda recita; hombres, mujeres i niños lo rodean curiosos i anhelantes, i estrechan cada vez mas el círculo en que se mueve; la emocion del auditorio es grande; las miradas no pierden un solo movimiento del actor; las respiraciones se contienen para escuchar; las mujeres se aflijen i lloran; el rostro de los hombres se contrae: es que relata la escena tan terrible en que Príamo cayó de rodillas a los piés de Aquiles i le besó las manos, manchadas todavía de la sangre de sus hijos. Llegamos a la plaza pública: Sócrates, rodeado de gran número de jóvenes que le escuchan, disputa con el famoso ateo de Jonia, i en corto espacio lo hace contradecirse en los términos mismos de su razonamiento. Pero hé ahí que una voz nos interrumpe: es el heraldo que grita: «¡Paso a los Pritáneos!» La asamblea se reúne. Llegan el pueblo de todos los extremos de la ciudad. Se oye la pregunta de *¿quién quiere hablar?* Aplausos unánimes i atronadores resuenan ensordeciendo el aire; luego se hace un silencio sepulcral en todo el recinto: Pericles sube a la tribuna. De allí va el pueblo a asistir a una tragedia de Sófocles; mas tarde los escojidos se dirijen a casa de Aspasia. No sabemos que exista en los tiempos modernos universidad ninguna que posea tan brillante programa de enseñanza.»—MACAULAY. *Estudios Literarios: los Oradores Atenienses*, páginas 319 a 321.

Si los hombres de hoy pueden utilizar las sentencias, los adajios i los proverbios que sus mas lejanos antepasados formularon para conducirse en la vida, no lo deben a la educacion sistemática, que hasta ahora mismo no los ha incorporado en el ciclo docente. Lo deben a la educacion refleja, la cual espontáneamente va constituyendo a cada hijo en heredero de la esperiencia de sus padres, i a cada hombre en depositario del saber de la sociedad entera.

Esta funcion realmente social que corresponde a la educacion refleja, es mas importante e indispensable en las sociedades atrasadas que en las civilizadas, porque en las primeras no existe ese medio sistemático que se usa en las otras para difundir, transmitir i perpetuar los conocimientos, cual es el libro.

Se ha observado que en el arte de la composicion literaria, precede la poesia a la prosa; i la razon es que en las sociedades mas atrasadas, donde no se conoce la lectura ni la escritura, se recurre al artificio métrico como a un medio de retentiva para facilitar la trasmision del saber i de las tradiciones. Es lo que se ha notado en la civilizacion primitiva de China, de India, de Egipto, de Israel, de Grecia, de Roma i de las grandes sociedades indijenas de Norte i Sud-América (i). La educacion refleja se

(i) TORQUEMADA. *Monarquía Indiana*, t. I, lib. III, cap. III.
—VALLET DE VIRIVILLE. *Histoire de l'Instruction Publique*,

encargó allí por sí sola, en los primeros tiempos, de transmitir de jeneracion en jeneracion, junto con las tradiciones nacionales, el saber, la poesía i la experiencia de los siglos.

Condorcet quiso establecer un sistema de enseñanza que abrazara la vida entera del hombre, i propuso que una serie interminable de conferencias prosiguiera la obra de educacion principiada por la escuela. Su propósito era impedir que se echaran al olvido las doctrinas una vez aprendidas de boca de los maestros (j).

Pero quien conoce la mision de la educacion refleja sabe que en parte corresponde a ella el conservar ese depósito de las verdades adquiridas, i que, mediante ella, no se necesita eternizar la vida escolar para mantener vivo el recuerdo de las enseñanzas mas importantes.

Se puede observar, en efecto, que aun cuando el caudal de la educacion refleja no se compone sino de aquellas nociones que son mas esenciales para vivir en sociedad, él se acrecienta dia a dia con las verdades que los progresos de la ciencia i de la industria nos enseñan a utilizar en el comercio con nuestros semejantes.

páj. 59.—BUCKLE. *Histoire de la Civilisation en Angleterre*, t. I, cap. VI, páj. 332.—SUMNER MAINE. *Études sur l'histoire du Droit*, páj. 675.

(j) CONDORCET. *Rapport sur l'organisation de l'Instruction Publique*, páj. 12.

Porque ahora hai telégrafos, ferrocarriles, teléfonos, vapores, máquinas i otras cosas que ántes no habia, i sobre todo, porque ahora hai sistemas de enseñanza que están enriqueciendo constantemente el intelecto popular, la educacion refleja comprende al presente muchas mas nociones que en lo antiguo, i sin frecuentar escuelas el hombre de nuestros dias aprende irreflexivamente mucho mas que el de la antigüedad.

La educacion refleja, por tanto, prosigue desempeñando en las sociedades cultas la misma funcion que desempeña en las mas atrasadas, cual es la de conservar i transmitir el caudal de la esperiencia.

Desde el instante en que se adquiere algun nuevo conocimiento que se necesita para nuevas condiciones de la vida, ella lo verifica, se lo asimila, lo reduce a senténcia, a máxima o refran, lo convierte en proverbio, estiende su alcance, i lo agrega, como una joya recién adquirida, al tesoro cuya custodia i trasmision le están encomendadas.

Debo observar, sin embargo, para caracterizar debidamente la educacion refleja, que si ella tiene a la larga bastante eficacia, es porque procede de ordinario con suma lentitud i no se apropia comunmente mas conocimientos que aquellos que son de aplicacion frecuente en la conducta de la vida.

Respecto de los de otra naturaleza, mas se inclina a conservar que a mejorar, es mas rica en máximas empíricas que en nociones científicas, i ame-

nudo sucede que verdades de antiguo adquiridas por el espíritu humano, no se las apropia ella sino despues de largos años de una constante enseñanza sistemática. Se sabe, por ejemplo, que la rotacion de la tierra i la inamovilidad del sol son fenómenos que solamente en nuestros dias han empezado a penetrar en el espíritu de las muchedumbres.

§ 4. Esta índole esencialmente conservadora de la educacion refleja, la habilita de una manera incomparable para amoldar el espíritu del hombre a las condiciones sociales; pero a la vez la obliga, contra su tendencia moralizadora, a infiltrarle todos los vicios que aquejan a la sociedad misma.

En otros términos, si la sociedad es moral, la educacion refleja hace bueno al hombre; pero si la sociedad es corrompida, la educacion refleja lo hace malo.

Nacido i formado en el seno de la sociedad, el hombre recibe de ella los sentimientos, el carácter, las ideas i hasta los hábitos que ha de seguir toda su vida. En cierta manera, desde ántes de su nacimiento ya están preparadas i desarrolladas todas las influencias educadoras que han de gobernarlo; i al llegar a la vida, las costumbres arraigadas, las creencias tradicionales, las sentencias i los adajios del empirismo, la lengua misma en que ha de expresarse, lo toman en sus manos, lo amasan a su

gusto, lo amoldan a la moda i le forman un ser apenas modificable.

Uno nace i se forma en este molde de bronce que ni las fuerzas de un Hércules podrian quebrantar. «Aprendemos a pensar al aprender a hablar,» dice Julio Simon, i formamos el caudal de nuestro saber con las máximas, las creencias i las preocupaciones de aquellos que nos rodean i que nos educan (1).

Si uno es buhdista en la India i mahometano en Turquía, si el europeo medieval fué católico i el contemporáneo es racionalista, es porque en cada parte i en cada tiempo la educacion refleja forma al hombre para la sociedad en que vive. El fueguiño que se forma entre salvajes i el chileno que se educa en Santiago, no se distinguen entre sí por diferencia alguna sustancial; i si el uno llega a ser un antropófago parricida i el otro un insigne filántropo, es a todas luces por obra de las influencias sociales en que respectivamente se criaron ambos (2).

Esencialmente, la educacion refleja se traduce en una serie de conflictos entre la sociedad i el individuo: la tendencia del hombre a emanciparse se desarrolla en perpetuo choque con la tendencia de la sociedad a someterlo; i en esta lucha que solo acaba con la vida, él por mas débil es el

(1) J. SIMON. I *L'École*, páj. 8.

(2) Véase mi obra *La Ciencia Política en Chile*, § 14.

que de ordinario cede, ella por mas fuerte es la que casi siempre vence.

Es ésta una batalla eterna, que pasa a nuestra propia vista, aun cuando la ineptitud del vulgo para observar los hechos sociales no a todos permite notarla.

Cada vez que aparece un hombre inclinado a separarse de los usos mas jenerales, se le agobia con el ridículo: la jente se escandaliza de que alguien haga en sana razon cosas diferentes de las que hacen todos; i cuando su excentricidad toca a las doctrinas populares, se forma verdadera alarma i el vulgo declara guerra al osado que intenta perturbar la paz.

En el fondo, esta tendencia conservadora de la educacion refleja es sumamente benéfica para las sociedades, porque propende a mantener en ellas la paz i la armonía. Lo malo es que, empeñada en este propósito, ahoga toda tentativa que se dirija a modificar i mejorar las doctrinas i las costumbres dominantes.

Formada por el conjunto de todas las influencias sociales, la educacion refleja propende espontáneamente a imponer como reglas i doctrinas absolutas las costumbres i las creencias vulgares, e impide que se desarrollen grandes caracteres i espíritus orijinales.

Humboldt hace notar que estas influencias que forman i educan el ser moral del hombre, imponen.

la uniformidad; i Stuart Mill agrega que, por lo mismo, constituyen la mediocridad en poder dominante, entorpeciendo el desenvolvimiento espontáneo de las facultades i de la orijinalidad del espíritu (*m*).

Cuando el hombre delega por completo en la sociedad el cuidado de elejirle la manera de vivir i de pensar, observa el filósofo inglés, no ha menester ejercitar mas facultades que las facultades de imitacion de los monos. Pero cuando elije por sí mismo los usos i creencias que juzga mas conformes con la verdad, con la justicia, con el bien, pone en ejercicio todas las altas facultades que le distinguen de los animales inferiores, la observacion, el racionio, el discernimiento, i da de sí cuanto se lo permite la inexhaustible potencia de su espíritu (*n*).

Desgraciadamente, la educacion refleja está allí vijilante i activa, como una amante celosa, encadenando entre sus brazos al hombre que intenta escapar a su influjo, o como una maestra infalible, enseñando que es una estravagancia toda alteracion de los usos jenerales, que es un absurdo todo ideal que no concuerde con sus ideales, que es un desentono toda nota que no tenga un lugar en su armonía, que es una inmoralidad toda violacion de

(*m*) HUMBOLDT. *Limites de l'action de l'État*, cap. VI, páj. 69.—STUART MILL. *La Liberté*, cap. III, páj. 227.

(*n*) STUART MILL. *La Liberté*, cap. III, páj. 213.

las costumbres, i que toda verdad contraria a su opinion es una herejía.

Su propósito manifiesto es mantener equilibrado el nivel de los espíritus, es refrenar a cuantos intentan singularizarse, es reducir todos los hombres a la condicion de simples medianías.

Segun son las preocupaciones sociales, una persona parece no tener cultura cuando ejecuta actos que, sin ser malos, son contrarios a las costumbres dominantes; i por el contrario, cuando las respeta en sus menores detalles, aun en lo ridículo, aun en lo inmoral, se la juzga culta i bien educada. En el primer caso, se le cierran todas las puertas; en el segundo, encuentra franca la entrada de todos los salones; i el hombre que necesita mantener relaciones con sus semejantes para vivir, para prosperar, para obtener honores, empieza a ceder desde temprano, hace sus acomodos de conciencia con las preocupaciones, prefiere el camino llano de la condescendencia al camino escabroso de la lucha, i se deja amasar dócilmente por las influencias educadoras que le rodean.

Pero este carácter eminentemente social que forma la cualidad mas relevante de la educacion refleja, constituye a la vez su vicio mas capital.

Por el hecho de ser obra de las influencias sociales, la educacion refleja adolece, como queda dicho, de todos los vicios que aquejan a la sociedad i se

cura ménos de hacer bueno al hombre que de formar-lo para vivir con sus semejantes.

Es, por ejemplo, un mal que vicia sobre manera la educacion de la infancia, el que los padres entreguen sus hijos a las amas, encomendando así la formacion del ser moral a mujeres ignorantes i crédulas, cuya imaginacion, recargada de errores, ejerce funestísima influencia en el espíritu impresionable del niño.

Salidas de una clase social que, moral e intelectualmente, está muchos grados mas atrasada que las clases cultas, infiltran sus preocupaciones, sus creencias fetiquistas, sus sentimientos de egoismo en el espíritu esencialmente receptivo de la niñez, i contrarrestan así de antemano el influjo de la enseñanza sistemática.

En el trato de la sociedad, no es raro encontrarse con personas adultas que, a pesar de haber recibido en la escuela una educacion mas o ménos científica, manifiestan sentir un terror pánico a las ánimas, a los duendes i a los brujos. El oríjen verdadero de estas debilidades está en esas narraciones fantásticas, en esas anécdotas inverosímiles, en esos cuentos espeluznantes con que las sirvientes forman el espíritu de los niños, cuentos cuya trama se compone con varillitas de virtud, con amuletos de invisibilidad i con serpientes flamíjeras, que se caracterizan por una torpe confusion de lo posible i lo imposible, i que por su absoluta carencia de

intencion moral, se debieran proscribir completamente de la educacion de la infancia.

Si algo definido debe proponerse la educacion, no hai duda que ello es vigorizar el carácter para las luchas i los contrastes de la vida. Por lo ménos, todos están de acuerdo en que este propósito debe entrar en las miras, así de los padres de familia, como de los educacionistas.

Sin embargo, nadie se fija en la singular circunstancia de que esta obra de perfeccionamiento moral en que todos los padres estamos espontáneamente comprometidos, es de antemano afeada por la indebida intrusion de los sirvientes. ¿Quién no sabe que el medio ordinario empleado por las criadas para hacerse obedecer de los niños, es el de amedrentarlos con la amenaza de animales feroces i poblarles la oscuridad de brujos i fantasmas?

Entretanto, como lo observa Locke, si con estos recursos se consigue que los niños no cometan algunas faltas insignificantes, en cambio se forman caractéres débiles i apocados que ni el saber ni la esperiencia logran mas tarde reconfortar.

Yo he conocido hombres adultos, agrega el filósofo, que se lamentaban amargamente de haber recibido semejante educacion en su infancia. Aun cuando su razon habia correjido los errores de la niñez, aun cuando sabian ya que no habia mas motivos para temer séres invisibles durante la noche

que durante el día, confesaban, sin embargo, que las preocupaciones infantiles de su imaginación, prestas a despertar, revivían con cualquier pretexto i renovaban sus sentimientos de terror a la oscuridad i a las fantasmas (o).

¡Cosa singular! la filosofía moral de los griegos que, por su alta antigüedad de dos mil años, parece ser tan atrasada que nada podría enseñarnos a los hijos del siglo XIX, nos dejó también en esta materia algunos preceptos dignos de perpetuo recuerdo.

¿Miraremos impasibles, preguntaba Sócrates, que los niños escuchen fábulas absurdas inventadas por el primero que llega, i que su espíritu reciba doctrinas contrarias a aquellas que habrá menester en la edad madura?

Si se responde negativamente, prosigue el moralista, deber nuestro es vijilar a los autores de tales fábulas, elegir las buenas, desechar las malas, i convencer a las amas de que en la educación de los niños deben poner mayor cuidado para formarles el corazón que para formarles el cuerpo. En una palabra, es menester desechar la mayor parte de las fábulas que hoy se emplean en la educación o para el entretenimiento de la niñez (p).

(o) LOCKE. *Pensées sur l'Éducation*, § 138. — ROLLIN. *Traité des Études*, t. III, lib. VIII, art. I, páj. 213.

(p) PLATON. *La République*, lib. II, cap. VI, § 1. — MARIANA. *Del Rey y de la Institucion Real*, lib. II, cap. II, páj. 243.

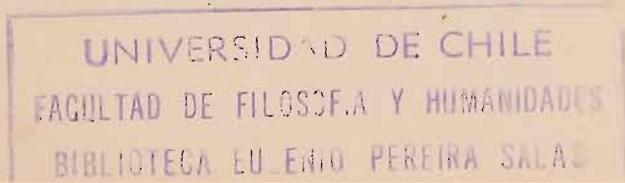
Es evidente, en efecto, que si se forma el espíritu del niño en la indistincion de lo posible i de lo imposible, de lo real i de lo imaginario; si se le habitúa a echar mano de causas estranaturales para explicar sucesos naturales, por el mismo hecho se le dificulta en mayor o menor grado la justa concepcion del mundo, de sus fenómenos i del orden regular que impera en la naturaleza.

Aun cuando fuese cierto que al llegar al estado adulto el hombre se ha desprendido por completo de tales preocupaciones, no lo seria ménos que sin objeto alguno se le habria hecho dedicar sus primeros años a adquirirlas para darle mas tarde el trabajo de desecharlas.

Pero lo mas grave que hai en esta influencia de los sirvientes en la educacion de la infancia, es que no solo estravían la intelijencia sino que tambien apocan i pervierten el carácter.

Ya en su tiempo Sócrates se lamentaba de la tendencia inmoral de ciertas enseñanzas que la infancia recibe a domicilio, i hacia ver cuán absurdo era que a niños destinados a ser hombres libres, ciudadanos i defensores del Estado, se les apocase el ánimo hablándoles de los horrores del infierno i refiriéndoles las fábulas embusteras de la Odisea i la Ilíada.

Sobre todo, no podia convenir en que se les hiciera creer que los dioses vivian en mezquinas querellas, que se tendian recíprocas asechanzas, que



cambiaban de forma corpórea para engañar a los mortales; que Urano, el mas antiguo, habia sido derrocado por sus propios hijos, i que Júpiter, el mas grande, se dejaba arrastar amenudo por la passion de la concupiscencia (g).

Un mal semejante tenemos tambien que lamentar en nuestras sociedades cristianas, porque entre las anécdotas del jénero relijioso que corren de boca en boca en el bajo pueblo deben de ser mui pocas, dado que yo no conozco ninguna, las que no están viciadas por alguna tendencia malsana. Frutos de un intelecto moral imperfectamente desarrollado, muchas de ellas suponen una guerra de perfidias i asechanzas entre el demonio i los santos para disputarse las almas, otras fundan el deber de obrar rectamente en el miedo a las penas eternas, i las mas llevan envuelta la perniciosa moraleja de que basta la devocion para salvarse.

Una refiere que un bandido famoso se salvó porque nunca, ni aun al cometer los mas horrendos crímenes, dejaba de invocar a la Vírjen. Otra refiere cómo un ratero reincidente, ebrio consuetudinario, tuvo al morir el patrocinio de San Francisco, porque nunca, ni aun en los casos de mas brutal embriaguez, dejó de rezarle un padrenuestro i un avemaría en la manga. A otro pecador empedernido se le remitió la pena del purgatorio porque, al

(g) PLATON. *La République*, lib. II, páj. 75 i lib. III, páj. 95.

morir, un alma compasiva mandó rezar unas misas en bien de su ánima. I otro que habia vendido la suya al diablo, ganó el cielo mediante la intercesion de un santo a quien noche a noche habia rezado tal o cual oracion.

Estas consejas, tanto mas peligrosas cuanto mas bellas, segun la espresion de Sócrates, son las que forman la primera educacion de la infancia, porque los criados ignorantes i crédulos obsedian con ellas el espíritu de los niños i no le dejan desarrollarse sino bajo de su inspiracion e influjo. Es ésta una influencia refleja que evidentemente tiene por resultado, nó el de hacer mejores a los hombres, sino el de amoldarlos al medio en que se crian.

Algunos educacionistas, sin embargo, defienden esta clase de educacion, fundándose en el doble error de que ella no ejerce influencia en la conducta ulterior del hombre i de que las fantasías disparatadas sirven para despertar la imaginacion de la infancia.

Pero ya he llamado la atencion, en compañía de Locke, al hecho frecuente de encontrarse personas adultas que hasta despues de haber recibido una instruccion positiva, disolvente de cuentos i preocupaciones, se sienten dominadas por el terror a la oscuridad, a las ánimas, a los fantasmas i a los brujos.

Por otra parte, creo firmemente que, si se quiere despertar la imaginacion de la niñez solo en el gra-

do que conviene para no darle un desarrollo desproporcionado con el de las otras facultades, no se necesita en manera alguna recurrir a cuentos fantásticos e inverosímiles.

La curiosidad del niño que viene abriendo su espíritu a la contemplación del universo, es de suyo tan viva que se siente estimulada por todo lo nuevo; i no distinguiendo lo natural de lo absurdo, no hai motivo para que se avive mas por lo realmente imposible que por lo simplemente extraordinario.

Puedo aun afirmar por esperiencia propia que las anécdotas verosímiles i aun las anécdotas verdaderas, cuando son conmovedoras, interesan a los niños tan vivamente como los cuentos mas fantásticos.

Comoquiera que esto sea, sin embargo, puedo en todo caso concluir que de las influencias externas que constituyen la educación refleja, unas son benéficas i otras malélicas; que la de los sirvientes mas bien extravía que dirige el criterio i el ser moral de la infancia; pero que todas forman al hombre para el medio en que se cria.

No pidamos, pues, a la educación refleja mas de lo que puede dar de sí. Por su propia naturaleza, ella no está destinada mas que a transmitir, de generación en generación, el tesoro de los conocimientos mas indispensables en la vida i a formar el hombre para la sociedad en que se desarrolla. Ella no da vuelo a los espíritus, no estimula el desarrollo de

las facultades, no se cuida de moralizar a los hombres sino en cuanto las costumbres reinantes lo requieren; i, para formarse, los grandes caracteres tienen que prescindir en gran parte de sus enseñanzas. Pero si la influencia del medio ambiente es defectuosa como instruccion científica, si es deficiente como preparacion profesional, si es aun imperfecta como educacion moral, aventaja a todo sistema como educacion social.

§ 5. Empero, si los sistemas escolares no pueden reemplazar a la educacion refleja en esta tarea, ciertamente pueden completarla i perfeccionarla. Es la mision del arte humano perfeccionar las obras de la naturaleza.

El hombre no es una simple aptitud dispuesta en todo momento a recibir pasivamente la impresion de las influencias esternas. Es tambien una facultad activa que puede modificarlas, contrarrestarlas, neutralizarlas, desarrollarlas.

La educacion sistemática, entónces, se debe encaminar simultáneamente a completar la educacion refleja en lo que tenga de saludable i a corregirla en lo que tenga de defectuoso, a fin de hacer mas i mas armónica la influencia de una i otra i no romper la unidad de la conducta i de la vida.

Aun cuando sea prácticamente irrealizable, Quintiliano no iba lójicamente descaminado cuando aconsejaba que no se alquilasen para nodrizas sino

mujeres instruidas; pues, a ser ello dable, se neutralizarían casi por completo las peores influencias de la edad infantil, i el hombre no recibiría en su casa durante los primeros años una educación diferente de la que recibe en la escuela i en la sociedad durante el curso posterior de su vida.

Prescindiendo de esta tarea purificadora, la instrucción sistemática está asimismo destinada, por su naturaleza progresiva a enriquecer constantemente el caudal de conocimientos que constituye el fondo de la educación refleja, la cual, como destinada especialmente a servir de medio para conservarlos, es de suyo muy poco apta para adquirirlos por sí misma.

Según antes lo he demostrado (§ 3), la educación refleja es esencialmente conservadora i no mira más que a la conducta de la vida.

En aquellas sociedades donde no es desarrollada sistemáticamente, ella se perpetúa petrificada en proverbios, adajios i sentencias que de un siglo a otro permanecen invariables. Ayer era lo que es hoy, hoy es lo que será mañana. Su tendencia se dirige a mantener la inmutabilidad absoluta, a formar medianías que no alteren el nivel común. En una palabra, la educación refleja amolda las nuevas generaciones al orden vigente tal cual es, con todos sus vicios (r).

(r) KANT. *Pädagogie*, páj. 48.

Por otra parte, la educacion refleja se hace mas i mas deficiente cuanto mas se estiende el territorio donde vive una sociedad i cuanto mas se desarrolla la civilizacion jeneral. Por mucha que sea su eficacia, ella no puede mantener a un mismo nivel la cultura de las varias porciones de un pueblo diseminado en un vasto territorio, ni transmitir de una jeneracion a otra la suma inconmensurable de saber i de esperiencia acumulada por la humanidad en los últimos veinticinco siglos.

Una mision semejante requiere medios de diffusion i trasmision que la educacion refleja no posee; i por tanto, su desempeño corresponde principalmente en las sociedades cultas a la educacion sistemática.

Es, en efecto, la educacion sistemática la llamada a estirpar los vicios i preocupaciones de la educacion refleja, a enriquecer mas i mas con nuevas doctrinas el intelecto, a difundirlas por igual en todo el territorio i a perpetuarlas haciéndolas objeto permanente de la enseñanza.

Su tendencia mas característica es desarrollar incesantemente las facultades humanas, hacer que en cada jeneracion el hijo sepa mas que el padre, i cada hombre mas que toda la sociedad; i sin perder de vista el orden vijente, formar el espíritu i el corazon de los educandos para un orden ideal mas perfecto.

Se puede decir que de dos pueblos, aquel es mas

culto donde la atmósfera está habitualmente impregnada de una mayor suma de verdades; i este caudal, que se conserva i se trasmite principalmente por los cuidados de la educacion refleja, se purifica i se acrecienta principalmente por obra de la educacion sistemática. El empleo vulgar de voces técnicas como *funcion, fenómeno, factor, microbio, ácido fénico* i otras de la ciencia, revela cómo la educacion refleja aumenta día a día su caudal con nociones que la enseñanza escolar siembra i difunde (*s*). Ambas, por consiguiente, se completan i se perfeccionan recíprocamente.

Pero la tarea mas importante de la enseñanza escolar es sistematizar las nociones puramente empíricas que se adquieren en el curso de la vida.

La imperfeccion de las nociones adquiridas por obra de la impresion refleja se puede notar en todos los órdenes de conocimientos, i en todos resalta la necesidad de que la accion sistemática les dé unidad i las ordene i las jerarquice.

La educacion refleja enseña a hablar, pero no enseña la gramática; enseña a contar, pero no enseña la aritmética; algunas máximas de conducta, pero nó la moral; algunos preceptos de buen gobierno, pero nó la política; algunos fenómenos de la naturaleza, pero nó sus leyes. En una palabra,

(*s*) LITTRÉ. *Revue de Philosophie positive*, 1876, tom. II, página 15.—HUXLEY, *Les Sciences Naturelles*, páj. 48.

el perfeccionamiento del saber es tarea que principalmente incumbe a la enseñanza sistemática.

Si la educación refleja nos hace morales, la instrucción nos hace moralistas; i cuando la primera nos prescribe la limpieza, la segunda nos da en la higiene la razón de estas prescripciones. La una nos enseña a comer tales o cuales viandas, i la otra nos explica por qué el organismo necesita ingerir alimentos de tal clase i en tanta cantidad; i mientras aquella nos da a conocer las cosas particulares, ésta nos demuestra las relaciones de causalidad o coexistencia que ligan a los fenómenos.

Por consiguiente, la instrucción no altera de ordinario los conocimientos adquiridos reflejamente, sino que los desarrolla, los perfecciona, los sistematiza.

Esta intervención de la enseñanza escolar en la educación del espíritu es tanto mas indispensable cuanto mas desarrollada está la civilización, porque la cultura humana aumenta en tal grado el caudal de las nociones reflejas, que para deshacer el caos en el espíritu, se necesita imprescindiblemente que el maestro las clasifique, las ordene i las reduzca a sistema.

A primera vista se pudiera creer que uno necesita tanto ménos de la educación sistemática cuanto mas rica es la instrucción que se adquiere por obra de la simple reflexión social.

Pero es lo contrario, porque cuantos mas cono-

cimientos se adquieren reflejamente, tanto mayor es la necesidad de darles unidad sometiéndolos a una ordenacion sistemática.

En las sociedades mas atrasadas, donde hai poco que enseñar, se puede prescindir de la educacion sistemática: el padre puede suplir al maestro, i el hogar a la escuela.

Pero en las sociedades mas cultas, donde el saber tiene un desarrollo tan inconmensurable, es de todo punto necesario confiar el cuidado de la educacion de la infancia a personas especialmente preparadas para esta tarea, de suyo tan difícil como delicada (1).

Tal es la razon de ser de la instruccion, medio por excelencia de educacion sistemática.

§ 6. Tenemos, entónces, que el hombre está sujeto a la influencia educadora del medio ambiente durante el curso entero de su vida.

Tenemos así mismo que la educacion refleja es la educacion social por excelencia, i que ésta se completa i perfecciona con la enseñanza escolar.

Pero aquí debo observar que esta enseñanza permanente a que vivimos sometidos, no nos viene solo de la sociedad, porque al lado de esas influencias sociales que dan al hombre una educacion mu-

(1) RŒCHRICH. *Théorie de l'Éducation*, cap. I, páj. 15 i cap. III páj. 35.

chas veces sectaria, amenudo lugareña, que cambia de pueblo a pueblo i de tiempo en tiempo, funciona una maestra invisible i silenciosa, cuya accion con ser incontrastable no siempre es fácilmente notada, que propende con no interrumpida perseverancia a uniformar la conducta de todos los hombres, que nunca se desalienta, ni se fatiga, ni yerra, que sin mandar se hace obedecer i que a la larga prevalece siempre contra toda influencia extraña. Tal es la Naturaleza.

Huxley i Spencer llaman la atencion en algunas de sus obras a la existencia de esa educacion que, sin pensarlo, saberlo ni quererlo, recibimos momento a momento de la naturaleza i que sirve como de norma invariable a muchas de nuestras acciones (u).

Cuando un niño iracundo se arroja violentamente al pavimento, siente un dolor mas o ménos agudo que le advierte obrar con mas cordura en lo porvenir; i si toca una plancha caliente, o pasa la mano por la llama de una vela, o se derrama agua hirviendo en cualquiera parte de su cuerpo, el dolor de la quemadura es una leccion que no se borra jamás de su memoria.

Cuando mi hija no contaba mas de unos pocos meses de edad, se hacia llevar dia a dia a la mesa;

(u) SPENCER, *De l'Éducation*, páj. 180. — HUXLEY, *Les Sciences Naturelles*, páj. 43.

dia a dia, incitada por el brillo del plaqué, trataba de asir la tetera caliente, i aun cuando yo la advertia del peligro, nunca dejó de renovar la tentativa hasta que una vez se quemó: desde entónces quedó aleccionada i no tornó a renovarla.

La naturaleza así, mas que un libro abierto al estudio universal, es un agente activo de educacion.

Desde ántes que estemos en edad de aprovechar los consejos i los ejemplos, ella ha empezado ya su accion educadora; i cuando, ya adultos, las exigencias de la vida nos quitan toda libertad para estudiar, ella continúa todavía enriqueciéndonos de nuevas reglas de conducta para cada nueva situacion.

Huxley observa que, si la educacion se toma en este sentido, no existe ni puede existir hombre absolutamente privado de ella, si no es en las primeras horas de su nacimiento. Supongamos, agrega, que un adulto que goce de la plenitud de sus facultades se encuentre de repente en el mundo a la manera como se supone haberse encontrado Adan, abandonado a sí mismo para adoptar la conducta que le plazca. Pues bien, ántes de trascurrir cinco minutos, ya habrá recibido las influencias esteriores i habrá empezado su educacion. Por los ojos, por los oídos, por el tacto, la naturaleza habrá principiado a enseñarle las propiedades de las cosas; el placer i la pena estarán como dos guardianes a su lado para aconsejarle hacer esto, para impedirle

hacer aquello; i poco a poco este hombre recibirá, sin auxilio humano, una educacion completa, experimental i adecuada a las circunstancias, por mas circunscrita, rudimentaria i deficiente que la juzguemos bajo el respecto social (v).

Esta educacion natural, en efecto, no tiene mas objeto que someter el educando a la naturaleza, así como la educacion social no tiene mas objeto que someterlo a la sociedad. En un caso se le habitúa a respetar las leyes sociales para que pueda vivir en relacion con sus semejantes; en el otro se le habitúa a respetar las leyes naturales para que no esponga su vida quebrantándolas.

Tal es el alcance propio de la educacion natural: ella forma el sér animal, nó el sér social; i pretender mas de ella, es pretender lo imposible.

Con estas nociones se comprenderá, entónces, en qué consiste esencialmente el error de la escuela de Rousseau, renovada en nuestros dias por Spencer. Uno i otro notan con profunda sagacidad filosófica esta influencia, tan ignorada por los pedagogos clásicos, que la naturaleza ejerce en la formacion del espíritu; uno i otro han hecho ver que un buen maestro debe contar siempre con la accion cooperativa de las leyes naturales; uno i otro, en fin, han puesto de relieve los errores de la educacion sistemática, en cuanto entorpece el desarrollo

(v) HUXLEY. *Les Sciences Naturelles*, páj. 46.

normal del ser moral. Pero ambos tambien, acaso sin pensarlo ni quererlo, forman una escuela que pretende reducir toda la educacion a la sola educacion natural.

La verdad es que la influencia de los agentes naturales forma al hombre solamente para vivir en la naturaleza; i que, para vivir en sociedad, debe además ser educado por la influencia de los agentes sociales.

§ 7. Llegado a este punto, puedo ya definir el objeto de mis dilucidaciones en forma perfectamente inductiva.

La ciencia de la educacion es el estudio de todas aquellas influencias esternas, sean naturales o sociales, individuales o colectivas, que, ora espontánea, ora sistemáticamente forman la conducta, los hábitos, el criterio, el gusto, las aptitudes de una persona cualquiera.

Segun las observaciones que preceden, los agentes de la educacion humana no son ni pueden ser mas que tres: la naturaleza, la sociedad i la escuela. Por consiguiente, no puede haber tampoco mas de tres clases de influencias que estudiar: las influencias naturales, las influencias sociales i las influencias escolares (*w*).

(*w*) Vecchia comprende tambien la educacion de la manera que voi esponiendo. Pero no toma en cuenta mas que las in-

En este sentido, todo en el universo es escuela, i todos en la vida son maestros.

Nuestros semejantes nos enseñan con sus palabras, con sus obras, con sus ejemplos, i nosotros aprendemos constantemente, sea que estudiemos o que no estudiemos, i recibimos lecciones a toda hora dentro o fuera de la escuela. La vida, en una palabra, es una perpetua enseñanza i un perpetuo aprendizaje.

Entendida así la educacion, ella comprende toda influencia que se ejerce en una persona por medio de la enseñanza, del ejemplo, de la pena, del placer, de la esperanza, de la amenaza, aun de la simple percepcion, para guiar cualquiera de sus facultades.

Cuando se habla de la educacion como de un

fluencias humanas, desentendiéndose de las influencias naturales, que aun cuando sean mas calladas, obran mas poderosamente sobre la conducta. «A formar la educacion completa, dice, conspiran de consuno la familia, la escuela i la sociedad, porque si la familia la inicia, la escuela la desarrolla, i la sociedad con sus ejemplos, con sus leyes, con sus aplausos i censuras, la completa i la perfecciona.» VECCHIA. *Scienza dell'Educazione*, t. I, § 11.—Nadie podria, en efecto, negar la influencia educativa de estos tres agentes. Con solo ver obrar a un hombre, uno puede adivinar bajo la influencia de cuál sociedad se ha formado; i respecto de la influencia doméstica, Garofalo opina que ella sola neutraliza todos los esfuerzos de la educacion escolar. (GAROFALO. *La Criminologie*, páj. 121.) Sin embargo, estas influencias puramente humanas no entorpecen ni pueden entorpecer la accion educadora incontrastable de la naturaleza.

arte que tiene por único objeto guiar la conducta moral, se la toma, observa Vecchia, en un sentido particular i restringido. Es lo que se hace, verbigracia, cuando se dice que no basta ser instruido sino que además es menester ser educado (*x*). Lo propio en este caso sería decir que quien no educa mas que su inteligencia es hombre incompletamente educado.

En los tiempos de Aristóteles se discurría latamente sobre los fines de la educacion: para unos autores ella debía encaminar el hombre a la utilidad; para otros, al placer; i a la virtud, segun otros. No habia tampoco acuerdo sobre si ella debía curarse mas del corazon o mas del espíritu (*y*). La verdad es que la educacion debe perseguir todo eso i algo mas. Un sistema perfecto no desdeña ni aun el placer, si bien en primer término busca la virtud (*z*). El descuido de esta parte de la educacion es una de las causas de que la juventud, cuyos sentidos no han sido afinados para los goces puros de las artes, de la música, de la lectura, del teatro, de la sociedad, etc., se entregue frecuentemente a los mas repugnantes vicios, sobre todo, despues de haber estado sujeta a una disciplina irracional de simple ascetismo.

(*x*) VECCHIA. *Scienza dell' Educazione*, t. I, § 8.

(*y*) ARISTÓTELES. *La Politique*, lib. V, cap. I, § 3 i 4.

(*z*) ROLLIN. *Traité des Études*, t. III, páj. 222.

De un vicio de esta naturaleza se resiente amenudo la cultura de algunas personas, que retiradas al campo, se entregan a trabajos de ejercicio físico i pierden en buenas maneras, en gusto i en inteligencia de las cosas lo que ganan en vigor i robustez.

De un vicio semejante se resiente tambien la enseñanza clásica, la cual dirige todos sus esfuerzos a formar el gusto literario i a educar, como dicen los franceses, bellos espíritus, descuidando el cultivo de la razon i del carácter. De esta manera, forma literatos i galanes de salon, pero no moralistas ni pensadores.

Del mismo vicio se resiente nuestro sistema nacional de educacion, porque, atento solo a la instruccion del espíritu i a la formacion del gusto, descuida así las facultades físicas como las facultades morales de la juventud. Ni gimnástica ni moral ha sido durante largos años como la voz de orden de los directores de la educacion nacional, i hasta ahora mismo uno i otro ramo no figuran sino de nombre en la jeneralidad de las escuelas i liceos.

Del mismo vicio, por fin, se resintió la educacion de la cristiandad miéntras se dió en rigurosa conformidad con los preceptos evanjélicos. No se curaba aquella educacion del desarrollo físico, ni del gusto literario ni de la cultura intelectual; todo eso lo desdeñaba como motivo de vanidad. Se curaba pura i exclusivamente de moralizar al hombre so-

metiéndolo a la disciplina evangélica. Los tipos más perfectos de este sistema de educación eran aquellos solitarios que soportaban con sobrehumana humildad todas las adversidades, aun todas las injusticias, pero que a la vez hacían profesión de ignorancia, de suciedad i de rusticidad; que no sabían leer, que no se lavaban nunca i se declaraban enemigos de su propia limpieza, comodidad i cultura.

Para no incurrir en vicios análogos, la educación sistemática debe tener siempre presente que ella es un simple desarrollo i perfeccionamiento de la educación refleja; que el fin de la educación refleja, conjunto armónico de influencias naturales i de influencias sociales, no puede ser otro, dado su carácter espontáneo, que preparar al hombre para vivir en la naturaleza i en la sociedad; i, en fin, que la vida del hombre no se desarrolla normalmente cuando se embaraza o suspende el ejercicio de cualquiera de sus facultades.

Por consiguiente, como ya lo enseñó Pestalozzi, el fin de la educación debe ser desarrollar armónicamente en el niño todas las facultades del hombre, i los estudios no se deben considerar sino como un medio de alcanzar este resultado (aa).

(aa) POMPÉE. *Vie et Travaux de Pestalozzi*, cap. IX, pág. 223, i cap. XV, pág. 347.—SPENCER. *De l'Éducation*, cap. III, pág. 167.

§ 8. *Quo buono?* Preguntan a todo esto los criminalistas de la escuela antropológica. ¿Qué bien se persigue gastando tantos esfuerzos en la educación popular? La estadística criminal atestigua fehacientemente que la educación sistemática no ha logrado hasta ahora reducir en lo menor la escala de la delincuencia, i la criminología da la explicación positiva de esta ineficacia.

En sustancia, dice la escuela aludida, se debe convenir en que, por muy eficaz que se suponga la influencia de la educación, ella no crea, no puede crear la facultad de obrar bien.

Cuando hace mucho, cuando hace todo aquello de que la juzgan capaz los que creen en su eficacia moralizadora, la educación se limita a cultivar las facultades, los instintos, los sentimientos, las pasiones de la humana naturaleza; i es evidente que estas inclinaciones del corazón i del espíritu nacen juntamente con el hombre predispuestas para el bien o para el mal, i es tan imposible cambiar su tendencia como cambiar la naturaleza misma del hombre.

Nadie ha demostrado hasta ahora la eficacia moralizadora de la educación, en tanto que está científicamente demostrado el influjo de la herencia en los instintos morales (*ab*).

(*ab*) GAROFALO. *La Criminologie*, páj. 120.—MARIANA. *Del Rey y de la Institucion Real*, lib. II, cap. I, páj. 225.

Si el barniz de la educacion oculta a veces los malos instintos, jamás los estirpa por completo; i los que parecen muertos miéntras las condiciones sociales les son adversas, sorprenden con una activa perversidad tan pronto como se les ofrece una ocasion favorable.

Tal es la doctrina descarnada de la escuela antropológica.

Pasando ahora a examinar estas observaciones, debo declarar primeramente que, por mi parte, no estoi dispuesto a defender los sistemas tradicionales de educacion moral.

Puede ser mui bien que la índole puramente literaria de la instruccion comun no baste a contrarrestar el influjo de la herencia.

Me parece además evidente, i lo demostraré mas adelante (Cap. VI), que la enseñanza relijiosa, mas empeñada en habituar a las prácticas del culto que a las de la virtud i el trabajo, neutraliza por sus propios vicios su eficacia moralizadora.

Por último, debo tambien observar que en las familias de criminales la eficacia moralizadora de la educacion sistemática es de ordinario contrarrestada por la funesta influencia de la educacion doméstica. El mismo Garofalo ha observado que la educacion doméstica es la simple continuacion de la herencia (*ac*). Con sus ejemplos mas que con sus

(*ac*) GAROFALO. *La Criminologie*, páj. 125.

palabras, los padres transmiten a sus hijos sus pasiones, sus instintos, su astucia, su rapacidad, su felonía, su vileza, su crueldad. Por la naturaleza de las cosas, el hijo de padres malvados nace con malas inclinaciones, i no recibe durante toda su vida mas que ejemplos perniciosos. Los descendientes van recibiendo así la herencia de instintos criminales de sus antepasados, i trasmitiéndolos de generacion en generacion; por manera que la educacion sistemática es contrarrestada por causas que obran desde ántes que ella se inicie hasta después que se la da por terminada.

Si parece, pues, ineficaz la educacion sistemática de la escuela, es porque se ve contrarrestada por la educacion espontánea de la familia. Nadie sostiene que la accion floja, intermitente i temporal del maestro sea mas eficaz que la accion viva, constante i vitalicia del medio social. Por mui profunda que sea la influencia de la educacion en el carácter, dice Humboldt, hai que admitir que es mucho mayor aun la eficacia de las circunstancias que rodean al hombre durante toda su vida (*ad*). Pero nadie podria tampoco inferir de este hecho la ineficacia de la educacion sistemática.

Talvez no ha habido empresa educadora mas grande que la acometida por el catolicismo para

(*ad*) HUMBOLDT. *Limites de l'action de l'Etat*, cap. VI, páj. 82.

civilizar a los bárbaros invasores; i está a la vista, porque consta en la historia, que, al cabo de algunos siglos, cuando la enseñanza evangélica se hubo encarnado en el intelecto de las sociedades, aquella magna empresa habia realizado cumplidamente los fines que se propuso.

En mi sentir, los hechos aducidos por los criminalistas para demostrar la ineficacia de la accion sistemática, solo prueban que la educacion escolar no prevalece en sus comienzos contra la educacion refleja.

Pero si a la larga careciera la educacion sistemática de toda eficacia, seria inesplicable el perfeccionamiento moral de la humanidad i habria que sostener que el hombre culto, bajo el imperio de la influencia hereditaria, no es moralmente mas perfecto que el salvaje primitivo.

Una de las verdades bien comprobadas del darwinismo es que, por medio de la educacion sistemática, se puede desarrollar en los animales aptitudes especiales, modificar sus caractéres fisiológicos i aun fijar las modificaciones en los descendientes por medio de la herencia. ¿Acaso el hombre por mas racional seria ménos educable?

Si en el comercio de la vida a cada paso cedemos a los consejos de la amistad o de la esperiencia, ¿qué razon hai para suponer que los de la educacion sistemática no ejercen influencia en la conducta humana?

El hecho de que haya malvados incorregibles no prueba la ineficacia de la educacion sino la de los medios empleados para enmendarlos; i si los mas de los hombres se muestran ordinariamente dóciles a los preceptos de las autoridades morales, no hai motivo para desconfiar de la influencia moralizadora que la accion sistemática está llamada a ejercer.

Para mí el error de la escuela antropológica consiste en imaginar que el hijo de padres delincuentes nace con inclinaciones criminales cuya tendencia al mal no puede modificarse.

Si el hombre es un sér social, la influencia fisiológica de la herencia no puede ser en él sino puramente modificatriz, tanto mas poderosa cuanto mas aislado viva de la sociedad. Pero en circunstancias normales, la causa determinante tiene que ser la influencia social, el ser moral de cada cual tiene que amoldarse a la sociedad en que vive, i las inclinaciones hereditarias, que armonizarse con las condiciones sociales.

Creo que no se me juzgará paradojal si digo que aun los caractéres mas depravados hacen el mal en busca de algun bien. El placer de la venganza, el de la sangre, el de la victoria, el goce de lo ajeno son los incentivos que tientan los instintos del criminal, son los bienes que él persigue cuando ejecuta las mas horrendas acciones. ¿Por qué entónces la educacion, que no puede crear buenos sentimien-

tos, no habia de poder guiar hácia el verdadero bien los que forman la naturaleza humana? (ae)

Si el maestro consigue que algunos hombres, siquiera sean unos pocos, no se gocen en la venganza, ni en la sangre, ni en lo ajeno; si consigue que se gocen en el perdon de las ofensas, en el amor a sus semejantes, en la caridad, no se puede decir que la educacion sistemática carezca de eficacia moralizadora.

Entretanto, se niega esa eficacia en sociedades cultas donde, no unos pocos hombres, sino casi todos los que la forman están educados para horrorizarse del crimen, i donde los malvados mismos no lo cometen, en jeneral, sino a impulsos de influencias esternas i por un falso concepto de lo que constituye el verdadero bien.

En resúmen, si se atiende al progresivo desarrollo moral de las sociedades, no se puede decir que hayan sido infructuosos los esfuerzos hechos sistemáticamente para mejorar las costumbres.

El que el hijo de padres criminales nazca con malas inclinaciones, no implica que necesariamente haya de ser tambien criminal; i hasta ahora nadie ha probado que la accion sistemática sea ineficaz cuando se aisla desde temprano al educando para someterlo a una conveniente disciplina.

El hombre, por mas racional, es mas educable; i

(ae) RÖHRICH. *Théorie de l'Éducation*, cap. II, páj. 25.

la educacion que amansa al potro mas altivo no es del todo ineficaz para mejorar al mas perverso de los criminales (*af*).

De ningun hombre a quien se aise, al nacer, del influjo funesto del medio social, se puede decir que sea absolutamente rebelde al influjo de la educacion, aun cuando entre sus antepasados no se recuerden sino presidarios. Pero puede suceder que los medios empleados para dirijirlo rectamente no tengan eficacia alguna por no ser los convenientes a una naturaleza que ha nacido con impulsos hereditarios e instintivos mas o ménos depravados.

§ 9. Mas, para plantear el problema con toda la gravedad que de suyo comporta, agregaré aun algunas otras observaciones que, por lo ménos a primera vista, dan la razon a aquellos que niegan la eficacia de la educacion.

Sábese que la educacion evanjélica de los primeros siglos de nuestra era, se empeñó de una manera extraordinaria en purificar las corrompidas sociedades de la época, habituándolas a las prácticas de la oracion, de la virtud i subsidiariamente del trabajo. Pero lo que ahora se ha olvidado es que entre las virtudes se contaban entónces la pobreza,

(*af*) MARIANA. *Del Rey y de la Institucion Real*, lib. II, cap. I, páj. 227.

la perpetua castidad de las viudas i, cosa aun mas extravagante, la suciedad.

En tiempo de San Jerónimo, un hombre no podía llamarse cristiano perfecto con solo creer todo lo que mandaba la Iglesia, i rezar i ejecutar las obras de misericordia: era menester que renunciara a todos sus bienes, absolutamente a todos. Jesucristo habia impuesto esta condicion a uno que quiso seguirle, i los apóstoles habian herido de muerte a Saphira i Ananías cuando éstos distribuyeron sus bienes reservándose una parte de su precio (*ag*).

Hácia la misma época, no se juzgaba buena cristiana a la viuda que contraia segundas nupcias. San Jerónimo no comprendia cómo una viuda podía ser osada a rebelarse contra los designios divinos entregándose a un segundo marido despues de verse privada de uno bueno o libertada de uno malo. ¿I si perdiere este segundo, preguntaba, buscará un tercero? ¿I si perdiere el tercero, buscará un cuarto? ¿Qué diferencia hai entónces entre su conducta i la de una prostituta? (*ah*).

Hácia la misma época, en fin, se juzgaba digna de alabanza la práctica de pasar años enteros sin

(*ag*) *Los Hechos de los Apóstoles*, cap. V.—SAN LÚCAS. Cap. XVIII, § 18 a 25.—SAN JERÓNIMO. *Oeuvres*, páj. 457.—RENAN. *Vie de Jésus*, cap. X.

(*ah*) SAN JERÓNIMO. *Oeuvres: Sur la Viduité*, páj. 315.—GIBBON. *Décadence de l'Empire Romain*, t. I, cap. XV, páj. 289.

lavarse. De Santiago, primer obispo de Jerusalem, i llamado el hermano del Señor, se dice que fué santo desde ántes de nacer, entre otras razones porque no se cortó nunca el cabello ni usó jamás los perfumes ni los baños. Santa Paula aconsejaba la suciedad a las recoletas que estaban bajo su direccion, observándoles que «la excesiva limpieza del cuerpo i el vestido es signo de la impureza del alma;» i, en jeneral, los hagiógrafos casi no mencionan santo alguno a quien no atribuyan como mui meritoria la práctica de no haber cambiado nunca de hábito, o la de haber pasado diez o veinte años sin lavarse (*ai*).

Pues bien, la educacion evanjélica, que ha conseguido en jeneral su objeto, ya que las sociedades cristianas son mucho mas perfectas que las sociedades paganas, no ha podido obtener buen suceso cuando ha tratado de imponer estos tres preceptos de la pobreza, la castidad i la suciedad.

Despues de los primeros siglos de conversion, en que el entusiasmo virginal indujo a muchos conversos a respetar el Evanjelio aun en las exajeraciones, la sociedad en masa no juzgó necesario obedecer aquellos preceptos para proclamarse cristiana (*aj*).

(*ai*) SAN JERÓNIMO. *Oeuvres*, páj. 2,272.—GIBBON. *Décadence de l'Empire Romain*, t. 1, cap. XV, páj. 288 i cap. XXXVII páj. 878.

(*aj*) GIBBON. *Décadence de l'Empire Romain*, t. 1, cap. XXXVII, páj. 873.

La Iglesia misma, que los impuso al principio como reglas inflexibles, tuvo que ceder, declarando que la pobreza i la castidad solo obligaban a los cenobitas i reaccionando, a la larga, abiertamente contra las enseñanzas anti-higiénicas que imponían el desaseo. Por consiguiente, la educacion evangélica fracasó en este terreno. ¿Se podría sentar por eso que ella ha sido ineficaz e infructuosa?

Evidentemente, nó.

Lo único que de los hechos apuntados se infiere, es que la propaganda evangélica se frustró en algunos puntos, o sea, que la educacion no puede hacer del hombre lo que se le ocurra, que la plasticidad moral del espíritu no es inexhaustible i que con el tiempo, fracasa siempre la enseñanza moral que, contraría las tendencias sociales o las inclinaciones de la naturaleza humana.

En el trascurso de toda la historia, la educacion no ha mostrado poseer eficacia sino en cuanto ha ayudado a la naturaleza i ha favorecido el desarrollo de las sociedades. Se ha dicho, observa Littré, que el dueño de la enseñanza es dueño del mundo (*al*); i por otro lado, se objeta que al papado, que la dirijia en el siglo XVI, se le escaparon de las manos muchos pueblos cristianos. La verdad es que la enseñanza no da el predominio a los que la dirijen

(*al*) Concepto atribuido a Leibnitz i repetido amenudo por Napoleon I.—V. COUSIN, *L'Instruction Publique*, t. II, páj. 44.

sino cuando se conforma con la evolucion progresiva de las sociedades. Un poder reaccionario puede por medio de la enseñanza provocar reacciones transitorias, siquiera sean duraderas; pero no logra jamás adueñarse del porvenir.

Si la educacion evanjélica de los primeros siglos de nuestra era fué en parte eficaz i en parte infructuosa, es porque en parte atendia a las necesidades morales de la sociedad antigua, i en parte contrariaba la cultura humana. Las sociedades, en cada caso, adoptan como reglas de conducta aquellos preceptos de educacion que miran a la conservacion o al desarrollo del órden, i repudian espontáneamente aquellos que de alguna manera lo contrarian.

Impedir las segundas nupcias a la viuda jóven, que vivia en una sociedad relajada, rodeada de mil tentaciones, era exigir sacrificios inútiles a la vez que superiores a las fuerzas medias de la humana naturaleza.

Imponer el abandono de los bienes como signo de absoluta adhesion a la nueva moral, era castigar la prevision i el ahorro, so pretesto de que los lirios tienen vestido i las aves alimento sin trabajar ni acumular riquezas.

I condenar el aseo era imponer prácticas de suciedad repugnantes para la hijiene, para el decoro personal i para ese sentimiento esquisito de limpieza que la cultura social desarrolla.

La educacion evanjélica, que derribó de sus pedestales a tantos i tantos dioses, que acabó con los odios nacionales, hermanando a todos los cristianos, que realizó otras magnas empresas morales, no pudo, sin embargo, jeneralizar i mucho ménos perpetuar la adopcion de aquellos preceptos.

En suma, paréceme no poderse sostener que por medio de la educacion sistemática sea dable amoldar el espíritu a un ideal absoluto. Sin duda alguna, el espíritu no es una masa absolutamente plástica. En todo caso, aun hai que contar con la accion de las influencias físicas i fisiológicas, que, de una u otra manera, conspiran a modificar el molde del corazon humano; i no es dudoso que en sobreviniendo desacuerdo entre la educacion refleja i la educacion sistemática, el influjo de la primera, por mas persistente, prevalece contra el de la segunda, por mas intermitente (*ak*).

Pero tampoco se puede negar la influencia moralizadora que la educacion sistemática ejerce aun en aquellos casos en que no obra de concierto con la educacion refleja. Ménos aun puede negarse cuando ambas obran de acuerdo i en armonía.

El hecho de que casi todos los criminales observen espontáneamente una conducta regular cuando

(*ak*) HUMBOLDT. *Limites de l'action de l'Etat*, cap. VI, página 82.—GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. II, páj. 195.

están en prisiones, prueba, por una parte, que de ordinario es el medio social el que tienta a las naturalezas moralmente rudimentarias con incentivos irresistibles (*am*) i, por otra, que hai sistemas de disciplina adecuados para neutralizar el impulso de los mas perversos instintos.

En todo caso, sin embargo, se debe aguardar a que obre el tiempo ántes de pedir resultados sociales a un plan cualquiera de educacion. Un sistema que propende a subvertir mui radicalmente las costumbres establecidas, aun cuando concuerde con el desarrollo jeneral de la cultura, no logra nunca cambiarlas de una jeneracion a otra. Los datos contradictorios que de una i otra parte se citan, prueban que toda conclusion fundada en ellos sería todavía prematura.

Se ha calculado, observa un autor, que fueron menester mas de cien años para que se creyera en la rotacion de la tierra, en su esfericidad, en la fluidez primitiva de los planetas i en la gravitacion universal. En España se negaba la circulacion de la sangre 150 años después de la muerte de Harvey; i, a fines del siglo pasado, sus universidades miraban con recelo los inmortales descubrimientos de Newton.

Pues bien, lo mismo ocurre en el órden moral:

(*am*) GAROFALO. *La Criminologie*, páj. 132.— TARDE. *La Criminalité Comparée*, páj. 58.

la eficacia de la educacion no es inmediata. No fueron los paganos que se convirtieron al cristianismo los que empezaron a practicar la moral evangélica: fueron sus nietos; i las costumbres de los francos católicos siguieron siendo costumbres bárbaras hasta largos siglos despues de su conversion.





CAPÍTULO II

••◊◊••

De los fines de la instruccion

Sumario.—§ 10. La instruccion especial i la instruccion jeneral.—§ 11. Fin de la instruccion especial.—§ 12. Id de la instruccion jeneral.—§ 13. La clase directiva de los pueblos cultos.—§ 14. Influencia desmoralizadora de la educacion intelectual.—§ 15. Influencia moralizadora de la misma.—§ 16. El sistema completo de educacion.

§ 10. En todos los Estados cultos de nuestros días, se puede observar a primera vista, funcionan institutos de enseñanza que por su número i variedad parecerian rebeldes a toda clasificacion.

En Chile, verbigracia, hai institutos de instruccion primaria, secundaria i superior; institutos de

agricultura, de minería i de pedagogía; institutos de guerra i de marina, de ciegos i de sordo-mudos, de artes i oficios, etc., etc.

Establecimientos análogos florecen en todos los pueblos de Europa i de América; i a primera vista no se notan en ellos ni diferencias específicas que los distingan ni calidades jenericas que los asemejen.

Empero, una observacion mas atenta nos hace ver que entre ellos hai unos cuya enseñanza está destinada a preparar los educandos para el ejercicio de algun arte, de alguna profesion o de algun oficio; i otros cuya enseñanza se dirige a dotar sus espíritus de conocimientos jenerales, esto es, a formar hombres para la vida social.

Podemos, entónces, clasificar desde luego los institutos docentes en dos grupos importantes: el uno de los que atienden a la instruccion *especial*, i el otro de los que atienden a la instruccion *jeneral*.

En los primeros se trata de desarrollar i adiestrar una facultad determinada del espíritu; dan ellos una educacion incompleta, aun cuando sea perfecta en su jénero. En los otros se desarrollan por igual todas las facultades del espíritu; dan una educacion completa, siquiera sea imperfecta respecto de tal o cual facultad (a).

(a) LITTRÉ. *Revue de Philosophie Positive*, t. II, de 1876, página 16. — VECCHIA. *Scienza dell' Educazione*, § 10. — COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II, páj. 17.

§ 11. Los fines de la instruccion especial aparecen de manifesto en cada establecimiento porque se desprenden de la naturaleza de la enseñanza que en él se da.

Un instituto cuya enseñanza fundamental es la agronomía, tiene a todas luces por objeto formar agricultores.

Otro cuya enseñanza fundamental es la mineralojía se propone evidentemente formar mineros; i aquellos cuya enseñanza fundamental es la jurisprudencia, la medicina, la pedagogia, etc., tienen sin duda por objeto formar abogados, médicos, maestros, etc.

Por consiguiente, el fin jeneral de las enseñanzas especiales es adiestrar las facultades activas de los educandos para un jénero determinado de trabajos.

§ 12. Pero no se puede determinar con la misma facilidad el fin de la instruccion jeneral.

Cuando se trata de la instruccion especial, la homojeneidad de los estudios señala el fin a que ellos encaminan. Si vemos que la enseñanza de un instituto versa esclusivamente sobre matemáticas, dibujo, resistencia de materiales, arquitectura i arqueolojía, no podemos equivocarnos al averiguar el fin de tantos estudios: el fin es formar arquitectos.

Pero en los institutos de instruccion jeneral, los planes de estudio se hacen notar, segun veremos

en breve, por la suma heterojeneidad de las materias, en forma que el fin a que unas llevan aparece contrarrestado por el fin a que llevan otras.

En otros términos, para formar arquitectos se da fundamentalmente una misma enseñanza en todos los institutos del mundo. Pero la instrucción jeneral comprende unas materias en Chile, otras en Francia, otras en Alemania, i no todas las que se enseñan en un instituto son perfectamente homogéneas.

De esta manera el fin de la enseñanza es encubierto por la imperfección de los sistemas, i, según lo demostraré, la imperfección de los sistemas se perpetúa porque se ignora el fin de la enseñanza; círculo vicioso donde el mal no se remedia porque no se conoce el bien, ni se hace el bien porque no se siente el mal.

En todos los pueblos cultos, es cierto, reina la preocupación de que son comunmente conocidos los beneficios i los fines de la instrucción jeneral; i las escuelas se fundan sobre la base de que nadie puede ni negar los unos ni ignorar los otros.

Pero en la práctica son pocas las personas, aun entre aquellas que mas servicios han prestado a la educación jeneral, que sepan decir cuál es el fin que ella debe proponerse, i cuáles, de consiguiente, las materias que debe abrazar.

Se habla vagamente de que la instrucción mejora la moralidad de los pueblos; tambien se suele aducir que el desarrollo de la industria guarda pro-

porcion con el desarrollo de la enseñanza (b). Pero nadie ha manifestado hasta ahora cómo la gramática o la jeografía pueden hacernos mas morales o mas industriosos.

La verdad es que hasta los últimos años la instrucción jeneral se ha desarrollado por virtud espontánea, nó por impulso deliberado.

Rije en las sociedades una lei, segun la cual los acontecimientos se preparan espontáneamente i se realizan deliberadamente.

Es evidente, por ejemplo, que todos los sucesos de 1889 i 1890, vinieron preparando la gran revolucion chilena de 1891, sin que nadie pensara llegar a ella. Un observador que hubiera permanecido en Chile hasta setiembre de 1890, no podria fácilmente comprender cómo en enero de 1891 todo el pueblo apoyaba una revolucion que tres meses ántes no contaba con un solo partidario. Pero es lo cierto que, a impulso de los acontecimientos, la revolucion que ellos prepararon espontáneamente, se hizo deliberadamente por aquellos mismos que jamás la habian juzgado posible.

Es asimismo evidente que la política autoritaria de 1833 adelante, fué dirigida a perpetuar en el gobierno la dominacion del partido conservador i a estender en el país la influencia del espíritu católico. La saña con que se reprimian las manifestacio-

(b) GRÉARD. *Enseignement Primaire*, páj. 325.

nes mas inocentes de descontento, prueba por sí sola que lo que aquellos gobernantes se propusieron, fué ahogar el nacimiento de todo partido que tarde o temprano pudiera disputarles el poder. Sin embargo, la multiplicacion de las escuelas, la apertura de caminos, la estension del servicio postal, la construccion de ferrocarriles, el fomento de la industria, estimularon espontáneamente el desarrollo del espíritu liberal, i prepararon las cosas en forma que, a poco, hombres i gobiernos juzgaron indispensable al progreso de la República la existencia del liberalismo.

Esta lei es una lei jeneral del desarrollo social i se cumple respecto de las ciencias lo mismo que respecto de los acontecimientos: el nacimiento es espontáneo; el desenvolvimiento, deliberado; la accion empírica e intermitente precede a la accion racional i sistemática; o en otros términos, la sociedad prepara las cosas i el hombre las realiza.

Es lo que se observa tambien en el desarrollo de la instruccion jeneral.

A virtud de la lei enunciada, las escuelas, los liceos, las universidades, se han venido multiplicando prodijiosamente sin que sus fundadores hayan apreciado la nueva fuerza que creaban, ni hayan fijado la destinacion que debian darla.

Se han encontrado las sociedades hasta ahora en el período de la fundacion espontánea de la instruccion jeneral, i, por lo mismo, la han impulsado

intermitentemente, sin aquella perseverancia sistemática que lleva en derechura al fin cuando el fin es claramente conocido.

A esto se agrega que los actuales sistemas de instruccion jeneral no han rejido nunca en los siglos pasados, por manera que en el comun sentir no se puede determinar en la historia cuál es el fin que deba darse a la enseñanza.

En toda la antigüedad, si se exceptúa Israel, cuya doctrina tendia derechamente al monoteísmo i de consiguiente a la universalidad, no hubo sistema alguno de instruccion jeneral. Si en cada pueblo habia una relijion que unia a todos los espíritus, su doctrina se difundia por obra de la educacion refleja, nó por obra de la educacion sistemática.

En Aténas, verbigracia, apesar del esplendor con que allí brilló el espíritu humano, solo hubo escuelas especiales de filosofia, i hasta los tiempos de Aristóteles la instruccion se daba casi exclusivamente a domicilio. Cada familia pudiente pagaba un pedagogo que se encargara de instruir a sus hijos, o bien éstos se trasladaban a las habitaciones particulares de Platon, de Aristóteles, de Isócrates, i allí escuchaban las lecciones de los padres de la filosofía (c).

(c) ARISTÓTELES. *La Politique*, t. II, lib. V, cap. I.—COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II, páj. 21. —COMPAYRÉ. *Doctrines de l'Éducation*, t. I, páj. 9.

Fuera de allí, en Esparta, en Roma i en los otros Estados no hubo nunca sistema alguno de instruccion jeneral. Solo habia sistemas de educacion física i, sobre todo, de educacion militar, que era la mas vivamente requerida por las necesidades sociales, o sea, por el estado de guerra permanente en que los pueblos vivian.

Si se quiere tener la esplicacion de esta falta, no se busque en el estado de atraso de aquellos pueblos. Los israelitas se encontraban al mismo nivel; i sin embargo, tuvieron una enseñanza que por su naturaleza i por su destinacion se puede considerar de carácter jeneral. La esplicacion se debe buscar en las doctrinas dominantes.

La instruccion jeneral propende de una manera espontánea a difundirse universalmente; i entre tanto, el politeísmo; que separa entre sí a los pueblos i aun a las familias, es de índole esencialmente dispersiva; i la metafísica, que entrega al criterio individual la definicion de la verdad, es de índole esencialmente anárquica. Por consiguiente, las únicas doctrinas fundamentales que en aquellos pueblos tenian alguna boga, eran impropias por su naturaleza para informar la instruccion jeneral.

Una cosa diferente ocurría en Israel.

Los israelitas creían, sin duda, en la existencia de muchos dioses; pero la teocracia los encaminó desde temprano al monoteísmo, haciéndolos consagrarse al culto de uno solo, al culto del *Dios de*

nuestros padres, del dios nacional, de Jehová. Desde entónces fué posible dar a todos una enseñanza comun, una enseñanza que servia de vínculo de union; i las sinagogas se convirtieron en verdaderas escuelas, donde los hijos de Jehová recibian una instruccion que no los preparaba para una carrera determinada, que los preparaba solo para la vida social i que, de consiguiente, era jeneral, aun cuando de carácter relijioso.

A la vez, la recelosa intolerancia de los levitas impedía que el mosaísmo se contaminara con las doctrinas de los pueblos réprobos, i manteniendo la pureza de la relijion nacional, reprimia las tendencias dispersivas de los espíritus.

Lo mismo vemos repetirse en el curso de los siglos medios.

Desde el momento en que el cristianismo estableció su capital en la ciudad eterna, la Iglesia fundó un verdadero sistema de instruccion jeneral, cuyo objeto era someter todos los pueblos a la comunion de una sola doctrina.

Hombres libres i esclavos, bárbaros, griegos i romanos, nacionales i extranjeros, humildes i poderosos fueron sometidos por primera vez en la historia de la humanidad al poder de una misma enseñanza, a la profesion de una misma fé.

Para llenar esta tarea civilizadora, la Iglesia se convirtió en una autoridad esencialmente docente, reprimió con vigor toda enseñanza contraria a

sus doctrinas, imprimió el sello católico a cada escuela libre que se abría, i dió a la educacion intelectual de toda la cristiandad aquel espíritu de unidad que caracteriza a la verdad científica.

Fué aquél un sistema admirable de educacion, el mas completo que hasta el dia se ha ensayado, sistema que abrazaba la vida entera del hombre, que daba la instruccion a los creyentes en la medida i en la oportunidad en que la necesitaban, i que a la vez les imponia el deber de recibirla i el de esparcir-la (*d*).

Augusto Comte ha observado que, a no ser por las preocupaciones anti-relijiosas de que el espíritu contemporáneo se nutre, todos reconocerian el inapreciable valor de un sistema de educacion que elevó el nivel moral de cien pueblos embrutecidos por la esclavitud i el politeísmo, i preparó, siquiera fuese inconscientemente, como que toda preparacion social es espontánea, el despertar de la razon humana en el siglo XVI i el acometimiento de las mas osadas exploraciones en el campo del espíritu i de la naturaleza.

Sus doctrinas, resumidas en catecismos manuales de circulacion universal, eran la esencia de la teología i de la moral mas avanzadas de aquella época; i por mui atrasadas que hoi nos parezcan, no ha-

(*d*) COMTE. *Cours de Philosophie positive*, t. V, pájs. 258 i 322.

bia entónces para hacerles competencia mas que una filosofía metafísica, impropia por su naturaleza anorgánica para servir de vínculo de unión entre todos los espíritus (e).

Se puede decir que desde el siglo IV hasta el renacimiento metafísico de la edad moderna, no se conoció en las escuelas ni en las universidades, en los conventos ni en las iglesias, otro sistema de educacion que el de la educacion católica; i como consecuencia, todos los hombres, las clases i los pueblos se encontraron unidos por los vínculos de una misma fé, sujetos al réjimen de una misma direccion espiritual, sumisos a la voz de una sola cabeza: el papado.

Se debe concluir, entónces, que el fin de la instruccion jeneral es esencialmente diverso del fin de la instruccion especial, porque si ésta propende a desarrollar indefinidamente la inagotable variedad de las facultades humanas, la otra propende a restablecer constantemente la perfecta uniformidad de todos los espíritus.

Propender a la profesion universal de una sola doctrina, relacionar a todos los hombres por los vínculos de una sola fé, unirlos i refundirlos en el seno de una filosofía orgánica, sujetarlos a un mismo réjimen mental: hé ahí el fin de la instruccion jeneral.

(e) COMTE. *Cours de Phil. Pos.*, t. V, pájs. 259 i 260.

En las dos ocasiones históricas en que ha imperado una filosofía orgánica, la instrucción jeneral ha tenido una tendencia perfectamente pronunciada a la universalidad, i su fin peculiar se ve de manifiesto en sus resultados sociales.

Se podría observar, no obstante, que a los principios de nuestra era rijió en el Imperio Romano, i que hasta los últimos tiempos ha rejido en todos los pueblos cultos, un sistema de instrucción que no se propone vulgarizar doctrina alguna i que, dejando a cargo de cada conciencia abrazar una u otra fé, se aplica exclusivamente a formar el espíritu i el gusto segun moldes pre-establecidos.

I esa es la verdad.

Desde los últimos siglos de la era antigua habia en el Imperio Romano escuelas públicas donde se enseñaban las letras griegas por maestros llamados *gramáticos*, i las letras latinas por maestros llamados *literatos* (*f*); i aun cuando aquella instrucción no estaba destinada a todo el pueblo, aun cuando estaba destinada a una clase diminuta, era de carácter jeneral en el sentido de que no preparaba para un arte, oficio o profesion, sino para la sociedad i para la vida.

Fué en aquellas escuelas donde los padres de la Iglesia trabaron, con los padres de la filosofía, ese

(*f*) MOMMSEN. *Histoire Romaine*, t. II, páj. 171; t. V, pájs. 278 a 284 i t. VII, páj. 307.

comercio de ideas que las obras de Orígenes i Tertuliano, de San Agustin i San Jerónimo atestiguan i que hizo de la cultura evanjélica, al cabo de tres o cuatro siglos de amalgamacion i asimilacion, un simple desarrollo, una mera aplicacion social de la filosofía helénica.

Allí tambien fué donde se sembró la semilla del estoicismo, doctrina santa aunque sin dios, cuyo fruto maspreciado es el admirable siglo de los Antoninos, que mas propiamente podria denominarse el siglo del reinado de la filosofía.

En jeneral, sin embargo, es mui cierto que desde los fines de la República la instruccion era mas bien literaria que filosófica, i mucho mas formal que real. Cuando Juliano quitó a los cristianos la libertad de enseñanza, lo que les prohibió enseñar no fué el Evanjelio en las iglesias, fué la retórica i la literatura en las escuelas (*g*).

Con todo, es evidente que aquel sistema no se puede adoptar como modelo para organizar un sistema definitivo de instruccion.

Las sociedades atravesaban a principios de nuestra era una crisis, que consistia en pasar de un réjimen caduco, todavía influyente, a un réjimen nuevo, todavía no bien definido; i en tal emergencia, para ser jeneral, la instruccion tenia que guardar

(*g*) GIBBON. *Decadence de l'Empire Romain*, t. I, cap. XXIII, páj. 533.—COMPAYRÉ. *Doctrines de l'Education*, páj. 40.

una estricta neutralidad entre las doctrinas antagónicas, i organizarse de una manera imperfecta, hasta que el triunfo espontáneo de una de ellas le permitiera completarse sin faltar a sus fines sociales.

La misma causa, el estado de transición de una doctrina tradicional a una doctrina nueva, ha ocasionado en la edad moderna el mismo efecto, o sea, un sistema de instrucción que, para abarcar a los prosélitos de todas las creencias, ha tenido que guardar la misma neutralidad haciéndose puramente literaria.

Las persecuciones con que en ambas épocas se ha hostilizado a todo sistema de instrucción que ha intentado fundarse en un cuerpo cualquiera de doctrinas (*h*), revela juntamente que ella propendió siempre a su cauce natural i que, solo en fuerza de la intolerancia i la anarquía del intelecto público, se ha resignado a la neutralidad i a la insustancialidad.

Por lo mismo, es evidente que, siendo transitorio el presente estado social, no pueden ser definitivos los sistemas vijentes de instrucción. Una nueva filosofía aparecerá, que, predominando absolutamente en la sociedad, predominará tambien en la enseñanza.

De consiguiente, para determinar los fines de la

(*h*) TÁCITO. *Julii Agricolaë Vita*, cap. II. — COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II, páj. 23. — MOMMSEN. *Histoire Romaine*, t. V, páj. 280.

instruccion jeneral, no se debe atender a lo que ella ha sido en las épocas transitorias i anormales de crisis, épocas en que necesariamente se ha de resentir del estado enfermizo de la sociedad entera. Se debe, al contrario, atender esclusivamente a lo que ella ha sido, a los propósitos que ella ha perseguido en las grandes épocas orgánicas de la humanidad, épocas en que todas las instituciones funcionan normalmente.

§ 13 Rigurosamente hablando, el fin indicado es el fin exclusivo i peculiar de la instruccion jeneral.

No se propone ella ni desarrollar las facultades industriales, ni despertar el sentimiento de la belleza, ni formar el carácter para la virtud. Se propone solamente llevar el entendimiento a la verdad, desarrollar normalmente la razon humana; i se dice que ha conseguido su objeto cuando ha dotado al espíritu de un cuerpo completo de doctrinas i lo ha habituado al ejercicio del raciocinio.

Sin embargo, así tan restrinjida como es en su objeto, la instruccion rinde a las sociedades un fruto de inapreciable valía, cual es, el de formar una clase directiva que no funda su imperio en la riqueza ni en la fuerza, sino en la mas elevada cultura.

Es una observacion que en el actual estado de adelanto de la sociología cualquiera puede comprobar, la de que el desarrollo político empieza en los pueblos primitivos con una situacion en que el go-

bierno está vinculado exclusivamente a la clase militar.

Asimismo, se notará que a poco de cimentarse la paz, la clase militar principia a ser suplantada espontáneamente por la de los propietarios, los cuales tarde o temprano comparten las tareas políticas con los grandes industriales.

Pero en las sociedades mas cultas, el gobierno de los pueblos propende mas i mas a convertirse en un arte de carácter técnico i a vincularse, por lo mismo, en manos de la ilustracion (i).

El antiguo adajio griego de *saber es poder* no pudo sino vislumbrarse en los tiempos pasados, i solamente en los nuestros se ha comprobado de lleno cuando se ha visto a la clase mas culta de cada sociedad tomar en sus manos las riendas del gobierno.

(i) BUCKLE. *Histoire de la Civilisation en Angleterre*, t. I, cap. IV, páj. 217.—Por supuesto, no quiero yo sostener que esta tendencia nos lleve a hacer de cada literato un ministro, i un diputado de cada sabio. En la vida de algunos pueblos suelen llegar ocasiones históricas en que los hombres de letras toman parte personal i directa en el gobierno i en la administracion. Fué lo que ocurrió hácia el siglo pasado en Francia, segun lo observa Tocqueville en *L'Ancien Régime et la Révolution*, cap. III. Es lo que al presente se observa tambien en Chile. Pero, en jeneral, los hombres de letras propenden a dirigir mas bien el espíritu de los pueblos que la política de los gobiernos; i el gobierno mismo de los pueblos propende a vincularse mas i mas a la clase mas ilustrada, aun cuando nó a la clase de los literatos i de los sabios, que por su dedicacion a las tareas especulativas viven alejados de la política militante.

Si las necesidades de la guerra dan la preeminencia política a los militares en las sociedades mas atrasadas, las necesidades de la cultura la dan a los hombres doctos en las sociedades mas civilizadas. En los principios del desarrollo social, lo que hace a un hombre apto para el gobierno es su conocimiento de la guerra; en los grados superiores, es solo su ilustracion.

Esta preeminencia del saber es un fenómeno tan espontáneo, tan natural, tan necesario, que hasta ahora no ha podido ser neutralizada ni aun por el espíritu revolucionario que lucha por vincularla al número, como lo prueba el hecho de que en todas partes las muchedumbres electorales prestan su adhesion a los hombres mas ilustrados entre los que encarnan las aspiraciones populares.

No se podria apreciar mejor el poder social de la instruccion, que observando cuán reducido es el número de los hombres ilustrados que componen la clase directiva, en comparacion del número de hombres iletrados que componen la clase subordinada.

En Chile, verbigracia, el número de los que saben leer i escribir no alcanza ni con mucho a la cuarta parte de la poblacion, porque de tres millones de habitantes no se han empadronado mas que 634,627 con declaracion de que poseen aquellos rudimentos.

Agréguese a esto que entre los 634,627 habi-

tantes que han declarado conocer la lectura i la escritura no se contarán acaso 30,000 que tengan algunas nociones mas o ménos elementales de administracion, de gobierno i de política.

Sin embargo, de este número tan reducido, de este número que apenas alcanza al uno por ciento de la poblacion i que podria ser por ella materialmente aplastado i ahogado, es de donde se saca todo el personal político i administrativo de la República, en términos de no haber la mas remota posibilidad de suplantarlo.

Aun mas, puede haber en los cargos superiores del Estado, agricultores que en calidad de agricultores, mineros que en calidad de mineros, industriales que en calidad de industriales, tengan asientos propios i perfectamente lejitimos para atender a sus respectivos intereses.

Pero la representacion de los intereses mas jenerales de la política estará siempre vinculada al mayor saber, i jamás podrán las otras clases arrebatarse este privilejio a la clase culta, aun cuando el espíritu revolucionario las tiene a veces a disputárselo.

Tal es la esplicacion de un fenómeno que sucede en Chile i en otros Estados, fenómeno que amenudo ha sido comentado i no pocas veces deplorado, pero cuya causa social ordinariamente se ignora. Quiero hablar del predominio que en la política de muchos pueblos cultos ejerce el gremio de los abogados.

Los abogados adolecen, sin duda, como políticos de algunos defectos capitales; i no es el menor de todos el que, por una habitual inclinacion de espíritu, confundan las cuestiones de política con las cuestiones de derecho, el que sutilicen en todo, aun en las materias mas simples, i el que pretendan resolver las mayores dificultades con solo aplicar literalmente las leyes vijentes, cuando en realidad se requiere o interpretarlas con la mas amplia liberalidad u obrar con valentía fuera de ellas.

Así i todo, los abogados son los que forman la clase mas ilustrada a que puede recurrirse para dirigir el gobierno de los pueblos, porque su conocimiento del derecho i su preparacion a la oratoria les llaman a presidir la vida de las democracias contemporáneas.

La misma propension que existe en los pueblos a encomendar todo linaje de funciones a los oradores i a los escritores, aun desde ántes de conocer sus aptitudes prácticas, manifiesta la predisposicion espontánea de toda sociedad a reconocer la supremacía del saber i a prestarle el debido acatamiento.

En términos jenerales, puedo decir que apesar de formar una minoría insignificante, los doctos manejaron siempre a la masa de los pueblos; i que apesar de formar una mayoría abrumadora, los ignorantes no pudieron nunca adueñarse con fortuna duradera del gobierno moral i político de los Estados.

La instruccion no es, de consiguiente, una tarea infructuosa, sin resultados sociales, que los pueblos acometan solo por seguir un capricho de la moda política, segun se pretende por sus adversarios. Es una tarea filosófica que hace partícipes a todos los hombres de la comunión de la verdad, i a la vez una tarea política que forma en los pueblos cultos la clase gobernante que ha de reemplazar a las antiguas, derribadas por la revolucion i la cultura.

§ 14. Tales son los fines i los frutos propios de la instruccion jeneral; i con esto queda dicho que ella no basta a satisfacer todas las necesidades de la cultura.

Sin embargo, los moralistas discuten si la instruccion puede hacer por sí sola las veces de una educacion completa.

Particularmente discuerdan sobre si la educacion puramente intelectual ejerce alguna influencia moralizadora.

En apariencia son indiferentes para la conducta humana las nociones puramente especulativas, i no se comprende cómo la enseñanza de la verdad pueda llevar a la práctica de la virtud.

Por el hecho de saber que la tierra jira alrededor del sol, un hombre no es mejor ni peor que otro que lo ignora, i sin creer en el misterio de la trinidad puede ser tan bueno como el que lo crea.

Varones justos, dignos de universal veneracion,

se forman bajo la influencia de las mas opuestas religiones; i en nuestros días, bajo la sola inspiracion científica, se han desarrollado caractéres morales no inferiores a los que en la edad media se desarrollaron al influjo de la inspiracion religiosa. ¿No se dijo de Littré que era un santo que no creia en Dios?

Así pues, parece ser que el desarrollo moral se opera independientemente del desarrollo intelectual, i que ni el saber mejora a los hombres ni la ignorancia los empeora. «La instruccion debe considerarse simplemente, dice Paul Leroy-Beaulieu, como un instrumento que permite al hombre utilizar mejor las fuerzas que hai dentro i fuera de él, i que puede procurarle ciertas satisfacciones, parte morales, parte inocentes, parte reprobables» (j).

Pero aquellos que niegan el influjo moralizador de la instruccion no se detienen en este punto, porque aducen hechos que, a ser ciertos, probarian que ella trae consigo un incremento considerable de la criminalidad.

En Francia, por ejemplo, los suicidios se han multiplicado en la misma proporcion en que la instruccion primaria se ha difundido, i son aquellos

(j) P. LEROY-BEAULIEU. *L'État Moderne et ses fonctions*, páj. 261. — «La instruccion por sí sola, observa tambien CROZAT, no es moralmente buena ni mala i solo tiene valor cuando está inspirada por la idea del bien.» CROZAT. *Des droits et des devoirs de la Famille et de l'État en matière d'enseignement*, páj. 11.

departamentos donde hai mas letrados los que procuran a la estadística mayor número de criminales.

En España, la suma de los iletrados forma los dos tercios de la poblacion i no representa en el cuadro jeneral de la criminalidad mas que el cincuenta por ciento de los delincuentes, por manera que la otra mitad es suministrada por el solo tercio de los que saben leer i escribir.

La Italia ha visto aumentarse la criminalidad de una manera alarmante, justamente a contar desde 1860 en que la instruccion se empezó a difundir en grande escala.

Hechos semejantes se han observado en otras sociedades, i todos ellos corroboran lo que ya el simple sentido comun enseñaba, a saber, que no hai relacion alguna de causalidad entre la gramática i la moralidad, que el conocimiento del alfabeto no tiene la virtud de cambiar la naturaleza moral del hombre, i que el estudio de la historia clásica, apolojía mal disfrazada de las fechorías de los conquistadores i de la maldad triunfante, estimula mas bien que refrena las mas perversas pasiones (1).

Aun mas.

(1) GAROFALO. *La Criminologie*, pájs. 135 i 137. — TARDE. *La Criminalité Comparée*, páj. 115. — ALCÁNTARA GARCÍA. *La Educacion i la Enseñanza*, t. I, páj. 25. — PAUL LEROY-BEAULIEU. *L'État moderne et ses fonctions*, lib. V, cap. III.

Segun lo han observado Spencer, Leroy-Beaulieu i otros autores, la instruccion no solo es impropia para moralizar sino que tiene la virtud de despertar en el corazon el orgullo i la vanidad, la concupiscencia de los honores, el desden al trabajo i otras pasiones igualmente malsanas (*k*).

Ya en el siglo pasado esclamaba con profundo desconsuelo un enemigo de la instruccion del pueblo: «Desde que se han fundado escuelas en algunos puertos de Francia, ningun muchacho quiere ser grumete, i en treinta años mas no será estraño que nos preguntemos por qué no hai ya marineros» (*m*).

Ayer mismo, hace apénas unos pocos años, nuestro docto educacionista don Joaquin Larrain Gandarillas anunciaba que al salir de la escuela el hijo del zapàtero no queria ya ser zapatero, ni queria ser criado el hijo del criado.

Tal es la obra de la instruccion: al dar a quien la recibe una evidente superioridad sobre los que no la han adquirido, le inspira juntamente una repugnancia invencible contra su propia condicion. La mujer que en el estado de ignorancia se aviene a servir de cocinera, cuando sabe leer i escribir, mira las puertas abiertas delante de sí i cree que

(*k*) PAUL LEROY-BEAULIEU. *L'État moderne et ses fonctions*, páj. 260.—VILLEY. *Du rôle de l'Etat*, páj. 159.

(*m*) GRÉARD. *Enseignement Primaire*, páj. 325.

a su ciencia no conviene mas oficio que el de ramera.

Pero no es este el mayor mal.

Lo peor es que junto con pervertir a los escolares, la instruccion les procura medios especiales para ejecutar crímenes de los mas odiosos.

Obra de la instruccion son casi todas esas falsificaciones que no se pueden hacer sin poseer ciertos conocimientos científicos i con que los esportadores europeos inundan los mercados de Asia i de América.

La instruccion es tambien la que inspira crímenes semejantes al de aquel aleman que, habiendo asegurado a título de valiosa mercadería un barco repleto con cajas de piedras, introdujo entre ellas otra llena de dinamita, destinada a estallar en alta mar mediante un mecanismo anexo de reloj (*n*).

I en fin, los envenenamientos mejor preparados para garantir la impunidad, i las narcotizaciones de madres de familia para burlar su vijilancia, i de doncellas para robarles su virjinidad, son crímenes que de ordinario solo se cometen por personas que han adquirido una suma mas o ménos considerable de conocimientos.

La conclusion de estos autores es en resúmen que la instruccion por sí sola no moraliza; pero no

(*n*) P. LEROY-BEAULIEU. *L'État moderne et ses fonctions*, páj. 260.

osan sostener que pervierte, aun cuando algunos de los hechos apuntados así parecen probarlo.

Los hechos apuntados, en efecto, no prueban que la influencia de la educacion intelectual sea nula. Lo que prueban, en la forma en que se interpretan, es que la educacion ejerce una influencia malsana; i en tal caso, es un absurdo que las sociedades sigan haciendo, para sostenerla, sacrificios que en vez de ser recompensados por un mejoramiento de nuestra condicion moral, aumentan los males que constituyen el patrimonio irrenunciable de la humanidad. Somos mui amantes de la instruccion; pero preferimos el ignorante virtuoso al sabio malvado.

§ 15. Pero otros autores de parecida nombradía sostienen una opinion diametralmente opuesta.

Aun cuando la instruccion no tiene por objeto educar mas que la sola facultad de la intelijencia, observan éstos, no se puede decir que carezca en absoluto de eficacia moralizadora.

La educacion intelectual es aquella que forma el criterio de la verdad, aquella que desarrolla una fé racional, sea en la accion de la divinidad, sea en la inmutabilidad de las leyes naturales; i como lo observa Bain, la conducta humana propende espontáneamente a guiarse por el conocimiento (*p*),

(*p*) BAIN. *Les Émotions et la Volonté*, cap. XII, § 2.

así como el conocimiento lucha constantemente por enderezar la conducta que no lo sigue i se estravía.

Si las relijiones de tendencia universal, como el catolicismo, se muestran tan intolerantes con la heterodojia, es cabalmente porque el instinto de la propia conservacion les enseña que de ordinario el hombre obra segun como piensa, i que las acciones contrarias al criterio del ajente son realmente excepcionales en la conducta humana (*q*).

Para apreciar la influencia de una doctrina en la conducta humana, no se debe buscar relaciones entre tales o cuales verdades particulares i tales o cuales actos aislados, sino que se la debe considerar como un sistema indisoluble que ejerce su accion sobre todas las facultades del espíritu.

Si tal o cual dogma católico es indiferente a la moralidad, no lo es en manera alguna el catolicismo; i si tal o cual verdad científica no modifica nuestros hábitos, nadie podria negar que la ciencia en conjunto los ha modificado profundamente en el curso de los cuatro últimos siglos.

En este sentido, un sistema completo de instruccion es un medio perfecto de educacion; o como dice Cousin, en toda instruccion realmente sólida i sana hai un gran fondo de educacion (*r*).

(*q*) ROEHRICH. *Théorie de l'Éducation*, cap. III, páj. 35.

(*r*) COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II, páj. 73.—ROEHRICH. *Théorie de l'Éducation*, cap. I, páj. 15 i cap. III, páj. 35.

Es verdad que dentro de las mas groseras relijiones viven hombres tan probos como dentro de las mas puras i elevadas. Pero tambien lo es que la naturaleza humana se dignifica i perfecciona cuando se purifican los móviles que la inducen en la accion. El hombre que obra bien a impulsos de quiméricos temores a potencias demoníacas, no está a la misma altura moral de aquel que obra bien por amor a la humanidad; i aun cuando los inquisidores que quemaban herejes eran varones realmente santos en intencion, ningun espíritu culto osará parangonarlos moralmente con el filántropo racionalista que cobija bajo su manto a todos los desgraciados.

Esta influencia de la instruccion en la conducta se puede notar de una manera palpable, observando el diferente rumbo que siguen en la vida ordinaria aquellos que reciben una misma educacion moral i diversa educacion intelectual.

Es evidente que cuando se fundan en un pueblo culto dos institutos de enseñanza, uno por una corporacion relijiosa i otro por una sociedad de libre pensadores, lo único que en ellos puede diferir es la base de los conocimientos. En cuanto a la educacion moral, que quiera, que no quiera, ambos dan la única que se puede dar en las sociedades cristianas, la educacion evanjélica mas o ménos perfeccionada por el espíritu moderno.

Si, pues, la instruccion no influyese en la conducta, es claro que los alumnos de uno i otro instituto

seguirían un mismo rumbo en la vida aun cuando apreciaran de diferente manera las cosas. Pero lo que sucede es justamente lo contrario, porque una conducta siguen los que reciben una instruccion mas bien científica que relijiosa, i otra los que reciben una instruccion mas bien relijiosa que científica: éstos se inclinan mas a la intolerancia i aquéllos mas a la libertad; i mientras los unos sacrifican, si es necesario, la patria a la relijion, los otros prescindan resueltamente de la relijion por amor a la patria.

En términos absolutos, se puede sentar que nunca se ha realizado algun adelantamiento considerable en la instruccion, sin que tarde o temprano haya traído modificaciones mas o ménos profundas en las costumbres; i correlativamente, todo defecto de que adolece el sistema docente se traduce a la larga en vicios que afean la conducta de los que se forman bajo su influjo.

Los moralistas contemporáneos suelen lamentar la decadencia del carácter humano; i aun cuando estas lamentaciones se han venido repitiendo de siglo en siglo, aun en las épocas de mayor perfeccionamiento moral, no hai duda que al presente los hombres parecen mas indecisos, mas irresolutos, mas incapaces de grandes cosas i de reformas radicales. Entre los mas notables, cuya vida se puede examinar a la luz de la publicidad, no hai uno solo que no se haya hecho reo de contradicciones i

abjuraciones. No hai perseverancia en los propósitos, ni fijeza en la conducta, i la apostasía ha dejado de ser un crimen.

Pues bien, la causa eficiente de esta lamentable decadencia, está a la vista de todos: es el estado anárquico del intelecto contemporáneo. Cuando no hai una sola doctrina que se imponga universalmente, el espíritu no puede tener fijeza para obrar; i si los sistemas tradicionales de enseñanza, segun lo demostraré mas adelante (Cap. V), se resienten de este mismo vicio, si son simples amalgamas de doctrinas contradictorias, no pueden tampoco impedir que cundan la incertidumbre, el escepticismo i la indiferencia. ¿Cómo puede tener perseverancia en los propósitos quien no la tiene en las ideas? ¿Cómo puede tener unidad en su conducta quien no la tiene en su espíritu?

La mejor prueba de que la educacion intelectual ejerce una influencia saludable, es el hecho aducido ordinariamente en contra de la instruccion popular. Si desde que sabe leer i escribir el hijo del obrero no quiere ser obrero, es porque la instruccion desarrolla en él aspiraciones dignas de estímulo, aspiraciones a mejorar de condicion dejando la mas humilde de sus padres.

Nadie puede alabar las manifestaciones de desden contra el trabajo; pero tampoco nadie puede reprobear las tendencias al mejoramiento; i si una educacion puramente literaria no puede darnos este

bien sino mezclado con aquel mal, es presumible que una educacion mas científica inspire la idea de que el amor al progreso no puede separarse del amor al trabajo.

Lo que es para mí, no hai indicio mas claro de la accion moralizadora de la instruccion que ese hecho, señalado amenudo, por una errónea interpretacion, como síntoma de una influencia malsana.

Pero se me advertirá que yo estoi negando la evidencia; se me dirá que no puedo sostener la eficacia saludable de la educacion intelectual, cuando se me citan hechos no controvertidos que prueban lo contrario; se me hará notar que, segun datos concluyentes de la estadística, en varios países ha sido todo uno: difundirse la instruccion primaria e incrementarse proporcionalmente la criminalidad.

A esto respondo que otros datos mas jenerales, mas precisos i mas concluyentes prueban la eficacia moralizadora de la instruccion.

Las estadísticas manifiestan, dice Alcántara García, que la criminalidad está en razon inversa de la instruccion: a medida que ésta sube, aquélla desciende.

Desde que se llevó a cabo la reforma de la enseñanza popular en Suiza, ha sido necesario suprimir muchas prisiones.

En Alemania ha disminuido la criminalidad en un treinta por ciento, desde que la instruccion del

pueblo empezó el desarrollo que la ha traído al grado de florecimiento que hoy alcanza.

I en España, la proporción de los criminales que no saben leer ni escribir sube al noventa i dos por ciento, i en Francia, pasa del ochenta por ciento (s).

Dos hechos trascendentales, decía en 1863 un magistrado francés, se realizan actualmente en el seno de nuestra sociedad: el aumento progresivo de la asistencia escolar, que de 1848 a la fecha ha crecido en un millón, i la disminucion de la criminalidad, que de 1847 a 1860 ha descendido casi un cincuenta por ciento, lo que obliga en estos momentos al gobierno a clausurar una cárcel (1).

Si en algunas partes se ha comprobado que el incremento de la criminalidad ha coincidido con la multiplicación de las escuelas, es porque toda grande empresa política lleva anexos a su realización algunos males mas o ménos graves, i todo estado de transición social es un estado de crisis en que los lazos morales se aflojan i a veces se desatan.

(s) ALEÁNTARA GARCÍA. *La Educación y la Enseñanza*, t. I, pág. 25.

(1) JULES SIMON. *L'École*, pág. 234.—Monsieur Gréard observa también que el número de muchachos vagabundos aprendidos anualmente en París ascendía en los últimos años del Imperio a 10,000; que en 1872 bajó a 3,004 i en 1877 a 1,716; que entre éstos los mendigos se redujeron de 594 en 1872 a 222 en 1877, i los rateros de 869 a 578; i que estos resultados son obra de la escuela. GRÉARD. *Enseignement Primaire*, pág. 302.

Cuando queramos, entónces, esplicarnos por qué en las sociedades aumenta a veces la criminalidad, fijémonos en que ellas van atravesando un período de esa naturaleza i están empeñadas en una empresa de tal magnitud.

Dado que la instruccion no puede difundirse desde el momento inicial a la manera del aire i de la luz por todo el Estado, es mui natural que los individuos de las primeras jeneraciones escolares se envanezcan de poseer un don tan inapreciable i aspiren a no ejercer mas que profesiones liberales. Pero a todas luces, sin emplear medios morales de otra naturaleza, la simple difusion de la instruccion elemental propende a reprimir el desarrollo de esas malas inclinaciones.

La moderna difusion de la enseñanza ha ocasionado sin duda algunos males.

Simultáneamente los ha ocasionado tambien la nueva política de la igualdad, que llama a todos los ciudadanos a las mas elevadas funciones del Estado.

Una i otra causa han atizado en las clases inferiores los apetitos insaciables, las ambiciones desmedidas, la concupiscencia de la riqueza, del poder o de la gloria. Pero el que la instruccion i la igualdad ocasionen algunos males, males esencialmente eliminables i transitorios (Cap. X), no es razon para renunciar a sus beneficios reaccionando contra ellas. Es razon para perfeccionar el réjimen.

En resúmen, si no se puede decir que por cada escuela que hoi se abre se cierra a los veinte años una cárcel; si aun es dudoso que el dinero gastado en la enseñanza popular se indemnice con el que se ahorra en las prisiones (*n*), paréceme indudable que la instruccion ejerce por sí sola una potente influencia moralizadora. Cuando se educa la sola facultad de la intelijencia, se educa parcialmente el espíritu mismo; i si esta educacion es incompleta no se puede decir que sea nula. Los males mismos que se atribuyen a la instruccion demuestran que ella desarrolla en el espíritu de los educandos una tendencia ennoblecedora, que, a ser bien guiada, rendiria inapreciables frutos morales.

§ 16. La discusion que precede, sostenida con grande acopio de datos i razones por los educacionistas de una i otra escuela, ha puesto ya en evidencia dos puntos capitales:

1.º Que la instruccion ejerce una influencia moralizadora; i

2.º Que ella por sí sola no puede constituir en ningun caso la educacion completa del hombre.

Si el hombre no tuviese que atender mas que a las necesidades espirituales, la educacion se podria reducir esclusivamente a la instruccion jeneral, sin

(*n*) GAROFALO. *La Criminología*, páj. 136. — ALCÁNTARA GARCÍA. *La Educación y la Enseñanza*, t. I, páj. 25.

que fuera lícito tildarla de incompleta. La instrucción misma ostentaria, en tal caso, mucho mas brillantemente su genuino carácter filosófico, cual es el de servir de lazo de union entre todos los espíritus, porque si él no resalta mas en la enseñanza tradicional, es en parte porque el sistema docente comprende a la vez ramos destinados a la educación de la inteligencia i ramos destinados a la educación de otras facultades.

Esta dedicacion esclusiva a la propaganda de una doctrina, es justamente lo que dió a la enseñanza católica de la edad media aquella unidad, aquella homogeneidad, aquella pureza que la caracterizaron i que hoi se trata de restablecer en los nuevos sistemas de educación.

No se curó ella de mejorar la condicion de los súbditos difundiendo doctrinas políticas, ni la condicion de los obreros difundiendo doctrinas económicas, ni la condicion de los siervos difundiendo doctrinas revolucionarias. Si aconsejó la moderacion a los poderosos, impuso la mansedumbre a los humildes; i aun cuando habia grandes necesidades que remediar, no se curó de satisfacerlas, hizo que los fieles se desentendieran de ellas, i los sometió al deber de aceptarlas, como males anexos a la humana naturaleza, para que no se distrajeran de la única preocupacion digna de las almas cristianas, la de ganar el cielo.

Si para ser mas completa se hubiese curado tam-

bien de los intereses terrenos, no dando solucion la teología, verbigracia, a los problemas económicos, la enseñanza católica habria tenido que recurrir a las ciencias profanas i habria perdido entónces en pureza i unidad lo que hubiese ganado en estension i cantidad.

Mas, el que este fin sea el fin propio, peculiar i determinante de la instruccion jeneral, no quiere decir que la educacion no pueda proponerse en las sociedades cultas otros fines mas o ménos importantes. «Aun cuando el estudio tenga por objeto propio i primero la verdad, dice Santo Tomás, tiene tambien como objeto secundario aquellas cosas que no se pueden hacer sino a la luz de un conocimiento cualquiera» (v).

Uno de los síntomas jenerales que mejor caracterizan el desarrollo de la civilizacion, es el aumento incesante de las necesidades: así es cómo muchas necesidades del orden moral, vivísimas en los pueblos mas cultos, no se sienten absolutamente en los mas atrasados. Por consiguiente, la educacion debe atender en las sociedades civilizadas a un número de necesidades mayor que en las sociedades medievales.

Un ejemplo aclarará mas esta doctrina.

Se sabe que en los siglos medios, cuando la en-

(v) SANTO TOMÁS. *Summa Theologica*, t. X, part. II, sec. II, quest. 76, art. 2.

señanza se fundaba en el principio de autoridad, no era indispensable que ella comprendiese la lectura i la escritura. Cada cual debia aceptar como verdad lo que la Iglesia católica enseñaba i nada mas; i de hecho, los mas de los fieles recibian la instruccion relijiosa i muchos de los sacerdotes la daban sin que ni unos ni otros supiesen leer ni escribir (x).

Pero, al presente, la enseñanza se funda en el principio de libertad. Desde que se proclamó la doctrina del libre exámen, se hizo sentir la necesidad de poner a los cristianos en estado de formarse un criterio propio; i desde que la filosofía de Bacon i Descartes dotó al espíritu de medios seguros de investigacion, no bastó ya enseñar la verdad sino que fué indispensable dar a cada cual todos aquellos conocimientos complementarios que se requieren para que por sí mismo pueda comprobarla, rectificarla, desarrollarla.

Aumentos análogos de necesidades en la sociedad contemporánea han ocasionado aumentos correlativos en la estension de la enseñanza, por manera que la educacion no podria concretarse a solo formar la disciplina de las inteligencias.

Aun cuando la manera de obrar se conforma normalmente con la manera de pensar, no se puede

(x) SÁNCHEZ DE LA CAMPA. *Historia de la instrucción pública en España*, cap. XI, páj. 82 i cap. XXII, páj. 183.

decir que un plan perfecto de instruccion jeneral sea un sistema completo de educacion, por cuanto no basta educar la intelijencia para que queden tambien educadas las demas facultades.

El hecho incontestable de haber moralistas que no son morales, prueba por sí solo que el conocimiento de la verdad no implica de suyo la práctica de la virtud; i si hai personas profundamente conocedoras de la estética, que a la vez son incapaces de pintar un cuadro de mediana calidad, es evidente que la sola instruccion no satisface todas las necesidades a que debe responder la educacion completa del espíritu.

Lo que ahora se exige de la enseñanza en todos los pueblos cultos, es que, sin olvidar el fin peculiar de la instruccion jeneral ni romper la homojeneidad de la doctrina, atienda conjuntamente al desarrollo de todas las facultades del espíritu (*y*). En otros términos, un plan de instruccion jeneral no se juzga perfecto si no se presenta incorporado en un sistema completo de educacion.

No ménos que a la instruccion de la intelijencia debe atender la escuela a la educacion del carácter, a la formacion del gusto, i aun al desenvolvimiento normal de la vida física i de las aptitudes industriales; i juntamente, debe dirigirse a estirpar la

(*y*) LARRAIN GANDARILLAS. *Memorias Universitarias sobre Instruccion Pública*, páj. 136.

causa de la anarquía mental, a educar la democracia para el orden i el progreso, i a unir a todos los hombres en un sentimiento comun de humanidad.

Cualquiera comprende que no seria posible consagrar diez o mas años a la educacion intelectual, como la ciencia lo requiere, otros tantos a la educacion literaria, como las humanidades lo exijen, i términos semejantes a la educacion industrial i a la educacion moral, porque con tal sistema la vida se consumiria en la escuela sin dar tiempo para utilizar jamás los conocimientos adquiridos.

Lo razonable i lo necesario es consagrar una suma limitada de años a la formacion completa del hombre, i que en los mismos institutos i en la misma época en que se atiende a su instruccion se atienda tambien a su educacion.

De esta manera, encuentran cabida propia en los planes de estudios todas las artes jenerales, la lectura, la escritura, el dibujo, la hijiene i la moral, i a la vez todas las ciencias abstractas, las matemáticas, la astronomía, etc., porque de esta manera tambien se atiende conjuntamente al desarrollo de todas las facultades del espíritu, i se habilita al hombre para satisfacer todas las necesidades de una sociedad culta.





CAPÍTULO III



Caractéres jenerales de la enseñanza

Sumario.—§ 17. Caractéres jenerales de la enseñanza: debe ser social.—§ 18. Debe ser homojénea.—§ 19. Debe ser una.—§ 20. Debe ser orgánica.—§ 21. Debe ser moral.—§ 22. Debe ser integral.—§ 23. Debe ser a la vez real i formal.

§ 17. Averiguados los fines que la educacion jeneral debe proponerse, tócame ahora determinar las cualidades que para conseguirlos deben adornar a la enseñanza.

Los sistemas de instruccion son tan múltiples i tan varios que amenudo los gobernantes se encuentran perplejos para adoptar el que ha de servir de pauta jeneral, porque no determinan de antemano los caractéres peculiares de aquel que mas

cumplidamente realiza los fines de la educacion.

Por todos los caminos se puede llegar a Roma, dice el adajio; pero no todos los sistemas docentes modelan de una misma manera el espíritu educando, ni surten unos mismos resultados, ni nos dirijen a un mismo fin.

Aun cuando toda enseñanza ilustra, unas preparan para un fin, otras para otro; i si la educacion jeneral debe dirigirse a formar el hombre para la sociedad, es necesario que las materias que abrace no lo inclinen a otro lado, es necesario que lo formen para su tiempo, para vivir con sus semejantes, para incorporarse en el espíritu reinante. «La preparacion para la vida, observa Gréard, es la fórmula comun a la definicion de la educación en todos los pueblos» (a).

Se debe rechazar de plano, por consiguiente, la doctrina individualista de Spencer, segun el cual la educacion no tiene mas fin que adiestrar al hombre para que se baste a sí mismo, i las materias de la enseñanza se han de elejir entre aquellas que reporten mas utilidad al educando (b).

Inspirada esta doctrina por un sentimiento de repulsion contra la inutilidad del sistema clásico,

(a) ALCORTA. *La Instrucción Secundaria*, cap. III, páj. 194.—
GRÉARD. *Enseign. Prim.*, páj. 327.—Los antiguos espresaban este concepto diciendo: *Vitae, non scholae discimus.*

(b) SPENCER. *De l'Éducation*, cap. I.

tiene el defecto de confundir lastimosamente la instruccion jeneral con la instruccion especial, comoquiera que asigna a la primera los fines utilitarios que son peculiares de la segunda. El fin de la educacion, contemplada en su mas noble aspecto, no es el de asegurar a los educandos los medios de hacerse ricos. Sin que le sea lícito eximirse del deber de adiestrar sus facultades para el trabajo, el fin que ella debe perseguir es el de formarlos para la sociedad en que han de vivir.

La razon de este principio es mui clara.

Si cada hombre se educara a sí mismo, es mui presumible que se empeñara en dar a su educacion fines esencialmente egoistas i utilitarios, que no quisiera aprender sino el arte de gozar i enriquecerse, i que aspirase a bastarse a sí mismo i a desligarse de las relaciones con sus semejantes.

Pero desde luego, por mucho que hiciera la educacion así dirijida, no conseguiria jamás su propósito, comoquiera que uno no puede ser a la vez médico, abogado, cocinero, proveedor i barbero de sí mismo. Esta impotencia tiende aun a ser mas i mas grande porque las necesidades del hombre van aumentando conforme se va desarrollando su cultura.

En seguida, el hombre no se educa a sí mismo: es educado por sus padres, por sus mayores, por sus maestros, por sus semejantes, por la sociedad entera; i no se puede pretender que el sér colectivo

se ponga al servicio del sér individual. Las funciones de todo organismo tienen por objeto el bien del organismo entero, i para la sociedad los hombres son simples órganos integrantes. Si amenudo parece que atiende particularmente a ellos, es porque de la atencion particular a unos, resulta el bien comun de todos, el bien de la sociedad misma.

La enseñanza, por tanto, debe tener carácter social, esto es, debe dirigirse a formar al hombre para la sociedad, completando sistemáticamente en la escuela la obra empezada por la accion espontánea de las influencias reflejas.

Esto es lo que han comprendido los educacionistas alemanes, quizá ántes que los de otras nacionalidades, porque, si no en la eleccion de las materias, a lo ménos en la prescripcion de sus leyes, encaminan la enseñanza por el rumbo que conviene para hacer del hombre un miembro de la sociedad.

Las leyes escolares de Sajonia, de Baden, de Prusia, de Wurtemberg i de Austria, establecen espresamente que la instruccion primaria tiene por objeto dar a la juventud una suma determinada de conocimientos jenerales i desarrollar sus facultades para la vida de la sociedad (c).

Por desgracia, este principio, que debiera ser de

(c) BUISSON. *Dictionnaire d'Instruction Primaire*. Véase artículo *Enseignement primaire*.

los fundamentales de toda organizacion docente, es comunmente olvidado, no tanto por los sostenedores de la doctrina individualista, cuanto por los empíricos a cuyo cargo está en la mayor parte de los pueblos el servicio de la instruccion pública.

A virtud de la perfecta armonía que existe en jeneral entre el interés individual i el interés social, las materias que, segun Spencer, debe comprender la enseñanza, por ser de mayor utilidad para el individuo, no difieren mucho de aquellas que, segun la ciencia, debe comprender por ser las mas propias para conseguir los fines de la sociedad.

Pero los organizadores del réjimen docente no han atendido ni a la utilidad particular de los educandos ni al fin social de la enseñanza; i respetando un sistema anticuado, dan una educacion que no satisface ni el interés individual ni las necesidades de la sociedad.

Organizado sobre la base de que la antigüedad clásica es indispensable a la cultura del espíritu, de que su estudio no puede aun ser reemplazado por otro alguno, de que ella sola basta a formar la educacion perfecta, aquel sistema adoctrinaba, cuando se le seguia en toda su pureza, en ramos cuyo conocimiento no se necesita absolutamente para cumplir la mision del hombre en la sociedad.

A la juventud se enseñaba el latin i el griego, las obras de Homero i de Aristóteles, las de Virjilio,

Horacio i Ciceron; pero no la lengua materna, ni la literatura nacional, ni la filosofía, ni las ciencias modernas. En los colejos i universidades españolas no se enseñaba el castellano, ni el francés en los de Francia, ni el alemán en los de Alemania (*d*).

La historia antigua era disciplina importante de sus planes de estudio, i no hubo exarca en Aténas ni cónsul en Roma cuya vida i hechos no estudiaran detalladamente los escolares. Pero en aquellos institutos, donde se daba tamaña importancia a la enseñanza de la antigüedad, el educando no estudiaba la historia nacional, ni los orígenes de su propia patria, ni la formación del Estado en que vivia; i el famoso Rollin juzgaba que la historia antigua se debía preferir a la moderna i que no era posible recargar los planes de estudio agregándoles la de Francia (*e*).

En fin, no se podría manifestar mejor cuán poco se curaba aquella enseñanza de formar el hombre

(*d*) GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. II, pájs. 17, 22 i 37. «Se han visto jóvenes, decia Lutero, que despues de veinte años de estudio saben champurrar el latin sin conocer de la lengua materna ni la *o* por lo redonda.» —COMPAYRÉ. *Doctrines de l'Éducation*, t. I, páj. 152. —«Yo veo por todas partes, observaba Rousseau, institutos inmensos donde se educa a gran costo la juventud para enseñarle todo, ménos sus deberes, i donde nuestros hijos aprenden lenguas que no se hablan en parte alguna, pero no la propia.» ROUSSEAU. *Discours sur les Sciences et les Arts*, páj. 18.

(*e*) ROLLIN. *Traité des Etudes*, t. II, páj. 163.

para la sociedad, que recordando un hecho singular, cual es que en la facultad de jurisprudencia de la universidad de París, el derecho francés, tan enmarañado como rico, solo se empezó a enseñar en 1679, i hasta entónces, durante varios siglos, se preparaban los doctores con el solo estudio del derecho romano i del derecho canónico (*f*).

Aun cuando esta enseñanza puramente clásica ha sido perfeccionada por la influencia del espíritu científico, ella adolece todavía en nuestros dias del mismo vicio, i es por tanto, la ménos propia para dar a la juventud una educacion realmente social.

En el mismo vicio incurren los idealistas, los cuales de ordinario se desentienden de la sociedad en sus utopias; i si organizan una enseñanza cualquiera, de lo ménos que se curan es de concordarla con las necesidades sociales. Es lo que hacen tambien las iglesias de todos los cultos, porque persiguiendo mas bien un ideal religioso que un ideal social, dirijen la educacion ántes a formar buenos prosélitos que a formar hombres perfectos.

Por punto jeneral, puede tildarse de antisocial toda enseñanza que perturbe el desarrollo normal del espíritu público, o que propenda al sectarismo, o que contrarie las tendencias de la sociedad.

(*f*) LIARD. *L'Enseignement Supérieur*, t. I, páj. 94.—COMPANRÉ. *Ob. cit.*, t. I, páj. 412.

En este sentido, la enseñanza protestante instituida por Lutero i otros reformadores, fué en el siglo XVI esencialmente antisocial, por cuanto provocó una reaccion relijiosa contra la manifiesta tendencia a la secularizacion que en toda la cristiandad se venia desarrollando de siglos atrás.

Es un error de los racionalistas el creer que aquella enseñanza se propuso dar mayor vuelo al espíritu humano, cuando la historia de la Reforma nos dice que, por el contrario, ella trató de adherirlo a la letra de la Biblia, reaccionando contra las interpretaciones mas amplias i liberales del catolicismo.

La libertad del pensamiento fué su resultado, no su fin; i sin la Reforma, no habrian sobrevenido ni el fraccionamiento de la cristiandad que hasta ahora existe, ni la reaccion relijiosa que hoy mismo pesa mas en los países protestantes que en los católicos. Siguiendo su desarrollo normal, el espíritu humano se habria emancipado mas prontamente de las creencias tradicionales, a la manera que lo hace al presente en Francia, donde, sin trastornos, sin violencias, sin sectarismo va pasando por la via de la evolucion de un grado inferior a un grado superior. Esta era la tendencia que los pontífices mismos del siglo XVI, con su espíritu descreido, burlon, culto i mundano, favorecian; contra la cual se alzaron en armas los ardorosos fundadores del protestan-

tismo i que una educacion esencialmente sectaria i antisocial vino en mala hora a contrarrestar (g).

Semejantes desvíos de los fines naturales de la educacion podrian ocasionar hondas perturbaciones, si las influencias reflejas de la sociedad no propendiesen por su parte constantemente a enmendar el rumbo, ora inspirando la instruccion sistemática, ora supliendo sus omisiones.

Por eso, se puede observar, a cada época de la cultura humana el carácter jenuino de la educacion sistemática ha sido fijado por la naturaleza de las doctrinas que han informado el intelecto público.

Metafísica en Grecia, cuando el intelecto era metafísico, católica en la edad media, cuando el intelecto era católico, la enseñanza sistemática ha sido puramente clásica i literaria en los tiempos modernos, porque no ha imperado universalmente una doctrina; i si propende en nuestros días a ser mas i mas científica, es porque el espíritu contemporáneo sigue la misma tendencia.

Esta influencia de la accion refleja es tan natural, tan espontánea, tan poderosa, que, a juicio de Spencer, hai una relacion necesaria entre los sistemas sucesivos de educacion i los estados sociales

(g) RANCKE. *Histoire de la Papauté*, t. I, lib. I, cap. II, § 1 i 2, pájs. 71 i 88.—PHILIPPSON. *La Contre Révolution Religieuse*, cap. I.—COMTE. *Cours de Phil. Positive*, t. V, pájs. 420 i 448

coexistentes (*h*), i en todo plan de estudios se reflejan mas o ménos fielmente las doctrinas políticas, filosóficas, relijiosas i morales de la sociedad.

Como se comprende, la esplicacion de este fenómeno es que los educacionistas i los gobernantes llamados en cada Estado a organizar la enseñanza no son hombres que caigan de la luna o que vengan de otros mundos. Son hombres formados por el medio ambiente, sujetos a todas las influencias sociales, i que llegan a desempeñar aquella tarea mas o ménos con las mismas ideas, sentimientos i preocupaciones que constituyen el intelecto público.

§ 18. El segundo carácter que ha de adornar a un sistema de educacion jeneral para que pueda conseguir sus fines sociales, es el de que toda ella se derive de una misma doctrina, que en todas sus partes respete, como dice Berra, la lei de la unidad, o en otros términos, que sea íntegra i perfectamente homogénea (*i*).

En las sociedades mas atrasadas, en una época anterior al nacimiento de la metafísica i de las ciencias, es en las únicas donde no existe el peligro de que la enseñanza peque por heterojénea.

(*h*) SPENCER. *De l'Éducation*, páj. 89. — COMPAYRÉ. *Doctrines de l'Éducation*, páj. 17.

(*i*) BERRA. *Apuntes para un curso de pedagogia*, § 267, § 268 i § 364.

I por el contrario, en las sociedades mas cultas, donde hai cien sistemas filosóficos que se disputan el predominio esclusivo del pensamiento humano, donde nadie puede impedir en absoluto que su espíritu sea contaminado por doctrinas estrañas, la perfecta homojeneidad de la enseñanza, fuera del órden científico, es una calidad mas bien deseable que realizable (*j*).

Una condicion inherente a toda enseñanza de verdadero carácter social, es que ella refleje el estado del intelecto público; i, por lo mismo, en las épocas revolucionarias como la presente, cuando tantas doctrinas luchan recíprocamente por la vida, la heterojeneidad de la escuela no hace sino reproducir la heterojeneidad de la sociedad.

En el presente estado mental, no hai espíritu honrado alguno que pueda preciarse de permanecer absolutamente fiel a la pureza de una doctrina; i por tanto, los educacionistas están moralmente inhabilitados para respetar el principio de la homojeneidad en la práctica, aun cuando lo juzguen evidente en teoría.

(*j*) Montesquieu refiere que Epaminondas decia, escuchaba, veia i hacia el último año de su vida las mismas cosas que en la edad en que empezó a instruirse. Pero al presente, continúa, recibimos tres educaciones: la de nuestros padres, la de los maestros i la del mundo, i lo que nos enseña la última trastorna todo lo que habíamos aprendido de la primera. *Esprit des Lois*, lib. IV, cap. IV.

Empero, si el fin de la educacion jeneral es ligar a todos los espíritus por los vínculos que la profesion de una misma doctrina establece, a las claras se infiere que, cualesquiera que sean las dificultades inherentes a la aplicacion de este principio, él se debe mantener en abstracto como absolutamente indispensable para conseguir el propósito de la enseñanza.

Parece como que se desconfía de la virtud de un sistema cuando se le amalgama con otro diferente para formar el ciclo completo de la enseñanza; i es confesar la insuficiencia de la teolójia o la de la ciencia, el recurrir a la una i a la otra en un plan de estudios para explicar el mundo i sus fenómenos. Si cada filosofía es un sistema jeneral, esto es, un sistema que explica todo lo conocible, lo natural es que se adopte una sola para informar toda la enseñanza, sin amalgamas, misturas ni combinaciones.

No importa para el efecto que se adopte una de las muchas filosofías teológicas, o una de las muchas filosofías metafísicas, o que se adopte la sola filosofía científica. Lo que importa es que aquella que se adopte, se adopte sola i exclusivamente.

Confundiendo la política, que no puede vivir sino de transacciones, con la enseñanza, que no debe vivir sino de la verdad absoluta, los organizadores de la instruccion pública han intentado conciliar los mas opuestos sistemas, imponiendo el criterio teológico para estudiar unas cosas, el crite-

rio metafísico para estudiar otras, i para estudiar otras el criterio científico.

Pero con semejantes acomodados no han conseguido mas que crear al espíritu contemporáneo una situación artificialmente falsa, en la cual se encuentra solicitado en todas direcciones por las mas opuestas tendencias.

Las luchas que dividen a la sociedad son ocasionadas por la coexistencia de doctrinas contradictorias, i las dudas que mortifican el espíritu lo son en jeneral por el empeño que pone para asimilarse conocimientos esencialmente heterojéneos. No dar homogeneidad i armonía a la enseñanza, es sembrar tempestades en los pueblos i dolores en las almas.

Si la instruccion tiene por objeto formar el espíritu, si la manera de obrar depende normalmente de la manera de pensar, es evidente que todo defecto en la enseñanza se ha de traducir tarde o temprano en algun vicio social.

¿Cómo no atribuir en gran parte a la heterogeneidad de los estudios escolares las incertidumbres de juicio, la falta de fé i de perseverancia, las flaquezas de ánimo, el miedo de las reformas radicales i los transfujios, renegaciones i apostasías, males que aquejan el carácter del hombre contemporáneo?

No ignoro yo que a cada uno de los sistemas que pueden adoptarse como base esclusiva de la ense-

ñanza jeneral se le tilda de incompleto e insuficiente. Pero si esta objecion puede explicar los remiendos i acomodados del electicismo, no debilita en lo menor la verdad evidente del principio, porque, cualesquiera que sean las circunstancias que al presente precisen a mantener la enseñanza convertida en una pepitoria de sistemas, siempre será cierto que, sin la homojeneidad, los conocimientos no pueden constituir un réjimen mental.

Por otra parte, no se puede decir, en el estado actual de los conocimientos humanos, que la humanidad carezca de un sistema perfecto i completo, aplicable en todos los grados de la enseñanza. Las sociedades no abandonan nunca una creencia ántes de tener otra a qué cobijarse; i si a la sazón se han emancipado en parte del réjimen tradicional, es porque en parte se han ya sometido a un réjimen nuevo, el de la ciencia.

La verdad es que si no se da homojeneidad a toda la enseñanza, no es porque falten sistemas en que fundarla. Es porque los directores de la instruccion pública en todos los Estados cultos, como educados que han sido en el electicismo dominante, se resisten a la adopcion de un solo sistema por temor de aparecer abanderizados contra todos los restantes.

En principio, la filosofía de la educacion debe repudiar semejantes transacciones, i cuidar celosamente de establecer la homojeneidad de la instruc-

cion desde los primeros dias de la infancia hasta los últimos de la vida escolar.

Que no se imbuya en el espíritu de los educandos nada que deban desaprender en la edad madura, nada que mas tarde les dificulte la adquisicion de otros conocimientos; que cada porcion de la enseñanza sea simple base o simple desarrollo de las demas porciones; que todas las nociones aprendidas formen un todo armónico i homogéneo, debe ser atencion constante, norma invariable, propósito perseverante de los maestros, de los educacionistas i de los padres de familia.

Llamadas a obrar de comun acuerdo para llegar a un solo fin, la educacion sistemática debe armonizarse con la educacion refleja en cuanto sea compatible con su tendencia moral; i cada una de las dos ramas de la educacion humana debe armonizar sus partes componentes, en términos de no dar jamás al intelecto educando nociones que sean intrínsecamente contradictorias, heterojéneas e inalmalgamables (1).

(1) No hai precepto que haya sido mas repetido por los educacionistas i ménos respetado por los organizadores de la enseñanza. Sócrates no comprendia cómo los padres miran impasibles que se replete la cabeza de sus hijos con nociones que, en el mejor de los casos, han de serles completamente inútiles durante toda su vida, pero que de ordinario son aun contrarias a las que han de servir de norma i de guia en la edad madura. PLATON. *La République*, lib. II, páj. 75.

San Jerónimo observaba que rara vez se vuelve a la lana teñi-

§ 19. Pero dado el fin de la enseñanza, cual es el de formar un vínculo de union entre todos los entendimientos, es evidente que ella no solo debe ser homogénea en todos los grados, sino que además debe ser una para todas las clases sociales, para todos los individuos i para ambos sexos.

A diferencia de todos los sistemas docentes que se han ensayado en la edad moderna, este carácter de la unidad fué el que mas distinguió la enseñanza jeneral que la iglesia católica dió en la edad media. No distinguia aquella enseñanza, en lo esencial, al noble del plebeyo, ni a la mujer del varon; i si habia diferencias de profundidad o grado entre la que se daba en diferentes escuelas, no habia diferencia sustancial alguna entre la que recibia un cristiano i la que recibia otro cristiano, cualquiera que fuese la edad, el sexo, la fortuna, la condicion u oficio de uno i otro.

da su color natural; que la vasija guarda para siempre el olor del primer licor en que fué embebida; que, de la misma manera, es mui difícil borrar las primeras impresiones del espíritu del niño, i en consecuencia, que en la infancia uno no debe aprender nada que haya de estar obligado a olvidar mas tarde. SAN JERÓNIMO. *Oeuvres: De l'Éducation des Filles*, páj. 221.

«Enseñad a vuestros hijos, repite Bentham con un antiguo filósofo, lo que deben saber cuando sean hombres i no lo que deben olvidar.» BENTHAM. *Oeuvres*, t. I, páj. 246. «Enseñamos a nuestros discípulos en filosofía, agrega Cousin, lo que nunca tendrán que desaprender.» COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II, páj. 69.

Este mismo carácter debe distinguir a todo sistema de enseñanza jeneral, para que cumpla el fin social de servir de lazo de union entre todos los espíritus. Si por una causa cualquiera, la base de un sistema docente es adaptable a la instruccion de éstos i nó a la de aquéllos, a la de la clase superior i nó a la de la clase inferior, a la de un sexo i nó a la de otro, desde luego se debe rechazar de plano, porque, careciendo de la virtud de poder aplicarse a la formacion del espíritu de todos indistintamente, es inadecuada para conseguir el fin primordial de la enseñanza jeneral.

Solo una falsa concepcion de los fines peculiares de la enseñanza jeneral, falsa concepcion alimentada por el fraccionamiento de los espíritus, puede en nuestros dias defender la subsistencia de sistemas docentes que conspiran a mantener i ahondar las divisiones sociales.

Justamente, una de las tendencias mas jenuinas, mas nobles, mas espontáneas de la enseñanza jeneral, es la tendencia democrática a igualar todas las condiciones i sexos mediante la comunion de una sola i misma verdad, tendencia que seria contrarrestada i aun neutralizada, si a una porcion cualquiera de la sociedad se diese una instruccion esencialmente diversa de la que se da al resto de ella.

En las sociedades semi-civilizadas, divididas en castas, es corriente que los sacerdotes, que los filósofos, que los maestros quebranten sistemática-

mente el principio de la unidad, enseñando una doctrina a los discípulos escojidos i otra diferente al público.

Es, verbigracia, un hecho que parece estar comprobado, el que los sacerdotes ejiptios profesaban secretamente doctrinas espiritualistas, miéntras educaban al pueblo en el mas grosero fetiquismo; i en la antigua historia de Grecia, Esquiles i Diágoras de Melos aparecen respondiendo a la estraña acusacion de haber divulgado los misterios (II).

Pero en el concepto moderno, la enseñanza jeneral debe ser tal que no oculte misterios para nadie, que no cree desigualdades odiosas al repartir el pan de la ciencia. Su deber es levantar el velo que cubre la verdad ante todos los que deseen conocerla, sin privilejios ni exclusiones.

Por de contado nadie sostiene, nadie podria sostener que a todos indistintamente se debe propinar una misma suma de conocimientos; que si los individuos de una clase social no pueden estudiar sino tanto, no se permita estudiar mas a los de las otras clases; que si tales estudios son inútiles a éstos, no se permita tampoco adquirirlos a aquéllos. Eso nó.

Lo que se exige es justamente lo contrario; es que se dé a todos una enseñanza jeneral que les sirva de vínculo de union, sin perjuicio de que en seguida se permita a cada uno especializar o esten-

(II) SAN AGUSTIN. *La Cité de Dieu*, lib. VII, cap. XXXIV.

der sus conocimientos dentro del mismo sistema, segun sean su condicion, sus aptitudes, sus inclinaciones, su sexo, etc.

Que la enseñanza jeneral sea una, no quiere decir que se desconozcan las vocaciones especiales, la diversidad de inclinaciones de uno i otro sexo, ni la particular idiosincracia de cada naturaleza. Solo quiere decir que no corresponde a ella atender a este respecto de la educacion.

Destinada esclusivamente a formar hombres, con entera prescindencia de la carrera que cada uno haya de seguir, no hai quien no esté obligado a recibirla porque no hai quien no tenga vocacion para cumplir su mision humana.

Defendiendo la diversificacion de la enseñanza, Gréard arguye que la absoluta igualdad en los fines de la educacion supone la igualdad absoluta de las aptitudes para recibirla, i que esto es absurdo porque la esperiencia patentiza dia a dia la infinita diversidad de las vocaciones (*k*). Pero semejante argumento se destruye por completo con solo observar que no es la instruccion jeneral, que es la instruccion especial la llamada a educar las vocaciones particulares.

De esta manera, i sólo de esta manera, se puede tener la variedad en la unidad, porque sobre una base comun cada cual se construye un edificio a

(*k*) GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. II, páj. 90.

su gusto; i despues de hermanarse todos como hombres, se separan para atender a sus particulares inclinaciones i a las necesidades de la vida.

§ 20. Mas, para que la enseñanza llegue a constituir un réjimen mental, no basta que sus doctrinas sean de carácter social, homojéneas en todos sus grados e iguales para todas las personas. Es menester, además, que las esponga en forma de constituir un cuerpo orgánico, esto es, un sistema cuyas partes todas estén recíprocamente relacionadas.

Es evidente, en efecto, que con principios inconexos, por muchos que ellos sean i por mui verdaderos que se les suponga, no se puede formar una filosofía, mucho ménos una filosofía homojénea, que sujiera la idea de la unidad de la naturaleza i la idea de la unidad de los conocimientos.

Sean de carácter teolójico, sean de carácter metafísico, sean de carácter científico, las doctrinas no llegan a constituir una filosofía jeneral, una disciplina para el entendimiento, un réjimen para todos los espíritus, sino a condicion de que formen un cuerpo único de partes conexas.

Por consiguiente, para que la enseñanza pueda cumplir sus fines sociales, se requiere un principio orgánico que la informe, i segun el cual haya de desarrollarse gradual i lójicamente desde el primero hasta el último dia de la vida escolar.

Es una ilusion imaginarse que los conocimientos rinden una misma suma de beneficios al espíritu, cualquiera que sea el orden en que los adquiriera. Sin hablar todavía de las dificultades didácticas con que su enseñanza i su aprendizaje tropiezan cuando se transmiten i adquieren desconcertadamente, todo el mundo debe comprender que para guardarse de la intemperie no es lo mismo tener amontonadas todas las partes de un edificio o tener el edificio mismo, aun cuando en uno i otro caso se posea la misma cantidad de materiales.

Entretanto, es un hecho que probaré mas adelante, que la enseñanza vijente se distingue justamente por su carácter anorgánico.

Instituida bajo la influencia del intelecto anárquico de las sociedades contemporáneas, es ella obra, o bien de educacionistas pertenecientes a escuelas diversas, o bien de empíricos que han tenido que transijir con todas; i en uno i otro caso, ha debido prescindir del principio orgánico de la unidad.

Si la ciencia, verbigracia, no constituye a los ojos del vulgo una filosofía, es porque ella no se enseña en parte alguna como sistema, aun cuando no hai instituto docente que no la esponga siquiera sea parcialmente, en forma de trozos inco nexos.

En la realidad, la ciencia es el sistema de carácter mas esencialmente orgánico que se conoce; sus

verdades se derivan unas de otras formando un encadenamiento infinito; sus partes están ligadas entre sí por conexiones que, como fundadas en la naturaleza de las cosas, son de carácter invariable, i su desarrollo se opera en la misma forma imperterbable con que el tiempo pasa. No hai, por lo mismo, otro sistema que dé una idea mas perfecta de la unidad del universo.

Pero si se enseña aquí la física, allá las matemáticas, acullá la biología, sin orden, lójica ni concierto; si no se esponen la jénesis i la interdependencia de estas mismas ramas para entroncarlas en un sistema; si aun dentro de cada ciencia se altera el desarrollo lójico de sus partes i se rompe así su conexion natural, seria absurdo esperar de tal enseñanza los beneficios peculiares de la enseñanza sistemática.

Cuando esto pasa con la ciencia, donde la conexion natural de sus partes permite disponerlas fácilmente para rehacer el sistema, ¿qué males no ocasionará el desparpajamiento en aquellas filosofías que, por ser obras del espíritu no fundadas en la naturaleza real, no siempre se desarrollan con todo el rigor de la lójica positiva?

Es, pues, indispensable organizar la enseñanza ántes de darla, esto es, adoptar una filosofía que sirva de orijen i madre de todos los conocimientos, un principio que los relacione i los una, porque de otra manera ellos penetran desencuadernadamente

en el espíritu i no constituyen una disciplina para los entendimientos (*m*).

§ 21. Pero el carácter mas jenuino que a toda enseñanza debe adornar para que se encamine de-rechamente a sus fines peculiares, es el de ser *moral*; moral no tanto en el sentido de que ella comprenda el estudio de la ética, sino en el sentido de que en sus doctrinas no se aparte de aquello que la virtud aconseja i el deber prescribe.

«Si la instruccion no tuviese mas fin que el de educar al hombre para la literatura i para las ciencias, dice Rollin; si se limitase a tornarlo hábil, elocuente, apto para los negocios; i si al cultivar su espíritu, ella olvidase cultivar su corazon, no satisfaría a todo lo que de ella se espera, ni nos conduciría a uno de los principales fines de nuestra naturaleza. Por poco que se examine la naturaleza del hombre, sus inclinaciones, su fin, es fácil reconocer

(*m*) Humanamente consideradas las cosas, se puede tener la filosofía, que es la ciencia de las ciencias, como la verdad mas elevada a que el espíritu puede alcanzar, esto es, como la verdad soberana. En este sentido es perfectamente aceptable la observacion de Santo Tomás, a saber: que si el bien del hombre consiste en el conocimiento de la verdad, el sumo bien no consiste en el conocimiento de tal o cual verdad particular, sino en el conocimiento de la verdad soberana, i que en el conocimiento de ciertas verdades particulares puede haber mas bien un vicio. *Summa Theologica* t. X, part. II, sect. II, quest. 167, art. 1.º, páj. 221.

que él no ha sido hecho para sí solo, sino para la sociedad. Es miembro de un cuerpo a cuyo servicio debe consagrarse; i a la manera como se procede en los grandes conciertos de música, se debe poner en estado de sostener su parte para hacer perfecta la armonía» (n).

Infiérese de esto, observa Berra, que la enseñanza debe ser, ante todo, propia para realizar cumplidamente su objeto, o lo que tanto vale, la educación i la instrucción han de ser tales, que preparen a las personas en su menor edad para cumplir después los deberes que la naturaleza les ha impuesto. La relación de conformidad de la enseñanza con el fin moral del individuo, es, entónces, una de sus leyes fundamentales, un verdadero principio, que llamaré principio de correlación final (ñ).

Esencialmente, ninguna institución humana tiene caracteres de perpetuidad si no existe para cumplir un fin moral cualquiera. La sociedad misma se disolvería si el anhelo del bien no mantuviera permanentemente unidos a todos sus miembros.

Este sentimiento es tan vivo, que aquellos que no concurren a la realización del propósito común, se sienten solos en medio de sus semejantes, desdénados con el mote despreciativo de egoístas si su actitud es puramente pasiva, o escomulgados con

(n) ROLLIN. *Traité des Études*, t. I, páj. 8.

(ñ) BERRA. *Curso de Pedagogia*, § 231.

el epíteto infamante de malvados si abiertamente contrarian la obra de la sociedad.

Se puede decir, por consiguiente, que lo que hace perfecta la armonía en el gran concierto humano, es la tendencia universal i recíprocamente cooperativa a realizar el bien.

No basta, entónces, que la enseñanza sea verdadera para que a la vez sea buena. Es además indispensable que se inspire en la noción del orden moral, i que toda ella despierte, desarrolle i fortifique en el educando la idea de que cuanto se estudia i cuanto se hace en la vida, tiene por objeto el cumplimiento del deber.

En este sentido, cuando se dice que el fin peculiar de la enseñanza es producir la converjencia de los entendimientos a una misma verdad, es en razon de que por este medio se produce incontrastablemente la converjencia de las voluntades a un mismo propósito, i por tanto, el desenvolvimiento regular i armónico del orden moral. En este mismo sentido, se puede sentar con Rollin que el fin último de toda enseñanza es hacer mejores a los hombres (o).

Sin embargo, la enseñanza puede apartarse del principio del bien, ora porque no abraza absolutamente el estudio de la moral, ora porque sus doctrinas o sus tendencias son inmorales.

(o) ROLLIN. *Traité des Études*, t. I, páj. 9.

Seria inmoral la enseñanza de la física, verbigracia, si se le redujera a preparar taumaturgos, adiestrando a los iniciados en el arte de engañar a los ignorantes. Que un prestidijitador mantenga reservada la explicación de sus pruebas se comprende, porque es el secreto del escamoteo lo que despierta el interés, lo que causa el agrado i lo que justifica su industria. Pero es estafar la verdad a las muchedumbres el que un sacerdote se exhiba con poderes sobrenaturales, valiéndose del conocimiento del barómetro para anunciar el tiempo, o de su dominio sobre los animales para dar inocuidad a las culebras, o de un descubrimiento de petróleo para inventar la fábula del fuego sagrado.

Por su propia naturaleza, el estudio de la física es esencialmente moralizador, en cuanto hace creer que todo lo posible tiene una explicación natural. Pero cuando se arrancan sus secretos a la naturaleza, no para cederlos a la muchedumbre, sino para convertirlos en medio de predominio, la enseñanza de esta ciencia pierde su carácter moral en el mismo grado en que hace creer que los iniciados poseen virtudes sobrenaturales para producir fenómenos vulgarmente inexplicables, o para anunciar sucesos vulgarmente imprevistos i fortuitos.

Igualmente inmoral seria la enseñanza de la química si se la redujera al arte de las falsificaciones, o la de la terapéutica si se la redujera al arte de los envenenamientos.

Sin duda alguna, la ciencia se debe enseñar íntegramente, i no debe ocultar ni aun aquellas partes que pueden excitar los instintos criminales de los malvados. Pero se la debe enseñar íntegra siempre en vista del bien, porque solo conociendo los medios de hacer el mal que ella suministra, se adquieren los medios de prevenirlo i de reprimirlo.

En tiempos del imperio romano, la depravacion jeneral llegó a tales extremos, que algunos emperadores ofrecieron patentes de privilejio esclusivo a quienes descubrieran nuevos venenos en las plantas o en los minerales; i de paso observaré que, merced a tales estímulos, las investigaciones botánicas i mineralójicas adelantaron en este terreno desproporcionadamente, con relacion a las que tenian por objeto el simple estudio de la historia natural. Pero cualesquiera que sean los adelantamientos que el desarrollo de esta ciencia deba a semejantes investigaciones, nadie dejará de condenar esta prostitucion del espíritu científico puesto al servicio del crimen (*p*).

Aun en la enseñanza del derecho, puede desarrollarse una tendencia malsana cuando los catedráticos siguen la práctica de esponer las contrapuestas doctrinas de los jurisconsultos sin declararse personalmente por ninguna.

Mui propio es, sin duda alguna, de la honradez

(*p*) SAN JERÓNIMO. *Oeuvres*, páj. 26 del Prefacio por Benoist.

que ha de inspirar a la enseñanza el que cada profesor esponga aquellas doctrinas que se contraponen a la suya propia. Pero si el objeto primero de toda enseñanza es dar a conocer la verdad, ninguno puede escusarse de manifestar con franqueza, valentía i serenidad cuáles son las opiniones que prefiere entre aquellas que se disputan el campo. Esta obligacion es particularmente ineludible en la preparacion de la juventud para una carrera, cual es la de la abogacía, en que, segun el juicio vulgar, se conceptúa lícito defender el pro i el contra, bajo la sola reserva de no hacerlo en una misma cuestion. La simple esposicion de las doctrinas contrapuestas sin dar la preferencia a ninguna, siembra en los espíritus la indiferencia por la verdad, i hace jermiñar en ellos la idea de que alternativamente, segun convenga, se puede defender las unas o las otras, sin faltar a la honradez profesional.

La enseñanza misma de la moral puede dar de sí malos frutos, si en vez de dirijirla a su objeto propio, cual es el de formar hombres buenos, se la dirije a un objeto estraño, por ejemplo, a formar buenos prosélitos. Es un error imajinar que la enseñanza moral no puede torcerse, por el hecho de que dejaria de ser moral desde el instante en que se maleara. Para convencerse de su posibilidad, basta observar que en el mundo hai religiones tan depravadas que autorizan los actos mas groseros de deshonestidad; i sin embargo, cada una sostiene

imperturbablemente que fuera de ella no puede florecer la virtud verdadera, i que para ser hombre perfecto se necesita ser perfecto ortodojo. Inspirada por tales doctrinas, la enseñanza moral, cuando no es puramente laica, se empeña mas en formar al prosélito que en formar al hombre.

En realidad, el principio de la absoluta moralidad de la enseñanza es en la práctica mucho ménos respetado de lo que su aceptacion en teoría podria hacer creer. Pero aun prescindiendo de aquellas nociones que ofenden a una moral sana, la enseñanza comun no ejerce una influencia bastante saludable, porque no se cura jamás de contrarrestar sistemáticamente los errores i los vicios de la educacion doméstica (§ 4.º). El hecho solo de evitar escrupulosamente toda doctrina malsana, no da tendencias morales a una enseñanza si ella deja subsistentes, al abrigo de su silencio, preocupaciones i creencias que hagan confundir el mal con el bien i con la virtud el vicio.

§ 22. El que la educacion deba atender al cultivo del sentimiento moral no quiere decir que pueda descuidar el cultivo de las demás facultades del espíritu. Solo quiere decir que el carácter moral es el que preferentemente debe predominar del principio al fin en todo el curso de la enseñanza.

No seria la enseñanza un medio perfecto de educacion si no atendiera al desenvolvimiento com-

pleto de la naturaleza humana, en otros términos, si no fuese *integral*.

Con este neolojismo, creado por la pedagogia en los últimos tiempos, se distingue a todo sistema de educacion que juntamente enseña el ciclo entero del saber humano i abraza el conjunto total de las facultades del espíritu. De consiguiente, para ser integral, la educacion debe cumplir a la vez una condicion subjetiva, la de abarcar toda la ciencia, i una condicion objetiva, la de atender al desenvolvimiento completo del sér humano.

La instruccion puramente científica, que solo atiende a educar la intelijencia; la instruccion puramente clásica, que solo atiende a educar el gusto; la instruccion puramente relijiosa, que solo atiende a educar el sentimiento; la instruccion puramente industrial, que solo atiende a formar el hombre de trabajo; i la instruccion puramente física, que solo atiende a formar atletas i jinnastas, no son sistemas integrales de educacion, por mas perfecta que cada una sea en su jénero.

De la misma manera, la enseñanza que abraza unas ciencias o unas artes i descuida las restantes, no forma tampoco un sistema completo, aun cuando sea perfecta con relacion a fines especiales.

Mas ¿es acaso posible realizar este ideal?

Convengo con la pluralidad de los educacionistas en que un sistema completo de enseñanza jeneral debe atender al desarrollo de todas las facultades

del espíritu. Creo aun que esto es factible. Pero ¿se puede asimismo enseñarlo todo? O mejor ¿se puede aprenderlo todo en los breves años de un curso escolar?

Mui amenudo se ha negado la posibilidad de organizar un sistema integral de educacion. Las materias del saber son tantas, se dice, que no se podria atender a la enseñanza de unas sin descuidar la de las otras. Los conocimientos son tan varios que, sin formar una amalgama heterojénea, no es dable incluirlos todos en un solo plan de estudios. I la variedad de métodos que la diversidad de las ciencias requiere, es tan grande que el espíritu del estudiante se encontraria perplejo ante ellos, a la manera del viajero que llega a un punto donde se cruzan cien caminos diferentes (q).

En el desarrollo posterior de esta obra cuidaré de refutar por estenso semejantes objeciones, las cuales suponen de suyo que se tiene una nocion mui imperfecta de la filosofía de nuestros conocimientos. Pero, sin anticipar dilucidaciones que tendrán mas amplia cabida en otra parte, advertiré desde luego que al sentar que la enseñanza integral ha de comprender todo el saber humano, se debe entender solo que ha de comprender todos los conocimientos fundamentales; que no se puede entender de otro modo si se toma en cuenta que la

(q) ALCORTA. *La Instrucción Pública*, cap. III, páj. 154.

instrucción primaria, con ser tan reducida, se considera de carácter tan integral como la instrucción secundaria, con ser tanto mas lata; que la dificultad queda así reducida a distinguir entre los conocimientos aquéllos que son realmente fundamentales de aquéllos que son simplemente derivados; i que el principio de la integridad de la enseñanza, no deja de ser verdadero porque sea mui compleja la tarea de hacer esta distincion.

Advertiré tambien en esta parte, para refutar una objecion vulgar, que por medio de la enseñanza integral no se trata de formar ni sabios enciclopédicos ni filósofos contemplativos, ni de transmitir a los educandos todo lo que se ha pensado, dicho, inventado i descubierto ántes de ellos, como inocentemente se ha supuesto (r).

Nadie podria preconizar un sistema tal, que implicaria el mas absoluto desconocimiento, así de la preparacion que para vivir en la sociedad contemporánea se debe dar a los educandos, como de la imposibilidad material de enseñar toda la suma del saber humano en los breves años de un curso escolar.

Se trata, al contrario, de desarrollar simultáneamente la enerjía de todos los órganos del espíritu, la plasticidad de todas sus aptitudes, la actividad de todas sus facultades.

(r) COMPAYRÉ. *Doctrines de l'Éducation*, t. II, pág. 378.—
GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. II, pág. 91.

La instruccion integral, dice Alcorta, importa la adquisicion de todos los elementos principales que constituyen el saber humano en cuanto se ligan con la situacion del hombre en el mundo. Por ella se ponen en ejercicio, metódica i racionalmente, todas las facultades que forman la personalidad en sus variadas relaciones; i preparando así los elementos de lucha, coloca a cada uno en situacion de defenderse i de cumplir su destino por el ejercicio metódico que conduce al perfeccionamiento sucesivo (s).

Por consiguiente, lo que se pretende con la enseñanza integral, es reaccionar contra aquellos sistemas tradicionales que dejan trunca la educacion del hombre, contra el sistema de instruccion puramente literaria de los clásicos, contra el sistema de instruccion puramente relijiosa de las sectas, contra el sistema de instruccion puramente industrial de la escuela utilitaria.

El sistema de la enseñanza integral es, por ejemplo, el que ha preconizado e impuesto como parte inomisible de la educacion jeneral la hijiene, la gimnástica i demás ramos que miran a la conservacion i desarrollo de la vida física. Sistemáticamente eliminados por la primitiva escuela teológica, como impropios de almas cristianas, arrogantemen-

(s) ALCORTA. *La Instrucción Secundaria*, cap. III, pájs. 152 i 175.

te desdeñados por la escuela clásica, como indignos de preocupar a educacionistas encargados de formar jóvenes atildados, es la escuela científica la que, relacionando con la pedagogía la psicología positiva, ha demostrado que a la cultura del espíritu es indispensable la salud, el vigor i la vida del cuerpo; i que solo la enerjía física puede dar consistencia i perseverancia a la enerjía moral.

§ 23. Los pedagogos clásicos suelen establecer una division diciendo que la enseñanza puede ser formal o real, educativa o instructiva. Enseñanza real, instructiva o material, es aquella que trasmite a las inteligencias educandas una suma cualquiera de conocimientos. Enseñanza formal, educativa o instrumental, es aquella que se limita a ejercitarlas en el arte de descubrir la verdad.

Pero esta division imaginada para justificar, segun veremos, algunos de los sistemas mas imperfectos de educacion, no se funda en la existencia de dos clases diferentes de enseñanza; se funda en dos caracteres esenciales que a toda enseñanza perfecta deben adornar.

La verdadera educacion, en efecto, es aquella que junto con dar una suma mas o ménos grande de conocimientos, desenvuelve las potencias del espíritu i le pone en grado de aumentarlos i desarrollarlos por sí mismo. Como observa Littré, su objeto no está circunscrito a enseñar lo que el maestro

sabe, sino que además se dirige a imprimir al espíritu una forma, a darle una modelacion determinada (t).

Es un error imaginar que el método solo o las solas materias bastan a la educacion del espíritu. Su educacion perfecta comprende, así las materias que lo enriquecen, como el método que lo disciplina, que lo dirige, que refrena sus ímpetus, que le impide estraviarse i le sirve de guia en la explotacion de la mina inagotable de la ciencia. De consiguiente, junto con una suma limitada de conocimientos, se le debe dar el medio de aumentarla indefinidamente (u).

Para fijar el verdadero carácter de la enseñanza, se ha de tener presente que en todas las sociedades, aun en las mas cultas, son pocos, mui pocos los que desarrollan sistemáticamente, despues de terminada la vida escolar, los conocimientos en ella adquiridos; que son ménos, muchos ménos los que se aplican al estudio de ciencias cuyos rudimentos siquiera no les hayan sido enseñados en los institutos docentes; i que, de consiguiente, la pluralidad

(t) VECCHIA. *Scienza dell' Educazione*, § 9.—LITTRÉ. *Revue de Philosophie Positive*, t. I, páj. 321.

(u) ALCORTA. *La Instruccion Secundaria*, cap. III, páj. 156. — «Hai que considerar dos cosas en la educacion, dice Gréard: la adquisicion de los conocimientos i el desenvolvimiento de las facultades. No se concibe la una sin la otra.» *Enseignement Secondaire*, t. I, páj. 221.

de los educandos está destinada a desaparecer de la escena del mundo, sin haber agregado una tilde al caudal de conocimientos recibidos del maestro.

En tales condiciones, dar a la enseñanza un carácter puramente formal, vale tanto como poner en manos de los hombres un costoso instrumento que, de antemano se sabe, no han de usar en toda su vida para cosa alguna.

Es lo que de hecho sucede, verbigracia, cuando se reduce la instrucción primaria a la lectura, la escritura i el cálculo. Instrumentos para adquirir las ideas que han de enriquecer el espíritu, estos conocimientos descubren a los educandos la lejana perspectiva de un paraíso donde florece el árbol de la ciencia, pero adónde saben que no han de llegar jamás, sujetos como están por las necesidades de la vida.

Segun se ha observado, dar a la enseñanza un carácter puramente instrumental, es exactamente lo mismo que ejercitar a un hombre en el manejo de la cuchara, del tenedor i el cuchillo, atarle en seguida las manos, ponerle delante las viandas i decirle: «Coma usted si gusta» (v).

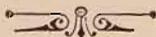
La enseñanza, por tanto, debe comprender a la vez la instrucción i el ejercicio, la verdad i el método, una suma de conocimientos i el medio de adquirirlos i desarrollarlos.

(v) HUXLEY. *Les Sciences Naturelles*, páj. 3. El símil está ligeramente modificado.

Conviene aun sobremanera que la enseñanza atienda a lo uno i a lo otro, ora simultánea, ora separadamente, en forma que el educando empiece a distinguir desde temprano la parte propiamente instructiva de la puramente educativa. Cuando no se hace esta distincion; los educandos se forman la idea de que la lectura i la escritura son los únicos medios que hai para adquirir conocimientos i descuidan lamentablemente el ejercicio de las facultades de observacion, fuente i oríjen primero de la verdadera ciencia. Por consiguiente, el aumento de conocimientos, fin de toda enseñanza, se debe procurar, no solo al comunicar los medios aludidos de instruccion, sino con independenciam de estos medios i ántes de poseerlos (y).

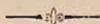
Se deben rechazar, en suma, las doctrinas que querrian reducir la enseñanza, ora a su sola parte formal, ora a su sola parte material. El simple sentido comun nos dice que el arte de hablar es bien inútil si no se posee además el arte de pensar; que el arte de pensar se perfecciona con el empleo mas correcto del lenguaje; que el concepto vale poco sin la forma, i la forma vale ménos sin el concepto; i que filosóficamente solo se conceptúa bien educado aquel espíritu que a la vez conoce la verdad i los procedimientos que se han de seguir para descubrirla.

(y) SAMA. *Montesino i sus doctrinas pedagógicas*, páj. 59.





CAPÍTULO IV



Sistemas fundamentales de enseñanza

Sumario.—§ 24. Las tres filosofías fundamentales.—§ 25. El sistema teológico de enseñanza.—§ 26. El sistema clásico.—§ 27. El sistema científico.—§ 28. El sistema ecléctico o tradicional.

§ 24. Fijados los caracteres jenerales que han de distinguir a la enseñanza, toca ahora estudiar a la luz de las doctrinas establecidas, aquellos sistemas filosóficos que se disputan el privilegio de formarla.

Para que la enseñanza sea una i homogénea, para que forme un sistema orgánico, para que los conocimientos que trasmita sirvan de disciplina mental,

es absolutamente indispensable que se inspire del principio al fin en una filosofía cualquiera.

Esencialmente, toda filosofía jeneral es un sistema que tiene por objeto explicar el mundo i sus fenómenos; una los explica de una manera, otra de otra; i la enseñanza careceria de homojeneidad en su esencia i en sus métodos, si cambiara su base de un año a otro, o de una a otra asignatura.

Cuando estalla, por ejemplo, una epidemia, unos la atribuyen a castigo de la divinidad, otros a influencias etéreas incognoscibles, i otros a un desarrollo de microbios favorecido por tales o cuales condiciones hijiénicas.

La aparicion de un cometa es para los ignorantes un anuncio divino de grandes desgracias, i es para el hombre docto el simple regreso de un visitante periódico.

El médico Hipócrates asistió a dos hermanos que cayeron enfermos a un mismo tiempo i de un mismo mal, i que a la vez se agravaban o se mejoraban; i explicó el fenómeno suponiendo que, por ser ambos gemelos, debian tener una misma naturaleza. Pero un astrólogo lo explicó diciendo que ambos hermanos habian nacido bajo el oculto influjo de una misma constelacion (a).

Symmaco, el último de los grandes oradores jentiles, imploraba del emperador que no permitiera

(a) SAN AGUSTIN. *La Cité de Dieu*, t. I, lib. I, cap. II.

ultrajar aquella religion de sus antepasados, que habia alejado a Aníbal de las murallas de Roma i a los galos del Capitolio. Pero San Ambrosio le negó que Júpiter i Marte hubiesen sido los autores de las victorias alcanzadas por los romanos, dado que los vencidos adoraban a los mismos dioses; la causa de las victorias, concluia, fué simplemente el mayor valor de las leiones (*b*).

Cuando la gran peste de 1665 diezmaba a los habitantes de Lóndres, las almas relijiosas la atribuyeron a juicio de Dios, a espiacion impuesta a los cristianos por haber dejado cundir la heterodoxia. Pero Huxley observa que en nuestros dias, con mayor irreligiosidad, el flajelo no penetra en aquella ciudad; que la peste encuentra pasto para propagarse en poblaciones que no se curan de la hijiene aun cuando sean mui relijiosas, i que, por consiguiente, el flajelo de la epidemia no procede absolutamente de las creencias que se profesen (*c*).

Los ejemplos podrian multiplicarse hasta el infinito, porque no se verifica fenómeno en la naturaleza que no sea dable esplicarlo de diferentes maneras. Pero, esencialmente, toda esplicacion o es teológica si lo atribuye a seres sobrenaturales, o es metafísica si lo atribuye a principios ocultos, o es científica si lo atribuye a leyes observables; a cau-

(*b*) LAURENT. *Le Christianisme*, páj. 289.

(*c*) HUXLEY. *Les Sciences Naturelles*, pájs. 3 i 11.

sas físicas o morales. Por consiguiente, no hai, no puede haber mas de tres filosofías fundamentales: la teología, la metafísica i la ciencia; i todo sistema, toda doctrina, toda hipótesis está comprendida en una u otra de ellas.

Por su propia naturaleza, cada una de estas tres filosofías excluye a las otras dos; o en otros términos, si el espíritu atribuye los fenómenos a la acción directa de la divinidad, no ha menester de las leyes naturales para explicarlos, i si los atribuye a las leyes naturales, no necesita recurrir a la intervención de la Providencia. Los rayos, las tempestades, los volcanes, los terremotos, que para el ignorante son manifestaciones de la cólera de los dioses, son para el docto simples efectos de causas naturales. Al primero se le antoja que son trastornos del orden natural i no puede explicárselos sino atribuyéndolos a la acción arbitraria de la divinidad; pero el segundo los juzga fenómenos perfectamente regulares, sujetos a leyes jenerales e inmutables. Fatalmente, entónces, la creencia en el gobierno directo del mundo por la divinidad va decreciendo en la misma exacta medida en que va desarrollándose la ciencia.

A primera vista pareceria natural suponer, observa Bain (*d*), que la creencia empieza con la experiencia; que débil al principio, se fortifica a me-

(*d*) BAIN. *Les Émotions et la Volonté*, cap. XII, § 10.

dida que los hechos se repiten; en una palabra, que la conviccion guarda proporcion con el saber. Pero esta suposicion es tan infundada que con mejores razones se podria sostener la contraria, porque de ordinario la fé es mayor donde es menor la ciencia i los mas ignorantes son los mas crédulos. La experiencia mas bien desautoriza a la creencia, i la observacion de los hechos debilita la fé en el mismo grado en que desarrolla los conocimientos (e).

Puedo concluir, entónces:

1.º Que las esplicaciones científicas escluyen a las demás, porque desde el momento en que se descubre una lei natural, se deja de recurrir a los dio-

(e) Estas verdades han sido reconocidas de antiguo por algunos de los mas altos ingenios del catolicismo, por mas que en nuestros dias se trata de invalidarlas a fuerza de inofensivos anatemas. «El ignorante, observó Vico, atribuye a Dios aquellos fenómenos cuyas causas naturales no conoce» (*Principios de una Ciencia Nueva*); i esto es lo mismo que con algunas ampliaciones sostengo en las pájinas precedentes. «No hablemos del azar o la fortuna, dijo Bossuet, o hablemos de ello solamente como de una palabra con que disfrazamos nuestra ignorancia» (*Discours sur l'Histoire Universelle*, páj. 422); i esto quiere decir que uno solamente recurre a tales entidades para esplicarse las cosas cuando no conoce la causa natural que las ocasiona. «La palabra *milagro*, dijo tambien Santo Tomás, la palabra con que designamos un acto de intervencion sobrenatural, viene de *admiracion*, i la admiracion se siente, continuaba, siempre que se ve un efecto cuya causa se ignora.» (*Summa Theologica*, t. III, quest. CV, art. VII), i esto quiere decir que cuanto mejor se conozcan las causas reales que ocasionan los fenómenos, ménos se verá en ellos la mano de la Providencia.

ses i a las causas ocultas para explicar los fenómenos que ella rije;

2.º Que, por lo mismo, esto es, porque las esplicaciones fundamentales se escluyen recíprocamente, se debe adoptar una sola para informar toda la enseñanza; i

3.º Que para servir de base esclusiva de la enseñanza no hai mas que tres filosofías: la teología, la metafísica i la ciencia.

§ 25. Inspirados por estas tres filosofías antagónicas, se disputan al presente el privilegio de la enseñanza tres sistemas radicalmente incompatibles, que han aparecido espontánea i sucesivamente a medida que las sociedades han llegado a un grado mas i mas alto de su desenvolvimiento: el sistema teológico, el sistema clásico i el sistema científico (*ch*).

De estas tres escuelas, la primera, la teológica, es la que ha prestado mas servicios en lo pasado, educando a su modo durante toda la edad media el corazon i el espíritu de la porcion mas culta de la humanidad, i dando a todos los pueblos cristianos una enseñanza que era a la vez una fé i una moral, una doctrina para el entendimiento i una regla para la voluntad.

Parte aquella enseñanza del principio que el des-

(*ch*) ALCORTA. *La Instrucción Secundaria*, cap. III, páj. 159.

tino del hombre es Dios, que todo lo que no lleva derechamente al cielo es inútil cuando no pernicioso, que el temor de Dios es el principio de la sabiduría, que la verdadera sabiduría es el conocimiento de las cosas divinas, i concluye, por tanto, que la instruccion debe ser puramente relijiosa (f).

Por de contado, no ignoro yo que en los institutos docentes de la iglesia católica, la enseñanza no es a la sazón esclusivamente relijiosa, i que en las escuelas conventuales i en los seminarios episcopales se cultiva tambien el estudio de las humanidades i aun el de la ciencia.

Pero la enseñanza usual es una enseñanza adulterada en que el vino puro está mezclado con sustancias estrañas. El sistema teológico puro no comprende mas que la instruccion relijiosa. Esta fué la que se dió por los levitas en Israel, ésta la que se dió por la iglesia católica en la edad media (g), ésta la que preconizó Lutero en el siglo XVI; i cuando el Concilio de Trento ordenó la fundacion de cátedras en cada templo o convento que tuviese asignada prebenda, prestamera u otro estipen-

(f) *Ne velit homo plus scire quám Scriptura testata est.* SAN JERÓNIMO. *Oeuvres*, páj. 173.—SANTO TOMÁS. *Summa Theologica*, t. I, part. I, quest. I, art. VI.

(g) «La instruccion pública no existió durante la dominacion goda, dice Sanchez de la Campa, sino para los estudios teológicos.» *Historia de la Instruccion Pública en España*, t. I, capítulo XI, páj. 82.

dio, lo hizo exclusivamente con el objeto de propagar la doctrina católica i el conocimiento de las Sagradas Escrituras (*h*).

Hubo, sin embargo, una época en que, para formar un sacerdocio ilustrado, defensor de la fé, capaz de adoctrinar a la cristiandad, se organizó una enseñanza que, sin dejar de ser esencialmente teológica, abrazaba tambien las letras i la dialéctica.

Sucedió aquello en los mismos siglos en que empezaron a esbozarse los idiomas romances, porque para el solo efecto de estudiar las Santas Escrituras, fué menester a los que hablaban la lengua vulgar aprender previamente el griego i el latin; lenguas de la Biblia, de los Evangelios i de las obras apolojéticas.

Surjieron entónces, desde el siglo XII adelante, como instituciones eclesiásticas, destinadas a formar defensores de la fé ántes que a desarrollar la ciencia humana, esos establecimientos que a través de grandes vicisitudes i trasformaciones, han llegado hasta nuestros propios dias, que se cuentan entre aquellos que mayor impulso han dado al desarrollo del espíritu, i a que el porvenir reserva

(*h*) Las iglesias cuyas rentas anuales fueren cortas... tengan a lo ménos un maestro... que enseñe de balde la gramática a los clérigos i otros estudiantes pobres para que puedan, mediante Dios, pasar al estudio de la Sagrada Escritura." LOPEZ DE AYALA. *Concilio de Trento*, ses. V, cap. I.—PHILIPPSON. *La Contre Révolution Religieuse*, cap. VIII, páj. 612.

acaso una mision grandiosa, todavía no bien definida. Tales son las universidades.

Los beneficios que la escolástica prestó a la humanidad han sido latamente estudiados i justiciaramente apreciados por la filosofía contemporánea. En el contacto obligado con los grandes pensadores de la antigüedad, el espíritu ganó en virilidad i creció en pretensiones; i para satisfacer sus ansias, la escolástica trató de fundar la teología en la metafísica, se esforzó por hermanar la revelacion con la historia, la fé con la razon, i substituyó la creencia ciega, propia de los siervos, por la creencia racional, propia de los hombres libres.

Al mismo tiempo que sometia al estudio las mas abstrusas materias de la teología, habituaba los espíritus para tratarlas al orden, a la precision i a la lógica, los ejercitaba en el arte de sutilizar i disputar sobre todo, los aguzaba i los armaba para las luchas de la fé i formaba argumentadores terribles, que a fuerza de definiciones, distinciones i divisiones, desentrañaban el error de entre la maleza de los mas intrincados razonamientos (i).

Pero despues de haber impulsado así el desarrollo de la razon humana, aquella enseñanza esencialmente formalista empezó a decaer rápidamente.

Condenada a conformarse indispensablemente con las verdades preestablecidas de la teología, no

(i) SICILIANI. *Storia delle Teorie Pedagogiche*, pàj. 326.

podía pasar de cierto límite ni elevarse mas allá de cierta altura. Todo lo discutía, es cierto; pero dentro de un círculo sin salida, porque estaba obligada a respetar, tanto la verdad de la revelacion; como la autoridad de la Iglesia.

Sus disputas eran esencialmente artificiosas, como quiera que estaba implícitamente convenido que, para no ser falso, el raciocinio debía volver siempre al punto de partida, siempre concluir en la verdad de las doctrinas católicas; i por mas enmarañados i vigorosos que fuesen los silojismos de una discusion, así el ponente como el oponente sabian desde que se les daba la tésis quién debía quedar vencedor i quién vencido.

La obra inmortal de Santo Tomás de Aquino, resumen de todas las cuestiones que en el siglo XIII agitaban el espíritu universitario, está adornada de todas las cualidades, a la vez que afeada por todos los defectos peculiares de aquella enseñanza.

Acuciosa, fina, silojística, estudia las cuestiones bajo todos sus respectos; pero todas las resuelve con el simple criterio de la autoridad, con la indefectible citacion de lo que dijo tal o cual profeta, uno u otro evangelista, éste o aquel padre de la Iglesia.

Sujeto el raciocinio a fórmulas matemáticas i a una lójica inflexible que casi se confunde con la línea recta, no tiene uno mas que aceptar la autoridad de la Iglesia i de la Biblia, para quedar condenado

a la aceptación de todas las doctrinas concisamente espuestas en los ocho tomos de la obra.

Estudia si Dios es lo mismo que su naturaleza, si es dable ver la esencia divina con los ojos del cuerpo, si los ángeles hablan entre sí i en qué idioma, si cuando uno habla a otro entienden tambien los demás, si pueden tomar cuerpo i si tomándolo ejercen funciones orgánicas, si tienen un conocimiento matutino i otro vespertino, si fueron creados ántes o después del mundo i dónde; si en el caso de no haber pecado Adán, los niños habrían alcanzado todo su desarrollo corporal inmediatamente después de nacer, etc., etc.; i con un testo tajante de las Escrituras pretende resolver materias tales que están fuera del alcance de la observacion i de la intelijencia.

Aquella obra que, a primera vista, parece ser un gran trabajo de investigacion de verdades ignoradas, resulta ser en realidad un trabajo de simple demostracion de verdades incontestables. No es Santo Tomás un sabio que busca la verdad; es un teólogo que la afirma i la define, porque «la ciencia sagrada (son sus palabras) no razona á la manera de las otras ciencias para probar sus principios; razona contra los que la atacan, para convencerlos con sus propias confesiones o para destruir sus razones especiosas» (j).

(j) SANTO TOMÁS. *Summa Theologica*, t. I, part. I, quest. I, art. VIII.

Ahora bien, una enseñanza que no tiene libertad para desarrollarse indefinidamente, está condenada a decaer desde el momento en que toca el límite extremo de su desarrollo. Da ella origen a unos pocos hombres que con potente genio la llevan a su apogeo, i en seguida se entrega a comentadores ramplones, sin originalidad, sin vida, condenados desde que nacen a jirar en un círculo estrecho i vicioso, a repetirse monótonamente a sí mismos. El estudio que no puede ya dar mas de sí, se torna esencialmente mecánico, i el espíritu creador de la humanidad parece agotarse.

Como lo han observado los historiadores de la educacion, ya desde mediados del siglo XV, los ingenios mas selectos de cada nacion empezaron a notar la vaciedad de la enseñanza teológica. Buscaban la ciencia i se les daban sutilezas; i cuando creian estudiar el arte de pensar, no aprendian en realidad mas que el arte de disputar.

Para Rabelais, valia mas no estudiar nada que adquirir un saber que era una pura tontera (*besterie*, bestialidad), que pervertia los mejores espíritus i marchitaba frustráneamente la flor de la juventud. Montaigne imputaba a la escolástica, al espíritu sofístico que ella enjendraba, el descrédito en que habia caido la filosofía, convertida en una palabra vana i sin sentido. Erasmo compadecia a los pobres escolares que, después de tres años de estudio de la gramática, se entregaban a la sofística,

a la dialéctica, a las suposiciones, a las amplificaciones, a las restricciones, a las esposiciones, a los enigmas i laberintos de las cuestiones i a todos los misterios de la teología. I, en fin, Pedro Ramus recuerda en una de sus obras cómo al ingresar en la universidad de París, se vió envuelto en las sutilezas de los sofistas i obligado a estudiar las artes liberales disputando. «Después que me hube graduado en artes, observa, sentí en mí mismo que no estaba satisfecho, i juzgué que tales disputas no me habian rendido mas fruto que el de hacerme perder el tiempo» (1).

(1) COMPAYRÉ. *Doctrines de l'Éducation*, t. I, pájs. 71, 99, 125 i 134.—VALLET DE VIRIVILLE. *Histoire de l'Instruction Publique*, pájs. 227 i 247. En todas partes encontramos pruebas de esta decadencia de la enseñanza. «Desde mediados del siglo XV, dice Vallet de Viriville, la Universidad de París, aun cuando siguió siendo dueña del privilegio de consagrar toda reputacion intelectual, había quedado bajo el nivel de los conocimientos científicos i literarios que en esa época se adquirian.» *Histoire de l'Instruction Publique*, cap. IV, páj. 245.—Buisson, así mismo, espone cómo ántes de concluirse la edad media se había abandonado en las universidades el estudio de las siete artes liberales, cómo el vicio de la dialéctica hizo creer a todos que con ella no se había menester de ningun otro estudio i cómo esta revolucion hizo retrogradar los pueblos a la barbarie. *Dictionnaire d'Instruction Publique*, artículo *Scolastique*.—Lo mismo atestigua Sanchez de la Campa de las universidades españolas, porque «mientras la Europa se ajitaba reconstituyendo la ciencia de Pitágoras i de Arquímedes... i el canciller Bacon i Descartes abrían nueva senda a los estudios filosóficos, i Newton Leibnitz creaban un nuevo método que sometían a la accion

En una palabra, no hubo en el siglo XVI espíritu independiente que no protestara contra aquella enseñanza puramente formal i ergotista, que ejercitaba a los educandos en el arte de raciocinar, en vez de ejercitarlos en el arte de buscar la verdad; que reducía la lójica al silojismo, la dialéctica a la argumentacion, i la disputa a un torneo teatral cuyo desenlace se conocía desde ántes de empezar la fiesta; enseñanza, en fin, que engreída de poseer la verdad absoluta, había suprimido la tarea inacabable de las investigaciones. Si se hubiera juzgado por la calidad de los frutos que esta enseñanza rendía hácia el siglo XV en las universidades, se habría creído que la potencia creadora de la humanidad estaba del todo exhausta en los momentos mismos en que el espíritu se emancipaba de la escolástica para dar pruebas de la mas prodijiosa fecundidad.

Al presente, el sistema teolójico no conserva su pureza orijinal sino en las iglesias, aplicado por los predicadores a la propaganda de doctrinas religiosas.

Todos ellos suponen que se puede formar el hombre perfecto, el hombre capaz de cumplir su mision en la sociedad, sin darle mas instruccion que la instruccion religiosa.

del cálculo, España se entretenía con los *autos de fé* i con los *autos sacramentales*.» *Historia de la Instruccion Pública en España*, t. I, capítulo XXXVII, páj. 335.

Si los templos cristianos no son escuelas de matemáticas, o de historia, o de jeografía, es puramente porque en conformidad a este sistema, se cree que no se ha menester ni de las humanidades ni de las ciencias para dar una educacion perfecta al espíritu.

I la repugnancia que sentimos a considerar los templos como institutos de educacion, viene de que, criados en otras ideas, creemos inherente a todo sistema docente la enseñanza de tales o cuales disciplinas profanas, i nos imaginamos, verbigracia, que sin jeografía, sin lectura i sin gramática no hai verdadera instruccion.

Pero, esencialmente, las prédicas, los sermones, las amonestaciones i las lecturas de los templos constituyen una verdadera enseñanza, una enseñanza mas sistemática i mas pura que la de cualquiera escuela pública, donde, segun lo demostraré, se entremezclan indistintamente estudios teolójicos, metafísicos i científicos.

§ 26. Confinada al estrecho recinto de los templos, la enseñanza teolójica ha renunciado desde hace siglos a sus primitivas pretensiones de informar la instruccion jeneral, esto es, la instruccion que educa al hombre para la sociedad. Al presente, no se la mantiene en las escuelas sino a titulo de instruccion especial, a título de instruccion relijiosa, destinada a completar el plan jeneral de educacion. Pero la renuncia a sus antiguas pretensiones es

tan irrevocable que de ordinario, en las discusiones de los tratadistas, no se toma en cuenta ni la existencia de esta escuela ni los servicios que prestó en lo pasado, i solo se mencionan i se disputan el campo las otras dos escuelas antagónicas, la del sistema clásico i la del sistema científico.

Nació la escuela clásica en el seno de las universidades del siglo XVI i asumió su carácter definitivo en fuerza de la anarquía mental de la sociedad moderna.

Desde los primeros siglos de nuestra era se habia disputado entre los pensadores cristianos si era lícito el estudio de las obras profanas o humanas; i de hecho habia triunfado el principio de la intolerancia, indispensable para constituir la unidad de doctrinas del cuerpo cristiano. Si se exceptúa uno que otro ingenio singular que buscaba alimento en la antigüedad, las obras greco-romanas quedaron proscritas de la enseñanza jeneral.

Pero despues de algunos siglos, a virtud del impulso que la escuela teológica dió al desarrollo de las facultades lógicas, el espíritu humano sintió la necesidad de reanudar la tradicion de los estudios profanos, i entónces los introdujo subrepticamente en los planes de instruccion jeneral.

A la sombra de la teología católica, so capa de comprobarla, introdujo en las universidades toda la metafísica greco-romana; a la sombra del derecho canónico, so capa de ilustrarlo, introdujo todas las

obras de los jurisconsultos del Imperio i aun aquellas de Platon, de Aristóteles i de Ciceron que tratan de política i de derecho; i con el pretexto de enseñar la retórica i la dialéctica para formar oradores sagrados, no hubo poeta ni prosista antiguo a quien no se abrieran las puertas de las aulas (*m*).

El Renacimiento, por tanto, fué una protesta virtual contra el exclusivismo de la escuela teológica, fué el triunfo de los que habian sostenido la licitud de los estudios profanos, fué una reivindicacion hecha por el espíritu, de su derecho a la ciencia, a la filosofía i a la investigacion racional de la verdad.

Pero este sistema ofrece en su desarrollo particularidades aun mas notables que en su nacimiento, porque si nació a la sombra de la teología, se desarrolló sobreponiéndose a ella. Desde el dia en que se rompió la unidad religiosa, no hubo ya doctrina que pudiera informar la instruccion jeneral, i el estudio de la literatura clásica se impuso como un avenimiento entre todas las sectas. De consiguiente, el clasicismo ha prestado durante la edad moderna un servicio inapreciable, porque en fuerza de la reaccion religiosa del siglo XVI, i a impulso de la propaganda de uno i otro lado, la instruccion

(*m*) VALLET DE VIRIVILLE. *Histoire de l'Instruction Publique*, cap. III, pájs. 141 i 143.—BUISSON. *Dictionnaire d'Instruction Primaire*, art. *Scolastique*.—SANCHEZ DE LA CAMPA. *Historia de la Instruccion Pública en España*, t. I, cap. XIX, pájs. 141 i 142.—LIARD. *L'Enseignement Supérieur en France*, páj. 48.

jeneral se habria convertido de nuevo en instruccion puramente teológica si aquella escuela no hubiera ofrecido a los gobernantes un ideal neutro para informar la enseñanza de los pueblos.

Si bien se observa, se nota en el fondo de la política ordinaria de cada Estado una esencia de transaccion ecléctica entre las tendencias opuestas, por manera que el sistema clásico, *modus vivendi* entre las doctrinas antagónicas que, para no ofender a ninguna, prescinde de todas ellas i reduce la instruccion a una simple preparacion literaria, se impuso a los repúblicos mas tolerantes por la doble fuerza de la naturaleza neutra de todas sus partes i del estado anárquico de las sociedades.

Empero, esta misma índole particular que habilita al sistema clásico para dirigir la educacion de los pueblos en épocas de anarquía mental, lo inhabilita para dirigirla en épocas de reconstitucion del régimen espiritual.

Bueno para la edad moderna, bueno para siglos en que se habia menester alimentar las tendencias de la razon a los estudios humanos, es malo para la época nueva, para una época en que no puede subsistir como base de la enseñanza sino en perjuicio de las investigaciones científicas.

Durante los últimos siglos dió mas i mas impulso al desarrollo del espíritu, alimentándolo con la sustancia de una filosofía que se funda en la razon, cuando ántes se le habia alimentado con otra

fundada en la autoridad i en la fé. Pero cuando a virtud del mismo impulso surjieron nuevas doctrinas i quedaron rezagadas las antiguas, el sistema clásico no renovó las suyas, i como no podia ya enseñar la literatura greco-romana para aprovechar su espíritu, la empezó a enseñar para imitar sus formas i remedar sus bellezas.

La educacion literaria, que no se habia aceptado en los tiempos anteriores sino como un medio de perfeccionar la verdadera instruccion del espíritu, se preconizó en todas partes como la educacion liberal por excelencia (n); i el estudio de las lenguas muertas no se hizo para estudiar la filosofía anti-

(n) «Les coutumes, les moeurs, les lois des anciens peuples ont changé..., et la connaissance peut nous en être moins nécessaire... Mais le bon goût, qui est fondé sur des principes immuables, est le même pour tous les temps; et c'est le principal fruit qu'on doit faire tirer aux jeunes gens de la lecture des anciens... Enfin, parmi tout ce qui peut contribuer à la culture de l'esprit, on peut dire que cette partie est la plus essentielle, et celle qu'on doit préférer à toutes les autres.» ROLLIN. *Traité des Études*, t. I, páj. 41.—«La principale étude est celle du latin» decia el reglamento del Gimnasio de Nîmes, organizado en 1548. GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. II, páj. 13.

Sin el conocimiento del latin, cuyo estudio supone el del griego, «todo hombre es como extranjero en la familia humana, decia Cousin, porque ignora lo que significan esos grandes nombres de Virjilio, de Horacio, de Ciceron, de Tácito. La Universidad de Francia creeria haber servido mal a la patria formando jeneraciones armadas de algunos conocimientos científicos i desprovistas de esa cultura noble i refinada que es la única ade-

gua, sino a título de base esencial de la enseñanza.

Esta trasformacion, que convirtió la enseñanza clásica en una enseñanza puramente literaria, es análoga a la de fines de la edad media, que habia convertido la enseñanza teológica en una enseñanza puramente formalista. En uno i otro caso, los educacionistas han concluido por soltar la presa para tomar la sombra; en uno i otro, han dado toda la importancia al cultivo de las facultades de expresion, a punto que el clasicismo considera como parte puramente complementaria i eliminable de la educacion la enseñanza de una doctrina cualquiera.

Bajo la influencia de semejante sistema, la Eu-

cuada para inculcar en el alma el sentimiento de humanidad." Cousin. *L'Instruction Publique*, t. II, páj. 61.

Habiendo tenido los antiguos la fortuna de ser los primeros intérpretes de una sociedad civilizada, observa Gréard, dieron a sus sentimientos la expresion de una justicia, de una simplicidad, de una frescura incomparables. No hai mejor escue'a de lójica, de estética, de elocuencia, de moral. GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. II, páj. 101.

Sin anticipar nociones que tienen mejor cabida en los capítulos siguientes, observaré sobre las palabras de Gréard que si el sistema clásico está adornado solamente de estas cualidades, no sirve para informar la instruccion jeneral, cuyo fin peculiar e inomisible es unir todos los espíritus por los vínculos de una doctrina comun; i si hai realmente en las humanidades materia para formar buenos lójicos, buenos oradores, buenos artistas i hombres buenos, el sistema científico puede utilizar esta materia sin imponer a los educandos el insoportable tributo del estudio de dos lenguas muertas.

ropa se atestó de poetas, de oradores, de historiadores i de jurisconsultos que no sabian escribir sino en latin, que juzgaban deshonoroso espresarse en alguna lengua que todos entendieran i cuyas obras, dice D'Alembert, no necesitan sino que se las vierta a cualquier idioma vulgar para que no sean leidas por alma viviente (o).

Pero a la vez que empezó a dar tales frutos, el sistema clásico dejó de prestar reales servicios al desarrollo del espíritu humano; i ante la absoluta imposibilidad de restaurar la escuela teológica, quedó convertido en el sistema conservador por excelencia, rehacio contra toda reforma i enemigo declarado de toda ciencia (p).

La índole peculiar de aquel sistema queda sobradamente manifiesta con solo observar que en muchos colejos donde él pudo establecerse a sus anchas, sin atender mas que a la lójica de su ideal, se consagraban trece horas semanales a la enseñanza del griego, veinte o mas a la del latin, dos a la de la aritmética, ninguna a la de la lengua ma-

(o) D'ALEMBERT. *Discours Préliminaires de l'Encyclopédie*, páj. 21.

(p) «Consta que la educacion universitaria de la juventud, dice Vallet de Viriville, dejó de estar en armonía con el estado i con las necesidades de la sociedad. Desde la segunda mitad del siglo XVIII, esta grave imperfeccion chocaba a todos los espíritus superiores.» VALLET DE VIRIVILLE. *Histoire de l'Instruction Publique*, páj. 278.

terna, ninguna a la de las ciencias naturales! De consiguiente, para apreciar lo que el clasicismo es en sí, no se le debe estudiar en los actuales gimnasios de Alemania, ni en los liceos de Francia, ni en los colejos de Inglaterra o España, ni en los ateneos de Béljica u Holanda. Para los clásicos, los planes de estudio vijentes en estos institutos están adulterados por la mezcla de sustancias extrañas, i la enseñanza de la ciencia es una enseñanza intrusa en el curso de humanidades (*q*).

(*q*) "En nuestro siglo, dice Larrain Gandarillas, se viene dando suma importancia, al parecer excesiva, al estudio de la ciencia de la naturaleza en el curso de humanidades, comprometiendo no pocas veces otras enseñanzas que son esenciales i privativas de ellas." LARRAIN GANDARILLAS. *Memorias Universitarias sobre Instruccion Pública*, páj. 402.

Pero en realidad, dice otro autor citado por el mismo Larrain Gandarillas, el lugar que las ciencias naturales i las ciencias exactas tienen en la educacion liberal "podria restringirse mucho sin el menor peligro para el vigor, para la rectitud, para la elevacion, para la libertad de la intelijencia." Aun mas. La cultura científica no solo no basta por sí so'a para constituir la educacion liberal, sino que "seria impotente para conseguirlo aun siendo ayudada por la mejor direccion moral. El estudio de las bellas letras, de todo ese órden de cosas que la antigüedad llamaba tambien *humaniores litteræ*, permanecerá siempre, digan lo que digan los materialistas i los radicales, el ajente esencial de toda educacion seria, de la que cultiva a la vez todas las facultades del alma." LARRAIN GANDARILLAS. *Obra citada*, pájs. 393 i 394.

En consecuencia, nuestro educacionista nacional, sin condenar en absoluto el estudio de las ciencias, concluye proponiendo que a los aspirantes al diploma de bachiller en humanidades no se les exija para abrazar las profesiones científicas mas que los

En cambio, las obras didácticas compuestas ántes de que la enseñanza tradicional fuese inficionada por la ciencia, ofrecen modelos acabados del mas puro clasicismo.

Rollin, verbigracia, nos ha dejado en su *Tratado de los Estudios* una esposicion completa de las materias que la enseñanza comprendia en un colegio de la Universidad de París. En conformidad al plan vijente de estudios, divide la obra en seis partes, i trata en la primera de la enseñanza de las lenguas francesa, griega i latina; en la segunda, de la poesía; en la tercera, de la retórica; en la cuarta, de la historia; en la quinta, de la filosofía i ciencias que con ella se relacionan, i la sesta tiene por objeto materias varias de educacion.

Sin mayor exámen, la nueva esposicion de las materias manifiesta que la enseñanza clásica consistia en una simple preparacion literaria. Seria un error creer que por la puerta de la filosofía se habia introducido furtivamente este huésped que en nuestros dias intenta desalojar las humanidades del sistema de educacion liberal: allí, en efecto, asoman las ciencias, pero ¡qué ciencias!

La astronomía estaba reducida a una imperfecta

exámenes de gramática castellana, retórica, filosofía i relijion, agregando el del idioma latino para el bachillerazgo en las facultades de teología i de leyes. LARRAIN GANDARILLAS. *Obracitada*, pájs. 408 i 420.

esposicion de las hipótesis cosmogónicas de Ptolomeo, Copérnico i Ticho-Brahe; despues de lo cual concluia Rollin que la mas seguida era la de Copérnico, por estar fundada «en principios que la hacen mui plausible.» Estos sistemas, sin embargo, agregaba, son simples conjeturas, porque no ha sido la voluntad de Dios, el solo concedor de su obra, descubrirnos con claridad su órden i su arreglo! (r).

La ciencia física era aun mas peregrina. Rollin denominaba así un estudio que, segun decia, no requiere sino ojos i que consiste en admirar las bellezas de la naturaleza sin profundizar sus causas, «lo cual no es del resorte de los niños sino de los sabios.» En consecuencia, llama la atencion de los alumnos al esmalte i color vario de las flores, a lo útil o dañoso de las plantas, a lo esquisito de algunas frutas, al número prodijioso de animales, a la industria i república de las abejas, etc., etc.

Tal es la jenuina educacion liberal: una vaciedad absoluta en todo lo que no atañe al gusto literario. «Lo que es yo, decia un padre de familia, preferiria que mis hijos pasaran el tiempo jugando a la pelota porque en este ejercicio siquiera el cuerpo gana algo» (s).

Podríase creer, sin embargo, que el colejio de

(r) ROLLIN. *Traité des Etudes*, t. III, pájs. 179 a 181.

(s) ROUSSEAU. *Discours sur les Sciences et les Arts*, páj. 19.

Rollin era una excepcion; que si lo he mencionado, es para darme el placer de condenar el sistema, juzgándolo en un instituto donde se le aplicaba imperfectamente, i que talvez hubo a su lado otros establecimientos donde la enseñanza de las humanidades iba acodada con la de la ciencia verdadera.

Pero es lo contrario, porque si menciono a Rollin es en atencion a que fué uno de los ingenios mas cultos a la par que uno de los educacionistas mas avanzados de su época; i si traigo a colacion su colegio, es en razon de haber sido por su enseñanza un verdadero instituto modelo durante la primera mitad del siglo pasado.

Si se exceptúa una u otra reforma insignificante, lo que Rollin dice de su colegio se puede aplicar a todos los colejos de su época, porque su propósito al componer la obra (trascrivo sus palabras) no fué indicar nuevas reglas i métodos para educar a la juventud, sino esponer lo que se hacia en la Universidad de París (*t*).

(*t*) ROLLIN. *Traité des Études*, t. I, páj. 43.—Durante seis años, decia Condorcet, el estudio progresivo del latin constituía el fondo de la instruccion (así en los colejos de los jesuitas como en los de la Universidad de París), i sobre este fondo se diseminaban las nociones jenerales de la gramática, algunas de jeografía e historia, i otras del arte de hablar i escribir. CONDORCET. *Rapport sur l'organisation de l'Instruction Publique*, páj. 25.—En el tomo segundo de *L'Enseignement Secondaire* de Gréard, se puede ver entre los anexos el plan de estudio de los jesuitas, el de Port-Royal i el de la Universidad de París; los tres pla-

Voi, sin embargo, a citar un caso ménos obje-
table.

Si hubo en los pasados tiempos universidad famosa, que enorgulleciera a una nacion i que ejerciese grande influencia, fué sin duda la de Salamanca, en España. Todas las demás universidades españolas se empeñaron siempre en imitarla, en el convencimiento de que jamás llegarían a igualarla; i algunos de sus doctores alcanzaron resonante nombradía en luengas i estrañas tierras.

Ahora bien, una razon de las cátedras que aquel afamado instituto tenia en 1569 nos da cabal idea de la naturaleza de su enseñanza. Segun Sanchez de la Campa, funcionaban en aquel año diez cátedras de cánones, diez de leyes, siete de teología, once de lójica i filosofía, una de astrolojía, una de música, una de hebreo, una de caldeo, cuatro de griego i siete de retórica i gramática (u), ninguna, absolutamente ninguna de ciencia.

Se observará que si la enseñanza de la ciencia no estaba instituida, es porque la ciencia misma no

nes son esclusivamente literarios. En los colejos de los jesuitas, la historia, la jeografía i los elementos del cálculo se comprendian entre las enseñanzas accesorias i se les dedicaba media hora por dia en las clases de gramática: todo el resto del tiempo se dedicaba al estudio del latin i del griego. GRÉARD. *Enseignement Secondaire* t. II, pájs. 14 i 21.

(u) SANCHEZ DE LA CAMPA. *Historia de la Instruccion Pública en España*, t. I, cap. XIX. páj. 152.

existia todavía; i acaso se pensará que mas tarde, conforme empezaron a desarrollarse los conocimientos positivos, se principiaria a fundar las cátedras respectivas.

Pero es lo contrario, porque las cosas continuaron en el mismo estado hasta una época en que el desbordamiento de las ciencias todo lo inundaba. En la primera mitad del último siglo, don Diego de Torres pasó cinco años en aquella universidad sin tener noticia de que existiera una historia de las ciencias matemáticas, i en alguna parte de sus obras asevera que la cátedra de matemáticas habia estado allí treinta años sin maestro i ciento cincuenta sin enseñanza (v).

Hacia la misma época un ministro de Estado re-

(v) TICKNOR. *Historia de la Literatura Española*, t. IV, pág. 35.—SANCHEZ DE LA CAMPA. *Historia de la Instrucción Pública en España*, t. I, cap. XXXVI, pág. 338.—BUCKLE. *Histoire de la Civilisation en Angleterre*, t. IV, cap. XV, pág. 112. «Mientras las naciones cultas, ocupadas en las ciencias prácticas, decia un funcionario de Sevilla, determinan la figura del mundo o descubren en el cielo nuevos luminares para asegurar la navegacion, nosotros consumimos nuestro tiempo en vocear las cualidades del ente o el *principium quod* de la jeneracion del Verbo.» SAMA. *Montesino i sus Doctrinas Pedagógicas*, pág. 18.

Palabras análogas de condenacion han dejado escritas muchos de los grandes pensadores modernos. Así Bacon hace notar cómo los escolásticos con sus neologismos i barbarismos provocaron la formacion de esta nueva escuela, la de los humanistas, que no se curan (observa) sino de las galas del lenguaje, que prestan mas atencion a la palabra que al concepto, i que, en je-

presentó a la Corona el hecho vergonzoso de que en toda España no hubiese una sola cátedra de derecho público, ni una sola de física experimental, ni una sola de anatomía, ni una sola de botánica; i con este motivo, Cárlos III excitó a las universidades a que fundaran cátedras de ciencias matemáticas i naturales. Pues bien, a la ilustrada iniciativa del insigne monarca, la universidad de Salamanca, que los autores españoles proclamaban la primera institucion del mundo en su jénero, objetó que Newton nada enseña para ser buenos lójicos o metafísicos, i que Gassendi i Descartes no van tan acordes como Aristóteles con las verdades reveladas! (y).

Ante semejantes observaciones, uno se inclina en el primer momento a esclamar «¡qué ignorancia!» Pero solo se debe esclamar «¡qué sistema!» No se puede tildar de ignorantes a hombres que habian pasado veinte o treinta años consagrados al estudio i que mostraban conocer aun las mismas ciencias cuya enseñanza condenaban.

Lo que hai en realidad es que ellos se ha-

neral, estiman mucho ménos el fondo de las cosas que las frases bien peinadas i el brillo de los tropos. BACON. *Dignité et Accroissement des Sciences*, lib. I, páj. 29.

(y) BUCKLE. *Histoire de la Civilisation en Angleterre*, t. IV, cap. XV, páj. 112.—TICKNOR. *Historia de la Literatura Española*, t. IV, pájs. 51 i 52.—SAMA. *Montesino i sus Doctrinas Pedagógicas*, páj. 12.

bian educado en una escuela diversa de la que hoy va predominando en el mundo culto. Su sistema de enseñanza no era en sí mismo deficiente; pero en su esencia era diferente del nuestro. Ahora exigimos la instrucción científica i entónces no se daba mas que la instrucción literaria. Nosotros no concebimos la educación liberal sin ciencias, i ellos creían que las ciencias la adulteran i que las humanidades bastan para organizarla. En fin, nosotros nos curamos de cultivar principalmente las facultades de concepción, i ellos solo atendían a cultivar las facultades de expresión.

§ 27. La introducción de las ciencias en los planes de enseñanza jeneral es una obra que empezó a prepararse desde la misma edad media, que solo ha venido a realizarse en nuestros propios dias i que se puede tener como el efecto mas jenuino de una gran revolución operada en el intelecto de las sociedades.

No se enseñó la ciencia a los principios porque se la juzgase mas propia que la teología o la metafísica para formar al hombre. Se la enseñó porque se la juzgaba mas propia que una i otra para tales o cuales fines utilitarios. Antes de mostrar pretensiones a informar la instrucción jeneral, la ciencia estuvo monopolizada durante siglos por la instrucción especial.

Así, en el seno de las universidades medievales,

cuando hermanadas la teología i la metafísica parecía que se hubieran apoderado para siempre del espíritu humano, las cátedras de medicina daban asilo a Hipócrates, a Galeno i a Avicena i renovaban en la botánica, en la alquimia i en la patología la aplicación inconsciente del método experimental (x).

Análogamente, si se enseñaban las matemáticas, no era con el objeto de formar espíritus lógicos, era con el objeto de formar *buenos arquitectos i sujetos hábiles para los cuerpos del real servicio*; i el estudio de la astronomía no se hacia para conocer el sistema del mundo, se hacia *para proveer a una necesidad urgente del culto, para determinar la fiesta de Pascua que debe coincidir con la luna menguante de marzo* (z).

(x) Los europeos recibieron de los árabes españoles la enseñanza de la medicina; filiación que se demuestra no solo por la historia sino tambien con el hecho singular de que, proscrita la anatomía por la religión musulmana, no fué tampoco enseñada en las universidades cristianas hasta largo tiempo después de fundados los estudios médicos. La universidad de Montpellier, por ejemplo, no tuvo un demostrador de anatomía hasta 1376, i fué Luis d'Anjou quien vino a permitirle tomar en cada año para sus esperimentos un criminal ajusticiado. VALLET DE VIRIVILLE. *Histoire de l'Instruction Publique*, pájs. 102 a 108 i 147. — SANCHEZ DE LA CAMPA. *Historia de la Instrucción Pública en España*, t. I, cap. XIX, páj. 139; cap. XXVIII, páj. 236 i cap. XXXV, pájs. 306 a 311.

(z) SANCHEZ DE LA CAMPA. *Historia de la Instrucción Pública en España*, t. I, cap. XXI, páj. 168 i cap. XXXVI, páj. 336. — VALLET DE VIRIVILLE. *Histoire de l'Instruction Publique*, cap. III, páj. 145.

El mismo origen ha tenido en nuestros días la fundación de la enseñanza científica en los institutos secundarios de Alemania, de Inglaterra i de otras naciones europeas.

Si las ciencias llenan todo el plan de estudios en algunos institutos, no es porque se las crea propias para reemplazar a las humanidades en la educación del espíritu. Al contrario, domina todavía generalmente la preocupación de que solo la enseñanza clásica es enseñanza perfecta. Pero se confiesa que la enseñanza científica, así imperfecta como se la supone para formar al hombre, prepara mejor que la otra para ciertas carreras i profesiones (aa).

Esta exclusión de las ciencias de la enseñanza general no era una obra reflexiva de espíritus sistemáticos. Cuando se dejaba de incluirlas, no se pensaba en excluirlas. Nadie pedía su inclusión, i por lo mismo, nadie la negaba.

El hecho de que las ciencias no se enseñaran fuera de los cursos profesionales, se explica plenamente por la circunstancia sobrado conocida de

(aa) Esto explica por qué los franceses traducen la voz *real-schule* con la expresión *escuela profesional*, i por qué a la instrucción científica de sus liceos le dan el nombre de *instrucción especial*. Es que no conciben que la ciencia pueda enseñarse sino con fines utilitarios i que baste por sí sola a informar un plan de instrucción general. GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. I, pájs. 42 i 43.—ALCORTA. *La Instrucción Secundaria*, pájs. 257 i 264.

que en los pueblos de poca cultura no se puede asegurar una suficiente asistencia escolar para estudios puramente especulativos. Es lo que se ha observado en el Instituto i en la Universidad Nacional de Chile, porque de años atrás hemos visto fundarse i extinguirse alternativamente enseñanzas de ramos no comprendidos en los cursos profesionales, sin que ninguna haya contado, para perpetuarse, con el estímulo indispensable de una concurrencia regular i permanente de alumnos.

Prescindiendo de este atraso social, en el cual no podia fundarse una enseñanza científica que solo cuadra al grado mas alto de cultura, es evidente que el estado embrionario en que las ciencias se encontraban, no las permitia alimentar pretensiones a informar la instruccion jeneral.

Ántes de nuestro siglo, no se habian constituido todavía varias ramas fundamentales de la ciencia; la biología i la sociología son creaciones de nuestros dias; i este solo hecho nos manifiesta por qué la ciencia no podia bastar a organizar por sí sola un sistema completo de instruccion jeneral i por qué sus aspiraciones debian limitarse a ser simplemente un aditamento eliminable de la enseñanza clásica.

Acaso la Escuela Politécnica de París, obra de la Revolucion francesa, es el primer instituto de enseñanza fundado en el mundo con base exclusivamente científica, i no hai duda de que sus orga-

nizadores trataron de incorporar en él todas las ciencias fundamentales. Pero, comoquiera que la biología i la sociología no se habian constituido positivamente todavía, estas dos ciencias no alcanzaron a incluirse en el plan de estudios i hasta ahora esperan a la puerta el día en que se les franquee la entrada.

Pero no se mediria toda la gravedad de las dificultades con que la fundacion de la enseñanza científica ha tropezado, si no se tomara tambien en cuenta la preocupacion enjendrada por el hecho de que las ciencias no se hayan estudiado nunca sino con fines utilitarios. El que siempre se las haya visto incluidas en planes de instruccion especial, es causa de que se las haya juzgado inadecuadas para informar un plan de instruccion jeneral; i porque siempre se las ha explotado solo industrialmente, se ha arraigado la idea de que su estudio no puede dar el fruto moral de formar al hombre.

Con tales resistencias, la aplicacion inicial del sistema científico se habria retardado mucho mas de lo que ha sucedido si la propension de toda filosofía a comprender la suma total de los conocimientos, no hubiese hecho que la metafísica absorbera en su seno a las ciencias nacientes i las incluyese espontáneamente en los planes de estudio.

Esta amalgama, que nos parece absurda desde que Augusto Comte demostró la incompatibilidad radical de la metafísica i la ciencia, es lo que per-

mitió a los educacionistas dar algunos conocimientos positivos a la sombra de la enseñanza clásica.

Todas las clasificaciones enciclopédicas que se hicieron ántes de aquel eminente pensador, consideran las ciencias de la naturaleza como simples apéndices de la metafísica o de la teología; i por lo mismo, en los planes de estudio aparecen como apretadas dentro de un saco, en la asignatura jeneral de filosofía.

Lo que ocurría en el colejio de Rollin, donde el estudio de las ciencias formaba parte del estudio de la filosofía, ocurría tambien en todos los colejios de la Universidad de París, en la Universidad de Buenos Aires i en otras del antiguo i del nuevo mundo; i para mí no es dudoso que si dentro de las universidades alemanas, las ciencias naturales se enseñan en la facultad de filosofía, es porque orijiniariamente formaban con ella una sola asignatura (*ab*).

(*ab*) "El exámen del programa de na tésis jeneral de filosofía sostenida en público el día 10 de setiembre de 1792, dice Gutierrez, . . . puede dar una idea mas completa de las materias que se dictaban en el aula de esta ciencia (en la Universidad de Buenos Aires). La tésis versaba sobre lójica, ontolojía, teolojía natural, pneumatolojía, filosofía moral, física jeneral, mecánica universal, estática, hidrostática, física especial, elementos i meteoros, calidades de los cuerpos sensibles". GUTIERREZ. *Oríjen i desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*, páj. 36. LIARD. *L'Enseignement Supérieur en France*, páj. 59.

Con todo, es evidente que esta manera de introducirse es la introducción furtiva de un huésped no convidado, es la incrustación solapada de un cuerpo extraño en el sistema clásico, i, por lo mismo, la ciencia no ha podido penetrar por esta puerta sino con suma timidez i con la certidumbre de no ser bien recibida.

Por otra parte, si la estrecha conexión que en los primeros grados del desenvolvimiento intelectual existe entre la filosofía i las ciencias cosmogónicas, explica esta amalgama de conocimientos incluidos en una sola asignatura; la tendencia espontánea de todas las ramas del saber a desarrollarse i emanciparse, explica a su vez por qué esta misma asignatura tuvo que dividirse en seguida para constituir disciplinas independientes de cosmografía, de física, de química, etc.

Ya anteriormente he referido cómo en España el gobierno de Carlos III excitaba el celo de las universidades nacionales para que fundaran la enseñanza de algunas de las ramas más desarrolladas de la ciencia; i hacia la misma época un eminente educacionista francés reclamaba vivamente que se desgajaran ellas del curso de filosofía i que se instituyeran en la universidad de París cátedras especiales de matemáticas, de física experimental i de historia natural (*ac*).

(*ac*) GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. II, pájs. 35 i 39.

En jeneral, sin embargo, la enseñanza de las ciencias no encontró nunca holgada cabida en el sistema clásico de las universidades i de los colejos; i para vivir con la dignidad que la importancia de su desarrollo requería, tuvo que separar hogar i que aislarse en establecimientos especiales donde podía gozar de mas libertad, siquiera fuese padeciendo mayor pobreza.

Sábase, por ejemplo, que, segun los designios de su fundador, el Colejio de Francia es una institucion que se creó (1531) para completar la enseñanza deficiente de la Universidad de París i para estimular los estudios superiores de las ciencias (*ad*).

Un objeto análogo, o sea, el de estimular las investigaciones científicas, se tuvo al fundar la Sociedad Real de Lóndres, institucion que dió el nombre de *naturales* a las ciencias espermentales, i de la cual se ha dicho que si desaparecieran todos los libros del mundo, excepto solamente sus boletines, la base de nuestros conocimientos quedaria intacta, porque con estos anales se podria reconstituir todo el progreso intelectual de los últimos siglos (*ae*).

El mismo propósito, en fin, tuvo Cárlos III de

(*ad*) VALLET DE VIRIVILLE. *Histoire de l'Instruction Publique*, cap. IV, páj. 253.

(*ae*) HUXLEY. *Les Sciences Naturelles*, páj. 7.—BUCKLEY, *Histoire de la Civilisation en Angleterre*, t. II, páj. 44.

España al fundar el Museo de Ciencias Naturales, porque cuando vió la resistencia de las universidades a instituir la enseñanza científica, comprendió que para desarrollarla era menester dar un hogar independiente a las ciencias mismas (*af*).

Las tendencias esencialmente científicas de nuestra época se revelan en los dos hechos singulares a que ántes he aludido: se llama desdeñosamente *fraile ignorante* a un sacerdote que entre los muros silenciosos de una celda ha pasado veinte o treinta años de su vida estudiando cánones i teología, i se imputa la misma ignorancia a los doctores salamanqueses que habian ocupado igual tiempo en estudiar humanidades. Entretanto, no habria quien lanzara el mismo docto insulto al rostro de una persona que no conociera ni los rudimentos de la teología, que no supiera traducir una palabra de latin ni de griego, pero que se hubiera asimilado las verdades fundamentales de la ciencia. Es que segun el instinto vulgar no hai, no debe haber instruccion sin ciencia.

§ 28. Tales cuales quedan espuestos, estos tres sistemas fundamentales de enseñanza se derivan

(*af*) «Este nuevo instituto, dice Sama, era de verdadera investigacion científica i en nada se rozaba con las vetustas facultades de universidad.» SAMA. *Montesino i sus Doctrinas Pedagógicas*, páj. 29.

directamente de los tres sistemas fundamentales de filosofía.

Pero, comoquiera que ninguno de los sistemas de filosofía predomina por sí solo en las sociedades, ninguno de los sistemas de enseñanza se aplica tampoco con pureza en los colejos.

El intelecto contemporáneo se encuentra inspirado por una filosofía ecléctica formada por la amalgama de las tres filosofías fundamentales. Todos tenemos algo de teólogos, algo de metafísicos i algo de sabios. Correlativamente, los planes de instrucción reparten el estudio de las materias entre la teología, la metafísica i la ciencia.

Los tres sistemas fundamentales de filosofía, se dice, no son tres sistemas antagónicos, son tres sistemas complementarios; i no explican una misma cosa de diferentes maneras, sino que dan una explicación especial para cosas diversas.

X La ciencia no trata, no debe tratar sino de lo relativo i lo contingente; la metafísica no mas que de lo absoluto, i no mas que de lo divino la teología. Por consiguiente, cada uno de los tres sistemas es un sistema incompleto, i los tres unidos forman el sistema jeneral de los conocimientos humanos.

Empero, es de advertir que la teología pura pretendió siempre explicarlo todo, absolutamente todo por la acción directa de la divinidad. La doctrina que reduce esta rama de las especulaciones al estudio exclusivo de los atributos divinos, no se ha

inventado sino a última hora, después que la ciencia ha manifestado su voluntad de convertir en privilegio exclusivo el derecho de explicar los fenómenos relativos. En principio, la teología sostiene siempre que no se mueve la hoja del árbol sin la voluntad divina, i que aun los movimientos de ánimo se operan a impulso de la Providencia. La teoría de la gracia, que atribuye a la divinidad aun aquellas voliciones que juzgamos obra de nuestro impulso deliberado, es la extrema aplicacion de la doctrina teológica.

Juntamente debo advertir que si la teología pretende explicarlo todo, la ciencia a su turno pretende explicar todo lo conocible. Si hasta ahora no ha invadido el terreno de lo absoluto i de lo divino, es porque eso no está en los dominios de la observacion i de la intelijencia; i, para valerme de un texto sagrado, la ciencia se niega a estudiar lo que Dios no ha puesto al alcance del humano espíritu. Pero en el terreno de lo relativo, segun lo demostré mas arriba (§ 24), ella disputa a la teología i a la metafísica la explicacion de los fenómenos.

Comoquiera que sea, ello es que ninguna de las tres filosofías predomina absolutamente en el intelecto de las sociedades; i por lo mismo, no se puede discernir cuál de ellas se sigue en estos o en aquellos colejos, sino atendiendo a la preponderancia que en unos u otros tienen la teología, las humanidades o la ciencia.

Así, los modelos mas acabados del ideal teológico que existen, son ciertos seminarios no mui inficionados todavía por el espíritu del siglo, donde todos los estudios, aun el de la ciencia, se dirijen i subordinan al conocimiento de la divinidad, de sus atributos i de sus obras.

En tales institutos, la historia de Israel como la relata la Biblia, la historia de la Iglesia con sus milagros i profecías, el catecismo del concilio de Trento, los fundamentos de la fé, el derecho canónico, la teología i las obras de los Santos Padres forman la base, la esencia i la sustancia de la enseñanza.

Pero, con subordinacion a estos estudios, se enseñan tambien el latin para perpetuar el privilegio de que el sacerdocio hable a la divinidad en una lengua que no sea la vulgar; la literatura clásica para formar oradores sagrados, espositores brillantes de la doctrina cristiana, defensores diestros de la fe; i las ciencias para dar a conocer las obras de Dios, el gobierno admirable con que las rije, i las armas que los enemigos de la Iglesia suelen esgrimir.

Por su parte, la escuela humanista se encuentra todavía en posesion de casi todas las universidades, los ateneos, los liceos, las academias, los colejos i escuelas de Europa i de América. El griego, el latin i la literatura antigua forman el fondo de su enseñanza; pero, en respeto a la tradicion, incluye

en su ciclo docente el estudio de una doctrina religiosa cualquiera, i por condescendencia con las necesidades sociales, incluye tambien el de algunas nociones científicas.

La escuela clásica es en la enseñanza la aplicación de esa filosofía ecléctica, que, para no romper con la teología, que le inspira el respeto de la ancianidad, ni con la ciencia, que se impone con la evidencia de sus verdades incontestables, trata de conciliar la una con la otra, de mantenerse a modo de suprema directriz entre ambas, i de evitar los choques de la primera con el espíritu naciente del siglo, i los choques de la segunda con el espíritu superviviente del pasado.

La especie de réjimen constitucional que al presente impera en el mundo es obra de esta filosofía, porque ántes se suponía que la divinidad lo gobernaba arbitraria i despóticamente; pero desde que la ciencia descubrió las leyes de la naturaleza, el eclecticismo empezó a enseñar que la Providencia obra respetándolas (*ag*).

Tenemos entónces que, tanto la escuela teológica como la escuela metafísica, han renunciado de hecho a organizar separadamente el ciclo entero de la enseñanza.

No pudiendo prescindir por completo ni de las necesidades sociales ni del principio que a una i

(*ag*) COMTE. *Cours de Philosophie Positive*.

otra sirve de fundamento, cada una de las dos se ha visto precisada a organizar un sistema heterojéneo de enseñanza, en el cual tienen cabida simultánea la teología, la metafísica i la ciencia, con poco discernimiento de su radical incompatibilidad i ninguna prevision de los estragos que semejante amalgama ha de ocasionar en los espíritus.





CAPÍTULO V



Crítica de los sistemas vijentes de enseñanza

Sumario.—§ 29. Vicios sociales alimentados por el sistema tradicional de enseñanza.—§ 30. Id. id. por la escuela clásica.—§ 31. Carácter anti-social de la enseñanza clásica.—§ 32. Carácter anorgánico de la misma.—§ 33. El estudio de las lenguas muertas como base de la educación liberal.—§ 34. Su carácter aristocrático.

§ 29. En los capítulos precedentes he determinado el fin jeneral que la educación debe proponerse, los caracteres que ella debe tener para que pueda alcanzarlo, los sistemas fundamentales de enseñanza que luchan por realizarlo, i la amalgama que ellos han formado en nuestros días con el propósito de atender a las necesidades humanas sin perder de vista los ideales tradicionales.

Ha llegado el momento, entónces, de examinar los sistemas vijentes de educacion i de esponer las imperfecciones que los afean i las cualidades que los embellecen, para determinar ulteriormente cuál es el que debe prevalecer en definitiva.

Para hacer esta crítica en forma que la reprobacion no parezca injusta a unos ni el elogio inmerecido a otros, se debe tener presentes los caractéres jenerales que han de adornar a la enseñanza si se desea que cumpla sus fines peculiares. Enseñanza que esté adornada de ellos es buena, por mas resistencia que le opongán las preocupaciones. Enseñanza que carezca de ellos es mala, por mucha adhesion que los hábitos i la rutina le presten.

En conformidad a esta pauta, es evidente, desde luego, que la amalgama de los tres sistemas fundamentales, tal cual la espuse al final del capítulo precedente, es el mas desgraciado de los acomodados que para organizar la enseñanza se han podido imaginar en nuestros dias.

No son la teolojía, la metafísica i la ciencia tres órdenes de conocimientos que estudien tres órdenes diferentes de materias. Son tres filosofías que estudian una misma cosa, el mundo i sus fenómenos, con tres criterios esencialmente diversos.

En nuestras mismas sociedades vemos que los ignorantes atribuyen a la divinidad fenómenos que los doctos atribuyen a causas naturales. Para los primeros, son castigos ineludibles de la Providen-

cia los temblóres, las enfermedades, las sequías, los rayos, las pestes; para los segundos, son males de la naturaleza que el arte humana puede hasta cierto punto neutralizar.

De consiguiente, siendo incompatibles las tres filosofías, no pueden informar simultáneamente la enseñanza sin causar estragos en el intelecto.

El objeto mas elevado de la instruccion jeneral es someter todos los espíritus a un mismo réjimen mental; i la amalgama de las tres filosofías incompatibles equivale a solicitar la razon en opuestas direcciones por fuerzas contrarias, o a querer conaturalizarla con la práctica imposible de concebir una misma cosa de modos varios que recíprocamente se escluyan.

Los resultados sociales de semejante empresa están a la vista de todos.

Dado que el fin de la instruccion es unir a los educandos en la comunión de una verdad cualquiera, sería de creer que todos aquellos que se forman bajo el influjo de la enseñanza tradicional, salen de la escuela profesando unas mismas doctrinas.

Pero lo que sucede en la realidad es lo contrario, porque en pueblo alguno tienen, al presente, vida tantos sistemas como son los que dividen a los jóvenes que vienen terminando sus estudios escolares (a).

(a) "Cuando uno trata de conocer el estado de los espíritus,

La Academia i el Liceo, el epicureismo i el estoicismo, el nominalismo i el realismo, el sensualismo i el espiritualismo, el subjetivismo i el positivismo, el racionalismo, el deismo, el materialismo i demas sistemas presentes i pasados, cuya existencia ya no preocupa el espíritu de la sociedad, reviven en los colejos, conquistan prosélitos ardorosos, forman de nuevo escuelas i abren hondas divisiones entre los educandos. Si el fin de la instruccion no fuese unir, si fuese dividir, la enseñanza no podria seguir camino mas derecho para llegar a mejor resultado.

Se objetará acaso que estas divisiones son ficticias, que ellas no existen sino entre los estudiantes, que no trascienden a la sociedad, que el efecto final es mui diverso i que, por tanto, no se puede poner a la enseñanza tradicional la tilde de que no cumple sus fines peculiares.

Pero si aquellas divisiones no subsisten en la sociedad, no es porque la enseñanza tradicional esté dirigida a ponerles término; es porque las doctrinas

dice un autor citado por Robin, queda asombrado de la falta de armonía que existe en los sistemas de educacion jeneral. Una es la educacion científica, i otra la educacion relijiosa; una la educacion de la mujer, i otra la del varon; una la del clero, otra la de los laicos; una la de los católicos puros, i otra la de los liberales. Amenudo se ha dicho que somos dos pueblos en uno, pero acaso seria mas acertado decir que cada cual lleva en sí estos dos pueblos. En el Estado, en la familia, en el individuo, en todo hai dualismo, contradiccion latente, incertidumbre.»

filosóficas no forman socialmente escuelas sino cuando responden a necesidades reales del espíritu, i los sistemas que apasionaron a las jeneraciones pasadas no cuadran al estado actual del intelecto. La accion refleja de la sociedad propende así constantemente a neutralizar la influencia dispersiva de la enseñanza.

Con todo, el mal no se evita en absoluto, porque la juventud que se forma bajo el influjo de la educacion tradicional, se divide al terminar la vida de colejo a lo ménos en dos porciones: una que, permaneciendo fiel a la parte reaccionaria de la enseñanza, constituye una especie de lojia independiente i aun enemiga de la sociedad contemporánea; i otra que, para incorporarse en el movimiento jeneral, tiene que renegar de las doctrinas i creencias subjetivas de la escuela.

Seria sobremanera irracional achacar a la sociedad misma toda la culpa de estas divisiones, puesto que de ordinario ellas se diseñan en cada instituto antes que los educandos empiecen a recibir directamente la influencia del espíritu social, cuando no están sujetos a mas influencia que la de la enseñanza misma. La causa fundamental es que, siendo heterojéneas las materias de la instruccion, el espíritu no puede asimilárselas todas, i al recibirlas amalgamadas, los educandos tienen que dividirse entre la tendencia teológica i la tendencia científica.

No quiero yo sutilizar, ni atacar creencias, ni suponer hechos. Lo que hago es simplemente exhibir en toda su deformidad los graves males que la naturaleza intrínsecamente contradictoria de la enseñanza trae consigo, i exhibirlos porque ellos enferman no solo el espíritu de los escolares sino tambien el de la sociedad entera.

Con razon o sin ella, el espíritu tradicional pretende tener en su mano desde hace diecinueve siglos la verdad absoluta; i, partiendo de este principio, condena el prodijioso desarrollo alcanzado por la razon humana en el curso de la edad moderna, mira con desconfianza todas aquellas ciencias que destruyen las verdades tradicionales, i forma en la juventud un sentimiento de hostilidad contra los grandes pensadores que en nuestros días abren nuevos horizontes a la intelijencia (*b*).

Educada en semejante espíritu, la juventud encuentra al incorporarse en la sociedad principios morales i políticos que habia aprendido a condenar, i que son profesados por los hombres de injenio mas culto; doctrinas científicas que, fundadas en pacientes investigaciones, habia oido anatematizar *ex cathedra*; sistemas filosóficos que, repudiados

(*b*) La cláusula LXXX del *Syllabus* condena como error de nuestros tiempos la proposicion siguiente: "El pontífice romano puede i debe reconciliarse i transijir con el progreso, el liberalismo i la civilizacion moderna."—SPENCER. *Premiers Principes*, § 5.

desdeñosamente por el sectarismo escolástico, preocupan a las inteligencias mas elevadas del orbe. En una palabra, desde que da los primeros pasos en la vida, empieza a sentir los choques del espíritu escolar que la ha educado, con el espíritu social, contra el cual ha sido armada i predispuesta.

A la vez, nota que de cuanto ha aprendido en el curso de diez o mas años, no hai otra cosa utilizable que unas pocas nociones científicas enseñadas en segundo término, sin orden ni concierto. La provision filosófica que en el mismo tiempo recibe es tan inútil, que uno atraviesa la vida de un extremo a otro sin recurrir a ella ni una sola vez.

Reducida la filosofía a una pura metafísica, todas las cuestiones que trata las promueve sin resolverlas. El espacio, el tiempo, el sér, el *abstractum*, el ente, la causa primera, el fin último, si vemos las cosas como son, si son como las vemos, son las materias de una enseñanza que, por no tener nada que esponer sobre ellas, se da esencialmente en forma de disputas contradictorias.

Antes de penetrar el alumno a la clase donde tales cuestiones se controvierten, nunca le ha ocurrido tener que resolverlas para dirigir su conducta. Después que sale de ella puede olvidarlas absolutamente sin que su recuerdo le haga falta alguna. Son cuestiones, sobre irresolubles, esencialmente ociosas. Su estudio no deja mas que un resultado negativo: el que empieza a estudiarlas como cre-

yente las deja como escéptico, porque, si cuando las ignoraba no dudaba de nada, después que las conoce sabe que nada hai en ellas de cierto, que lo mismo se puede sostener la afirmativa que la negativa. «Estas tésis, tan espinosas como frívolas, con que se alimenta la enseñanza clásica de la filosofía, observaba Diderot, son el oríjen verdadero del escepticismo que cunde en las sociedades contemporáneas» (c).

La reforma radical de los sistemas tradicionales de instruccion es, entónçes, tanto mas indispensable quanto que anexa a ellos va la enseñanza de esta filosofía, que es como si dijéramos una algarabía de doctrinas incoherentes i contradictorias, sin unidad, sin lójica, impotente para resolver los problemas que forman su esencia, i estraña al movimiento intelectual de las sociedades contemporáneas. Se intitula la ciencia de las ciencias, i todos los estudios experimentales se desarrollan independientemente, fuera del alcance de su férula. Se envanece de ser la ciencia de lo absoluto, i a renglon seguido se pierde en vanas sutilezas i confiesa su impotencia para conocerlo. Se engríe de esplicarlo todo; i entre tanto la escuela teolójica desdeña sus esplicaciones del órden sobrenatural, i la escuela científica la suplanta en las del órden natural. ¿Qué queda, pues, de filosofía tan pretenciosa quanto vana?

(c) LIARD. *L'Enseignement Supérieur*, t. I, páj. 99.

La psicología misma, ciencia experimental malamente encuadrada entre estudios subjetivos, propende de años atrás con Maudsley, con Wundt, con Robin, con Bain, con Setchénoff, a incorporarse definitivamente en la biología; i respecto de su lógica, la lógica aristotélica desarrollada por la escolástica, está ya probado en larga experiencia histórica que el método silojístico, impotente para descubrir ni una sola verdad absoluta, es causa de graves errores i entorpecimientos en la investigación de la verdad relativa, i que, fuera de las matemáticas, no sirve sino para ordenar el razonamiento i las discusiones.

A todas luces semejante filosofía no es la mas adecuada para detener el fraccionamiento intelectual de las sociedades, ni para fijar la direccion de la humana conducta. Si la manera de obrar depende de la manera de pensar, es claro que la enseñanza de una filosofía heterojénea, formada de unos cuantos dogmas teológicos, de algunas conclusiones ergotísticas i de una peregrina psicología que trata de esponer la teoría de las funciones cerebrales ántes de conocer el cerebro mismo, no es la mas propia para deshacer el caos social en que vivimos. Al contrario, es esta filosofía la que, sujetándolo todo a discusion i sujiendo pié de prueba para todos los sistemas, hace vacilar todas las creencias i forma espíritus vanos, vacilantes i sin fé.

En tales condiciones, de los jóvenes formados

por la enseñanza tradicional no resisten al espíritu dominante en la sociedad sino aquellos cuya razón es detenida en su vuelo por un sistema minucioso de restricciones, prohibiciones i precauciones; sistema que de hecho les anula el juicio i la libertad para elegir entre doctrina i doctrina.

Los demás, los de carácter mas varonil i de espíritu mas elevado, para no condenarse al sectarismo, al aislamiento, a la desconfianza de sus semejantes, a la lucha permanente e infructuosa, abrazan de pronto esa virtud de la tolerancia que de suyo supone un debilitamiento de las creencias, i ejecutan en seguida un acto de liquidación intelectual, naturalmente penoso i mortificante.

A la verdad, son incalculables los esfuerzos que uno gasta para reorganizar su criterio, cuando después de emplear los mejores años de su vida en recibir semejante instrucción, se convence de la necesidad de armonizar su espíritu con el espíritu dominante. ¡Cuántas inquietudes se sufren para solo decidirse a hojear las obras de esos grandes pensadores que se pintan como falaces instigadores del error! ¡De cuántas reservas nos valemos para salvar las creencias tradicionales ántes de aceptar por completo las conclusiones de la ciencia!

¡No hai dolores comparables a estos dolores del espíritu! ¡La mayor parte de la juventud no resiste a ellos, renuncia a la tarea de rehacer su criterio, se condena al indiferentismo i a la atonía; i después

de arrojar por la borda los principios tradicionales, sigue navegando en un mar tempestuoso, cuando la moral religiosa, que le servia de brújula, ha sido lo primero que ha caído al fondo del abismo!

De esta manera, la amalgama compuesta con un poco de teología, otro poco de metafísica i otro poco de ciencia va formando una juventud escéptica, descreída e indecisa, porque la enseñanza simultánea de las tres filosofías antagónicas, provoca en el espíritu de los educandos una comparación inconsciente que, ante la evidencia experimental de las verdades científicas, tiene que ser jeneralmente fatal para las creencias subjetivas de las religiones.

Este gravísimo fenómeno, cuyas causas jeneralmente se ignoran, este progresivo aumento de la incredulidad, achacado por el sacerdocio a perversión del siglo, es indicio manifiesto de que la enseñanza vijente adolece de vicios tales que la inhabilitan para cumplir el fin de su institución orijinaria, cual es el de mantener la unidad de doctrinas.

A la verdad, yo no comprendo cómo los directores de la enseñanza en los pueblos cultos no paran mas la atención en tamañas anomalías, o no se esfuerzan con mas empeño en remediarlas. Es un hecho que la mayor i mas sana parte de la juventud educanda reniega de sus creencias religiosas; es un hecho aun que el resto de ella no se mantiene adherido a la religión sino parcial i flojamente, con acomodados i reservas; i es tambien un

hecho que esta tendencia escéptica se desarrolla sin que haya propaganda organizada en ningun instituto docente.

Si, pues, no es de seminarios heréticos, si es de los mismos institutos organizados bajo el influjo de la teología de donde nacen la incredulidad i el sectarismo, hai que reconocer la impotencia radical de los sistemas vijentes de enseñanza, por abigarrados i heterojéneos, para someter todos los espíritus a un mismo réjimen mental. El desarrollo de la heterodojia operado al calor de la enseñanza ortodoxa, el aumento de la incredulidad a la sombra del mismo sistema, fundado para mantener i estender un órden determinado de creencias, es la mayor de las anomalías que podian ocurrir para justificar la condenacion del sistema eclético que hasta ahora predomina en la organizacion docente de las sociedades cultas.

§ 30. Podríase creer, no obstante, que la escuela clásica no ocasiona tamaños males sino en razon de estar contaminada en los vijentes planes de estudio con doctrinas estrañas; pero que si se restaurase en su pureza nativa, acaso rendiria frutos de bendicion. Es, en efecto, mui natural que la enseñanza pública se resienta del influjo alternativo que ejercen en ella, ora los conservadores, que miran solo a la tradicion, ora los liberales, que atienden principalmente al progreso.

Por desgracia, la escuela indicada dió frutos igualmente venenosos en siglos anteriores, cuando florecia sola i sus flores no podian confundirse con las de ningun injerto.

Ningunos institutos del siglo XVIII pueden decirse mas jenuinos representantes i mas fieles intérpretes de la escuela clásica que las universidades españolas. Igualmente rebeldes contra la escuela teológica i fuertes contra la escuela científica, resistieron valerosamente a la reaccion i a la revolucion en la enseñanza. Sin embargo, como lo decia Olavide, el resultado de todo aquello era el de hacer inútiles los estudios de las universidades. Despues de terminados los cursos, ningun estudiante quedaba convertido ni en filósofo, ni en teólogo, ni en jurisperito, ni en médico: cada uno se hallaba precisado a empezar nueva carrera i nuevo estudio, para practicar de algun modo la misma profesion cuyo aprendizaje creia haber hecho; i lo peor era que los nuevos doctores salian con la razon pervertida, con el gusto viciado i con el juicio acostumbrado a los racionios especiosos (*ch*).

¿Diráse acaso que la enseñanza española no se puede tomar como modelo bajo de ningun sistema? ¿Diráse que Olavide no era juez competente para pronunciar fallo sobre la calidad de los estudios

(*ch*) SAMA. *Montesino i sus Doctrinas Pedagógicas*, páj. 20.

universitarios? Pues, en tal caso, ahí está el colejo de La Flêche, uno de los mejores de Europa a principios del siglo XVII. Dirigido por los jesuitas, que se contaban entre los mas insignes educacionistas, su enseñanza se conservó siempre en toda su pureza, libre de todo contajio, i daba de sí los frutos mas jenuinos del sistema clásico.

Allí se educó Descartes, uno de los padres de la filosofía moderna, i si hai quien pueda juzgar la enseñanza clásica con imparcialidad i elevado criterio, es sin duda este gran pensador, que, después de oirla durante ocho años de boca de sus institutores, la abandonó solo para construir su sistema trascendental de filosofía.

Pues bien, es el mismo Descartes el que se encarga de informar al mundo no haberse resuelto a construir su sistema sino después de haberse convencido de la vaciedad de todo lo que se le habia enseñado. «Yo fuí alimentado por las letras desde mi infancia, dice en una de sus obras, i porque se me habia persuadido a esperar que mediante ellas adquiriria un conocimiento claro i cierto de todo lo que es útil a la vida, me dediqué a estudiarlas con el mayor ardor. Mas, cuando hube terminado ese curso de estudios a cuyo final uno es recibido en la categoría de los doctos, cambié por completo de opinion, pues me sentí embarazado de tantas dudas i errores, que me pareció no haber reportado mas provecho estudiando que el de haber descu-

bierto mas i mas mi ignorancia; convencimiento que llegué a adquirir después de haber permanecido ocho años en una de las escuelas mas célebres de Europa, dirigida por hombres realmente sabios, si es que los hai en alguna parte del mundo » (d).

Estos dos testimonios que cito podrian confirmarse con otros i otros que en mérito de la brevedad debo omitir; pero todos de consuno ponen de manifiesto que el clasicismo puro no se limitaba a formar espíritus superficiales.

Sin duda alguna, su propósito deliberado era solo formar hombres de buen sentido, esto es, hombres que, careciendo en absoluto de nociones científicas, pudiesen hablar de todo sin decir una sola inconveniencia, sin incurrir a juicio de sus oyentes en el mas leve error, aun cuando por lo demás quedaran inhabilitados para hacer adelan-

(d) DESCARTES. *Discours de la Méthode*, pag. 32.—COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II, páj. 36.

«Nonobstant les établissemens coûteux que les nations civilisées ont faits pour l'éducation de la jeunesse (dice Holbach), tout homme qui veut savoir quelque chose est obligé de se former lui-même. L'éducation la plus soignée ne lui apprend que de langues mortes, une philosophie ténébreuse, des spéculations abstraites, des opinions qui ne sont propres qu'à lui rendre l'esprit faux, qu'à obscurcir les vérités les plus claires. Lorsqu'il entre dans le monde, il n'a nulle idée du monde, ni de la façon de s'y conduire; les premiers principes de la vie sociale lui sont parfaitement inconnus; une morale religieuse lui tient lieu de tout.» HOLBACH. *Système Social*, t. II, cap. IX, páj. 123.

tar un paso al espíritu humano, que solamente los que yerran adelantan.

Pero si este era el propósito del clasicismo, el resultado de la enseñanza era muy diverso, porque junto con formarse espíritus superficiales se formaban espíritus indiferentes, i cuando se creaba el culto idolátrico de la forma, se descuidaba la tarea de enseñar doctrinas i arraigar convicciones.

Lo que para nosotros es parte esencial de la educación, a saber, la enseñanza de un cuerpo de doctrinas, era para el clasicismo una parte puramente accesoria, que variaba de pueblo a pueblo, en conformidad a las creencias dominantes en cada uno; i a la inversa, lo que para nosotros es la parte formal, a saber, la enseñanza de las letras, era para el clasicismo la parte esencial, que permanecía invariable a través del tiempo i de los lugares, i que, usurpando en los planes de estudio la dignidad i la importancia de las asignaturas fundamentales, hacia mirar con indiferencia la porcion restante del ciclo docente.

No hacia todavía dos siglos que esta escuela se habia adueñado de toda la enseñanza europea, cuando ya el indiferentismo relijioso, que se desarrollaba al amparo de una instruccion puramente literaria i que salia de los institutos clásicos a la manera de un ventarrón, se hallaba difundido como el aire i la luz en todas las sociedades cultas.

Entónces como ahora, los jóvenes que mas se distinguían por sus prendas de carácter i de inteligencia, eran los que mas dócilmente se dejaban arrastrar por las tendencias del espíritu dominante; i esto, con tanta mas razon quanto que la instruccion puramente literaria que recibían no les armaba para resistirlas.

Los Voltaire, los Diderot, los Helvetius i demás padres de la filosofía negativa, no se educaron en escuelas de escepticismo: se educaron en los colegios de los jesuitas i de las universidades; i allí recibieron una instruccion que, al hacerlos indiferentes respecto de toda doctrina teológica, los predisponia contra toda doctrina de índole positiva.

El sistema clásico, en consecuencia, ni puro ni mezclado, puede realizar el fin jeneral de la enseñanza, cual es unir todos los espíritus por los vínculos de una misma doctrina.

Un fin semejante es aun contrario al de su institucion orijinaria, por quanto no se fundó la enseñanza de las humanidades para propagar una doctrina cualquiera; se fundó, al contrario, como enseñanza neutra que, en medio de las contiendas teológicas del siglo XVI, se podia dar a todos sin ofender la conciencia de ninguno (§ 26).

Por tanto, bajo el imperio del clasicismo, ha quedado subsistente la necesidad de fundar un nuevo sistema de enseñanza que reparta a todos los espí-

ritus la comunión de una misma verdad. Es este un hecho cuya evidencia se ha venido imponiendo a todos los espíritus filosóficos.

§ 31. Pero al lado de ésta, hai en la sociedad contemporánea otras necesidades cuya satisfacción es mas vivamente reclamada por ser ellas mas sensibles para el vulgo, i que justifican de lleno la condenación de una enseñanza que no hace cosa alguna para neutralizarlas sino, al contrario, prescinde de ellas como si no existieran.

Se sabe, verbigracia, que una vez constituido democráticamente el gobierno de los pueblos, no hai, bajo el respecto político, necesidad mas viva que la de educar a los ciudadanos para el ejercicio de sus derechos i para el cumplimiento de sus deberes.

Desarrollar su personalidad, avivar en ellos el sentimiento de la responsabilidad, habituarles a la disciplina requerida a la vez por la conservación del orden i por la práctica de la libertad, convencerles de que el derecho de cada uno es el derecho de todos, etc., es fundamento de aquella educación cívica, sin la cual no puede existir la democracia sino condenada a próximo perecimiento.

Entretanto, ¿qué hace la enseñanza tradicional? Apenas hace un poco mas que nada (e). Lo que

(e) HUXLEY. *Les Sciences Naturelles*, páj. 53.

hace es predicar la humildad como virtud cardinal de la moral humana, es establecer entre gobernantes i gobernados las mismas relaciones que hai entre superiores e inferiores, es imponer a los ciudadanos la obligacion de la obediencia absoluta a los poderes públicos en tanto cuanto no toque a la conciencia relijiosa.

De esta manera, a hombres en quienes se debiera despertar ante todo el sentimiento de la altivez para que lleguen a ser ciudadanos dignos de una democracia, se da una educacion monárquica, ideada para sancionar desigualdades, para amparar aristocracias tiránicas, para hacer respetar rejímenes despóticos.

Cosa análoga digo de la manera cómo los sistemas tradicionales tratan de solucionar el otro gran problema contemporáneo, el que por antonomasia suele denominarse «la cuestion social.»

Las dolencias que en lo económico aquejan a la sociedad culta i que han roto el equilibrio entre el capital i el trabajo, entre la produccion i el consumo son, a todas luces, ocasionadas por el desarrollo prodijioso que la maquinaria ha tenido en nuestro siglo, por las nuevas necesidades que el desenvolvimiento de la cultura crea i tambien por las preocupaciones vulgares, por las falsas nociones sobre el orijen de la propiedad i del capital, por una errónea concepcion de los límites i de los fines del Estado.

Entretanto ¿qué ha hecho la enseñanza tradicional para remediar los males que se lamentan, para vulgarizar el conocimiento de la verdad, para generalizar el convencimiento de que la obediencia a las leyes que rigen la sociedad, es el primero de los remedios contra todos los males sociales? Nada, absolutamente nada (*f*).

Las doctrinas tradicionales no tratan de garantizar el bienestar en la tierra sino la felicidad en el cielo, i miran como indigna de ellas toda preocupacion que las distraiga de sus fines sobrenaturales. Para ellas, la riqueza es un peligro, la pobreza una virtud, i mas meritoria la vida contemplativa de la oracion que la vida activa del trabajo, contrariando así el espíritu industrial, que es la salvacion de las sociedades contemporáneas. Sin espíritu alguno de denigracion, puedo decir que el mejoramiento de la condicion económica de las clases obreras, es tarea estraña a la moral tradicional, la cual, al contrario, trató siempre de hacerlas insensibles a los males que las aquejaban, i las educó de modo que los ignorasen, de modo aun que ignorasen su ignorancia misma, o que, en último caso, los aceptaran humildemente a título de expiacion o de prueba.

Pero es, en realidad, verdadera inocencia el imaginar que los mas complejos problemas sociales de

(*f*) HUXLEY. *Les Sciences Naturelles*, páj. 52.

nuestros días, han de ser comprendidos en el cuadro de los estudios clásicos, cuando no se comprenden en él ni aun aquellas nociones de la ciencia que se juzgan mas indispensables para mejorar la condicion de los obreros.

Si álguien, dice Huxley, necesita conocer las leyes elementales de la mecánica, es ciertamente el artesano, el artesano cuya tarea cotidiana se ejecuta por medio de palancas, poleas i otros instrumentos de trabajo manual. Si álguien necesita conocer las leyes fundamentales de la hijiene, es el pobre obrero, cuyo alimento mal preparado no restaura las fuerzas, cuya salud es minada por una insuficiente aereacion, por la humedad, por el estancamiento de los desagües, i cuyos hijos, en gran parte, son arrebatados a la vida por enfermedades que se podrian evitar.

Entretanto, la enseñanza primaria organizada por el clasicismo, no se cura absolutamente de estas cosas; i jamás se le ha ocurrido hacer ver al obrero que los mas grandes males que lo aquejan, son efectos de agentes puramente físicos, agentes que él podria dominar mediante un poco de enerjía, de paciencia i de frugalidad.

Al contrario, dicha enseñanza ejerce en él una perniciosa influencia, tratando de reemplazar las tendencias naturales que espontáneamente le inducirian a mejorar su condicion, por una resignacion

musulmana a lo que falsamente se le habitúa a mirar como la voluntad de la Providencia (*g*).

A intento de pintar gráficamente los efectos de una enseñanza que no se cura de formar al hombre para la sociedad i para la vida, un escritor espiritual que llegó a ocupar el solio pontificio, referia en el siglo XV dos anécdotas chistosas. Contaba de un célebre jurisconsulto que, después de haberse embebido durante largos años en los estudios escolásticos, habia quedado tan ignorante de las leyes de la naturaleza i de la vida, que no comprendia cómo la cochina de un labrador paria once marrañillos cuando su propia burra no tenia mas que un borriquillo. La segunda anécdota era del mismo jénero i se referia a otro jurisconsulto que fué tambien luz de su siglo: éste con toda su ciencia se creyó durante largo tiempo embarazado i esperó con femenil ansiedad su alumbramiento (*h*).

Cualquiera que sea la veracidad de estas anécdotas, ellas retratan de cuerpo entero esos peregrinos sistemas de enseñanza que juzgan impropio de la educacion liberal, el dar a la juventud conocimientos que puedan serle útiles en la vida, i, segun los cuales, no sirven para formar el espíritu sino aquellas materias cuyo estudio sirve para adornarlo.

(*g*) HUXLEY. *Les Sciences Naturelles*, páj. 54.

(*h*) VALLET DE VIRIVILLE. *Histoire de l'Instruction Publique*, páj. 173.

De esta manera, ya imponiendo la obligacion escolar, ya tentando con el incentivo de beneficios imaginarios, la escuela clásica despoja a la juventud del derecho a disponer fructuosamente de sus mejores años, la somete a la disciplina no siempre soportable de maestros que no siempre saben educar, la obliga a una tarea que por lo pesada solo se justificaria si rindiera algunos frutos, i le echa sobre los hombros esta carga de la instruccion literaria, que es como si le regalara un estuche mui grande i mui bello, pronto a recibir las joyas, pero absolutamente vacío de ellas.

Dígase lo que se quiera: una enseñanza semejante estará adornada de muchos otros méritos; pero ciertamente no está adornada del mérito de ser social, esto es, de preparar al hombre para la sociedad en que ha de vivir. Ella forma la juventud para un mundo ya pasado, para un mundo diferente del mundo real, con un espíritu diferente del espíritu dominante; i las doctrinas que difunde o son completamente inútiles para la vida, faltas de aplicacion social, o son absolutamente incompatibles con aquellas que el educando ha de haber menester como ciudadano del Estado, como miembro de la sociedad, como amante de la ciencia.

§ 32. Pero todo lo que llevo dicho es todavía poco para caracterizar el sistema tradicional, porque hasta ahora no he hecho notar en él mas que

la falta de dos o tres de las cualidades que deben adornar a la enseñanza, cuando en realidad carece de todas aquellas que necesita para cumplir sus fines peculiares.

He demostrado mas arriba, por ejemplo, que otro de los caracteres que deben distinguir a la enseñanza es el de ser sistemática (§ 20), i no se necesita haber profundizado mucho la filosofía de los conocimientos para notar la falta absoluta de un principio orgánico en la acumulacion de las materias que forman los vijentes planes de estudio.

Si se exceptúa la enseñanza de las matemáticas puras, cuyo desenvolvimiento regular en la enseñanza es impuesto por una lei inflexible de la lógica deductiva, no se encuentra ilacion, subordinacion, ni gradacion alguna entre las disciplinas de otra naturaleza. Nadie podria explicar por qué las unas se enseñan ántes i las otras después, por qué tal ramo de los conocimientos precede o por qué sigue a tal otro. Como que las ciencias no forman esencialmente parte del sistema clásico, no tienen tampoco en él lugares propios: se pueden agregar o eliminar sin que se resienta el plan jeneral; i su enseñanza penetra en el espíritu desparpajadamente. En una palabra, para la escuela clásica es mas o ménos indiferente la colocacion que en el ciclo docente se dé a los ramos de estudio, i su distribucion no se hace en atencion a la jerarquía e interdependencia de los conocimientos; se hace en

vista de motivos ocasionales, en vista de la complejidad de los textos usuales o en vista de la conveniencia de los profesores que gozan de mas favor.

Esta inconexion que resalta entre ramo i ramo va tambien implícita i escondida entre las varias partes de cada disciplina.

Enseña la filosofía de los conocimientos que ellos todos forman una unidad semejante a la del universo, porque si en la naturaleza es difícil saber cuándo se pasa de uno a otro orden de fenómenos, en el mundo del espíritu es igualmente difícil saber cuándo se pasa de una a otra ciencia, o de una a otra parte de una misma ciencia.

Pero la enseñanza tradicional dispone las cosas de tal manera i tal es la algarabía que forma con cada asignatura, que los planes de estudio no semejan árboles cuyas ramas unidas a un tronco comun se desarrollan independientemente; semejan ramilletes de flores sueltas no ligadas por ningun principio orgánico.

Ahí está, por ejemplo, la biología, malamente encuadrada en la historia natural. Sin relaciones ni con el orden físico ni con el orden social, su enseñanza ha convertido el estudio de la vida, el estudio de la estructura i de las funciones de los organismos en un tejido informe i estéril de minuciosas descripciones; apena, fatiga i desgasta la memoria de los educandos con larguísimas nomencla-

turas, imposibles de ser recordadas i dignas de ser olvidadas, i en una palabra, abruma mucho la inteligencia con nociones particulares, a la par que la enriquece poco con nociones jenerales.

Ahí está, asimismo, la enseñanza de la física, ciencia abstracta que los catedráticos reducen ordinariamente al arte de hacer experimentos recreativos.

Por su naturaleza, las leyes físicas son tan simples i su número tan reducido, que unos pocos aparatos bastan a demostrar todas las que rijen al mundo i a sugerir la nocion exacta del órden perfecto en que los fenómenos se suceden.

Pero en la enseñanza se prefiere de ordinario el camino que da mas brillo al profesor sobre el que da mas luz a los alumnos, i multiplicando los experimentos particulares que sorprenden la imaginacion, se quita mucho de su importancia al estudio de las leyes físicas que forman el criterio científico. En otros términos, una ciencia que por su carácter abstracto debiera exhibirse en la enseñanza como una esposicion de leyes jenerales, se exhibe, al contrario, empequeñecida i adulterada, como una esposicion de aplicaciones particulares.

Esta manera de enseñar las ciencias naturales es la manera que la escuela tradicional sigue para enseñarlo todo. Filosofía, relijion, lenguas, historia, no son para ella disciplinas compuestas de verdades conexas: son ramilletes de flores sueltas. En

todo se inclina mas a la pura erudicion que a la verdadera ciencia, i prefiere el desparpajamiento a la disciplina.

Una de las tendencias mas espontáneas del arte pedagógica, es la de reducir las verdades particulares a verdades jenerales, porque toda afirmacion jeneral, observa Bain, es el resúmen de un gran número de afirmaciones particulares i trae consigo el resultado de economizar una gran suma de fuerza al espíritu. Conocer una lei jeneral es como situarse en una altura desde donde se puede abrazar con la mirada un vasto horizonte (*j*); i cuando el maestro la demuestra a sus alumnos, la enseñanza se amplía i se facilita el estudio.

Pero la escuela clásica parece estar empeñada en el propósito contrario, porque en vez de reducir los conocimientos a síntesis i a jeneralizaciones eslabonadas, convierte el estudio de las ciencias en un estudio de insustanciales, interminables e inconexas nimiedades.

§ 33. Pero lo que mejor demuestra el carácter anorgánico i antisocial de la instruccion tradicional es la enseñanza de las lenguas muertas, o sea, su tendencia a curarse mas del pulimento de la forma i de la educacion del gusto que del desarrollo i formacion de la intelijencia.

(*j*) BAIN. *Logique*, t. I, § 33.

El estudio del lenguaje es, en efecto, el principio jenerador de la instruccion clásica; i para lograr este propósito, impone ella a los educandos el onerosísimo tributo de aprender dos lenguas, el griego i el latin, que, si esplican las derivaciones analóxicas i el organismo sintáxico de los idiomas romances, no satisfacen absolutamente la necesidad de comercio intelectual i social que al presente se siente entre las naciones, i consumen los mejores años de la vida escolar en una labor ímproba, extraña a la formacion del espíritu i relativamente de poquísima utilidad.

Naturalmente, no quiero yo sostener que del estudio del griego i el latin no se reporte provecho alguno; que no sea útil para muchos fines el aprendizaje de ambos idiomas, ni quiero negar que aun es necesario para estudiar a fondo los idiomas romances i para pulir las formas del estilo.

No habrá, por el contrario, quien sepa cuáles son las fuentes orijinarias del castellano, del francés, del italiano, etc., que no reconozca juntamente la utilidad que al estudio de las raíces i de las construcciones romances presta el estudio de las lenguas madres, i la propiedad, elegancia i espléndidez que la frase, el jiro i la palabra adquieren cuando el escritor se embebe en la lectura de los clásicos i se connaturaliza con su estilo.

Pero si estos estudios tienen cabida propia en un curso de filolojía, no la tienen absolutamente

en un curso de enseñanza jeneral, comoquiera que si el primero se dirige a formar literatos, el segundo debe dirigirse principalmente a formar hombres.

En principio, la inclusion de un idioma entre los ramos de la instruccion jeneral no se justifica sino cuando él puede servir como medio para que estrechen relaciones diferentes pueblos o para que el espíritu nacional aumente su riqueza intelectual, apropiándose el saber de las sociedades extrañas.

Se requiere, por consiguiente, la doble condicion de que el idioma sea el de una sociedad en cuya elevada cultura podamos formar nuestro espíritu i que su uso sea mas o ménos jeneral, como fué el uso del latin en la edad media, como es el uso del francés i el inglés en nuestros días, como puede llegar a serlo el uso del castellano en no lejanos tiempos.

Estas i no otras fueron las razones que en la edad media justificaron el estudio del latin, i a la época del Renacimiento, el del griego. Si la Edad Media, dice un autor citado por Bain, hizo del latin la base de la instruccion, no es ni en mérito de su belleza, ni de su literatura clásica, ni porque el estudio de una lengua muerta sea la mejor de las gimnásticas intelectuales o el único medio de aprender a fondo las lenguas vivas: es porque el latin era entónces la lengua de todos los hombres doctos del Occidente, la que servia en los negocios públicos,

en la literatura, en la filosofía, en las ciencias i, sobre todo, porque era indispensable para mantener la unidad de la Iglesia (l).

Análogamente, cuando a principios de la edad moderna se generalizó en las universidades el estudio del griego, no fué en atención a ninguna de las razones que ahora se aducen para mantenerlo como base de la instrucción secundaria. Fué exclusivamente porque ántes de formarse la ciencia, la filosofía i la poesía modernas, los hombres habían menester para educar su intelecto de la poesía, la ciencia i la filosofía griegas (m).

Nadie, en una palabra, consideraba «el conocimiento del latín i del griego como la ciencia misma, sino como el vestíbulo de la ciencia», como un instrumento indispensable para adquirirla; i si ella se hubiera podido estudiar en una lengua viva, a nadie se habría ocurrido imponer el ímprobo aprendizaje de dos lenguas muertas como base de una educación liberal.

Entretanto, en nuestros días, sobre que el griego i el latín no son hablados en parte alguna del orbe, ninguno de estos idiomas, ni ambós juntos, suministran al espíritu contemporáneo bastante alimento para formarse; i esta sola consideración, supuesto el fin de la instrucción jeneral, autoriza a

(l)-(m) BAIN. *Science de l'Éducation*, lib. II, cap. VIII, página 266.

eliminarlos en el círculo de los estudios que han de constituirlos.

La moda, que reina en todo, observa Locke, ha hecho que se mire el estudio de las lenguas muertas como una parte tan esencial de la educación, que aun son obligados a aprenderlas niños que, una vez terminada la vida escolar, no van a tener que recurrir nunca para nada a su conocimiento. Si no lo estuviéramos viendo con nuestros propios ojos, sería de no creer que haya padres que gasten su dinero en hacer que sus hijos aprendan la lengua de los romanos, que no les ha de servir de cosa alguna, i descuiden la adquisición de aquellos conocimientos que se han menester en todas las condiciones de la vida (u).

Sin aceptar en manera alguna que a la instrucción jeneral se haya de dar un fin utilitario, no por eso es ménos condenable una enseñanza que no se cura para nada del fondo, siempre que la forma se ajuste al molde clásico.

Segun lo he demostrado anteriormente (§ 15), todo defecto en la instrucción jeneral se resuelve, tarde o temprano, en algun vicio de carácter social; i esta enseñanza que prescinde del fondo porque la ciencia i la filosofía antiguas están ya envejecidas i no sacian al espíritu contemporáneo, es la que ha dado como fruto jenuino esa literatura fofa i ba-

(u) LOCKE. *Pensées sur l'Éducation*, § 164.

nal que apesta a las sociedades i que no tiene por objeto la ilustracion del intelecto sino la deleitacion del paladar i del tímpano.

A mi juicio, la persistencia en sostener a la sazón la enseñanza obligatoria del griego i el latin, procede mas de la fuerza inconsciente del hábito que de un discernimiento racional de sus ventajas; i el hábito mismo se ha formado principalmente a la sombra de una paralojizacion que domina el espíritu de nuestros educacionistas sobre el actual significado de la voz *humanidades*.

A diferencia de nuestros tiempos, en los cuales segun queda demostrado, tres sistemas de enseñanza se disputan el predominio, no hubo en los comienzos de la edad media mas de uno, si bien dividido en dos ramas diversas, la del monoteismo naciente i la del politeismo espirante.

Suscitóse entónces entre los mas ínclitos ingenios cristianos acalorada polémica, de que las obras contemporáneas hablan, sobre si era, no digo laudable, pero siquiera permitido el estudio de la medicina, de la filosofía i de la literatura greco-latinas (o).

En el sentir de muchos de los mas escrupulosos Padres de la Iglesia, todo estudio que no fuera el de la Biblia, de los Evanjelios i de las obras apos-

(o) LAURENT. *Le Christianisme*, páj. 320.—ID. *La Réforme*, pájs. 152 i 420.—SAN JERÓNIMO. *Œuvres: Traité sur les écrivains grecs et latins*, páj. 441.—ID. *De la Virginité*, páj. 336.

tólicas, era inútil cuando no perjudicial; i, por tanto, se debia prohibir en absoluto el comercio intelectual de los conversos con los autores profanos, representantes conspicuos del politeísmo, ministros de Satanás en la tierra.

Uno de estos Padres observó con razon, dice San Jerónimo, que los filósofos eran patriarcas de los herejes i corrompian con su perniciosa doctrina la pureza de la fé. I, por inspiracion de San Agustín, un concilio habido en Cartago prohibió a los obispos la lectura de los autores paganos (*p*).

Por la inversa, otros santos Padres, como San Basilio, temerosos de la estincion de la literatura clásica, horripilados de la jerga que iba cundiendo i admiradores tanto de la lójica de Aristóles cuanto de la ciencia de Séneca, juzgaban indispensable, aun para el decoro de la palabra divina, el estudiar las obras de los poetas i de los filósofos de Grecia i de Roma.

Hubo, pues, dos escuelas: la de los que reducian la enseñanza a las cosas *divinas*, esto es, a los libros sagrados, que tratan esclusivamente de los intereses celestes; i la de los que reclamaban la licitud del estudio de las cosas *humanas*, esto es, de las obras de la literatura greco-romana, que se curan solo de los intereses terrenales.

(*p*) SAN JERÓNIMO. *Oeuvres*, páj. 426.—COMPAYRÉ. *Doctrines de l'Éducation*, t. I, páj. 51.

En tales términos, es evidente que estudiar *humanidades* no ha querido nunca decir estudiar griego, latin i jerga antigua, sino estudiar ciencias humanas, en contraposicion a estudiar ciencias divinas; i si cuando se inventó el vocablo era indispensable el aprendizaje de aquellos idiomas, provenia ello de que solo en latin i en griego se podia conocer la poesía, la ciencia, la historia i la filosofía en que el espíritu podia formarse.

Pero, al presente, cuando se encuentran vertidas en idiomas vivos todas las obras clásicas de la cultura antigua (q); cuando la filosofía de Aristóteles ha sido suplantada por la filosofía de Bacon, Descartes i Augusto Comte; cuando la ciencia de Séneca ha apagado su luz ante la ciencia de Newton, Lavoisier i Spencer; al presente, cuando los estudios profanos se han desarrollado tanto que los del paganismo apenas se pueden considerar mas que como imperfectos rudimentos, de suyo se infiere que si el desarrollo de las ideas implica un desarrollo correlativo en el significado de las palabras, la voz *humanidades* comprende a la sazón mui principalmente la literatura, la ciencia i la filosofía de la época moderna.

Mantener el estudio del griego i del latin como base inomisible de la instruccion jeneral, es atrasarse

(q) CONDORCET. *Rapport sur l'organisation de l'Instruction Publique*, páj. 27.

tres siglos en la obra del desenvolvimiento intelectual i dejarse halagar por la ilusion de que la literatura de otras edades pueda fijar la forma del pensamiento moderno i de que una filosofía primitiva pueda nutrir i dar vigor a los espíritus cultos.

Todos los padres de familia debemos oponernos, de consiguiente, por ser una majadería insoportable, a la práctica de que nuestros hijos sean obligados a estudiar ocho o nueve años de latin i de griego como requisito para enseñarles la diminuta suma de conocimientos utilizables que los antiguos nos legaron.

¿Qué se diría de quien sostuviese que no se puede estudiar los Vedas sin aprender el sanscrito, o el Coran sin aprender el árabe, o la sociología de Spencer sin aprender el inglés? Se diría sencillamente que este doctor Pandolfo sostenía una proposicion estravagante i absurda, porque a todas luces para asimilarse la materia utilizable de una literatura extranjera, uno no ha menester enfrascarse en el estudio de idiomas estraños cuando sus obras están vertidas en la lengua nacional.

Sin embargo, es en una proposicion semejante en lo que funda su existencia la escuela clásica, i esto es lo que no se puede justificar a la luz de la filosofía.

La escuela científica conviene en que se enseñe de las artes i de las ciencias antiguas todo lo que sea utilizable para el espíritu contemporáneo; pero

no acepta que, para estudiarlo, sea necesario malgastar el breve término de la vida escolar en el rudo aprendizaje de dos ni de una lengua muerta.

Si para estudiar a Homero i a Platon, si para estudiar a Ciceron i a Virjilio se necesita conocer las lenguas estintas, cualquiera puede, sin valerse del latin ni del griego, tomar de las obras de estos autores, en las múltiples traducciones que existen, cuanto la cultura del espíritu contemporáneo haya menester asimilarse de su contenido.

Pero los empecinados defensores de las lenguas muertas siguen sosteniendo, dice Bain, que el latin i el griego son indispensables a una educacion liberal; no admiten que por otro camino se pueda optar a los diplomas universitarios, ni quieren reconocer que tres siglos enteros de revoluciones i de investigaciones han disminuido la utilidad que para la instruccion del espíritu tuvo ántes el estudio de los autores clásicos. En vano se les objeta que al presente nadie habla ni escribe tales lenguas, porque ellos responden con una larga lista de los beneficios que su estudio reporta i que ni Erasmo, ni Casaubon, ni Milton se los soñaron (*r*).

Podria creerse, por lo tanto, que este empecinamiento absolutamente injustificable, cuando se le juzga con respecto a la instruccion del espíritu, se explica siquiera cuando se le juzga bajo de otros

(*r*) BAIN. *Science de l'Education*, lib. II, cap. VIII, páj. 265.

puntos de vista. Acaso el estudio tradicional de las lenguas muertas sea muy propicio para desarrollar el vigor, la potencia i la originalidad del espíritu. Acaso también el estudio de la literatura antigua estimule de una manera particular la fantasía, la inspiración i el estro del artista.

Pero sucede, al contrario, que el estudio de las lenguas muertas, muy adecuado para pulir la forma, no lo es ni para vigorizar el espíritu ni para desarrollar el estro poético.

Más propensos al método dogmático que al método experimental, los catedráticos de la escuela clásica enseñan ambas lenguas sin ejercicio alguno del raciocinio, empíricamente, con poquísima ayuda del entendimiento, i reducen el estudio al trabajo antes mecánico que racional de cambiar palabra a palabra los giros de un idioma por los giros correspondientes del otro, a descubrir relaciones etimológicas que parecen ser fortuitas, i en suma, a llenar la cabeza de nociones particulares.

Bajo la influencia de semejante enseñanza, el criterio del alumno no se forma nunca porque, al contrario, se pone su entendimiento bajo la dirección del entendimiento del maestro, propendiéndose de esta manera, dice Spencer, a perpetuar el respeto indebido que se tributa a la autoridad. *Esta palabra significa tal cosa*, dice el profesor o el diccionario; *esta es la regla en tal caso*, dice la gramática; i el alumno tiene que aceptar como indiscuti-

ble lo que se le enseña: el estado habitual de su espíritu es el de sumision a la enseñanza dogmática (s).

La enseñanza de las lenguas muertas como base de la instruccion jeneral no es, por tanto, de carácter tan inocente como a primera vista se pudiera creer, ni sus males se reducen a la sola pérdida de los mejores años de la vida, porque aun el propósito, en apariencia laudable, de rejuvenecer formas literarias correspondientes a un orden mental ca-duco puede llegar a paralizar el desarrollo de la razon i de la ciencia, del arte i de la poesía i a dañar la jestation del espíritu en homenaje a la pureza de la diction, a la elegancia del jiro, a la música de la palabra i a la inconducente perpetuacion de tal o cual idioma.

No quiero recordar a este respecto que durante toda la edad media i en los primeros siglos de la edad moderna, toda la enseñanza se daba i se recibia en latin; que en latin se componian todas las obras didácticas, todas las obras de ciencia o de filosofía; que en los estatutos de los colejos i de las universidades se reprimia duramente el empleo de la lengua vulgar por los estudiantes; que el estudio del idioma nacional no ha venido a formar parte de la enseñanza de las escuelas, de los colejos i de las universidades sino en el siglo XVIII;

(s) SPENCER. *De l'Éducation*, páj. 78.

que el latín ha sido lengua oficial de todos los Estados cultos hasta mui entrada la edad moderna; i que este desuso de las lenguas romances las ha tenido reducidas al comercio vulgar e impedido hasta fines del siglo pasado, como lo observaron educacionistas de aquel tiempo, que ellas se enriquecieran con la terminología de las ciencias (*1*).

Todo esto es lo pasado; pero no por haber pasado dejó de entorpecer en su tiempo la formacion de las lenguas romances i de la literatura moderna i aun el desarrollo del espíritu que se vió envuelto i trabado por esa camisa de fuerza que se llama el latín.

A la verdad, sin incurrir en exajeraciones, de suyo contraproducentes, creo poder afirmar que una de las causas mas poderosas que han impedido a la poesía moderna emanciparse del rigorismo antiguo, crear formas nuevas i mostrar la vigorosa potencia de la orijinalidad, es ese estudio irracional de las lenguas muertas que educa el gusto, no para apreciar la belleza absoluta, sino para deleitarse en la contemplacion de una belleza especial, como es la belleza clásica.

Sin discernimiento alguno de los cambios sociales, sin crítica de las cosas i de los tiempos, el clasicismo amolda inconsultamente el criterio estético

(1) GRÉARD. *Enseignement Supérieur*, páj. 37.—LIARD. *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I, páj. 50.

de una juventud culta al criterio estético de sociedades incipientes; exhibe, a guisa de obras perfectas de poesía, las concepciones informes i embrionarias del politeísmo, i recomienda, ensalsa e impone como modelos, trabajos donde si campea una poderosa fantasía de artista, no encuentra alimento el espíritu moderno, porque no tienen amenudo mas ideas racionales que aquellas que quieran gratuitamente suponerles las interpretaciones arbitrarias de nuestros críticos. De esta manera, observa Buckle, cuando toda gran nacion tiene formas propias de expresion i de pensamiento, se traba artificialmente su desarrollo en las sociedades contemporáneas por el prurito de imponerles modelos extranjeros, i lo que así se gana en refinamiento se pierde en originalidad (u).

Es, pues, sobremodo conveniente recordar que las lenguas muertas, cuyo estudio se defiende como base de la instruccion jeneral, fueron habladas há diecinueve siglos, en una época en que las ciencias todavía no nacian, en que el comercio, las sociedades anónimas, las industrias, la navegacion, la maquinaria se encontraban en estado de simples embriones, i en que el choque de la metafísica griega, del politeísmo pagano i del monoteísmo evanjélico, mantenía los espíritus en la indecision i las concien-

(u) BUCKLE. *Histoire de la Civilisation en Angleterre*, t. III, cap. XIII, páj. 175.

cias en la incertidumbre. De consiguiente, el espíritu contemporáneo, que es obra i fruto de la industria, de la ciencia, de la filosofía i de la sociedad modernas, no tiene, no puede tener forma adecuada de espresion en las lenguas estintas de la antigüedad.

El latin i el griego, por otra parte, sobre no suministrar al intelecto ni a la poesía fondo alguno de ideas morales, no bastan a satisfacer las necesidades del desarrollo literario impuesto por las nuevas condiciones sociales. Ni el uno ni el otro poseen elementos idiomáticos para sustituir con propiedad i claridad esas fórmulas rápidas i brevísimas del comercio, ni esas espresiones i jiros sintáxicos del espíritu contemporáneo, ni esas conceptuosísimas nomenclaturas científicas que envuelven en cada término como si dijéramos la descripción bosquejada del objeto nominado; pues si bien es cierto que toda la terminología se forma de raíces de origen greco-latino, nadie ignora que ellas están ya definitivamente apropiadas por los idiomas romances, i que éstos al apropiárselas han tenido que alterar i ampliar su significado para utilizarlas en la formacion del lenguaje técnico (*v*).

En suma, si se exceptúa el provecho que se puede reportar para el pulimiento del estilo literario,

(*v*) BAIN, *La Science de l'Éducation*, lib. II, cap. VIII, página 276.

la enseñanza clásica de ambas lenguas no sirve mas que para alimentar el prurito de sembrar la literatura romance de ripios exóticos, amenudo mal traídos i mal encajados, porque cuando se arriesga alguna citacion latina o alguna alusion a tal o cual mito griego, dice Spencer, se hace ménos por aclarar el punto que por mostrar erudicion clásica (*x*). Pero el estudio de tales idiomas no es medio de comercio social ni encuentra en ellos el espíritu contemporáneo el alimento que conviene al grado actual de su desarrollo.

No hai, por consiguiente, razon alguna que pueda inducirnos en el propósito de mantener el estudio de las lenguas muertas como base de la educacion liberal. Mucho ménos la hai para que dediquemos los mejores años de la vida a estudiarlas a fondo i por estenso cuando en los otros ramos de la enseñanza, como lo observa Condorcet, tenemos que conformarnos, faltos de tiempo, con adquirir nociones puramente elementales (*y*).

§ 34. Como si todos estos vicios no autorizaran por sí solos a contrariar esta gran tentativa espasmódica que las lenguas muertas hacen para

(*x*) SPENCER. *De l'Éducation*, páj. 3.

(*y*) CONDORCET. *Rapport sur l'Organisation de l'Instruction Publique*, páj. 26.—ARRÉAT. *De la Distribution de l'Enseignement*, páj. 18, *Revue de Philosophie Positive* 1832.

resucitar, adolece todavía la enseñanza clásica de otro que la torna esencialmente impopular en las democracias contemporáneas, cual es el de no ser igual para todos.

La enseñanza clásica se compone, en efecto, de un conjunto de asignaturas que, teniendo por objeto el perfeccionamiento del estilo, carece de la menor utilidad práctica para el comun de los hombres.

Si se exceptúan las ciencias, asignaturas que en los últimos años se han agregado al sistema tradicional siendo esencialmente estrañas a él, no da la enseñanza clásica conocimientos que puedan interesar a la clase de los proletarios i de los obreros, ni a la de los industriales i comerciantes; i sin embargo, se exige una serie tan larga de años para terminarla, que de hecho se priva de recibirla a todos aquellos a quienes las necesidades de la vida llaman en hora temprana a la industria i al trabajo. Por eso Locke sostenia que el estudio del latin debia reservarse esclusivamente para los *gentlemen* (2).

(2) ROLLIN. *Traité des Études*, t. I, lib. I, cap. I, § 2, página 56.—LOCKE. *Pensées sur l'Éducation*, § 164.—Este ha sido tambien el sentimiento comun de todos los clásicos, algunos de los cuales lo han espresado con ruda franqueza. Aun cuando el conocimiento de las letras, decia Richelieu, es absolutamente necesario a un Estado, ellas ciertamente no deben ser enseñadas a todos. Así como un cuerpo que tuviera ojos por todas

Diera la enseñanza de las lenguas muertas algunos conocimientos realmente útiles i entónces se veria cuántos sacrificios no harian los padres para retener a sus hijos en el colejio hasta que la recibieran en todos sus grados, i entónces se justificarian cuantos esfuerzos el Estado hiciera para obtener el mismo resultado.

Pero ante el convencimiento de su absoluta inutilidad, se ha preferido privar a los hijos del pobre,

partes, seria monstruoso, así lo seria un Estado si todos sus súbditos fuesen doctos. I Claudio Fleury sostenia la misma opinion diciendo que los prácticos, los financistas, los mercaderes i los que se dedican a carreras inferiores, pueden prescindir del estudio del latin. GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. I, páj. 35.—EGGER. *L'Enseignement Universitaire*, páj. 271.

En fin, Laprade se espresa en los términos siguientes: «Je ne dirai qu'une chose de l'instruction primaire; c'est qu'elle est entièrement distincte de l'éducation libérale dont j'étudie ici les conditions diverses. J'ose ajouter que ce que j'appelle la culture libérale ne peut, dans aucun temps et dans aucun pays, être donnée à l'universalité des citoyens. J'affirme, enfin, dussé-je blesser profondément le dogme de l'égalité, que toute tentative pour établir le niveau dans l'éducation, pour faire descendre jusqu'aux classes inférieures les mêmes études, les mêmes lumières qui sont dispensées à quelques-uns par l'enseignement secondaire et supérieur n'aurait d'autre résultat que d'affaiblir, que d'abolir progressivement ces hautes études... C'est le chemin de la barbarie; l'égalité d'éducation n'existe que chez les sauvages.» LAPRADE. *L'Éducation Libérale*, páj. 3. «Il est certain que l'éducation dont nous étudions ici les méthodes sous le nom d'éducation libérale (dice mas adelante), et qui repose sur l'étude des langues et des sociétés anciennes est une éducation aristocratique.» *Obra citada*, páj. 211.

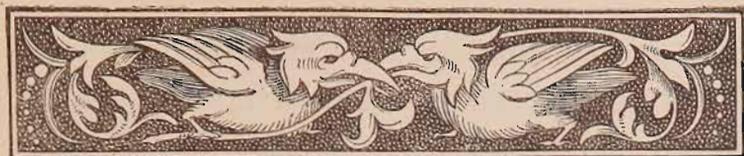
esto es, a la jeneralidad de los educandos, de los beneficios de la llamada educacion liberal i reservarla esclusivamente para las clases superiores, cuyos hijos pueden recibirla sin perecer de hambre a la mitad del camino.

Nace de aquí un mal social que nunca se lamentará lo bastante en una democracia; i es que cuando la relijion, la filosofia, la ciencia, las artes i las leyes mismas propenden a igualar mas i mas las clases sociales, solamente la enseñanza clásica propende, en contra de uno de los fines fundamentales de toda enseñanza jeneral, a crear desigualdades dando orijen a la ridícula clase de los literatos.

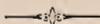
Ya en su tiempo habia sentado filosóficamente el príncipe de los pensadores que la verdadera igualdad nace en las sociedades a influjo de la educacion comun (*aa*). Por manera que no gozamos de veinte siglos mas de cultura sino para caer en un sistema docente que crea la desigualdad en circunstancias en que todos los demás elementos sociales la combaten.

(*aa*) ARISTÓTELES. *Politique*, lib. II, cap. IV, § 5 i § 6.





CAPÍTULO VI



Enseñanza clásica de la historia i de la moral

Sumario.—§ 35. Carácter anorgánico de la enseñanza de la historia.—§ 36. Influencia desmoralizadora de la enseñanza de la historia moderna.—§ 37. Id. id. de la historia antigua.—§ 38. Carácter sectario de la moral tradicional.—§ 39. La moral evangélica no abraza la moral del derecho i adolece de algunos defectos.—§ 40. Eficacia restringida de todo sistema de educacion.

§ 35. No obstante los grandes defectos que afean la enseñanza tradicional, hai todavía educacionistas que intentan perpetuarla porque, segun su modo de pensar, si no es el mejor sistema de instruccion, es ciertamente el mejor sistema de educacion.

Convenimos, dicen, en que los estudios cientí-

ficos son mas propios para nutrir la intelijencia; pero a la vez nos concedereis que los estudios clásicos son mas propios para formar corazones puros. No hai enseñanza que desarrolle tanto la personalidad moral del hombre como nuestra enseñanza de la historia; i si nos descuidamos en la instruccion científica, en cambio nadie pone tanto empeño como nosotros en la educacion moral. No merecemos, entónces, las censuras de los moralistas, aun cuando hayamos recibido la de algunos filósofos, porque si enseñamos poco es para educar bastante (a).

Voi, pues, a estudiar la naturaleza, la índole i los efectos de estas dos enseñanzas, la de la historia i la de la moral, porque si ellas fuesen tan perfectas que no se necesitara mejorarlas, eso querria decir que el sistema tradicional es en parte malo i en parte bueno, i que, para cumplir los fines de la educacion, basta reformarlo parcialmente. En el fondo, por otra parte, no puede ser malo un sistema que enseña bien la historia e inculca bien la moral.

Ante todo, sin embargo, debo dejar sentado que ese estudio de la historia que tanto se preconiza

(a) ALCORTA. *La Instruccion Secundaria*, cap. III, páj. 160.
—LARRAIN GANDARILLAS. *Memorias Universitarias sobre Instruccion Pública*, páj. 391 i siguientes.—LAPRADE. *L'Éducation Libérale*, pájs. 8, 206 i siguientes.

como estudio moral, no vale absolutamente nada como estudio científico.

Comoquiera que la enseñanza de las lenguas muertas es la enseñanza típica del sistema clásico, no sería regular que en las otras ramas del saber se siguiera una pauta diferente; i ántes al contrario, según lo dejó demostrado, en respeto a la misma pauta, la escuela tradicional no incluye las ciencias físicas en el ciclo docente sino asimilándoselas, o sea, convirtiendo la exposición de las leyes generales de cada orden en una exposición de fenómenos i experimentos particulares.

Una operación semejante ha hecho también con la historia porque, ántes de incluir esta rama de nuestros conocimientos en el sistema de enseñanza, se le ha quitado hasta el último vestigio de su carácter científico i se la ha reducido a un numeroso repertorio de nombres, de fechas i de sucesos inconexos.

Tal cual sale de manos de la escuela clásica, la historia es una recopilación de datos que podrían servir para constituir la ciencia, pero que no son la ciencia misma, porque, si refiere cronológicamente los principales acontecimientos ocurridos en la vida de los pueblos, no pone de manifiesto las relaciones naturales que los ligan con la sociedad, i si relata las más trascendentales revoluciones del pasado, no determina ni los antecedentes que las prepararon ni los efectos que las atestiguan.

En la enseñanza tradicional de la historia, no se comprenden las leyes de causalidad que rijen a los sucesos; i los trastornos mas graves, aun aquellos que por su profunda intensidad suponen la existencia de causas, de fuerzas i de efectos sociales, se presentan a la intelijencia del educando como fenómenos aislados e inconexos, producidos, como si se dijera, por la vía de la jeneracion espontánea.

Se puede decir de los profesores clásicos de historia lo que Bourdeau dice de los historiadores mismos, que, atentos solo a recopilar datos, continúan trabajando para aumentar el repertorio i no parecen sentirse mui apremiados por la intencion de reemplazar estos detalles con algunas leyes jenerales (*b*).

(*b*) BOURDEAU. *L'Histoire et les Historiens*, lib. IV, cap. I, páj. 327.—COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. V, páj. 16.

«Se admite comunmente, dice Buckle, la necesidad de la jeneralizacion en todos los otros campos importantes de estudio, i se hacen al presente nobles esfuerzos para salir de los hechos particulares con el objeto de descubrir las leyes que los rijen. Pero los historiadores están tan léjos de seguir este ejemplo, que parece prevalecer en ellos una idea estraña, la idea de que todo lo que les cumple hacer es relatar los sucesos e ilustrarlos de vez en cuando con algunas reflexiones morales o políticas. Segun este sistema, un autor que, por indolencia de espíritu o por incapacidad natural, es impotente para tratar las ramas mas elevadas de la ciencia, no tiene sino pasar algunos años leyendo cierto número de libros i queda en aptitud de hacerse un historiador.» BUCKLE. *Histoire de la Civilisation en Angleterre*, t. I, cap. I, páj. 4.

«Ne considerer l'histoire que comme un amas immense de

No hai espíritu mas minucioso que el que ellos gastan para fijar la fecha de cada batalla, el día natal de cada monarca, las relaciones de parentesco entre tales i cuales personajes, i, sobre todo, la manera cómo empezaron, cómo siguieron i cómo terminaron todas las guerras del orbe.

Entretanto, las biografías de los príncipes, que es todo lo que estudian los educandos, observa Spencer, no dan luz alguna sobre los verdaderos principios de la ciencia social; i las intrigas de las cortes, los complots, las usurpaciones i otras cosas semejantes que aprenden de memoria, no les hacen conocer absolutamente las causas del progreso i de la decadencia de las naciones (c).

Los pedagogos contemporáneos han demostrado que toda enseñanza debe ser recreativa, porque aquella que mas interesa a los educandos es la que éstos mas fácilmente se asimilan. Siguiendo esta tendencia, los profesores de la escuela clásica han convertido la historia en un estudio de puro entretenimiento; i para hacerlo así, han sacrificado por

faits qu'on tache de ranger par ordre de dates dans sa memoire, dice Condillac, c'est ne satisfaire qu'une vaine et puérile curiosité, qui décèle un petit esprit, ou se charger d'une érudition infructueuse qui n'est propre qu'à faire un pédant». CONDILLAC. *Cours d'Étude*, t. X, páj. 8.

(c) SPENCER. *De l'Éducation*, cap. I, páj. 52.—LIARD. *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I, páj. 53.

completo la parte propiamente instructiva de la enseñanza.

En los estudios humanos, lo que instruye i forma el criterio no son los hechos particulares, son las jeneralizaciones, las cuales se infieren de unos pocos casos i sirven después de norma en todos los casos análogos. Pero este inapreciable beneficio que la enseñanza de las ciencias brinda, i que consiste en reducir el estudio de todos los fenómenos al estudio de unas pocas leyes, no lo brinda la enseñanza clásica de la historia, concretada como está a referir los sucesos uno por uno sin determinar las relaciones de causalidad que los ligan.

Para los profesores de la escuela clásica, la historia de cada acontecimiento empieza i acaba con el acontecimiento mismo, cuando, al contrario, en la cadena serial de los tiempos cada uno es simple efecto de los que directamente le preceden i verdadera causa de los que directamente le siguen.

La revolucion que en Roma derribó la República aristocrática, no empezó con Julio César: empezó siglos ántes, el mismo día en que los plebeyos obtuvieron la primera ventaja contra el patriciado que sustentaba las instituciones primitivas; i no se negará que sus efectos se hacen sentir todavía, si se recuerda que fueron los emperadores los que unificaron la lejislacion, el gobierno i la cultura de todos los pueblos que formaban el Imperio i que hoy forman el núcleo de la civilizacion.

Estudiando aquella gran revolucion en esta forma, uno aprende cuáles fueron sus causas, cuáles han sido sus efectos, i para casos análogos del futuro, queda armado de un criterio que le permite fijar su conducta en circunstancias en que la confusión de los acontecimientos hace que muchos pierdan el rumbo.

Pero en la forma en que la escuela clásica enseña la historia, ni de éste ni de los mas trascendentales sucesos del pasado se puede inferir leccion alguna para ilustrar el criterio de los educandos, porque relata los acontecimientos sin explicarlos, esto es, sin referirlos a sus causas, como si fueran fenómenos sueltos, rebeldes a toda sujecion, a toda lei i a todo orden.

Todo esto, sin embargo, podria pasar con escusas i reservas si tambien fuese dable desentenderse de otras consecuencias mas graves que la enseñanza anorgánica de la historia trae consigo.

La enseñanza aludida es no solo anticientífica, en cuanto prescinde de las leyes jenerales para estudiar solamente los fenómenos particulares. Es tambien trunca i ocasionada a errores, porque, no pudiendo abarcar todos los sucesos de todas las naciones, reduce la historia a la narracion de unos pocos (*ch*), i rompe la doble unidad de la ciencia i

(*ch*) Bain observa que la historia universal no puede ser abrazada por un solo espíritu, a causa de que ha adquirido una es-

de la humanidad, haciendo objeto de un estudio especial a cada pueblo, a cada ciudad, a cada institucion, i aun a cada familia i a cada personaje.

Nunca se eleva esta enseñanza a la altura conveniente para dar miradas panorámicas que abracen el conjunto de todas las sociedades, i para notar la participacion especial de cada una en la obra del progreso universal.

No alcanzan a ver los profesores clásicos ni una pulgada mas allá del círculo de sus respectivas enseñanzas; i apasionados cuáles de Israel, cuáles de Grecia, cuáles de Roma, cada uno se empeña en probar que la civilizacion entera de la edad media, madre de la civilizacion moderna, es obra punto ménos que esclusiva de la sociedad cuyos sucesos estudia.

Para los hebreistas, no es dable negar que toda la cultura medieval fué fruto del monoteismo evan-

tension interminable, i se necesita entónces reducir su estudio a las partes que ofrezcan mas interés al educando. Es lo que se hace tambien, concluye, en otras ramas de la ciencia, porque las matemáticas, la física, la química i la biología no se enseñan sino por via de seleccion. BAIN. *La Science de l'Éducation*, páj. 212.—Pero hai en esto un error, porque quien estudia las matemáticas, o la física, o la química, o la biología, adquiere nociones que abrazan el órden entero de fenómenos comprendidos en la ciencia respectiva; i a la inversa, quien estudia la historia segun el sistema vijente, no adquiere nociones que abracen todo el órden social: solo adquiere nociones particulares de los sucesos de tal o cual pueblo.

jélico. A su turno, los helenistas creen que fueron las artes, las ciencias i la filosofía griegas las que civilizaron a Roma i al Occidente; i, por su parte, demuestran los romanistas que los bárbaros se incorporaron en la vida culta, i la cultura se difundió en toda la Europa merced a las armas de la República, a las leyes i al gobierno del Imperio Romano.

Son todavía pocos los profesores que, respetando la unidad de la historia i de la humanidad, ponen de manifiesto la manera cómo aquellos tres pueblos, siquiera fuesen antagónicos, constituyeron tres factores indispensables i recíprocamente complementarios de la civilización de la edad media.

Casi todos persisten en una irracional tendencia a estudiar los sucesos de cada nación independientemente de los de otras naciones.

Como si las sociedades de unas zonas estuvieran sujetas a leyes diferentes de las leyes que rijen a las sociedades de las otras zonas, ningún profesor de la escuela clásica se cura de relacionar científicamente la historia de cada una con la historia universal.

Por el contrario, acontece comunmente que se enamoran de los personajes i de los pueblos cuya vida conocen; i condenando al desden i al olvido todo el resto de la historia, atribuyen a estos solos cuantos progresos realizó en lo pasado el esfuerzo colectivo de la humanidad.

A la vez sucede que sin crítica alguna, sin cabal discernimiento de las cosas i de los tiempos, exhiben ante la juventud, como modelos inimitables, a hombres que, con toda su celebridad, tendrían mucho más que aprender de nosotros que nosotros de ellos; ensalzan con candoroso entusiasmo la grandeza de los siglos que fueron, a la par que lamentan con amargura las miserias de nuestros tiempos; i contrariamente a la lei del desarrollo histórico, presentan la edad antigua como la edad de oro del mundo i propenden a matar en los corazones la fé en los supremos destinos de la humanidad (d).

(d) Los vicios que malean la enseñanza de la historia malean también su composición. Sobre este punto se puede consultar mi memoria *¿Por qué se rehace la Historia?* i la obra interesantísima de Bourdeau *L'Histoire et les Historiens*. Publicados ambos trabajos casi simultáneamente, coinciden en términos que causan la mayor sorpresa. Aun es de advertir que yo había compuesto el mio dos años ántes de publicarlo, a saber, para el certámen de 1886, en que obtuvo el primer premio. Estas sorprendentes coincidencias llamaron la atención de monsieur Bourdeau, según me lo espresa en la siguiente carta que reproduzco como un título lejítimo de satisfacción:

Billère près Pau (Basses Pyrénées), 19 mai 1889

Honoré Monsieur: J'ai reçu il y a deux jours, le mémoire que vous m'avez fait l'honneur de m'envoyer et je vous en remercie très cordialement. Je l'ai lu avec le plus vif intérêt, à la fois surpris et charmé de me trouver en conformité d'idées avec vous sur un si grand nombre de points, ou, pour mieux dire, à peu près sur tous les points. Le fait que deux penseurs, travaillant

Con dificultad se podría inventar una manera de enseñar la historia mas directamente enderezada a difundir la idea de que la sociedad humana no es tal sociedad, de que es una simple aglomeracion anorgánica, de que no vive ni se desarrolla sujeta a leyes, i de que no tiene nada que ver con los su-

à une si grande distance et à l'insu l'un de l'autre, sont arrivés par le même chemin aux mêmes conclusions est, il me semble, un indice que l'idée s'impose et ne s'écarte pas trop de la vérité. Je me tiens, en tout cas, pour très flatté d'être en complet accord avec un esprit aussi distingué, aussi libre de préjugés traditionnels et aussi au courant des travaux publiés sur la question.

Voulez-vous encore, Monsieur, me permettre de vous féliciter de ce que, dans votre jeune et vaillant pays, il s'est rencontré un comité d'hommes d'étude capable de couronner un travail qui assurément le méritait à tous égards, mais dont les tendances heurtent les opinions reçues? En France, mon livre n'aurait pas eu chance d'obtenir la même fortune, et la plupart de ceux qui ont bien voulu en rendre compte ont traité de paradoxe la thèse que nous soutenons. L'histoire anecdotique et littéraire est trop dans les goûts du public pour qu'une histoire austère et scientifique puisse prévaloir sans lutte. J'ai néanmoins le ferme espoir que l'avenir nous donnera raison et que la science de l'humanité finira par se constituer avec une précision égale et une utilité supérieure à celles des autres ordres de connaissances. Mais les transformations d'idées s'opèrent toujours avec une certaine lenteur et, comme pour tous les genres de progrès, il faut selon la formule espagnole *dar tiempo al tiempo*.

Agréez, je vous prie, Monsieur, l'expression de mes sentimens de parfaite estime et de profonde sympathie intellectuelle.

L. BOURDEAU

cesos que en su seno se realizan ni con los hombres que han sobresalido en lo pasado.

Pero hai mas aun, i es que la escuela clásica ha suplantado la enseñanza de los fenómenos sociales por la enseñanza de los sucesos políticos i militares; i con esta suplantacion, ha reducido el estudio de las sociedades al estudio de los gobiernos, i ha retardado durante siglos el descubrimiento de la lei del desarrollo histórico.

Formado, efectivamente, en enseñanzas que manifiestan el crecimiento, la decadencia i el desaparecimiento de las naciones como fenómenos fatales que obedecen a una lei orgánica, no puede el intelecto inferir ni comprender la existencia de esa lei, la lei del desenvolvimiento social, que se cumple incontrastablemente, a pesar de la estincion de los pueblos i aun merced a ella.

Se le habitúa a observar el oleaje perpetuamente movible de la política, las caidas pavorosas i las sorprendentes prosperidades de las naciones, en una palabra, lo que hai en la humanidad de transitorio i contingente; pero no se le da noción alguna de sus fuerzas vitales, de sus elementos eternos, del imperturbable desarrollo de las ideas i las instituciones; i por tanto, sigue ignorando lo que en el seno de las sociedades hai de permanente, inmortal i progresivo, i llega a pensar con los pesimistas que todas están condenadas a inevitable perecimiento, o con los fatalistas, que todas es-

tán condenadas a jirar eternamente en un círculo infranqueable de evoluciones i revoluciones.

¿Cómo inspirar fé científica en los destinos de la patria, de la humanidad i del progreso a educandos a quienes, sin crítica racional, se enseña que todos los grandes pueblos de otras edades, Egipto, Babilonia i Ninive, Judea, Grecia i Roma, se estinguieron, junto con sus esplendentes civilizaciones, después de recorrer etapas que parecen fijadas por el dedo fatal de un destino inexorable?

En suma, el defecto capital de la enseñanza clásica, es el de recargar el espíritu de hechos numerosos sin ilustrarlo con la inferencia de una sola lei; es el de particularizarlo todo i no jeneralizar nada; es el de no dar nocion alguna de los fenómenos sociales; es, en fin, el de quitar a la historia todo carácter científico.

§ 36. Decir de una enseñanza que es anticientífica, es ya mucho decir, a no dudarlo; i sin embargo, la enseñanza clásica de la historia tiene que responder a un capítulo mas grave de acusacion, cual es el de que propende a desviar del buen camino el desarrollo de las facultades morales de los educandos.

Científicamente, los estudios sociales no son morales ni inmorales, como no son morales ni inmorales los estudios de física, por mas que unos i otros

tengan tendencia moralizadora en cuanto disipan preocupaciones i dignifican el espíritu.

Enseñando íntegramente la historia, ella manifiesta que si la virtud, i la justicia, i la caridad, i la libertad predominan de dia en dia sobre la perversidad, sobre el vicio, sobre el despotismo, sobre la crueldad; amenudo el varon honrado arrastra, a causa de su honradez, una existencia menesterosa i miserable, i el perverso, merced a sus maldades, vence, se impone, triunfa i recibe los tributos i los homenajes de la sociedad.

Es, por tanto, evidente que el estudio íntegro de la historia nos hace llegar a conclusiones científicas, pero nó a conclusiones morales, porque si un corazon sano encuentra en ella estímulos para obrar bien, un corazon depravado los encuentra para obrar mal.

Con todo, es asimismo evidente que, reducida a relatar las acciones de los personajes ilustres, forma como si dijéramos un tribunal llamado a distribuir la admiracion i la execracion, las bendiciones i las maldiciones, la gratitud i el odio de la posteridad; i en este carácter se la puede enderezar, o bien a ensalzar la virtud condenando inexorablemente el mal, la perversidad i el vicio; o bien a ensalzar las acciones mas inhumanas del sectarismo i de la tiranía, pintando con caractéres odiosos toda obra de libertad, de humanidad i de justicia.

Es mui fácil, mediante tal procedimiento, exci-

tar en los pueblos el espíritu de intolerancia con solo glorificar a todos los hombres que en lo pasado dijeron *perezca el mundo i sálvese la fé*, movidos por el ideal de la unidad relijiosa; i si a la vez se execra la memoria de todos aquellos que perturbaron la paz de las sociedades sembrando, junto con las doctrinas heterodojas, los jérmenes de la discordia, la juventud se forma bendiciendo a los verdugos de la inquisicion i maldiciendo a los mártires de la libertad.

Es asimismo mui fácil educar a los pueblos para la libertad con solo recordarles los vicios, las injusticias, los vejámenes, las humillaciones del despotismo, i las dulzuras, la seguridad i los derechos inamisibles de que se goza bajo los rejímenes liberales.

I si en todo el curso de la historia son ensalzados solamente aquellos hombres que en lo pasado se consagraron a la ciencia, o solamente aquellos que se consagraron a las tareas de la industria, o solamente aquellos que se consagraron al gobierno de los pueblos; correlativamente propende a desarrollarse en el corazon de la juventud, que es el corazon de la sociedad, un sentimiento de admiracion que arrastra las naturalezas mas selectas a dedicarse, ora al estudio, ora al trabajo, ora a la política.

Es, por ejemplo, lo que yo vi practicar en las escuelas de Berlín, porque para estimular el afecto

a la dinastía reinante, se recuerda día a día en todas ellas alguna lei humanitaria, alguna buena medida administrativa, alguna obra de caridad de tal o cual príncipe, omitiéndose como una profanacion el mencionar sus vicios, sus injusticias, sus desaciertos cuando éste o aquél ha incurrido en ellos (*e*).

Siendo así las cosas, seria de creer que si no se enseña la historia como ciencia, es porque en el sistema clásico se la tiene destinada a satisfacer fines morales, a reprimir el desarrollo de las pasiones antisociales, a estimular los sentimientos de virtud, de abnegacion, de civismo, de benevolencia, de humanidad.

En todos los pueblos i en todos los tiempos, hubo hombres que se consagraron a hacer el bien de sus semejantes i que se granjearon jeneral i encendido afecto; hombres que prefirieron el martirio a doblar la rodilla ante el error; hombres que se sacrificaron por su patria o por una noble causa; hombres que compartieron su pan i su túnica con los mas menesterosos; que borraron las diferencias políticas, nacionales i relijiosas entre sus semejantes para distribuirles por igual los tesoros de su amor i su caridad, i que, por lo mismo, se granjea-

(*e*) DUMESNIL. *La Pédagogie dans l'Allemagne du Nord*, página 33.—COURCELLE-SENEUIL. *L'Enseignement de la Morale en France*, páj. 35.—CONDILLAC. *Cours d'Étude*, t. X, páj. 8.

ron las bendiciones de sus contemporáneos i merecen la admiracion de la posteridad.

Este debe ser, por consiguiente, no puede ser otro el rumbo que se ha dado a la enseñanza de la historia en el sistema clásico. Nadie comprenderia que de entre los varios fines que ella puede proponerse no se hubiese propuesto el mas noble, el mas humano, el mas santo. Pero la escuela clásica comprende las cosas de una manera radicalmente inversa, porque si se abre cualquier texto de los usados en la enseñanza de la historia, se descubre que todos los hechos en él relatados están elejidos como de intento para alcanzar un fin diametralmente opuesto.

Junto con relegar al olvido el estudio de los elementos sociales, la enseñanza clásica de la historia está dirigida a mantener vivo el espíritu marcial de los pueblos, ensalzando las glorias militares conquistadas por los guerreros nacionales en las luchas con los pueblos estraños. Ni una palabra para condenar el abuso de la fuerza, la espoliacion de los débiles, el atropello del derecho. Hiperbólica admiracion para el soldado ambicioso, sin escrúpulos i sin humanidad, que esclaviza pueblos indefensos i arrasa riquezas, obras de arte, instituciones i libertades. Los malvados cuando son grandes usurpan el poder en vida i la gloria después de su muerte.

Pero lo mas singular es que esta enseñanza perversa, impuesta a los pueblos europeos por las

preocupaciones, por la tradicion i por su propio pasado, se ha trasplantado íntegramente con sus vicios i con sus peculiaridades locales a los institutos de América, donde no hai ni los mismos antecedentes ni las mismas razones que la justifiquen. La historia que en ellos se enseña no es la historia científica que se debe enseñar; no es tampoco la historia moral que se puede enseñar en subsidio; es pura i simplemente una historia militar de guerras i de odios entre las varias porciones de la humanidad.

A la verdad, no soi yo de aquellos que cercenan las ciencias movidos por el temor de que la parte cercenada debilite tales creencias, estirpe cuales preocupaciones, o contraríe fines especiales. Mi opinion es que se debe enseñarlo todo porque todo propende al descubrimiento de la verdad. Pero si por estas o aquellas razones no se puede enseñar todo, lo razonable es que la enseñanza se concrete justamente a aquellas partes que dan una idea mas cabal de la ciencia entera.

Dentro de la misma historia militar, yo comprenderia, verbigracia, que en los colejos americanos se diera alguna importancia al relato de las batallas decisivas del pasado, la de Zama, la de Farsalia, la de Chalons, la de Waterloo, que han solucionado el nudo de una situacion histórica o que de alguna manera han modificado las condiciones normales del desenvolvimiento social. Pero multiplicar los

relatos militares, a la manera de los historiadores vulgares de Europa, hasta convertirlos en la trama de la historia es, me parece, una tarea igualmente impropia del sociólogo, del catedrático i del moralista.

Si el desarrollo desproporcionado de la parte puramente militar se explica en los textos hechos para las naciones militarizadas i recíprocamente antagónicas de Europa, en América no se puede co-honestar i es digno de la mas enérgica execración el propósito de adulterar así la enseñanza de la historia para excitar las pasiones nacionales i crear rivalidades artificiales entre los pueblos. Cuando no se le dé carácter científico, tampoco se le debe dar tendencia bélica, porque, si no es en las escuelas militares, la enseñanza no tiene por objeto formar soldados, sino formar hombres.

§ 37. Desgraciadamente, esta viciosa tendencia que se da a la enseñanza de la historia moderna está combinada, para aumentar los estragos morales, con una tendencia análoga que se da a la enseñanza de la historia i de la literatura antiguas (*f*).

Cada uno de los grandes pueblos precursores de la cultura europea, Israel, Grecia i Roma, cuya historia se relata en los colejos, se distinguió por un espíritu de estrecho nacionalismo que, imbuido

(*f*) EGGER. *L'Enseignement Universitaire*, páj. 264.

en el corazón de la juventud culta, atrofia en jérmen el desarrollo del espíritu de humanidad.

Para los romanos no había valor ni virtudes cívicas fuera de Roma; los griegos apellidaban bárbaros a los extranjeros; i de los israelitas se sabe que se llamaban modestamente *hijos de Dios* i *pueblo escojido* i nunca mentaban a los estraños sino con los epítetos de *réprobos*, *hijos de Belial* i otros de este jaez. Bajo la influencia de tales preocupaciones, la juventud educanda propende a confundir el sentimiento del patriotismo con el desden al extranjero i a formarse la idea de que no puede existir lo uno sin lo otro.

Por la atención preferente que de antiguo he prestado a estas materias, he llegado a formarme el íntimo convencimiento de que no hai tarea mas delicada que la de elejir en la historia modelos de perfección moral para espejo de la juventud educanda. Al contrario de lo que vulgarmente sé cree, al contrario de lo que el mismo Buckle sostiene (g), es mi opinion que moralmente se progresa como se progresa en todo lo demas; i por lo tanto, el ideal de la virtud i del bien no está en lo pasado sino en lo futuro. De aquí proviene que no podemos elejir modelos de entre personajes mui antiguos sin esponernos al peligro de que, por algun

(g) BUCKLE. *Histoire de la Civilisation en Angleterre*, t. I, cap. IV.

respecto, aparezcan inferiores al tipo moral medio de las sociedades cultas.

Tomemos como ejemplo los personajes israelitas. Israel tuvo desde temprano una legislación moral mucho más perfecta que la que regia en los demás pueblos coetáneos; i en el libro destinado a la educación de los hijos de Dios, en la Biblia, se deja ver, desde sus primeras hasta sus últimas páginas, una tendencia profundamente moralizadora que no se nota, que no existe en ninguna otra obra de la antigua cultura occidental. Los más de los preceptos i mandamientos que en nombre de Jehová se impusieron a los israelitas, forman hasta ahora la base de la disciplina moral de los pueblos cultos. Sería, pues, de creer que si en Grecia por causa de Afrodite, que si en Roma por causa de las saturnales, no encontramos modelos de perfección moral, hemos de encontrarlos ciertamente en Israel, formados bajo el ojo i la mano del mismo Jehová.

Entretanto, es el caso que todos los personajes cuya veneración ha impuesto la Biblia a la humanidad, fueron hombres que bajaron al sepulcro manchados de tales infamias, cuando nó de verdaderos crímenes, que en nuestros días les harían merecedores de la mayor ignominia.

Ahí está Jacob, que niega un plato de comida a su propio hermano muerto de hambre, a ménos que le ceda el derecho de primogenitura; que por medio de un fraude arranca a su padre ciego la

bendicion que éste tiene reservada para Esaú; que por medio de otro fraude se enriquece a costa de su propio suegro; que compra la reconciliacion de sus víctimas por medio de las mas vergonzosas humillaciones; que en toda su vida no ejecuta un solo acto que revele en él sentimientos de dignidad personal, de honradez, de abnegacion o de humanidad, i cuya familia toda no se puede considerar sino como una pandilla de forajidos, ladrones e incestuosos (*h*).

Ahí está el padre de las jeneraciones, el venerable Abraham, que en Egipto i en Gerara se presenta como hermano de su mujer i la entrega cínicamente en brazos del faraon i del rei para gozar los beneficios de la hospitalidad; que abandona desnaturalizadamente a una de sus mujeres i a su hijo Ismael para apaciguar la recelosa envidia de Sara; i que, por orden de Jehová, se dispone dócilmente al sacrificio de su hijo Isaac, como si el mas abominable de los crímenes se pudiera convertir en un acto de virtud i de heroismo por el hecho de contar con la sancion de la divinidad (*i*).

Ahí está el santo rei David, que, convertido en jefe de forajidos durante su residencia entre los filisteos, sale a practicar correrías, i hiere toda la tierra, i no deja hombre ni mujer con vida, i arras-

(*h*) *Jénesis*, caps. XXV, XXVII i XXX.

(*i*) *Id.*, caps. XII, XX, XXI i XXII.

tra con ovejas, i bueyes, i asnos, i camellos, i ropas, que después de adúlterar con Bethsabé, dispone que se asigne al marido el puesto de mayor peligro en un combate a fin de eliminarlo; i que se ceba en la familia de su antiguo rei i protector Saúl entregando a sus enemigos siete de sus miembros (*j*).

I ahí está el sabio rei Salomon, que empieza su reinado asesinando a su hermano primojénito después de prometerle la vida, i ultimando a Joab, el mejor de los jenerales i el mas fiel de los servidores de su padre; que lo continúa en medio de una depravacion como no se encuentra análoga sino entre los mas relajados sultanes africanos; i que lo termina con una reaccion contra la tendencia monoteista de Israel entregándose a las mas groseras prácticas del fetiquismo (*k*).

No digo que los caractéres mas selectos de nuestros tiempos, digo que cualquier padre de familia es modelo moral mas perfecto que los patriarcas bíblicos; i, para no injuriar la memoria de Washington, de Leopoldo, de don Pedro, de O'Higgins, de Pinto, el mas modesto de los gobernantes que al presente rijen pueblos es mejor modelò político que David i Salomon.

(*j*) *Libro primero de los Reyes*, cap. XXVII. -- *Libro segundo de los Reyes*, caps. XI i XXI.

(*k*) *Libro tercero de los Reyes*, cap. II.

La enseñanza clásica persiste, sin embargo, en ofrecer a la juventud como modelos de perfeccion a personajes de tiempos i sociedades apenas iniciadas en los primeros grados del desenvolvimiento moral; a personajes que, si por su habitual sumision a la teocracia, pudieron ejemplarizar a sus contemporáneos, i si pudieron merecer la gratitud de sus compatriotas por la saña con que esterminaron a sus enemigos, por estas mismas razones, no pueden sino escandalizar la conciencia moral de toda sociedad civilizada; a personajes, en fin, que creian de su deber, que creian ser de mandato divino, la absoluta esterminacion de los pueblos vencidos hasta no dejar piedra sobre piedra ni sér con vida.

¿Cómo ensanchar la vida simpática del hombre hasta su mas lata amplitud, cómo encender los corazones en el santo amor a la humanidad, cómo excitar en ellos los sentimientos de virtud, de caridad i de civismo, si se les forma en vista de semejantes modelos, si se les aconseja la imitacion de tales ejemplos, si se les educa en el odio a los pueblos extranjeros? Si omitiendo la crítica del estado social se enseña que los israelitas, dirigidos por la divinidad, mataban a los vencidos, violaban a las extranjeras, vendian sus propias hijas, se aplicaban la lei del talion, talaban sin objeto alguno las ciudades rendidas, i entraban a saco, a sangre i fuego en los países conquistados, ¿qué sentimientos mo-

rales se pueden formar con tales enseñanzas? o mejor ¿de cuáles fanáticos excesos no se sentirá capaz el educando contra los enemigos de su partido, de su relijion o de su patria?

Para comprender cuán absurdo es presentar los personajes del pasado como ejemplos para las sociedades mas cultas, se debe hacer una observacion que no por ser de carácter científico deja de estar al alcance de toda intelijencia medianamente ilustrada.

La observacion a que aludo, es que, moralmente, no es mas atrasado aquel estado social en que se cometen mas crímenes, sino aquel en que están ménos definidas las nociones del bien i del mal, de lo justo i de lo injusto.

En algunas poblaciones chinas que viven nadando en la abundancia, se suelen pasar años i años sin que se cometa un solo infanticidio; pero todos creen que es lícito a los padres matar al hijo recién nacido cuando carecen de los recursos necesarios para sustentarlo.

A la inversa, no pasa año en las grandes ciudades europeas i americanas sin que las estadísticas apunten un número mas o ménos considerable de infanticidios; pero todos, aun los mismos autores creen que no hai crimen mas horroroso i mas execrable que el asesinato de una criatura inocente por la mano de sus propios padres.

Pues bien, en la escala del desarrollo moral, estas

sociedades donde se cometen tamaños crímenes son mas perfectas que aquellas donde no se cometen, porque las primeras, con su nocion i su sentimiento del bien, están siempre en via de rejenerarse por mucha que sea su depravacion, mientras que las otras, con su inconciencia absoluta, por mucha que sea su actual continencia, están en peligro permanente de relajarse.

En tales condiciones, aun suponiendo que en las sociedades europeas i americanas de nuestros dias se cometieran mas iniquidades, mas abominaciones, mas crímenes que en la sociedad de Israel, lo cual es mucho suponer, evidentemente no se las puede ejemplarizar ni edificar con el modelo de una cultura moral que sancionaba la poligamia, el matrimonio entre hermano i hermana, la venta de las propias hijas, el esterminio de los pueblos extranjeros, la lei del talion, la intolerancia relijiosa, la servidumbre, etc., etc. Aun cuando tal o cual varon israelita no ejecutara ninguno de los actos delictosos que, segun la moral de su tiempo, podia ejecutar inocentemente, está viciado con inhabilidad absoluta para servir de modelo, por el hecho de que podia ejecutarlos con la plena conciencia de proceder honradamente.

Pero, sea de esto lo que fuere, ello es que de la enseñanza de la historia, tal cual se difunde por los sistemas tradicionales, procede directamente un mal que conspira a desunir a los pueblos i a desa-

lentar los hombres virtuosos i que los espíritus superiores no pueden ménos de lamentar. Quiero hablar de la injusticia con que se distribuye la gloria entre los hombres ilustres de la humanidad.

Desde luego, es evidente que entre aquellos que han dejado su nombre en la historia de la civilizaci3n europea, brillan con mayor fulgor, como estrellas de primera magnitud, los hijos felices de la guerra, los cuales al vencer a sus contemporáneos parecen haberse impuesto por el mismo hecho a la posteridad.

Los grandes filósofos, los grandes moralistas, los grandes filántropos, los que con sus doctrinas o con su caridad hicieron mejores o mas felices a los hombres i sembraron jérmens de virtud que, desarrollados a través de los siglos, rinden frutos de que nosotros mismos gozamos, de que seguirán gozando nuestros descendientes hasta la consumaci3n de los siglos, esos no figuran en la historia clásica, o solo figuran en segundo término, a la sombra de los guerreros. De esta manera, en el curso de una enseñaanza que amenudo se prolonga por muchos años, se acostumbra a la juventud a tener en mas estima las acciones brillantes que las acciones buenas, i a empeñarse ménos por llegar a la virtud que por alcanzar el éxito (1).

A esto se agrega, por último, merced al espíritu

(1) ROLLIN. *Traité des Études*, t. I, páj. 15.

patriotero de la enseñanza, que todas las naciones llevan al panteon de la historia los restos de sus muertos ilustres, animadas por el propósito de dar a los propios el lugar mas prominente; i, para conseguirlo, empequeñecen con injustas detracciones la talla de los estraños i agrandan con falsas hipérbolas la de los nacionales.

Hasta qué punto esta adulteracion de la historia entorpece la administracion de la justicia distributiva, puede inferirse de un acto fraudulento i vergonzoso que está a la vista de todos i no escandaliza a nadie; i es que entre pueblos rivales, verbigracia, entre franceses i prusianos, algunos textos escolares no recuerdan los nombres de los personajes estraños sino para denigrar o ridiculizar sus mas brillantes hazañas.

La parcialidad mezquina de esta enseñanza de la historia, es aun mas injusta en otros casos, porque en las escuelas i colejos de los pueblos europeos solo se recuerda a los grandes servidores americanos, tanto cuanto se les recordaria si nunca hubiera existido la América ni hubieran vivido jamás en este continente varones dignos de universal veneracion.

Tenemos, en consecuencia, que la enseñanza clásica de la historia, la enseñanza de la ciencia de mas jenuino carácter social, no está inspirada de aquel elevado espíritu de humanidad en que se debe formar el corazon de la juventud. No contrarresta di-

cha enseñanza las preocupaciones de raza, de religión, de nacionalidad, de partido que sirven de alimento i pábulo a las rivalidades, a los odios, a la discordia. I al contrario, se pone al servicio de estas pasiones antisociales como para impedir que todos los hombres se unan en un sentimiento de confraternidad universal que sería fatal para la existencia de las sectas.

§ 38. "Es cierto, dicen a todo esto los clásicos, la enseñanza de la historia tiene en nuestro sistema, por causas que no queremos esponer aquí, una tendencia marcadamente inmoral. Pero a cada mal su remedio; i en el sistema clásico, la enseñanza viciosa de la historia es contrarrestada por la enseñanza saludable de la religión. Vosotros no podreis negar que en todos nuestros institutos docentes el estudio de las humanidades se complementa con el apéndice indefectible del estudio de la moral evangélica; i que es base de la moral evangélica la noción de la confraternidad de todos los hombres, como hijos de un mismo padre, llamados indistintamente a gozar de los beneficios de la gracia divina. De esta manera, nos valemos de la historia para despertar el patriotismo i hacer buenos ciudadanos, i de la religión para corregir lo que este sentimiento tenga de egoista i hacer hombres perfectos. Siendo así las cosas, es evidente que la moral cristiana deshace la obra perniciosa de la historia militar, des-

pertando un sentimiento de humanidad que ahoga el sentimiento de nacionalismo. »

Pero a esta observacion debo objetar que desgraciadamente en el hecho no sucede así. En el hecho, ante la accion simultánea de dos enseñanzas, una que propende a estimular con brillantes ejemplos las pasiones nacionales, i otra que con frios preceptos trata de formar el sentimiento humanitario, la juventud se deja influenciar mucho mas por la primera que por la segunda; i así se ve que entre mil hombres animados de un puro aun cuando estrecho sentimiento de patriotismo, no siempre se encuentra uno animado de verdaderos sentimientos humanitarios.

A esto debo agregar que la moral evanjélica, tal cual católicos i protestantes la enseñan, es una moral relijiosa; i toda moral relijiosa tiene que ser necesariamente sectaria, en el sentido de que no puede poner en un pié de perfecta igualdad a ortodojos i heterodojos. Es lo que se observa, por ejemplo, en la apreciacion moral de los hombres del pasado.

A primera vista, se podria pensar que si en los textos de historia no se hace cumplida justicia a los guerreros de las naciones estrañas, es porque el patriotismo de cada una está interesado en no proclamar glorias militares ajenas; i que no obrando la misma causa respecto de los demás servidores de la humanidad, las enseñanzas morales han de

reconocer indistintamente a todos ellos sus grandes servicios, sus virtudes, sus merecimientos.

Pero sucede justamente lo contrario, porque los demás son juzgados sin apelacion en la balanza de las pasiones sectarias, que suelen colmar de gloria a cualquier oscuro prosélito i arrebatarse a los adversarios los laureles mejor conquistados.

Si entre los guerreros hai algunos como Aníbal, César, Federico el Grande, Napoleon, Moltke, cuya gloria refulgente no es por nadie negada; entre los filósofos, entre los innovadores, entre los pensadores no los hai que estén a salvo de los ataques de las pasiones relijiosas, i cuanta mayor es su grandeza moral mas se les denigra por los adversarios.

De éstos no decimos en la enseñanza una sola palabra en bien o en mal ántes de someterlos a un exámen de conciencia; i si son de los nuestros, los glorificamos hasta justificar sus crímenes mas abominables; i si son de los contrarios, los denigramos hasta negarles sus mas resaltantes merecimientos.

El justiciero Tácito tenia a los cristianos en el concepto de ser enemigos del jénero humano; i la idea que el docto San Agustin abrigaba de aquellos pensadores griegos que profesaron las mas elevadas doctrinas morales, trescientos años ántes de Jesucristo, es que sus sistemas filosóficos eran

plajios del cristianismo pre-inspirados por el demonio (11).

La parcialidad de la pasion religiosa, que es la mas injusta de las pasiones, llega a tal estremo que, desde el siglo XVI adelante, los mas insignes varones católicos, especialmente los que se han formado en la órden de los jesuitas, no merecen de parte de los protestantes sino el desprecio i la detraccion; i para los católicos, Lutero, Calvino, Zwinglio i toda aquella pléyade brillante de reformadores que tanto vuelo dieron a la razon humana, no merecen sino execracion e ignominia.

Por de contado, si esto pasa entre hombres que en lo esencial profesan una misma religion, la religion cristiana, i pertenecen a una misma civilizacion, la civilizacion europea, seria inocencia esperar mayor serenidad para juzgar a los varones ilustres de la civilizacion oriental i de las religiones asiáticas.

No hai quien no conozca la práctica profundamente moral i profundamente moralizadora que sigue la Iglesia católica de canonizar santos, esto es, de autorizar la veneracion religiosa de aquellos varones cristianos que con su piedad o su caridad edifican en vida a los fieles; práctica admirable que en parte neutraliza los estragos que podrían oca-

(11) SAN AGUSTIN. *La Cité de Dieu*.—TÁCITO. *Anales*, lib. XV, cap. XLIV.

sionar las historias vulgares, destinadas como están a glorificar exclusivamente a los guerreros.

Se sabe asimismo que los nombres de los santos canonizados forman el calendario católico, por manera que podemos considerar que en él está la nómina completa de todos aquellos hombres que a juicio de la Iglesia merecen la gratitud de la humanidad.

Ahora bien, si se recorre el calendario, llama la atención la circunstancia de que no figure en él un solo hombre entre los muchos i mui afamados i mui meritorios de la civilización oriental. Como si fuera de la Iglesia i de Europa no hubiera habido ni virtudes, ni heroísmo, ni caridad, no figura en el calendario el nombre ni de un solo moralista chino, ni de un solo filántropo indú, ni de un solo filósofo árabe.

Yo bien sé que al formar su calendario la Iglesia católica se propone estimular la piedad cristiana, glorificando exclusivamente a varones católicos; i que, por consiguiente, sin violar su propósito no podría glorificar también a hombres de otras religiones. No formulo un cargo; espongo un hecho.

Pero esta circunstancia demuestra palpablemente que si la enseñanza clásica se inspira en la moral católica, por el mismo hecho se puede decir que no se inspira en la moral humana.

I efectivamente, durante siglos esa falsa enseñanza no ha recordado a tres o cuatro varones

notables de la civilizacion asiática sino para denigrarlos o para ridiculizarlos. Para ella, el gran moralista Confucio, uno de los espíritus mas selectos que la humanidad ha producido hasta nuestros dias, es un chino ridículo que no merece sino el desden. Para ella es un farsante el gran reformador Jezeus Chrisna, que dos mil años ántes de Jesucristo nació de una vírjen, hizo milagros, profecías, obras de caridad i fundó una religion cuyos prosélitos fueron siempre, hasta hoí mismo, mas numerosos que los del cristianismo. Para ella, en fin, Mahoma, el mas grande hombre que el Asia ha producido, uno de los mas grandes que ha producido el mundo, dice Buckle, es un simple zancarron a quien Bóssuet se permite zaherir con ultrajantes invectivas (*m*).

El influjo que esta viciosa enseñanza ejerce es tan profundo, que espíritus perfectamente emancipados del réjimen tradicional hablan con el mayor desden de los mas venerandos hijos del Asia, i se niegan a tributarles una parte siquiera de aquellos homenajes que rinden a las simples medianías de Europa.

§ 39. Pero la moral en que la enseñanza clásica se inspira, puede ser sindicada de defectos harto mas graves que el del sectarismo.

(*m*) BUCKLE. *Histoire de la Civilisation en Angleterre*, t. III, cap. XIII, páj. 154.

Sin duda alguna, la moral evangélica es en todo lo esencial la moral misma de la humanidad; pero esto no justifica el respeto supersticioso que se le guarda si se atiende a que en muchos detalles se resiente de los males peculiares del tiempo en que fué formada.

Nacida bajo el imperio irredimible de una dominación extranjera, se ve en toda ella el propósito de contemporizar con la fuerza, i no se cura absolutamente de estimular el patriotismo, ni de formar la noción del derecho, ni de avivar el sentimiento de la dignidad personal.

Cuando Jesucristo manda pagar el tributo al César, cuando declara que su reino no es de este mundo, i en varias otras ocasiones (*n*), deja reiterada constancia de que su moral se desentiende del orden político i no se cura mas que de ganar almas para el cielo.

Así lo comprendieron tambien aquellos apóstoles que aconsejaban respetar el orden establecido i enseñaban que toda potestad viene de Dios, en circunstancias en que el gobierno del Imperio era ejercido por Tiberio, por Neron i otros déspotas igualmente malvados i corrompidos.

Cuando los excesos de la tiranía irritaban el patriotismo de los pueblos subyugados, los mas fieles

(*n*) SAN MATEO, cap. XVII, § 23 a 25, i cap. XX, § 26, 27 i 28.

discípulos del Maestro se concretaban a ensalzar la paciencia i la humildad, anunciando que aquellos que padecian vejámenes, injusticias i prisiones recibirían un día no lejano los mejores galardones del Padre que está en los cielos.

Pero el espíritu primitivo de la moral evangélica se manifiesta no tanto en los preceptos como en los frutos que dió aquella enseñanza.

Nadie pretenderá interpretar el espíritu de los Evangelios mas fielmente que aquellos cristianos que bebieron la doctrina en las fuentes orijinarias; i si hubo entre ellos quienes en particular hicieran profesion de respetar hasta las tildes de la moral cristiana, esos fueron ciertamente los cenobitas i los anacoretas, los discípulos e imitadores de San Antonio, de San Hilarion, de San Jerónimo i de San Benito, que no eran primitivamente sacerdotes consagrados a los oficios divinos, sino observantes fieles i escrupulosos de la relijion.

Pues bien, el espíritu que se recibe cuando se la interpreta en su pureza orijinaria es tan contrario al sentimiento de la dignidad personal i de la libertad política, que aquellos hombres, cuya virtud heroica todos admiramos, llevaban su humildad hasta soportar las mayores humillaciones, hasta negar el derecho a la resistencia, hasta proclamar el deber del martirio, i juntamente hacian gala de despreciar las conveniencias sociales, los preceptos

de la hijiene, i aun el recato, el pudor i la decencia (ñ).

A todas luces, una moral que contiene tales preceptos i da tales frutos, es inadecuada en esta parte

(ñ) Estos juicios pueden parecer injustos e irrespetuosos a los que no tienen de aquella época mas que ideas vagas sugeridas ménos por el estudio directo que por el entusiasmo religioso. Pero están realmente fundados en la misma historia de la Iglesia, por manera que si se la estudia con imparcialidad, uno puede admirar el espíritu de los primeros cristianos, pero nó sus prácticas.

San Jerónimo proscribía el uso de los baños, i entre los motivos de elojio que encontraba en el apóstol Santiago, en la vida de San Hilarion i en la de otros santos se cuenta el no haberse bañado nunca, el no haberse cortado jamás el cabello, el no haber lavado ni una sola vez el burdo saco con que se cubrían. SAN JERÓNIMO. *Œuvres*, pájs. 2, 221, 223, 242, etc.

Los monjes de San Benito renunciaban (se puede decir) a su voluntad, hacían voto de sumision absoluta i se comprometían a dormir vestidos i calzados i «a sufrir pacientemente, por las menores faltas, penitencias públicas i humillantes, dice Montalembert, que podían consistir hasta en correcciones corporales». MONTALEMBERT. *Les Moines d'Occident*, t. II, páj. 66.

Finalmente, en los desiertos del Egipto, de la Tebaida i de la Siria, vivían diseminados anacoretas cuya santidad hasta ahora mismo es objeto de veneracion. Uno de ellos, Simon Estilita, se inmortalizó por la singular ocurrencia de haber vivido treinta años sobre una columna haciendo posturas estravagantes. Muchos vivían desnudos, cubiertos solamente con sus largos cabellos. Algunos, para hacer penitencia i castigar su carnes, compartían sus lechos con vírgenes nacidas en el clima quemante del África i se gloriaban de escapar en tal situacion a las irresistibles impulsiones de la concupiscencia i de la lujuria. I todos, en fin,

para formar hombres libres i para educar republicanos. Atenta solo a fijar los deberes del hombre, no se cura de fijar los derechos del ciudadano; para ella, es mas meritoria la esclavitud que la libertad, la dignidad es pecado, i virtud la humildad. Báste-me observar sobre este punto que, desde hace veinte siglos, no ha habido déspota cristiano que no haya reclamado en nombre de los preceptos evangélicos, la sumision absoluta a la tiranía (o).

Pero la moral evangélica es no solo deficiente en cuanto prescinde del derecho, sino tambien defec-

creian sinceramente que habitar en cavernas, privarse de tales o cuales viandas, alimentarse de pasto i frutos silvestres, renunciar a la libertad, adquirir el hábito de la sumision absoluta, i asemejarse a las bestias, era el colmo de la perfeccion cristiana. GIBBON. *Décadence de l'Empire Romain*, t. I, cap. XXXVII, pájs. 878 a 882 i cap. XV, páj. 289.

Por mui digna de admiracion que sea la sorprendente fuerza de voluntad desplegada por aquellos hombres para llevar una vida tan contraria a la naturaleza humana, sin ninguna mira terrena, en seguimiento de un puro ideal, uno tiene que lamentar el extravío de sus espíritus i el malgastamiento de tantos nobles esfuerzos que, dirigidos a la práctica de la verdadera virtud, habrian sido realmente edificantes para las sociedades.

(o) Santo Tomás i los teólogos jesuitas comprendieron lo deficiente que era la moral evangélica i para completarla crearon la moral del derecho, estableciendo que la obediencia no se debe sino a las autoridades lejítimas i que, cuando ellas se tornan despóticas, cesa el deber de acatarlas. Esta es la doctrina que ahora reina. Pero ella es a todas luces contraria a la moral evangélica, la cual imponia la obligacion de la obediencia en circunstancias en que para nosotros es incontestable el derecho de resistencia, a saber, cuando el gobierno estaba en manos de déspotas de-

tiosa en cuanto se resiente del influjo ejercido en ella por las preocupaciones judaicas.

De numerosos pasajes del Antiguo i del Nuevo Testamento se infiere que, cuando esta moral se formaba, los cristianos creían que el orden vijente acabaría en breve, sea por el advenimiento del reinado de Dios, sea por obra de una catástrofe no bien definida.

Jesús había anunciado, bajo el influjo de las esperanzas que sus primeras conversiones le infundieron, el advenimiento del reino de los cielos para ántes que desaparecieran los hombres de su jeneracion, i había prometido a los apóstoles sentarlos en sendas sillas para que juzgaran a las tribus de Israel (*p*). Pero cuando era llevado al martirio, ya bajo el peso del desaliento, había anunciado desgracias tales, que las mujeres estériles se alegrarian

pravados que lo habían usurpado a viva fuerza i que eran de nacionalidad estraña.

Courcelle-Seneuil ha manifestado cómo en Francia la deficiencia de la enseñanza tradicional de la moral, ha precisado a la República a crear en las escuelas una asignatura de instruccion cívica. «Quant à l'Église catholique, ses doctrines à cet égard se sont bornées à prêcher aux peuples la soumission sans limites aux gouvernements favorables à ses intérêts et la révolte implacable et sans mesure contre les gouvernements qui se refusaient à la servir.» COURCELLE-SENEUIL. *L'Enseignement de la Morale en France*, pájs. 3 i 6.

(*p*) SAN MATEO, cap. IV, § 17, i cap. XIX, § 28.—VÉRON. *La Morale*, páj. 50.

de no haber concebido, i las madres se lamentarian de haber parido. En una palabra, a virtud de tradiciones cuyos orijenes no han sido completamente estudiados, se creia en el próximo acabamiento del mundo, i Jesús participaba de estas creencias (*q*).

Influenciada por tales temores i tales esperanzas, la moral evangélica dictó preceptos que, observados fielmente, disolverian las instituciones fundamentales de toda sociedad culta; i que si no se toman como preceptos de circunstancias, si se toman como preceptos jenerales i permanentes, orijinan verdaderas monstruosidades.

Jesús no admitia que un neo-converso fuese a enterrar a su padre ántes de ponerse a sus órdenes, ni que pudieran ser discípulos suyos personas que no renúnciaran previamente a todos sus bienes; i propalaba en alta voz ser cosa mas fácil que un camello pase por el ojo de una aguja que el que un rico éntre al reino de los cielos. Yo no he venido a poner paz sobre la tierra, decia a veces; he venido a separar al hijo contra su padre, a la hija contra su madre, a la nuera contra su suegra (*r*).

Semejantes predicaciones no se esplican sino

(*q*) SAN LÚCAS, cap. XXIII, § 28 i 29.—GIBBON. *Décadence de l'Empire Romain*, t. I, cap. XV, páj. 280.—RENAN. *Marc-Aurèle*, cap. XIII.

(*r*) SAN LÚCAS, cap. IX, § 59 i 60, i cap. XVIII, § 22 i 25.—SAN MATEO, cap. X, § 35 i 36.—*Hechos de los Apóstoles*, cap. V, § 1 a 10.

cuando se fundan en la creencia de que todo aquello concluirá al día siguiente. Solo así se comprende que un moralista cuyo pecho rebosaba en amor a la humanidad, impusiera a sus prosélitos la obligación de renunciar a sus bienes, la de no atender a las necesidades del porvenir, la de cortar los lazos de amistad i parentesco.

Pero una sociedad que tenga conciencia de sus destinos inmortales no consentirá jamás en la disolución de la propiedad i la familia; aprobará que cada cual conserve para sí, para los suyos i para sus semejantes el fruto de su trabajo i de sus ahorros, i mirará como desnaturalizada a la hija que abandona a sus padres, anegados en llanto, para abrazar la vida egoísta de un convento.

Análogas observaciones me sujieren esos otros preceptos que nos mandan sufrir con paciencia las injurias de nuestros prójimos, presentar la mejilla derecha a quien nos abofetee la izquierda, alargar la túnica a quien nos quite la capa, i dar nuestras bendiciones a los que nos maldigan i calumnien (*s*).

Preceptos tales pueden sin duda servir para aquilatar la dosis de moralidad de aquel que, en respeto a sus creencias, se aviene abnegadamente a observarlos. Por lo mismo que ellos imponen reglas contrarias a la naturaleza humana, el que las

(*s*) SAN LÚCAS cap. VI, § 28 i 29.—SAN MATEO, cap. V, § 39, 40 i 41.

cumple revela poseer un alma selecta, extraordinariamente predispuesta para la virtud heroica.

Pero es evidente que el jeneral cumplimiento de tales preceptos traeria el triunfo de los malvados i la disolucion de la sociedad, por cuanto el órden moral no se conserva cuando el crimen permanece impune, sino al contrario cuando el derecho se hace respetar.

Puede ser mui evanjélico dejarse robar, abofetear, calumniar sin resistencia, pero lo que es yo no sé por qué se ha de mirar como virtud tamaña mansedumbre. El interés supremo de la sociedad es que cada hombre se sienta tan celoso de sus derechos i de su dignidad, que no permita la menor injuria ni a su propiedad ni a su persona.

Si miramientos particulares pueden mover el ánimo de uno a perdonar la injuria que le es inferida por un amigo; si la justa conciencia de la autoridad moral de que uno goza puede hacerle despreciar el insulto indebido, nadie que conozca las condiciones de la existencia social dirá que, en jeneral, la víctima obra mejor cuando perdona que cuando castiga. Buenos para consolar a esclavos que jimen bajo la despótica dominacion del conquistador extranjero, aquellos preceptos son impropios para formar hombres libres, i lo son mucho mas para rejr sociedades republicanas cuya existencia va indisolublemente vinculada al respeto del derecho.

Pero la tilde mas grave que se puede poner a la moral evanjélica, es que establece sus preceptos, no en nombre de un principio de razon, sino en nombre de la autoridad. Lo que se debe hacer se debe hacer, no tanto porque sea bueno cuanto porque Dios o su iglesia lo manda; i lo que se debe omitir se debe omitir, no porque sea malo, sino porque el Ordenador de todas las cosas lo prohíbe.

Que un padre asesine a su hijo, se mirará siempre ante el tribunal de la conciencia humana como uno de los crímenes mas abominables que un hombre puede cometer. Pero si el hecho se ejecuta por órden de la divinidad, la moral relijiosa lo convierte en un acto de virtud heroica, i levanta el nombre del autor, el nombre de Abraham, por encima de cien jeneraciones, para imponerlo a la veneracion de la humanidad (*t*).

Que un hombre dé de comer al hambriento, i vista al desnudo, i consuele al aflijido, i ampare al inocente, ¿cuál corazon animado de sentimientos realmente humanos no lo hará i no lo aprobará? Pero si el que padece hambre, i desnudez, i persecuciones, es prosélito de una relijion diferente, la autoridad de la Iglesia prohíbe a sus adeptos el acto de misericordia, castiga a los que lo ejecutan, i hace ante sí malo lo que es naturalmente bueno (*u*).

(*t*) *Jénesis*, cap. XXII, § 1 a 10.

(*u*) "D'après toutes les religions du monde (dice Holbach),

Que un ejército triunfante esterminase a un pueblo sojuzgado, hasta el punto de no dejar piedra sobre piedra ni ser con vida, es para la conciencia moral de los pueblos cultos una obra de inhumanidad absolutamente reprobable. Pero la moral tradicional enseña que los israelitas obraron santamente cuando obraron de esa manera, porque procedieron en obediencia a las órdenes de la divinidad.

Que el hombre someta a exámen sus creencias, que trate de suplantar la fé ciega por la fé racional, que dude ántes de creer, es para todo espíritu filosófico una conducta digna de la razón i de la conciencia humanas (v). Pero la autoridad de la Iglesia declara que es mas meritorio creer que sa-

ce qui nuit, ce qui déplaît, ce qui est parfaitement inutile aux êtres de notre espèce, est souvent très agréable aux dieux, qui sont des êtres d'une nature très différente de la nôtre. D'un autre côté, ce qui est le plus utile ou le plus agréable aux hommes se trouve très souvent propre à exciter le courroux céleste. Ce qui est juste et bon aux yeux de la divinité ou de ses ministres est quelquefois très injuste et très mauvais aux yeux de la raison, du bon sens et de la morale humaine, que la religion méprise et foule aux pieds. Tout homme sensé reconnaît, d'après ses lumières naturelles, que l'assassinat est un grand crime; mais un chrétien dévot et bien rempli de zèle, croit que rien n'est plus agréable à son Dieu que de décrier, de persécuter, de mettre à mort un hérétique, parce que ses prêtres lui ont dit qu'un hérétique est un être à qui l'on ne peut, sans déplaire à la divinité, montrer ni justice, ni bonté, ni humanité. » HOLBACH. *Système Social*, t. I, pájs. 47 i 48.

(v) HUXLEY. *Les Sciences Naturelles*, páj. 25.—BUCKLE. *Histoire de la Civilisation en Angleterre*.

ber, condena la discusion de la fé i de los dogmas i convierte en pecado la duda, la duda que es la fuente de la verdad i de la ciencia.

Que uno se persigne, que coma carne en viérnes de cuaresma, que estudie en día festivo, que se descubra al pasar el viático, etc., son ante la conciencia humana actos absolutamente indiferentes para juzgar la moralidad del ajente. El que los ejecuta no es mejor porque los ejecuta, ni es peor porque los omite el que los omite. Ningun hombre imparcial sostendrá que Emilio Littré habria sido mejor si hubiese observado estas prácticas, o que Falcato Rojas fué ménos malo porque nunca dejó de observarlas. Pero la Iglesia, al contrario, juzga que está mas cercano a la perfeccion moral el facineroso depravado que las cumple que no el filósofo inmaculado que mira i pasa.

En una palabra, la moral de la autoridad crea virtudes i vicios artificiales, convierte en pecados obras santas de caridad, hace actos heroicos de crímenes abominables, i sobre todo, propende a difundir la creencia de que no hai mas moral que la moral relijiosa, i deja sin regla de deber a los que abandonan el credo de la infancia.

Bajo el influjo de semejante enseñanza, el educando no se forma jamás un criterio personal: temeroso de violar algun precepto ignorado, vacila aun para hacer lo que juzga bueno; deseoso de obedecerla en todo, la sigue aun en lo que juzga

malo; i en uno i otro caso, depone su conciencia i su personalidad moral a los piés de la autoridad.

La conducta sirve para aquilatar la moralidad del ajente cuando éste obra con criterio independiente; pero cuando obra en conformidad al criterio de un tercero, no es su virtud lo que se aquilata, es su fé, es su espíritu de proselitismo (*w*).

§ 40. Estas observaciones me llevan en derechura a una conclusion que no habria podido sentar ántes sino escandalizando a las preocupaciones vulgares, i que en este punto fluye por sí sola de los hechos que dejo estudiados.

La conclusion a que aludo es que la educacion tradicional se encuentra ya parcialmente envejecida i no puede servir sin agregaciones i enmiendas para formar al hombre contemporáneo (*x*).

(*w*) Los efectos de esta moral que se impone en nombre de la autoridad, se hacen sentir palpablemente en la educacion de la infancia, porque en jeneral las madres, formadas como han sido en esa escuela, se muestran poco capaces de despertar en los niños la noción del bien i del mal. Ya en su tiempo observó la condesa de Rémusat que, para prescribir lo bueno i prohibir lo malo, ellas no se curan de abrir los ojos de los niños a la moralidad misma de las acciones, sino que cortan toda vacilacion con un *yo lo quiero*, o con un *Dios lo manda*, que en vez de personas morales hace de ellos autómatas que no se dan cuenta de las consecuencias de sus actos. COMTESSE DE RÉMUSAT. *L'Éducation*, cap. XIII.

(*x*) Se puede llegar a esta conclusion aun desentendiéndose de los defectos de la moral evangélica, aun suponiéndola un de-

Es como una lei del desarrollo humano que todo sistema de educacion no sirve mas que para determinados estados sociales, ni posee mas que un grado limitado de eficacia.

Desde que una relijion (una relijion es un sistema completo de educacion), desde que una relijion se apodera absolutamente de una sociedad, ya se puede graduar de una manera definitiva la eficacia máxima de su accion moralizadora; i por muchos esfuerzos que haga posteriormente para estender mas i mas su influencia, no logra jamás otro resultado que provocar reacciones transitorias sin cambiar sensible i permanentemente el estado moral de las sociedades.

La moral católica enseñó siempre que la virjinidad es un estado de mayor perfeccion que el de maternidad; i si hubiera estado en su mano, habria suprimido inhumanamente la mas augusta de las misiones, la mision de madre. Pero, aun en las épocas de su mas intensa influencia, no pudo conseguir

chado de perfeccion, porque la educacion, observa Spencer, tiene siempre por objeto preparar al educando para la sociedad; i si una moral perfecta pudiera formar hombres perfectos, es dudoso que ellos pudiesen vivir en el mundo tal cual es: su misma perfeccion les haria intolerable i aun imposible la vida, i la educacion faltaria a su fin. SPENCER. *De l'Éducation*, cap. III, páj. 177.—Por lo demas, si todo sistema de educacion se resiente de los vicios que aquejan a la sociedad, es evidente que hasta ahora no ha podido inventarse ni descubrirse la moral perfecta.

que se consagrarse al celibato mas de un limitado tanto por ciento de las vírjenes. Su eficacia educadora quedó limitada desde los primeros siglos por las necesidades del órden social.

Esta lei de la educacion se cumple en todas las sociedades; i si no todos la notan, es porque pocos tienen el poder necesario de abstraccion para atribuir a sus verdaderas causas los efectos morales que el progreso humano trae consigo, es porque muchos viven interesados en atribuir a la accion religiosa mejoramientos que a todas luces se operan independientemente de ella.

Pero miéntras el predicador abnegado se regocija íntimamente atribuyendo a la palabra divina la disminucion de la criminalidad, el mas vulgar observador puede notar que el número de los criminales aumenta o disminuye en la misma proporcion en que disminuye o aumenta la cuantía de las cosechas, i en la misma medida en que se relaja o se vigoriza la sancion social (y).

Todos los peligros del infierno no han sido parte

(y) «L'enseignement de la morale fondée sur des dogmes surnaturels, dice Courcelle-Seneuil, pratiqué pendant des milliers d'années, n'a produit sur les individus et sur la société aucun effet sensible, car la pratique suggérée par l'expérience journalière des frottements sociaux est à peu près restée la même qu'avant cet enseignement, et ses progrès peuvent être attribués à d'autres causes». — COURCELLE-SENEUIL. *L'Enseignement de la Morale en France*, páj. 8.

en un pueblo tan católico como Chile a reprimir la venalidad, el engaño, el fraude i la falsificación en las elecciones; i la razon es que estos crímenes odiosos i repugnantes se cometen bajo las sugestiones i con el estímulo de los que en política dirijen la opinion pública. Es evidente, entónces, que la sancion de ultratumba no tiene toda la eficacia que se necesita para reprimir la corrupcion eleccionaria.

En realidad, la amenaza de las penas eternas no puede tener mucha eficacia cuando se sabe que con un acto de arrepentimiento el pecador puede redimirse de ellas a última hora. La evidente existencia de beatos estafadores, de bandidos devotos, de pontífices envenenadores i de ladrones que son celosos observantes de las prácticas religiosas, prueba que la misma relijion ofrece acomodos i recursos para neutralizar los temores de la sancion póstuma.

En pocos casos ha hecho una iglesia esfuerzos tan perseverantes para reprimir una mala costumbre, como los ha hecho el catolicismo para suprimir el duelo. Los anatemas, las excomuniones, la espulsion del templo, la negacion de la absolucion, el rechazo del cementerio i finalmente la condenacion a penas eternas e innarrables, han advertido a todos los cristianos que comprometerse en un duelo vale tanto como decretar su perdicion casi irremediable. Sin embargo, él es de uso corriente allí donde la opinion pública lo sanciona, i no ha desaparecido en

otras partes sino desde que ella ha empezado a mostrarsele adversa.

Lo mismo digo del adulterio del marido. Para la moral religiosa, son igualmente condenables ambos esposos cuando faltan a la fé conyugal; i las iglesias cristianas no escatiman las amenazas de penas eternas a los maridos que incurren en infidelidades. Sin embargo, ellos no se curan absolutamente de respetar la castidad en aquellas sociedades, verbi-gracia en la sociedad francesa, donde, ridiculizando esta virtud, la opinion los incita al adulterio público.

Mas significativo aun es el caso de la confesion auricular en Chile. Hasta hace no muchos años, la opinion era sobremodo exigente en este punto. El que no se confesaba no tenia entrada a parte alguna, ni opcion a ningun puesto, ni aceptacion en ninguna sociedad; i correlativamente todos cumplian con gran religiosidad el precepto de la confesion. Por el contrario, al presente se cuentan miles de católicos que dejan pasar años i años sin cumplirlo; i si se quiere tener la esplicacion de esta negligencia, es inútil buscarla en un cambio de creencias. Los que así faltan ahora a sus deberes las profesan tan firmemente como aquellos que ántes los cumplian, i éstos no temian las penas del infierno mas de lo que las temen aquéllos. La esplicacion es que hoi no se escomulga socialmente a los inconfesos como se les escomulgaba ayer. La sancion póstuma ha perdido su eficacia desde que la sancion

positiva ha dejado de actuar en el mismo sentido.

Siendo así las cosas, no parecerá estraño se diga que la moral teológica, anexa al sistema tradicional de enseñanza, ha rendido ya en su forma primitiva, constituida como fué hace diecinueve siglos, el máximum de beneficios morales de que es susceptible. Su eficacia está ya agotada, no en el sentido de que sea impotente para refrenar muchos males, sino en el sentido de que es incapaz de desarrollar mas la moralidad de las sociedades civilizadas.

Segun lo he manifestado mas arriba (§ 14), en Italia, en Francia, en España, ha sobrevenido un incremento de criminalidad casi al punto de fundarse en grande la instruccion primaria, i la razon es que la enseñanza popular se ha formado por obra de un espíritu nuevo i de un nuevo estado social, que la moral tradicional, con su eficacia restringida, no alcanza a dominar.

Se arguye, sin embargo, que el sistema caduco, que el sistema clásico, con todos los defectos que lo imperfeccionan i con todos los que injustamente se le suponen, está adornado de una cualidad que no adorna a ningun otro sistema de enseñanza: él constituye, a juicio de los tradicionalistas, una disciplina mental irreemplazable, una fuente inexhaustible de puros goces morales, i en fin, la educacion liberal por excelencia (2).

(2) LAPRADE. *L'Éducation Libérale*, pájs. 206, 259 i 271.

Pero a todas luces el espíritu humano se ha desarrollado tanto en los cuatro últimos siglos, que para educarse podría prescindir absolutamente de los autores antiguos sin que la solidez i el brillo de la educacion se resintieran en lo menor.

Si en un cataclismo jeneral perecieran todas las obras escritas en griego i en latin, las lenguas romances ofrecerian filosofías mas sólidas que la de Aristóteles para formar el espíritu, ciencias mas positivas que la de Séneca para formar el criterio, retóricas i poéticas que, con ser compuestas por cualquier oscuro profesor de provincia, educan mejor el gusto contemporáneo que las de Horacio i Quintiliano.

Por grandes que fueran los beneficios que el estudio de la antigüedad clásica prestó a la cultura europea en el siglo XVI (i yo no los niego, ni los desconozco, ni los aminoro) ello es que a la sazón, despues de formadas las esplendentes literaturas romances, la cultura del espíritu no necesita para nada del estudio del latin i del griego. Nuestra moral no es su moral, nuestra filosofía no es su filosofía, nuestra literatura no es su literatura, nuestras artes no son sus artes, nuestro espíritu no es su espíritu. Por consiguiente, nuestra educacion debe ser educacion moderna, nó educacion antigua.





CAPÍTULO VII



Sistema integral de educacion positiva

Sumario.—§ 41. Por qué la enseñanza de la ciencia es la de carácter mas jenuinamente social.—§ 42. Utilidad práctica de las verdades científicas.—§ 43. Homojeneidad de la instrucción jeneral i de la especial en el sistema científico.—§ 44. Adhesión universal a la ciencia.—§ 45. Si la filosofía científica es un sistema incompleto porque no comprende lo absoluto.—§ 46. Inclusión de las artes jenerales en el sistema científico.—§ 47. Necesidad de emancipar la moral de la teología.—§ 48. Influjo saludable de la ciencia.—§ 49. La moral positiva.

§ 41. Demostradas en los dos capítulos que inmediatamente preceden, la imperfección, la heterojeneidad, la deficiencia de los sistemas tradicionales de educación, es el caso de estudiar las propieda-

des que recomiendan a la ciencia para organizar con ella sola los sistemas jenerales i especiales de enseñanza.

Si alguna conclusion se puede inferir del estudio crítico que antecede, es que en las cuatro últimas centurias han quedado demostradas la impotencia de la teología para restablecer el réjimen mental de la edad media, i la impotencia de la escuela clásica para formar uno nuevo.

No es presumible que una filosofía, la filosofía teológica, que no pudo impedir el fraccionamiento mental del siglo XVI, cuando todos la acataban, vaya a ponerle término en el siglo XIX, cuando sus fundamentos están debilitados ménos por el ariete de sus adversarios que por el espíritu de tolerancia de sus propios adeptos (a).

Tampoco es presumible que el otro sistema, el sistema clásico, que se ha mostrado impotente para cumplir los fines peculiares de la instruccion durante toda la edad moderna, cuando su adopcion se impuso universalmente como una necesidad de las

(a) A la sazón, dice Littré, las teologías, que en otros tiempos cumplieron con buen éxito i con gloria su funcion asociativa, ya no bastan; figuran, al contrario, entre los elementos perturbadores; i viviríamos amenazados de guerras religiosas si los malos católicos, los malos protestantes, los frios, los indiferentes, los liberales i los libres pensadores no formaran una masa enorme que se impone i defiende la paz. *Revue de Philosophie Positive*, 1876, t. I, pájs. 10 i 11.

circunstancias, haya de ser mas feliz ahora, cuando las ciencias lo han desterrado de la instruccion especial i le disputan victoriosamente el privilegio de inspirar la instruccion jeneral.

Uno puede lamentar estos hechos.

Las almas relijiosas deplorarán el desaparecimiento de aquella época en que se juzgaba suficiente la educacion evanjélica para formar al hombre perfecto (*b*). Los literatos deplorarán el advenimiento de una nueva época en que la instruccion del espíritu preocupará a las autoridades docentes mucho mas que la educacion del gusto literario.

Pero la suplantacion de una época por otra i correlativamente de uno por otro sistema es un fenómeno social que, en cuanto se desarrolla espontáneamente, no está en la mano del hombre impedir o neutralizar. Es una lei que se cumple, semejante a las de la naturaleza; es una evolucion que se opera, semejante a las de la cosmología.

Con el mismo impulso incontrastable con que la ciencia hace al presente su irrupcion en el campo de la enseñanza, hizo tambien su aparecimiento el monoteismo cristiano cuando, en los primeros siglos de nuestra era, se impuso como base de la educa-

(*b*) «L'éducation la plus religieuse, la plus chrétienne (dice el católico Laprade) ne suffit pas à la pleine culture de l'esprit; elle ne saurait former, à elle seule, des intelligences, des classes, des nations libérales.» LAPRADE. *L'Éducation Libérale*, pág. 1.

cion jeneral. Todas las cosas que en la sociedad nacen i se desarrollan para satisfacer necesidades jenerales muestran la misma vigorosa potencia, la misma inestinguible vitalidad.

Si la relijion cristiana no se formó mil años ántes, es porque en aquellos remotos siglos no se sentía absolutamente su necesidad; i si cuando nació no pudo ser ahogada por el despotismo romano, es porque su doctrina sintetizaba las mas vivas aspiraciones de los mas altos ingenios.

Hácia los siglos de Homero, la adhesion jeneral al politeismo impedia que se difundiese la nocion de la unidad divina, i la multiplicidad de dioses no permitia formarse el sentimiento de la confraternidad entre todos los hombres.

Pero cuando los mas grandes pensadores buscaban un dios que desterrara a los demás dioses; cuando la incredulidad, el indiferentismo i la tolerancia abrian campo a la predicacion del dogma monoteísta; cuando aparecia un pueblo que, subyugando a los demás pueblos, los hermanaba a todos en la servidumbre, la doctrina evanjélica nacia en el momento histórico en que las necesidades sociales la reclamaban, i se imponia, por lo mismo, incontrastablemente, a pesar de cuantos obstáculos entorpecieron su desarrollo (c).

Lo repito, es ésta una lei del desenvolvimiento

(c) Véase mi opúsculo *¿Por qué se rehace la Historia?* § 32.

humano: en todas partes i en todos los tiempos los fenómenos sociales se realizan cuando las necesidades de la cultura lo reclaman, i las fuerzas reaccionarias son impotentes para impedirlos, aun cuando a las veces logren retardarlos.

Si a través de la historia vemos que después de cien caídas i levantadas obtiene siempre el triunfo la causa del progreso, es porque ella está empeñada en satisfacer las necesidades sociales conforme se van desarrollando; i si en cada ocasion decisiva del desenvolvimiento humano los espíritus mas elevados aparecen reunidos en una sola pléyade, consagrados a una misma tarea, no es por obra del acaso: el fenómeno se repite en toda la historia con tal regularidad, que no se puede explicar sino atribuyéndolo a una causa constante. Es que, situados en una misma altura, ven a un mismo tiempo las nuevas necesidades del desenvolvimiento social.

Los Jesús, los Pablos, los Lactancios, los Origenes, los Jerónimos, los Agustines, casi todos los grandes ingenios que florecieron a los principios de nuestra era se buscaron sin conocerse, obraron uniformemente sin ponerse de acuerdo, i siguieron una misma tendencia no obstante la diversidad de razas, de lenguas i de condiciones. Es que el impulso de unas mismas necesidades sociales los encarrilaba en una misma línea de conducta.

Supuesta la verdad de estas observaciones, pue-

do decir ahora que en una época en que solamente las medianías se aplican al estudio de la teología; en que la metafísica agoniza, gastada por la tentativa frustránea de conocer lo absoluto; en que los mas altos ingenios de la humanidad se aplican a las investigaciones experimentales, la necesidad suprema de las sociedades es la necesidad de ciencia.

A la ciencia pide la industria el secreto de nuevos procedimientos, i en la ciencia busca el político la solución de los problemas sociales.

La higiene recurre a la ciencia para fijar las condiciones mas propicias a la salud i a la vida, i la historia la llama en su auxilio para ordenar el aparente caos de la sociedad.

Ella se impone juntamente en el ejercicio de las carreras profesionales i en el cultivo de las bellas artes; i la moral misma que, por la naturaleza teológica de sus fundamentos tradicionales, no podría ya rejir a la muchedumbre creciente de los incrédulos, pide hoi a la ciencia una basa mas positiva, mas amplia i mas humana (*ch*).

En buena cuenta, no hai mal cuyo remedio, ni problema cuya solución, ni necesidad cuya satisfacción no se busquen al presente por medio de investigaciones experimentales. Los Comte, los Spencer, los Stuart Mill i demás pensadores que han vivido consagrados al estudio de las necesidades superio-

(*ch*) HUXLEY. *Les Sciences Naturelles*, páj. 79

res de la sociedad humana, han renunciado definitivamente a satisfacerlas por medio de especulaciones metafísicas o teológicas, i la humanidad no reaccionará ciertamente contra los padres del espíritu contemporáneo.

En política, en moral, en higiene, en las artes, en la industria, todo lo que se hace sin el auxilio o en contra de la ciencia resulta ser puro empirismo, simple ensayo, tentativa frustránea, verdadero fracaso; i en el orden especulativo, los conocimientos mas sólidos no pierden su carácter de meras hipótesis, mientras la ciencia no les pone el sello de la verdad verificándolos experimentalmente. Yo creo que la ciencia hace en estos momentos, dice Huxley, la mas grande de las revoluciones que la humanidad haya visto en el curso de los tiempos (d).

Por cierto, quedan hasta ahora muchas materias de estudio que la ciencia no ha iluminado todavía con su luz. Especialmente en el orden superior de los fenómenos sociales, cuyo estudio científico, se puede decir, acaba de empezar, no son pocos los problemas cuyas soluciones se encuentran en el estado de simples hipótesis. Es evidente, por ejemplo, digan lo que digan los economistas, que la ciencia no ha conseguido hasta el día desatar el nudo de la cuestion social.

Sin embargo, es jeneral el convencimiento de

(d) HUXLEY. *Les Sciences Naturelles*, páj. 164

que los sistemas tradicionales, a cuya sombra se han formado tamañas dificultades, no son los llamados a solucionarlas. Aun cuando las ciencias no hayan pronunciado todavía su última palabra, todos tienen fé en que de ellas ha de venir la solución definitiva; i los antecedentes de esta cuestión, los ensayos ya practicados, las obras ya ejecutadas para resolverla, permiten creer que esta fé no es del todo infundada.

Un dia imaginó el sistema teolójico tener la solución de la cuestión social en uno de los principios capitales de la moral cristiana. Si los obreros asumen una actitud amenazante para la sociedad, debe ser, se dijo, porque padecen hambre i sed i desnudez. En tal caso, todo se arregla con volver a las prácticas evanjélicas, a las prácticas de la caridad. Que el rico renuncie a una parte de lo que le sobra para cederlo a los pobres que lo hayan menester, i la cuestión social quedará zanjada (*e*).

Pero la práctica de la caridad, que si purifica amenudo al que la hace, aun al que la hace con mal designio, degrada de ordinario al que la recibe, aun al que la recibe lleno de merecimientos, no resuelve la dificultad porque no mejora la condición de los obreros. La dignidad, por otra parte, de hombres

(*e*) Es la doctrina predicada por Leon XIII en varias de sus encíclicas, especialmente en una de las primeras que espidió a poco de su exaltación al trono pontificio. AUGUSTO NICOLÁS. *La Revolucion i el Orden Cristiano*, cap. IV, § 4 i 5.

que son ciudadanos de una democracia, siente repugnancia a recibir las dádivas voluntarias de la caridad, aun cuando no se sienta ajada cuando es favorecida con la beneficencia del Estado.

En realidad, las clases obreras que en Europa conyulsionan la sociedad no carecen de pan, ni de agua, ni de abrigo. La remuneracion de su trabajo les asegura la adquisicion de todos los elementos indispensables para la vida. Pero con el desarrollo de la cultura jeneral han aumentado sus necesidades; i el salario que les basta para sus mas premiosos menesteres, no les alcanza para procurarse algunos goces, para suscribirse a un diario socialista, para asistir a funciones teatrales, para beber vino diariamente, etc., etc. En este terreno, la caridad no tiene papel que desempeñar, i lo que se ha hecho hasta ahora en bien de los obreros se debe exclusivamente a la ciencia.

Es la ciencia la que ha ablandado sus tareas, reemplazando la fuerza muscular por la fuerza mecánica. Es la ciencia la que ha tornado mas lucrativo su salario, aconsejando a la industria procedimientos mas económicos que han reducido los costos de produccion, hasta poner al alcance de las mas modestas fortunas telas que un tiempo fueron monopolio de los grandes i de los reyes. Es la ciencia, sobre todo, la que con su teoría de las probabilidades i sus tablas de mortalidad, ha dado oríjen a las sociedades de seguros fundadas en la vida

media del hombre, ha fijado los principios positivos del ahorro i pone día a día a millones de familias a salvo contra las contingencias del porvenir (*f*).

De esta manera, cuando las filosofías tradicionales en siglos de predominio docente apenas han logrado mas que plantear el problema, unas ciencias que acaban de nacer, unas ciencias que todavía son miradas de reojo en las universidades, las ciencias sociales, cuya enseñanza no está sistematizada en ningun instituto, cuyos progresos son obra de esfuerzos aislados, van resolviendo, lenta i callada pero a la vez seguramente, algunas de las mas graves dificultades de nuestra época.

Puedo concluir lógicamente, entónces, que ninguna de las otras dos filosofías fundamentales satisface, en el presente estado de la cultura, un número tan grande de necesidades como lo hace la ciencia; i por consiguiente, ningun sistema de enseñanza puede tampoco ostentar un carácter tan jenuinamente social como el sistema científico.

§ 42. No obstante la lógica incontestable de esta conclusion, personas hai que impugnan el sistema científico achacándole el defecto diametralmente opuesto, o sea, el de que propende a formar espíritus especulativos i egoistas, espíritus que, consagra-

(*f*) LAPLACE. *Les Probabilités*, páj. 173

dos al estudio de puras abstracciones, se desentendían de las necesidades de la sociedad i de la vida.

En el sentir de estos críticos, es tiempo perdido para la industria, para las artes, para la vida activa, para la sociedad, el que gastan los sabios a la luz de la lámpara en descubrir las verdades ignoradas de la ciencia, los secretos no descifrados de la naturaleza, los eternos fundamentos en que descansa la estupenda construcción de los tiempos, el universo.

Pero esto es achacar a la ciencia la inutilidad peculiar de las otras dos filosofías, cuando justamente lo que mejor caracteriza el sistema positivo, lo que mejor lo distingue de ellas, es que todas sus verdades, sin excepcion alguna, son a la vez especulativas i prácticas i sirven tanto para formar el criterio como para dirigir la actividad.

No hai quien al presente ignore que de las ciencias unas son abstractas, concretas las otras (g); i se podría suponer que por estar consagradas las primeras al estudio de las leyes jenerales que rijen la naturaleza, a lo ménos esas no sean susceptibles de aplicaciones prácticas.

Entretanto, es lo cierto que el conocimiento de las leyes naturales, en cuanto manifiesta que ellas son modificables, pone en manos del hombre para

(g) COMTE. *Cours de Philosophie Positive* t. I.

su propia utilidad el gobierno del mundo i sus fenómenos.

Todos saben que de las ciencias abstractas la aritmética es empleada en las operaciones del cambio mercantil, la astronomía en la navegacion, la física i la mecánica en la construccion de la maquinaria, la química en la tintorería, en la fundicion i beneficio de los minerales i en la preparacion de los abonos, la biología en la medicina i en el mejoramiento de los cultivos i de las razas, i la sociología en la política, en la moral i en el estudio del derecho (*h*).

Nadie ignora tampoco que es la jeometría la que ha trazado las mas admirables líneas del arte arquitectónico; que las mas bellas formas de la escultura han sido modeladas por la anatomía; que si la perspectiva muestra campos dilatados en unos pocos centímetros de lienzo, es porque respeta las leyes de la óptica; que las de la acústica no han sido estrañas a la formacion de las celestiales armonías de los grandes músicos, i que las del espí-

(*h*) Sans doute, (dice Ampère), c'est l'amour de la vérité pour elle-même, qui seul a presque toujours guidé les grands hommes qui les ont créés et ceux dont les longs travaux les ont amenées au point de perfection qu'elles ont atteint au-jourd'hui; mais s'il faut reconnaître dans l'homme cette noble avidité de savoir depouillée de toute vue d'utilité, ce n'est pas une raison pour ne pas considérer les sciences sous le point de vue des avantages qu'elles nous procurent. AMPÈRE. *Philosophie des Sciences*, t. I, páj. 240.

ritu no pueden ser del todo ignoradas ni por los oradores, ni por los educacionistas, ni por los gobernantes.

En una palabra, es la ciencia la que ha desterrado el empirismo i el ensayo ciego, así de las industrias como de las artes, dotando a las primeras de procedimientos técnicos i a las segundas de ideales positivos (i).

Se dirá acaso que las artes florecieron ántes de que las ciencias existieran, i esa es la verdad. Pero tambien es verdad que si algun artista supo realizar sus ideales sin conocer la ciencia respectiva, que si algun escultor supo reproducir las formas de la estructura humana sin conocer la anatomía, se espuso por el mismo hecho a cometer errores garrafales, i cuando no los cometiera bajó a la tumba llevándose consigo el secreto de la belleza perfecta (j). Ahora no solo se evitan los errores porque

(i) SPENCER. *L'Éducation*, cap. I.—BAIN. *La Science de l'Éducation*, pájs. 114, 117 i 119.

(j) «Prenez un exemple (dice Spencer en corroboracion): pour qu'une statue se tienne debout, il faut que la ligne verticale passant par le centre de gravité, la ligne droite, comme on dit, tombe sur la base du support; et de là vient que, lorsqu'un homme prend l'attitude dite *au repos*, attitude dans laquelle une des deux jambes est roidie et l'autre est souple, la ligne de direction tombe au milieu du pied de la jambe roidie. Mais les sculpteurs qui ne sont pas familiers avec la théorie de l'équilibre, représentent souvent cette attitude de telle sorte, que la ligne de direction tombe entre les deux pieds. L'ignorance au sujet de la loi de déambulation conduit à des méprises du même

se sabe positivamente en qué consiste la perfeccion, sino que además el público puede apreciarla científicamente, el artista no necesita la sancion de los siglos para que su mérito sea reconocido, su habilidad es recompensada desde los primeros momentos, i el arte propende a vulgarizarse i a convertirse en patrimonio comun de todos los hombres.

Solo un absoluto desconocimiento de las condiciones en que se desarrolla la actividad de los pueblos contemporáneos, puede explicar el hecho singularísimo de que se combata por inútil el sistema de la enseñanza científica, que es por excelencia el sistema de las aplicaciones sociales.

Aun así yo no comprendo cómo puede nacer en cabeza humana la idea de que los ingenios mas selectos de la humanidad vivan consagrados a una tarea absolutamente frustránea, la de construir el edificio aparatoso de una filosofía sin fines prácticos, en circunstancias en que mil necesidades sociales están reclamando a voces el auxilio de todos los espíritus jenerosos.

El sabio que puede esponer en todo su desarrollo las modificaciones operadas en la industria, en las artes, en las costumbres, en la sociedad, aun en las creencias, por la produccion sistemática de

genre: témoin la statue admirée de Discobule, qui posée comme elle est, tomberait inévitablement en avant si le disque en était détaché." SPENCER. *De l'Éducation*, cap. I, pág. 64.

la primera chispa eléctrica, sabe que esta chispa, como si fuera un destello de aquel resplandor divino, de aquella luz sobrenatural imaginada por la poesía antigua, iluminó el espíritu del hombre con la revelacion de una verdad pasmosa, le dió a conocer una de las mas grandes fuerzas de la naturaleza i le sujirió la idea de emplearla en beneficio comun aplicándola a la telegrafia, a la maquinaria, al alumbrado público, a la medicina, quizás a la navegacion i a la aerostática.

Con todo, debo protestar altamente en compañía de Augusto Comte, contra la tendencia materialista que se diseña en nuestra época, a no aceptar la ciencia sino en cuanto puede rendir una utilidad práctica inmediata. Si tal tendencia, alimentada principalmente por el industrialismo norte-americano, llegase a triunfar, el progreso científico se paralizaría en el acto, aun para descubrir aquellas verdades que tarde o temprano podrian ser susceptibles de aplicaciones reproductivas.

El hombre dedicado a las investigaciones científicas no siempre puede calcular la utilidad que ellas van a rendir, por manera que si no se sintiese animado del puro amor a la verdad, podria abandonarlas por ir en seguimiento de otras mas inmediatamente reproductivas.

Citaré como ejemplo, concluye Comte, las bellas especulaciones de los jeómetras griegos sobre las secciones cónicas, que, renovando después de si-

glos la astronomía, han servido indirectamente para llevar el arte de la navegacion al grado de perfeccionamiento en que ahora se encuentra. El navegante que se preserva de un naufragio mediante la observacion de la lonjitud, debe la vida a una teoría concebida hace dos mil años por hombres de jenio que no tuvieron en vista sino el descubrimiento de las verdades de la jeometría (*k*).

§ 43. Fundadas en hechos incontestables, las observaciones precedentes me autorizan a inferir una conclusion sobremodo honrosa para la ciencia, a saber, que de las tres filosofías fundamentales ella es la única que, sin alterar la homojeneidad del sistema, puede informar tanto la instruccion jeneral como la instruccion especial.

La teología i la metafísica no pudieron nunca organizar, mas o ménos imperfectamente, sino sistemas de instruccion jeneral. Desde el momento en que son llamadas a echar las bases de la instruccion especial, confiesan su impotencia absoluta i recurren a la ciencia para salir del paso.

Tamaña imperfeccion en las filosofías tradicionales ocasiona un vicio constitucional en los sistemas de enseñanza, i es que se les compone con partes esencialmente heterojéneas. La heterojeneidad es tal, que los conocimientos adquiridos en los

(*k*) COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. I, páj. 52.

colegios de instruccion jeneral, de naturaleza teológica o metafísica, no tienen relacion alguna con los adquiridos en los colegios de instruccion especial, de naturaleza científica. El educando pasa de los unos a los otros como quien pasa de uno a otro mundo, esto es, de una a otra filosofía, sin que los anteriores preparen el estudio de los posteriores.

Por el contrario, la ciencia se puede adoptar como savia exclusiva para alimentar todas las ramas de la enseñanza nacional, en la certidumbre de que por sí sola basta juntamente a formar el intelecto mediante la instruccion jeneral, i a desarrollar tales o cuales facultades activas mediante la instruccion especial. La antinomia de ambas enseñanzas cesa entónces como por encanto. La ciencia instruye, la ciencia amaestra i la ciencia educa. Conocimientos científicos se adquieren en las escuelas primarias, i conocimientos científicos se adquieren en las escuelas industriales. Ambas enseñanzas se relacionan i se complementan; la una sirve de base a la otra, i el educando pasa de la jeneral a la especial simplemente como quien pasa de lo abstracto a lo concreto, sin romper la continuidad de sus estudios ni alterar la naturaleza de sus conocimientos.

Formar espíritus homogéneos! esta es la gran tarea que toda empresa de educacion debe proponerse en todos tiempos i especialmente en los siglos de anarquía mental; i esta es la obra que la ciencia está llamada a realizar.

En todas las naciones cultas, las filosofías tradicionales van de retirada, a la vez que la ciencia invade día a día nuevos campos de la enseñanza. Admitida de malas ganas en un principio, nada más que para organizar los estudios especiales, hoy los espíritus más elevados la llaman, la solicitan i exigen que se la encargue también de dar instrucción jeneral a aquellos que han de abrazar ciertas carreras científicas.

Huxley nos informa que en Inglaterra, donde la escuela clásica ha predominado hasta hoy mismo de una manera casi absoluta, los examinadores reales representan anualmente a la autoridad respectiva la deficiente preparación de los educandos para incorporarse en algunos de los cursos superiores. Especialmente muestran esta insuficiencia los ingresantes de los cursos de medicina, porque al llegar a ellos tropiezan a la entrada, observa el mismo Huxley, con unas ciencias, la física, la química, la botánica, la anatomía, la fisiología, de las cuales ántes no habían oído hablar i cuyos hechos, terminología i leyes deben, sin embargo, asimilarse en el breve término de tres semestres (1).

Para corregir un mal semejante, se ha recurrido en otras naciones, como se sabe, a medios que, con ser de varia naturaleza, están uniformemente encaminados a socavar por su base el edificio pedantes-

(1) HUXLEY. *Les Sciences Naturelles*, pág. 81.

co de la escuela clásica, introduciendo la ciencia en los planes de instruccion jeneral.

En Francia se ensayó con tal objeto el sistema de la bifurcacion, dando en cada liceo enseñanza clásica a los alumnos que habian de seguir unas carreras, i enseñanza científica a los que habian de seguir otras.

En Austria, en Alemania i en otros países, se adoptó con mejor acuerdo el plan de fundar institutos de preparacion científica, independientemente de los institutos de preparacion clásica, i aun el de dar algun desarrollo en estos últimos a los rudimentos de las ciencias naturales (*m*).

Pero estas concesiones a medias no bastan a detener una evolucion que, fundada en la necesidad de restablecer la unidad del intelecto, propende a dar homojeneidad a los estudios jenerales i a los especiales.

Miéntras la enseñanza profesional era puramente empírica, la instruccion clásica se juzgaba suficiente preparacion. Es lo que pasa hasta nuestros días con la profesion del foro, que, convertida en un arte meramente empírica, no siente la necesidad de fundar el estudio del derecho en el estudio de la sociología, i prescinde de la preparacion científica como de un adorno eliminable (*n*).

(*m*) ARRÉAT. *De la Distribution de l'Enseignement*, páj. 12.

(*n*) GINER. *Educacion i Enseñanza*, páj. 127.

Pero en todas partes, aun en la patria del clasicismo, se va sintiendo mas i mas vivamente la radical deficiencia de la preparacion clásica, conforme los estudios profesionales se van haciendo mas i mas científicos.

Para todo espíritu observador no es un hecho aislado i sin consecuencias, es un hecho sintomático i significativo la actitud hostil que el emperador i los espíritus mas científicos de Alemania han asumido francamente contra la enseñanza tradicional.

Ya no se juzga bastante allí que las escuelas científicas osen competir con las escuelas clásicas, ni que estas últimas hayan sido profanadas por la introduccion de la ciencia. En el curso de 1890, cuatrocientos siete profesores de las universidades alemanas declararon, fundados en su esperiencia personal, que la cultura preparatoria de los estudiantes de los gimnasios es insuficiente para servir de base al estudio de las ciencias naturales i de la medicina (ñ).

Para mí, es un hecho que honra a la administracion chilena el que se haya desprendido valerosamente de las preocupaciones que la mantenian ligada al clasicismo, i haya adoptado de años atrás la base científica como base esclusiva de la ense-

(ñ) *Revue Internationale de l'Enseignement Supérieur*, 1891, páj. 77.

ñanza secundaria. A impulso principalmente de nuestro eminente educacionista don Diego Barros Arana, Chile ha completado una evolucion que otros pueblos apénas han comenzado, i para en adelante no le queda mas que perfeccionarla. No hai en este país heterojeneidad entre la instruccion jeneral i la instruccion especial; solo hai, segun lo demostraré, falta de plan e imperfeccion de métodos, defectos fáciles de enmendar.

Para que se mida la fuerza incontrastable con que esta evolucion se opera en la enseñanza, obsérvese que no han sido los escasos adeptos del sistema científico los que han empezado a incrustarlo en los planes de instruccion tradicional. Han sido los mismos educacionistas clásicos, porque desde ántes que se pensara en la posibilidad de organizar con las solas ciencias un sistema de instruccion jeneral, ya se habian visto urjidos por la necesidad de darles en ella cabida para fines utilitarios o profesionales (o).

Este singular fenómeno, la adulteracion del cla-

(o) GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. I, pájs. 35 i 36.

“En todas partes de Francia, observa Gréard, la enseñanza especial (nombre que los franceses dan a la enseñanza científica) se introdujo en la práctica ántes de haber sido sancionada por las leyes, i cuando ha sido reconocida por el lejislador, ha dado pruebas de una potente vitalidad, a pesar de la inesperecia e insuficiencia del personal i a pesar de las voluntades interesadas en ahogar su expansion.” *Obra citada*, páj. 52.

sicismo por los clásicos, es el síntoma mas significativo que se puede manifestar de la irremediable decadencia de los sistemas tradicionales i del irresistible advenimiento de la ciencia.

Impotentes para informar la instruccion especial, impotentes aun para dar una instruccion jeneral como la requieren aquellos que han de seguir profesiones científicas, su decaimiento actual basta a justificar su absoluta eliminacion, porque en la vida de la sociedad nada de lo que está condenado a perecer puede prolongar su existencia sino a costa de la misma sociedad, i las reacciones tanto como las revoluciones son fenómenos esencialmente transitorios.

§ 44. Pero la cualidad sobresaliente del sistema científico, cualidad que lo distingue intrínseca i estrínsecamente de todos los demás sistemas, es su propiedad de imponerse a todos los espíritus con la fuerza incontrovertible de la evidencia experimental.

Las religiones mas grandes de la historia no fueron nunca aceptadas sino por una porcion reducida de la humanidad; i llegadas a cierto grado de su desarrollo, empezaron a decaer mas o ménos lentamente hasta que una nueva filosofía moral las ha suplantado por completo en la sociedad i en el espíritu.

Los sistemas metafísicos fueron siempre sistemas

escolásticos, nunca sistemas sociales; fueron el credo de unos cuantos discípulos, pero nó la religion de pueblo alguno; i en todo caso su existencia, sobre limitada, fué esencialmente efímera.

Por el contrario, la ciencia ha sido siempre universalmente aceptada; i desde las verdades fundamentales de la numeracion descubiertas por el hombre primitivo, no ha interrumpido jamás su desarrollo hasta las complejas leyes del organismo social descubiertas por Comte i Spencer.

En el órden especulativo, por tanto, donde la teología divide la humanidad en sectas i religiones, donde la metafísica la divide en escuelas, lo único que la une en la comunión de una sola verdad es la ciencia.

Todas las otras filosofías pueden ser tachadas de falsas con razones mas o ménos plausibles; todas tienen al frente adversarios que las combaten en nombre de la verdad.

La única que no puede ser tachada de falsa, con la menor apariéncia de razon, la única que no puede ser combatida en nombre de la verdad, porque es la verdad misma, es la ciencia.

Ortodoxos i heterodoxos, musulmanes i católicos, budhistas i fetiquistas, académicos i aristotélicos, estoicos i epicureos, nominalistas i realistas, tomistas i scotistas, escolásticos i baconianos, jesuitas i jansenistas, liberales i conservadores, en una palabra, todos aquellos que están divididos por la diversa

concepcion de otras verdades, están unidos por una sola concepcion de las verdades científicas.

Para la religion, para la metafísica, para la política, aun para el patriotismo, hai diferencia entre hombre i hombre. Solamente la ciencia no la hace entre creyentes e incrédulos, ni entre filósofo i filósofo, ni entre liberales i conservadores, ni entre nacionales i extranjeros.

Los principios teológicos i metafísicos son verdades para unos i errores para otros; i quien sale de París en ferrocarril para llegar hasta el centro del Asia, atravesando la Alemania i el Austria, encuentra en el breve lapso de una semana una infinita variedad de dogmas i doctrinas que recíprocamente se contradicen i excluyen. Pero aun cuando siga adelante i dé la vuelta al mundo no encontrará ni un solo caso en que la ciencia se contradiga a sí misma.

Segun los tiempos i las naciones, una verdad teológica no es igual con otra verdad teológica, ni una verdad metafísica es igual a otra verdad metafísica. Pero la verdad científica es siempre i en todas partes igual a otra verdad científica.

Si, pues, la teología; si, pues, la metafísica tienen otras cualidades que las recomiendan, no tienen esta cualidad que adorna a la ciencia, la de poder unir a todos los hombres por los vínculos de la comun profesion de una misma verdad.

Todos los demás réjimenes provocan en su plan

teacion resistencias de un carácter invencible. Solo el réjimen científico tiene la propiedad de que todos se dejen subyugar por él dócil i mansamente.

No sé yo si alguna parte de la verdad esté fuera de la ciencia; tampoco tengo para qué averiguarlo. Solo sé que como base de la instruccion jeneral son absolutamente inaceptables todos aquellos sistemas que dividen; solo sé que la instruccion jeneral no puede ser racionalmente disputada al único sistema que, por ser universalmente aceptable, tiene la peculiar propiedad de unir a todos los hombres.

Hai una filosofía de los chinos, otra de los griegos, otra de los árabes, otra de la escolástica, otras de cada una de las grandes naciones modernas. Hai una relijion para los budhistas, otra para los musulmanes, otra para los cristianos. Pero no hai una aritmética china, i otra aritmética griega, i otra aritmética francesa, porque para todos estos pueblos i para la humanidad entera no hai mas que una sola ciencia.

Cada sistema relijioso, cada sistema metafísico es obra principalmente de un moralista, de un filósofo, de un pensador; i de ordinario el nombre de la doctrina, doctrina de Confucio, doctrina mosaica, doctrina cristiana, platónica, aristotélica o cartesiana, indica claramente su filiacion orijinaria.

Pero la ciencia no lleva el nombre de nadie, porque no es obra de un ideólogo ni de un momento, sino que es la obra humana por excelencia,

obra hecha en toda la duracion de los siglos i en cuya elaboracion han trabajado todos los pueblos, todas las razas, todas las sectas, todos los partidos.

Si se estingue la vida de una religion, se estingue para sus adeptos: así se estinguió el paganismo para los jentiles; así se estinguieron para sus prosélitos las sectas que Inocencio III. esterminó con mano inexorable. Pero la ciencia es un patrimonio universal que, si pereciese, pereceria para la humanidad entera.

Suponiendo que en un cataclismo universal desapareciera toda la cultura i que la humanidad tornara al estado primitivo de salvajismo, no volverian a florecer las mismas religiones que hoi florecen ni se volveria a creer en los mismos dogmas en que hoi se cree: la prueba es que, habiendo tenido todas las sociedades un mismo oríjen u orígenes semejantes, no todas profesan unas mismas creencias; la prueba es que los sistemas religiosos que inventan unas son diferentes de los que inventan las otras.

Pero, ciertamente a la vuelta de algunos siglos, quizá a la vuelta de centenares de siglos, la ciencia habria sido restaurada en su ser actual: las matemáticas serian entónces lo mismo que son ahora; la astronomía no habria descubierto en el cielo, ni la física en la naturaleza, ni la sociología en las sociedades, leyes diversas de las que hoi informan estas ciencias. La prueba es que varias ramas de la

ciencia se han formado autóctonamente, de una misma manera en diversas partes del mundo; i que algunas verdades científicas perdidas durante siglos para la humanidad, se han reconstituido en la misma forma que tuvieron cuando fueron por primera vez descubiertas.

Comprendiendo que una filosofía deja de ser filosofía jeneral si no abraza todos los conocimientos humanos, teólogos i metafísicos ha habido que por fuerza han tratado de incorporar la ciencia, a guisa de parte secundaria i subordinada, ora en la teología, ora en la metafísica. Pero en realidad no han conseguido sino hacer resaltar la imposibilidad del intento, formando sistemas heterojéneos, cuyas partes inconexas se escluyen i eliminan recíprocamente.

Por el contrario, merced a su método peculiar, merced al método espositivo, la ciencia puede abrazar en su enseñanza la enseñanza de los otros dos sistemas filosóficos sin dejar de ser enseñanza científica.

Si las ideas, las creencias, las hipótesis que sirven de base a cada sistema filosófico son hechos experimentales, de suyo se infiere que a la vez son hechos que caen bajo el imperio de la ciencia. De aquí nacen la ciencia de las religiones, la ciencia de la metafísica, que en el fondo son simples ramas de la sociología, destinadas a estudiar la formación i el desarrollo de tales o cuales sistemas de filosofía.

Ahora, toda doctrina de carácter universal propende espontáneamente a suplantar en el espíritu a las doctrinas antagónicas. Si el catolicismo fué intolerante, fuélo porque con su carácter de doctrina universal no podía admitir que fuera de él pudiera haber una verdad cualquiera. Una doctrina que cree poseer toda la verdad ha de tratar de establecer su imperio único. El catolicismo no habría sido bien interpretado si la Iglesia no se hubiese empeñado en realizar el sueño de la república universal.

Este mismo es el caso de la ciencia.

§ 45. "Todo eso está bien, dicen entretanto los metafísicos; es mui cierto que la ciencia está adornada de todas las cualidades que se enumeran; i en el actual estado de la cultura humana no seremos nosotros los últimos en proclamarlas. La ciencia como ciencia es absolutamente irremplazable, i en todo plan perfecto de educacion le corresponde una cabida que no puede ser llenada por ningun otro sistema de conocimientos. Nosotros no podríamos sostener, en el grado de desarrollo a que el intelecto ha llegado, que sin ciencia se puedan formar buenos abogados, ni buenos médicos, ni buenos arquitectos, ni buenos lingüistas. Es evidente que todo arte, toda industria, todo oficio, toda profesion, para alcanzar al estado de mayor perfeccionamiento han menester, de la ciencia.

«Pero debemos completar nuestro pensamiento: la ciencia no estudia mas que las propiedades de las cosas; las investigaciones experimentales no se proponen jamás como objeto la causa primera, la esencia íntima i el fin último; lo absoluto queda fuera de su campo de accion. Por consiguiente, la ciencia, que tiene muchas otras cualidades, no tiene las de una filosofía jeneral: es un sistema incompleto; i, excelente para formar ingenieros, médicos e industriales, prescinde de las doctrinas mas elevadas que sirven para formar el espíritu del hombre.»

Paso, pues, a examinar el fondo de verdad que haya en estas impugnaciones, para determinar en seguida el grado de asentimiento que se deba prestarles.

Cuando se tilda de incompleto el sistema científico porque no trata de lo absoluto, uno se inclina a creer, si no está muy al cabo de la historia de la filosofía, que lo absoluto es una cosa observable, conocible i comprensible, i que el estudio ya hecho de lo absoluto ha enriquecido el espíritu humano con algun caudal mas o ménos considerable de verdades i conocimientos.

Pero en la realidad, estas dos proposiciones que se suponen implícitamente verdaderas i que se hacen servir de premisas de los argumentos con que se ataca a la ciencia, no descansan en fundamento alguno, porque la metafísica no ha logrado hasta ahora apuntar en sus anales mas que una sola ver-

dad que sea realmente incontestable, a saber, que lo absoluto es lo inconocible.

Se ha disertado mucho sobre lo absoluto; eso es cierto. Tambien lo es que se diserta algo todavía. Pero niego que estas disertaciones sean estudios que hayan formado conocimientos reales; en otros términos, afirmo que sobre la causa primera, sobre la esencia íntima i sobre el fin último de las cosas no se sabe ahora nada mas, absolutamente nada mas que lo que se sabia veinticinco siglos atrás, cuando los filósofos empezaron a discurrir acerca de tales materias.

Es lo que atestigua la historia de la metafísica.

Durante épocas enteras, los ingenios mas elevados de la humanidad han solido consagrarse exclusivamente a las lucubraciones metafísicas; i después de haberse consumido en ellas el potente vigor de tanto espíritu, no se ha conseguido poner a salvo de la duda, de la discusion i de la negacion ni un solo principio de carácter absoluto. Siempre que se ha creido resolver algun problema de esta naturaleza, observa Littré, se ha visto formarse uno nuevo a la siga de la solucion (*p*).

Cuando la teología católica proclama la impotencia de la razon humana para descubrir por sí misma la verdad absoluta, no hace mas que atestiguar,

(*p*) LITTRÉ. *Opúsculos de Filosofía Positiva*, pájs. 52 i 59.

contra las pretensiones de la metafísica, un hecho demostrado por la esperiencia de los siglos (q).

Muchos pensadores, dice Littré, han observado que desde hace dos mil años la metafísica está estudiando los mismos problemas que la preocupan al presente, sin que nunca haya encontrado la solución definitiva de ninguno. No hai estudio que se haya hecho con mas celo, que se haya proseguido por mas largo tiempo i que haya rendido ménos frutos, observa tambien Buckle. La metafísica es la rama del saber en que se ha gastado mas actividad i ha habido ménos progreso. Cultivada durante varios siglos por los mas selectos ingenios (son palabras de Descartes), no tiene hasta ahora cosa alguna que no esté sujeta a discusión i que no sea, por tanto, dudosa (r).

(q) SAN JERÓNIMO. *Œuvres*, pájs. 145 i 173. «Con todos nuestros discursos, decia San Jerónimo, no podemos explicar la naturaleza de las cosas»; por lo cual aconsejaba *ne velit homo plus scire quàm Scriptura testata est*.

(r) DESCARTES. *Discours sur la Méthode*, páj. 35.—BUCKLE. *Histoire de la Civilisation en Angleterre*, t. I, cap. III, páj. 188.—LITTRÉ. *Opúsculos de Filosofía Positiva*, páj. 58.—«Nous savons, par l'inutilité des efforts de la philosophie, qu'en tout les notions absolues, les causes premières et les fins dernières nous échappent. Bacon les appelle *sourdes*; elles n'y entendent pas nos questions et n'y font aucune réponse. Les interroger serait donc perdre son temps. Au jugement de Newton, quiconque se livre à cette recherche donne par cela même la preuve qu'il manque d'esprit scientifique». BOURDEAU. *Théorie des Sciences*, t. I, páj. 25. KANT. *Logique*, páj. 39.

Ahí estan para comprobarlo los innumerables libros que se han escrito sobre estas materias.

A la vista de una biblioteca de filosofía, uno podría creer que, estractando i resumiendo, se ha de encontrar en el fondo de tanto libro un summum de verdades incontestables, i que si lo absoluto es realmente materia de conocimiento, no hai duda que después de tantos esfuerzos se habrá formado acuerdo sobre algunos puntos.

Pero es lo contrario, porque las obras metafísicas están llenas de simples opiniones, así como las obras teológicas están llenas de simples creencias. Compuestas por escuelas antagónicas, nada afirma una que no lo niegue otra; i jamás ha llegado ninguna de ellas a verdades por su naturaleza incontestables, propias para servir de vínculo de union entre todos los espíritus.

Aun de los axiomas, que se supone son evidentes por sí mismos i que la metafísica utiliza haciéndolos servir como principios, no han enriquecido en realidad el caudal de nuestros conocimientos sino aquellos que son experimentalmente comprobables (s). Si se exceptúa el principio de causalidad, el de

(s) En nuestros días varios autores han pretendido liquidar el haber de la metafísica, i después de concluir la operacion se han quedado con las manos vacías. A juicio de Desdouits, verbigracia, los únicos resultados que debemos a la metafísica son resultados puramente negativos, que consisten en la eliminacion de las primitivas doctrinas materialistas. Desdouits entiende

contradiccion i dos o tres mas que la filosofia de las ciencias ha verificado, los restantes son puras sutilezas que así se puede afirmarlos como negarlos. El sistema científico, de consiguiente, no podria tomar de la metafísica nada positivo para integrar un plan jeneral de educacion.

Hai una paralojizacion que no es vulgarmente notada en pedir que se complete la instruccion científica con la enseñanza de la metafísica. Se puede pedir la enseñanza de la ciencia porque la ciencia es siempre una. Pero cuando se pide la enseñanza de la metafísica ¿de cuál metafísica se habla? Es ésta una filosofía subjetiva, i como tal cambia de pueblo a pueblo i aun de hombre a hombre. Lo único lójico seria pedir la enseñanza de tal o cual sistema, i no hai ninguno que sea realmente incontestable i propio a servir de doctrina comun.

Estas observaciones nos autorizan a concluir que la enseñanza debe ser exclusivamente científica, aun cuando la ciencia fuese un sistema incompleto, por cuanto no hai mas verdad que pueda servir a la comunion universal que la verdad positiva.

Lo absoluto no está comprendido en el horizonte

que, eliminado el materialismo, queda subsistente el espiritua-
lismo como fruto proficuo de la metafísica; pero sus adversarios
atestiguan con su presencia la subsistencia del materialismo
i rechazan de plano la doctrina espiritualista. DESDOUTS. *La*
Métaphysique, pájs. 31 i 155.

de la observacion humana, i de consiguiente no puede ser materia de conocimiento.

Los mismos esfuerzos que al presente hace la metafísica para demostrar que todos sus principios absolutos se pueden comprobar experimentalmente, envuelven una confesion implícita de su impotencia para producir por sí sola la evidencia científica, que es la única llamada a poner término a las dudas i a las contradicciones i a convertir en verdades las hipótesis i en ciencia las opiniones. Pero tales esfuerzos son vanos, porque jamás se vió sacar nada de la nada, jamás reducir nada a nada, ni se ha conocido nunca de la materia otra cosa que sus propiedades.

Si a virtud de sus propiedades físicas puede la materia recibir infinitas trasformaciones, los experimentos químicos demuestran que cuando se forma un cuerpo cualquiera no se crea un solo átomo, ni se aniquila uno solo cuando se disuelve. ¿Cómo podríamos, entónces, estudiar el principio, el fin i la esencia de las cosas?

En suma, la metafísica no está a la sazón mas adelantada que en los tiempos de Aristóteles sino en el sentido de que la índole esencialmente crítica de sus escuelas ha logrado probar la impotencia de todas ellas para conocer lo absoluto. Sus principios son afirmaciones antojadizas miéntras la filosofía científica no se las asimila comprobándolos experimentalmente; i sus obras mas preciadas son

simples tejidos de disputas i definiciones oscuras o convencionales relativas a cosas inconocibles, cuya existencia misma está sujeta a dudas i negaciones.

Por tanto, decir que la ciencia es un sistema incompleto porque no trata de lo absoluto, vale tanto como decir que es incompleto porque no estudia lo que pasa en los mundos imaginarios (*t*).

Miéntras no se demuestre que lo absoluto puede ser objeto de estudios que aumenten el caudal de los conocimientos humanos; miéntras no se exhiba la suma de verdades reales que se deja de conocer cuando se prescinde de la metafísica, no se puede tildar de incompleta a una filosofía que no estudia mas que lo relativo porque es lo único conocido (*u*).

(*t*) Minghetti i Spencer observan que donde termina el dominio de la ciencia empieza lo inconocible, dominio de la religión. Sin objetar por mi parte semejante principio, observaré solamente que lo inconocible no puede ser materia de estudio ni de enseñanza, i que, de consiguiente, la ciencia sola nos enseña todo lo que podemos estudiar i saber. Por lo demas, Minghetti confunde lastimosamente lo desconocido i lo inconocible. Véase su obra *L'État et l'Église*, cap. V, pájs. 206 i 212. —SPENCER. *Les Premiers Principes*, caps. II, III, IV i V.

(*u*) Si las ciencias han renunciado con razon a proseguir haciendo investigaciones sobre la esencia de las cosas, concluye Littré, es indudable que va errada la filosofía opuesta que persiste en esta vía. Las concepciones jenerales no pueden ser de un orden diverso al de las concepciones particulares, i lo que es bueno para las unas debe serlo también para las otras. La

§ 46. Establecido que la instruccion debe ser puramente científica, debò ahora determinar la manera como se integraria un plan jeneral de enseñanza para formar un sistema completo de educacion positiva.

Particularmente debo averiguar cómo se las compone la escuela científica para formar el ser moral del hombre, porque si fallara en este punto, aun cuando fuese perfecta en todo lo demás, no podria servir de base a la educacion jeneral.

Un distinguido educacionista argentino asevera que para los positivistas "las materias científicas son las únicas que deben enseñarse i aprenderse." (v) Pero si me he de atener a lo que Comte, Littré,

unidad del espíritu humano se resiste instintivamente a esta disidencia entre la naturaleza de las materias filosóficas i la naturaleza de las materias científicas. La distincion entre la filosofía i las ciencias, hecha hace 24 siglos por Sócrates, se fundó en la doble imposibilidad de someter los fenómenos morales i sociales a esplicaciones científicas, i los fenómenos de la naturaleza física a esplicaciones teológicas o metafísicas. Pero tal distincion tenia que ser esencialmente transitoria, por cuanto la filosofía no es mas que una ciencia jeneral, i cada ciencia especial no es mas que una filosofía particular. Desde el momento en que las ciencias han sujetado a su imperio los fenómenos sociales, se ha completado el ciclo de los conocimientos humanos i no tienen ellas otra cosa que hacer sino ordenarse para trasformarse en filosofía. LITTRÉ. *Opúsculos de Filosofia Positiva*, pájs. 54 i 64.

(v) ALCORTA. *La Instruccion Secundaria*, cap. III, pájs. 162 i 173.

Spencer, Siciliani, Bain, etc., enseñan, la escuela positiva sostiene una cosa harto diversa, a saber, que la enseñanza debe ser integral, que no debe quedar fuera de ella ningun ramo fundamental de los conocimientos humanos, i que, por tanto, debe comprender así las ciencias que instruyen como las artes que educan. «A mi juicio, dice textualmente uno de los mas vigorosos impugnadores del sistema clásico, las ciencias no pueden constituir por sí solas la educacion liberal, aun cuando arman bastante bien para las luchas de la vida» (w).

Cuando se discuten solamente las bases de la enseñanza, puede ser mui bien que la escuela positiva no hable mas que de las ciencias, así como la escuela clásica en caso análogo no habla mas que de las lenguas.

Pero en uno i otro caso, a ménos de espresion contraria, se debe entender que una vez adoptada esta ò aquella base, el edificio se ha de levantar con los demás materiales que el saber humano comprende.

Si en todo caso tenemos que aprender la lectura, la escritura, el arte literario, el cálculo, la historia, la jeografía, etc., es evidente que entre ambos sistemas hai un fondo de materias que, por ser co-

(w) LITTRÉ. *Revue de Philosophie Positive*, 1876, t. I.—GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. I, páj. 91.—BAIN. *La Science de l'Éducation*, lib. 3, cap. I, páj. 286.

munes a uno i otro, no se necesita enumerarlas al discutir la clase de instruccion que ha de ser preferida.

Sin embargo, la enseñanza de estos mismos ramos varía esencialmente de un sistema a otro; porque en los institutos clásicos se imponen, como principios, por autoridad del maestro, verdades i nociones que en los institutos científicos son simples conclusiones a que se llega por virtud del método.

El que se adopte la ciencia como fundamento solo quiere decir, entónces, que es ella la llamada a imprimir carácter a todo el sistema; que su desarrollo gradual, que su método espositivo, que su índole experimental deben ser el desarrollo, el método i la índole de toda la enseñanza. Se debe partir de este principio: todo lo que el hombre puede estudiar, puede estudiarlo científicamente.

Al cambiar de sistema, se trata ménos de eliminar o de incluir disciplinas en los planes de estudio que de dar a cada una en ellos la importancia que realmente le corresponde, en atencion a los fines peculiares de la educacion. Ningun ramo de los conocimientos humanos que se juzgue indispensable para formar el espíritu, debe quedar fuera del sistema científico. Aun las lenguas muertas tendrian cabida en él, como lo propone Littré, si su estudio científico sirviese realmente para llenar los fines generales de la educacion; i si hubo en la antigüedad artes i ciencias que cultiven el espíritu mejor que

las artes i las ciencias modernas, nadie puede oponerse lejítimamente a que las primeras se sigan enseñando en las escuelas de educacion positiva (x).

Hai una relacion necesaria entre la educacion completa del espiritu i la enseñanza de todos los ramos fundamentales de los conocimientos. Unas disciplinas sirven para educar unas facultades, otras para otras, i todas juntas forman el ser íntegro del hombre. Reducir la enseñanza a las solas ciencias abstractas, vale tanto como reducir la educacion a formar el solo entendimiento.

Entiéndase, pues, que en conformidad a la doctrina de la escuela positiva, la instruccion puramente científica es deficiente como educacion si no se la completa con la enseñanza de aquellas disciplinas que miran al desenvolvimiento de las demas facultades.

Todos aquellos ramos de las artes cuyo conocimiento es mas propio para formar el hombre que para formar el obrero, o el industrial, o el artista, deben ser incluidos en el sistema integral de educacion positiva.

La hijiene, la gimnástica, el canto, el dibujo, el arte literario, los idiomas vivos, son ramos cuya enseñanza propende a desarrollar los órganos físicos, a formar el gusto i a disciplinar la voluntad,

(x) *Revue de Philosophie Positive*, 1876, t. I. páj. 8: — LAPRA DE. *L'Éducation Libérale*, páj. 218.

no para el ejercicio de tal o cual carrera, sino para la práctica misma de la vida. De consiguiente, su estudio debe ir incluido en todo plan de educación integral.

§ 47. Pero la parte mas importante de todo sistema de educación jeneral es la parte moral; i hasta el punto en que voi de estas dilucidaciones, no he manifestado todavía qué lugar deba dársele en la enseñanza sin adulterar el carácter jenuino de la instruccion científica.

Con mucha propiedad ha solido distinguirse a la moral con el nombre de ciencia de la vida, porque de todas las ramas del saber humano es aquella que prepara mas derechamente al hombre para vivir en relaciones con sus semejantes. Es la moral la que nos enseña cuál es el grado actual de desenvolvimiento en que la cultura humana se encuentra, i por tanto, cuáles son las costumbres que debemos respetar en absoluto, cuáles las que podemos alterar para acercarnos a un ideal de mayor perfeccion.

La dificultad está en que la ciencia no tiene por objeto moralizar. Su objeto es esponer friamente la verdad, cualesquiera que sean las consecuencias.

En el sistema teológico, no ocurre, no puede ocurrir una dificultad semejante, porque todos los dogmas religiosos, ya que se debèn creer aunque no se entiendan, están dirijidos ménos a formar el criterio que a disciplinar la voluntad. Cuando la iglesia

católica da la enseñanza de los misterios, deja ver claramente que lo que persigue no es tanto llevar los entendimientos a la verdad como imponer un rumbo a la conducta humana.

Pero la ciencia no proclama sus verdades para producir efectos morales: las proclama porque son la espresion de hechos constantes, de fenómenos jenerales; i el hombre honrado puede utilizarlas para el bien, así como el malvado puede utilizarlas para el mal.

Por otra parte, hasta hoí no se ha formado en el sistema científico ninguna moral que enseñe preceptos diferentes de los que enseña la moral evangélica. ¿De qué manera, entónces, atenderá la escuela positiva a la educacion moral de la juventud? ¿Será acaso necesario adulterar en esta parte el sistema científico amalgamándolo con la moral del sistema teológico?

Los tradicionalistas sostienen eso, sostienen que no puede haber orden moral sin una autoridad sobrehumana que lo haga respetar (y). La moral positiva, observan, no puede tener mas sancion que las condenaciones de la conciencia, de la opinion i

(y) La cláusula XVI del *Syllabus* condena como error de nuestros tiempos la siguiente proposicion: «Les lois de la morale n'ont pas besoin de la sanction divine, et il n'est pas du tout nécessaire que les lois humaines se conforment au droit naturel ou reçoivent de Dieu le pouvoir d'obliger». — LAPRADE. *L'Éducation Libérale*. — HOLBACH. *Système Social*, t. I, páj. 34.

de la justicia (z); i el malvado desoye la voz de su espíritu, desdeña el juicio de sus semejantes i muchas veces escapa a las pesquisas de la policía. Luego, la sancion positiva seria incompleta.

Pero, si la sola sancion positiva no basta a suprimir la delincuencia, no se ve que tenga mayor eficacia cuando obra auxiliada por las amenazas de la sancion póstuma. En el presente estado mental, el malvado que elude la primera, es a la vez un creyente que no teme a la segunda; i los ejemplos que estudié al final del capítulo precedente demuestran palmariamente que lo que no consigue por sí sola la sancion positiva, no lo consigue tampoco con toda la ayuda de la sancion de ultratumba.

Ninguna estadística ha demostrado hasta ahora que en el siglo X, bajo el imperio absoluto de la moral teológica, hubiese ménos corrupcion que en el siglo XVIII, bajo el influjo de la filosofía volteriana; i en nuestros dias no son mas numerosos los delitos entre los incrédulos que entre los creyentes.

Cualquiera puede observar que en las sociedades católicas la clase mas ilustrada se compone principalmente de racionalistas e incrédulos; que la religiosidad mas sincera es cualidad que distingue en particular a la clase mas ignorante; i que,

(z) FERRI. *Los Nuevos Horizontes del Derecho*, páj. 73.—
LAFFITTE. *La Morale Positive*, páj. 85.

por tanto, la una no teme, en jeneral, más que la sancion positiva; miéntras que la otra, desdeñosa de la opinion pública, casi no teme mas que la sancion relijiosa. Sin embargo, no hai quien ignore que la criminalidad es mucho menor en las clases superiores que en las inferiores. Es evidente, entónces, que ciertos sistemas de ética puramente humanos, pueden desarrollar la moralidad de las sociedades mucho mas que el sistema teolójico.

Las causas fundamentales de esta decadencia de la moral teolójica, las he sugerido implícitamente en páginas anteriores, al hacer la crítica de la enseñanza tradicional. Demostré, entónces, que filosóficamente las sociedades cultas se caracterizan por una multiplicidad de creencias que se va resolviendo, aun cuando ello parezca paradójal, en un desarrollo creciente de la incredulidad.

Las diferencias relijiosas que dividen el intelecto, observé entónces, son de tal naturaleza, que los dogmas mas capitales de la teología, se encuentran espuestos a los ataques combinados de la discusion, de la negacion i de la duda.

El hecho no se puede negar sin cerrar los ojos a la luz de la evidencia; ni es propio del filósofo, ni del repúblico, ni del educacionista, concretarse a deplorarlo sin hacer nada para neutralizar sus estragos.

No hai en las sociedades cultas principio alguno de carácter teolójico que sea universalmente acep-

table, para que pueda servir como fundamento de la moral (*aa*).

Mantener subordinada la moral a la teología es dejar fuera del orden moral, sin disciplina i sin freno, un número siempre creciente de incrédulos i racionalistas que se forman entre la naturalezas mas selectas de las sociedades civilizadas. Es además una pretension injustificada; es como sostener que de Europa al continente americano no se puede venir mas que en la carabela de Colon por haberse hecho en ella los primeros viajes (*ab*).

Forman los adversarios del sistema científico dos

(*aa*) HOLTZENDORFF. *Principes de la Politique*, § 53.—«Pour peu qu'on examine (dice el baron de Holbach) les principes de toutes les religions révélées de ce monde, on trouvera qu'ils tendent à séparer les nations, à rendre les hommes peu sociables, à faire de chaque secte une bande à part, dont les membres orgueilleux croient posséder exclusivement la faveur du ciel et regardent dès-lors les partisans des autres sectes avec les yeux de la haine ou du mépris. Comment un dévot, s'il est conséquent à ses principes, pourrait il aimer, estimer, fréquenter celui qu'il croit l'ennemi de son Dieu?» HOLBACH. *Système Social*, t. I páj. 40.

(*ab*) Si un sabio nos refriese la anécdota de la manzana que Newton vió caer en su jardin, como parte integrante de la lei de la gravitacion universal, dice Huxley, diríamos que ello es absurdo, ridículo i estravagante; que la lei existiria aun cuando la manzana no hubiese caido, i que la gravitacion universal seguirá rijiendo las revoluciones de los astros aun cuando algun cronista llegue a probar la falsedad de la anécdota aludida. No de otra manera proceden los teólogos: porque la moral se ha desarrollado a la sombra de la relijion, creen que sin base teológica

corrientes diversas, que cuando vienen de opuestas direcciones a chocar violentamente una contra otra, se unen para combatirlo constituyendo una sola fuerza: la primera, que rebatí mas arriba (§ 42), se compone de aquellos que atacan a la ciencia porque la juzgan un sistema puramente especulativo que carece de toda utilidad práctica; la segunda se compone, al contrario, de aquellos que le imputan el no constar mas que de nociones prácticas, utilitarias i materialistas, estrañas al orden moral i especulativo.

Pero tan absolutamente injustificado es no ver en la ciencia mas que un sistema materialista, estraño al orden moral, como lo es no ver en ella mas que un sistema especulativo, indiferente a las necesidades sociales (*ac*).

Una doctrina semejante pugna con hechos que

no puede haber moralidad. HUXLEY. *Les Sciences Naturelles*, páj. 50.—COURCELLE-SENEUIL. *L'Enseignement de la Morale en France*, páj. 8.

(*ac*) Cuando oigo tildar de materialista a la ciencia, dice Huxley, recuerdo a la campesina de los Alpes que, con el peso a la espalda i tejiendo medias, repecha la pendiente sin dejar de pensar en su familia. ¡Tejer medias! buena ocupacion sin duda: los niños van a estar abrigados. ¿Qué se diría de aquel que desconociendo la infinita ternura de esta madre, no la considerase mas que como una simple máquina de tejer ni la estimase sino en proporcion del bienestar físico que ella procura? I sin embargo, hai ciegos conductores de ciegos para quienes la ciencia, esta madre tierna de la humanidad, no es mas que una máquina de fabricar bienestar. HUXLEY. *Les Sciences Naturelles*, páj. 14.

están al alcance del mas vulgar observador, dado que a cada paso se encuentran en sociedad personas á mas no poder incrédulas que ejemplarizan a todos con la santidad de su conducta; i si la moralidad mas pura puede existir desligada de toda creencia relijiosa, no veo yo dificultad alguna para que la moral mas perfecta se forme con igual independencia de todo principio teolóxico.

Dada la unidad de los conocimientos humanos, es absurdo suponer que el sistema científico no ha de abarcar los fenómenos del órden moral, cuando se acepta que ya ha sujetado a su imperio los del órden físico. La homojeneidad del saber requiere imperiosamente que se lleve en seguida a cabo la empresa de emancipar la moral de la teología.

Hai en el sistema de cada relijion dos morales profundamente diversas: una moral artificial que enseña a distinguir la virtud del pecado, i mira a la existencia de la misma relijion; i una moral positiva que enseña a distinguir el bien del mal, i mira a la existencia del órden social. De los preceptos de la primera puede prescindir cualquier hombre sin dejar de ser virtuoso; pero no puede violar los de la segunda sin perder los títulos que le granjean la simpatía de sus semejantes (*ad*).

—Ellos no ven esta accion silenciosa de la ciencia que instruye, que educa, que dignifica i moraliza. LAPRADE. *L'Éducation Libérale*, páj. 212.

(*ad*) HOLBACH. *Système Social*, t. I, cap. III, páj. 49.

Subordinar la moral a la teología, es pretender que la humanidad no puede observar los preceptos meramente morales del brahmanismo sin abrazar el culto de Brahma, o los del Coran sin abrazar el culto de Mahoma, o los del Evangelio sin abrazar el culto católico; i esto es un absurdo soberano.

Aun cuando la moral se haya desarrollado a la sombra de las grandes relijiones, en el estado adulto puede vivir con independendencia de todas ellas. Basta para eso constituirla con aquellos preceptos que, por ser comunes de todas, se pueden considerar como inherentes al órden social i completar en seguida esta operacion, rectificándolos en aquella parte en que, por estimular las pasiones sectarias de los adeptos, contrarían las tendencias jenuinamente humanas.

La cuestion queda asi reducida a determinar si la ciencia puede dar base positiva a la moral; i esto es lo que niegan en términos absolutos los prosélitos de las filosofías tradicionales.

§ 48. Se sabe ya (§ 15) que todo sistema de pura instruccion ejerce tarde o temprano en las sociedades una influencia educadora; i es el caso de averiguar si con particularidad la ciencia está adornada de una virtud semejante.

Lubbock observa que los salvajes no conocen las condiciones que sostienen la vida ni las causas que dan origen a las enfermedades, porque ignoran

hasta los rudimentos empíricos de la biología i de la patología; i agrega que a virtud de tal ignorancia, no creen en la muerte natural, i cuando un hombre fallece sin ser herido, siquiera sea de vejez, atribuyen el suceso a *daño* de algun espíritu invisible o de algun enemigo oculto.

La consecuencia de semejante estado mental es que a cada defuncion propende a encenderse el espíritu de venganza, se arman querellas por motivos del todo imaginarios, i se imputan crímenes que no han existido, a personas que no han pensado en cometerlos (*ae*).

Pues bien, las sociedades cultas están a salvo de tamaños desórdenes, porque las nociones positivas sobre las condiciones de la salud i de la vida, han estirpado del intelecto la preocupacion de los maleficios. Sin mas que los conocimientos empíricos que el vulgo tiene sobre la accion fisiológica de los alimentos, uno puede en muchos casos imputar una

(*ae*) LUBBOCK. *Les Origines de la Civilisation*, páj. 24.-Esta preocupacion es mui jeneral en los pueblos salvajes, i para atestiguarla me bastará un solo testimonio. «L'Australien, dice Letourneau en su última obra, ne croit pas à la mort naturelle; à ses yeux, toute mort est un assassinat. L'homme pense-t-il, serait immortel sans les violences visibles, celles des ennemis, ou les violences invisibles, les maléfices des sorciers. Quand un homme. . . succombe à sa maladie, ses proches, les membres de son clan considèrent comme un devoir étroit de le venger et généralement sur une personne appartenant à un clan ennemie ou rival.» LETOURNEAU. *L'Évolution Juridique*, páj. 30.

defuncion a la víctima misma ántes que a terceros, demostrando, verbigracia, que no fué un envenenamiento, que fué la glotonería lo que la llevó al sepulcro. Hé ahí un caso perfectamente calificado del influjo de la ciencia en las relaciones morales.

Ahora otro caso semejante.

Con la citacion de textos auténticos, Littré manifiesta cómo en los tiempos del Imperio Romano, cómo en varias partes de Europa durante la edad media, cómo en Jinebra i en Tolosa durante el siglo XVI, reinaban preocupaciones que achacaban a la accion intencionada de hombres criminales la propagacion de las enfermedades epidémicas.

No se conocian todavía las condiciones que cada epidemia requiere para difundirse; i cuando empezaba a desarrollarse alguna, hombres del todo inocentes eran acusados de ser *sembradores de peste* i condenados en seguida, por delitos absolutamente imaginarios, a torturas innarrables i a suplicios espantosos (*af*).

Ahora bien, estas atroces iniquidades que subvierten de raíz todo el órden moral, no han desaparecido de la sociedad europea al influjo de las predicaciones evanjélicas que imponen la caridad i el amor. Eran cristianos los denunciadores, cristianos los acusadores, cristianos los jueces, cuando

(*af*) LITTRÉ. *Médecine et Médecins*, páj. 429.

tantos inocentes caian víctimas de tan absurdas preocupaciones.

Las iniquidades a que aludo han desaparecido por obra exclusiva de la ciencia biológica, la cual manifiesta juntamente las solas condiciones en que cada epidemia puede propagarse i los solos medios que a cada una sirven de vehículo para difundirse. Despues de siglos, ha hecho así revivir los procesos condenatorios de tantas víctimas inocentes, las ha justificado de los delitos imaginarios que las preocupaciones les imputaron, i ha lavado la mancha infamante que la ignorancia del vulgo habia impreso en sus memorias.

Pero si la conducta observada con los sembradores de peste era inicua, la observada con los hombres aquejados de enfermedades nerviosas era inhumana.

Se sabe, en efecto, que hasta el presente siglo los locos, los epilépticos, los catalépticos, etc., fueron tratados en todas las sociedades cristianas de la manera mas desapiadada que sea dable imaginar. Se les perseguia i lapidaba como a bestias feroces; se les golpeaba i heria sin causa ni pretesto; se les mantenia aherrojados en calabozos inmundos, i allí mismo, cuando estaban reducidos a la impotencia, se les flajelaba inhumanamente.

Pero lo que ahora se ignora, lo que ya se ha olvidado, lo que en nuestros dias apenas se concibe, es la causa de este bárbaro tratamiento. La causa

era que a los enfermos aludidos se les suponía poseídos por los demonios o se les acusaba de mantener ilícito comercio con Satanás.

Bajo el influjo de tales supersticiones, su situación desgraciada no despertaba la menor conmiseración; i para curarlos de sus enfermedades, enfermedades demoníacas, no se les sometía a tratamiento terapéutico o hijiénico, sino a tratamiento teológico. Se les asperjaba con agua bendita, se les hacían cruces, se les exorcizaba; i si así no se conseguía (que era lo ordinario) la espulsión de los demonios, se les martirizaba de todas suertes i a veces aun se les ejecutaba por hechiceros.

Ahora, si se quiere saber por qué al presente somos más humanos, por qué al loco se le trata ahora como hombre, es inútil ir a buscar la explicación en los preceptos de la moral tradicional, ya que ellos durante dieciocho siglos habían rejido los impulsos de aquellos corazones desapiadados i habían dirigido la mano de la barbarie. La explicación es que la ciencia experimental ha demostrado, reanudando enseñanzas de Hipócrates, que no hai tales posesiones demoníacas; que las enfermedades nerviosas son ocasionadas por causas naturales, i que, en consecuencia, el pobre loco es más digno de lástima que de odio, i necesita mucho menos de rigor que de benevolencia (*ag*).

(*ag*) MAUDSLEY. *El Crimen i la Locura*, pájs. 7 á 13.

Otro caso igualmente significativo es el siguiente.

Se sabe que en tiempos no remotos reinó en todo el mundo la superstición de las artes mágicas; que se creía en encantamientos, brujerías, maleficios, exorcismos, nigromancias, adivinaciones, augurios, presajios i oráculos; que en algunas religiones los cuerpos sacerdotales se han reservado el monopolio exclusivo de estas artes, ejerciéndolas en nombre de la divinidad para espeler demonios del cuerpo, estirpar plagas, purificar objetos, traer la lluvia, etc.; que en consecuencia de este monopolio, han condenado a la hoguera a los profanos que las han ejercido para decir la buena ventura i anunciar el futuro; que ahora mismo acaso no se encuentra sociedad alguna, fuera del núcleo de la cultura, donde no se crea en tales artes i no se las practique.

Pues bien, si la civilización europeo-americana se va despojando de estas groseras supersticiones, lo debe exclusivamente a la investigación experimental, la cual reduciendo a la nada la virtud sobrenatural de los magos, de los brujos, de los hechiceros, de los exorcistas, de las pitonisas, ha dejado bien en claro que las artes mágicas son simplemente artes de explotación de los tontos por los pillos (*ah*).

(*ah*) En el sentir de Santo Tomás i de Orígenes, la adivinación es un pecado, no porque sea un engaño, un fraude o una estafa, sino porque se practica con el auxilio de los demonios, i porque consiste en que la creatura usurpe la presciencia de las

¿Cuántos males i cuántos crímenes ha evitado a la humanidad el solo influjo de la ciencia en todos los casos enunciados? Nadie podria calcularlo.

Lo mismo digo con mayor razon de la mas grande de las calamidades que azotan al jénero humano.

Sin duda, hasta ahora no hemos llegado ni con mucho al ideal de la paz perpetua. Hai todos los dias guerras desoladoras; i nuestro estado moral es tan imperfecto, que amenudo los mas ardorosos predicadores del amor universal se ven precisados tambien a tomar las armas.

Pero no hai duda tampoco de que ellas son ahora ménos frecuentes, de que ya no se hacen por placer i por oficio, de que se hacen con repugnancia, por interés, las mas veces por necesidad.

Ahora bien, si los hombres de los pueblos cultos no se educan ahora esclusivamente para pelear; si los Estados no se hacen la guerra sino cuando juzgan que algun motivo poderoso se lo aconseja; si todas las instituciones, inclusive el ejército, se organizan en vista de la conservacion de la paz, es evidentemente porque el desarrollo de la industria crea intereses contra todo trastorno del órden, pero a la vez, como lo demuestra el eminente Buckle, ha

cosas futuras, que como tales son esclusivamente del dominio de Dios. SANTO TOMÁS, *Summa Theologica*, part. II, sect. II, quæst. 95, arts. I i II, i part. III, quæst. LXXI, art. IV.—TYLOR. *La Civilisation Primitive*, cap. IV, páj. 131.

conspirado al mismo fin el nacimiento de una ciencia nueva, cual es la economía política (*ai*).

Todos saben, observa este pensador, que una de las causas de guerra mas jenerales en la época moderna, han sido las rivalidades comerciales. Se creia que solo el dinero constituia la riqueza; que siendo así, cada Estado debia componérselas para importar pocas mercaderías i mucho oro; i cuando el vecino, subiendo o bajando los derechos, atraia el oro i esportaba las mercaderías, no habia gobernante que no se juzgase autorizado para declararle la guerra a fin de restablecer la balanza comercial. Tan absurdas preocupaciones alimentaban en los pueblos la idea de que arruinar la agricultura i la industria del vecino, era el mejor medio de obligarle a comprar nuestras mercaderías para que nos entregara su oro, i mantenian encendidos los odios en términos que cuando no se hacia la guerra por interés comercial, se la hacian por simple rivalidad.

Pero nació la economía política i demostró que el interés de cada Estado se armoniza esencialmente con el de su vecino; que no puede haber conflicto de prosperidades; que el progreso de todos los pueblos relacionados entre sí es perfectamente solidario; demostró, en fin, que plata es lo que plata

(*ai*) BUCKLE. *Histoire de la Civilisation en Angleterre*, t. I. cap. IV, páj. 214, 237 et passim.

vale; i desde entónçes quedó eliminada la causa mas jeneral en los tiempos modernos de una calamidad que la misma moral católica habia sancionado, creando santos militares para alimentar las rivalidades nacionales.

Ahora ¿qué consecuencia podemos inferir de estos hechos? La consecuencia que podemos inferir es que, aun prescindiendo de la moral, la enseñanza de la ciencia es esencialmente moralizadora, porque el concepto positivo de la verdad determina el criterio que permite distinguir el bien del mal. Si la verdad es que no hai brujos, el que la conoce puede vindicar al pobre diablo a quien el vulgo imputa actos de brujería, i está a salvo de cometer iniquidades análogas a las que se cometieron en los pasados siglos.

Segun la profunda observacion de un sabio, la ciencia no solo se propone proclamar verdades, enseñarlas, aplicarlas; tiene además una mision moral que cumplir: la de estirpar errores, preocupaciones i supersticiones, de ordinario tanto mas respetadas quanto mas antiguas. Por virtud espontánea de la ciencia, así como desaparece la oscuridad cuando se enciende una luz, así se disipa el error cuando se conoce la verdad. De consiguiente, aun cuando la ciencia no rijera directamente los fenómenos del órden moral, no se la podría tildar de ser indiferente a ellos, si se atiende a que por el hecho de modificar de una manera profunda las creencias,

modifica tambien el origen mismo de los actos voluntarios (*aj*).

§ 49. Pero es fácil probar que existe una moral positiva, exactamente como existe la astronomía positiva; o en otros términos, que hai leyes naturales que mantienen el orden moral, análogas a las leyes naturales que mantienen el orden cósmico.

Segun lo he manifestado mas arriba (§ 6), el hombre no es un sér que nazca desligado de relaciones con el mundo o con sus semejantes. Desde que abre los ojos a la luz de la vida, empieza a recibir de la naturaleza impresiones que, haciéndole sentir su impotencia para violar las leyes físicas, educan su espíritu en el respeto a un orden superior. Cuando

(*aj*) El eminente criminalista Lombrosso atestigua no conocer en la historia mas caso bien averiguado de la existencia de un sabio criminal que el caso de Bacon, cuyos peculados denotan debilidad de carácter ántes que depravacion de sentimientos. Agrega que en Austria la clase social que, proporcionalmente al número, cometió ménos delitos durante cierto tiempo estudiado con particularidad, fué la de los hombres dedicados a los estudios científicos. I por último concluye: Todo esto no tiene nada de anormal, porque hombres habituados a respirar la serena atmósfera de la ciencia, que por sí sola es un fin i un placer; hombres que tienen constantemente a su vista el criterio de lo verdadero, triunfan con mayor facilidad de las pasiones brutales i sienten repugnancia a la sola idea de comprometerse en las vías tortuosas i estériles del crimen. LOMBROSSO. *L'Homme Criminel*, pájs. 443 i 444.—TARDE. *La Criminalité Comparée*, páj. 116.

todavía no puede comprender las consecuencias que acarrea la violacion de un precepto moral, ya comprende las que acarrea la violacion de una lei física. El niño nota, desde su mas temprana edad, que todas aquellas de sus acciones que violan el orden natural, son reprimidas por una sancion física inmediata; que esta sancion es proporcionada a la falta, que no se la puede eludir, i que se repite siempre que se repite la violacion, tan fatalmente como en la naturaleza entera el efecto sigue siempre a la causa. Por tanto, las solas leyes de la naturaleza, con absoluta prescindencia de la teología, bastan en un gran número de circunstancias a impedir acciones que, segun el tiempo, el lugar, la ocasion, el motivo, pueden calificarse de moralmente malas.

Pero el hombre no está solo frente a la naturaleza, ni tiene libertad para hacer su regalada gana fuera del orden físico; porque a su entrada en el mundo, observa Bain, vive largos años en estado de completa dependencia i no puede hacer lo que quiere sino en cuanto se le permite. De bueno o de mal grado, tiene que ceder a la fuerza superior que le rodea, i esta compresion le habitúa a la obediencia, que es el principio de la educacion moral (ak).

(ak) BAIN. *La Science de l'Éducation*, lib. III, cap. II, página 291.

“Cuando en vez de suponer al hombre solo en presencia de la naturaleza, lo suponemos en sociedad con sus semejantes, dice Huxley, los dos consejeros primeros de sus determinaciones, el

Se desarrolla el hombre subordinado a sus padres, a sus maestros, a sus gobernantes, a sus amigos, a sus simples prójimos, porque del auxilio de todos ha menester en mil circunstancias de la vida; i cuando ejecuta actos que quebrantan el orden moral o las meras conveniencias sociales, se le aisla, se le cierran las puertas, se le espulsa, se le condena, se le reprime, i si es necesario, se le inflige un castigo que por su rapidez, por su proporcionalidad, por su indefectibilidad, se quiere que remedie el que en caso análogo impondría la naturaleza.

Estas relaciones morales que comprometen al hombre en una línea predeterminada de conducta (§ 4) no son relaciones arbitrarias o artificiales, ni se fundan en principio alguno de carácter teológico; son relaciones naturales que se fundan en la disposicion que las cosas tienen en la sociedad. Hai orden moral porque existe la sociedad, así como hai orden físico porque existe la naturaleza. Se puede concebir que la materia no exista; pero si existe, existirá con todas sus propiedades físicas. De la misma manera, se puede concebir que no

p'acer i el dolor, son suplantados por otros dos mas cultos i mas nobles, la alegría i la tristeza. Pero en este caso como en el anterior es la observacion de las consecuencias naturales de los actos, o en otros términos, es la observacion de las leyes de la naturaleza humana lo que le mueve a fijar la norma de su conducta." HUXLEY. *Les Sciences Naturelles*, páj. 47.

exista la sociedad; pero si existe, existirá con todas sus condiciones morales. Este principio es tan absoluto que, segun se ha observado, aun la imperfecta sociabilidad de algunos irracionales solo se mantiene mediante el auxilio de una moralidad correlativamente rudimentaria (al).

Bagehot observa que el estado de guerra permanente, tal cual se ve en los orijenés de la civilizaci6n, estimula el desarrollo de ciertas virtudes preliminares, cuales son el valor, la abnegaci6n cívica, el espíritu de obediencia, el hábito de la disciplina; pero a la vez repugna a las virtudes mas elevadas, a la caridad, a la misericordia, al respeto del derecho ajeno, etc. (all).

Por el contrario, en el estado de paz perpetua, cuando la industria, el comercio i los medios de comunicaci6n estrechan las relaciones entre los hombres de todas las nacionalidades, se forma la noci6n de la mancomunidad de intereses, se despierta el sentimiento de la confraternidad humana, i nacen las virtudes de la caridad i del amor.

Este desarrollo moral se opera con igual regularidad bajo el influjo de las mas opuestas religiones, porque es obra exclusiva de las condiciones sociales. La doctrina evangélica no obtendrá jamás que en un estado permanente de guerra florezcan en

(al) LETOURNEAU. *L'Évolution de la Morale*, páj. 54.

(all) BAGEHOT. *Développement des Nations*, pájs. 81 i 85.

jeneral las virtudes cristianas; i la doctrina mahometana no pudo impedir que los musulmanes españoles las practicaran en el estado de paz. Para que una empresa de educacion obtenga buen suceso, se requiere indispensablemente que atienda a seguir el rumbo de las tendencias sociales (§ 9); i lo que hace bueno o malo al hombre no es la teoría de la moral: es la moralidad.

Aun la simple accion del gobierno basta de ordinario a desarrollar estados morales cuyas exigencias doblegan i vencen al hombre. Dispensador soberano como es el Estado de empleos i honores que casi todos ambicionan, los aspirantes compiten en probidad i patriotismo cuando él reserva aquellos favores para estas virtudes; i a la inversa, cuando se reservan para los favoritos i para los cómplices, ninguno quiere ser aventajado en maldades i en servilismo (*am*).

Laffitte observa mui cuerdamente que el hombre no puede prescindir del estado social, porque la situacion moral en que actúa toda su vida es obra de antecedentes que no está en su mano remover (*an*).

Cada jeneracion que pasa lega a la que le sucede ideas i sentimientos, hábitos, prácticas i costumbres que imponen al hombre cierto grado de mo-

(*am*) HOLBACH. *Système Social*, t. II, cap. IX, páj. 129.

(*an*) LAFFITTE. *La Morale Positive*, páj. 73.

ralidad, i que ninguno puede modificar sino parcialmente i solo en cuanto el estado social lo permita.

Si se exceptúan las almas animadas de un extraordinario fervor relijioso, los hombres no se ponen a discurrir en cada caso sobre si tal o cual acto será o no será grato a la divinidad. Todos obran por hábito, por educacion o por imitacion, en conformidad a las costumbres jenerales, a los usos establecidos, al órden moral vijente; i ninguno se acuerda de los fundamentos de la moral sino cuando se propone filosofar.

Si un adulto plenamente desarrollado llegase un dia al mundo i se propusiera observar la moral musulmana, no podria distinguirla por sí solo entre tantos i tantos sistemas teolójicos de ética, i necesitaria indispensablemente que los sacerdotes, que los maestros, que los autores le educaran para su observancia, dado que nadie nace mahometano.

Pero la moral positiva se impone por sí misma porque es una condicion de existencia de la sociedad. Con anterioridad a toda enseñanza, respetamos este órden constituido por las leyes físicas; i hasta después que nos emancipamos de la férula escolar, continuamos respetando este órden constituido por las leyes sociales.

Se construyen de años atrás unos aparatos denominados planetarios, que sirven en la enseñanza para manifestar los movimientos combinados de los planetas. Estos aparatos remedan aproximativa-

mente la armonía del mundo; pero no andan mas que cuando el impulso humano les presta ayuda, i seria ridículo pretender que el astrónomo hiciera en ellos sus observaciones para rectificar el curso de los planetas. Lo que a todos nos consta es que ellos son inútiles para quien sabe reconocer e identificar los astros en el cielo, i que las órbitas naturales, las órbitas cuyo desarrollo se debe estudiar, son aquellas que los planetas trazan espontáneamente en los espacios, sin vagar un instante en el curso de los siglos. La moral teológica está afeada por aquel defecto: es un aparato artificial que solo funciona cuando se le da impulso. La moral positiva está adornada de esta cualidad: es un orden natural que se desarrolla por sí mismo.

En todas partes, el comercio, la industria, las artes, las prodijiosas facilidades de la viabilidad, los progresos irradiantes de la ciencia, van desarrollando dia a dia entre los hombres relaciones morales que no tienen base alguna religiosa, que dan pié para esperar un porvenir de confraternidad universal i que se establecen i se mantienen espontáneamente, sin ayuda alguna de la enseñanza. Por consiguiente, la moral positiva que se busca, cuya existencia se niega, cuya adopcion se teme, forma virtualmente parte de nuestra vida de relacion, a contar desde que la sociedad existe, desde mucho ántes que los filósofos la descubran, la sistematicen i la reduzcan a teoría.

No es la moral positiva una creacion subitánea, obra de un solo hombre, sistema de una sola pieza fundado por tal o cual filósofo. Es fruto lentamente madurado por el paulatino desarrollo de las sociedades.

No hai precepto moral de ningun filósofo, de ningun moralista, de ningun teólogo, que la moral positiva no se asimile como cosa propia (añ).

Todos los progresos morales, sean obra de la religion, de la filosofía o de la esperiencia, son adquisiciones de la humanidad, adquisiciones que ella seguirá usufructuando aunque desaparezca la religion, la filosofía o el espíritu observador que las hizo al principio.

Aun las simples sentencias, los adajios, los

(añ) LAFFITTE. *La Morale positive*, páj. 73.

“Le savant, (dice Laffitte), quelle que soit l'étude positive qu'il se propose, part de la situation acquise, en suivant la direction tracée par les antécédents. Le théologien, au contraire, et plus encore le métaphysicien, considerant comme non avvenu tout ce qui s'est fait avant eux, se prennent comme point de départ dans les questions quelconques qu'ils se proposent. Le *Discours de la Méthode* est un exemple incomparable de la différence radicale, comme procédés et résultats, qui sépare l'esprit positif de l'esprit théologico-métaphysique: métaphysicien, Descartes tire tout de lui-même; savant, il prend la géométrie où ses prédécesseurs grecs l'avaient laissée et continue leur œuvre. Il en est en politique et en morale comme en géométrie: tout ordre artificiel durable, c'est-à-dire, toute réforme radicale repose sur un ordre préalable, spontanément résulté du passé suivant des lois vérifiables.” LAFFITTE. *La Morale Positive*, páj. 68.

refranes, los dichos del vulgo, los proverbios, formas cristalizadas de las observaciones del empirismo, se incorporan en el sistema de la moral positiva después de rectificadas a la luz de las leyes del desenvolvimiento social.

Amenudo se aduce en favor de la moral evangélica el hecho de que ella revela un profundo conocimiento de las necesidades de la naturaleza humana; i la misma observacion se puede reproducir en favor de todos los sistemas seculares de relijion, porque, sin esa cualidad, ninguno habria podido encarnarse en las sociedades ni presidir largo tiempo el proceso de sus grandes trasformaciones. La moral positiva toma mui en cuenta esta consideracion para asimilarse la mejor i mas pura parte de todas las relijiones, sin subordinarse singularmente a ninguna; i bajo de este respecto, la moral cristiana, que constituye la base fundamental de la cultura europea, seguirá imperando en fuerza de las necesidades sociales, asi como ha imperado en nombre de la divinidad.

En términos jenerales, tiene una propension espontánea todo acto a convertirse en hábito del agente, todo hábito a convertirse en costumbre de la sociedad, i todo precepto que una vez ha sido observado, a jeneralizarse i perpetuarse independientemente de la razon orijinaria. Por consiguiente, no hai motivo para temer que el cambio de fundamen-

tos de la ética sea ocasionado a un trastorno del orden moral. Nó; la enseñanza de la moral positiva no tiene por objeto alterarlo, ni podria tampoco conseguirlo si se lo propusiera. Su objeto es esponer la teoría científica del orden moral a fin de dar unidad a todos los conocimientos; pero el orden mismo continuará desarrollándose por sí solo o con la ayuda humana, siguiendo en lo sustancial el mismo rumbo que lleva hasta ahora.

Los cuerpos sacerdotales, como interesados en la conservacion de las religiones, enseñan que sin teología no hai moral, i que sin moral no hai moralidad; pero esto es subordinar la práctica a la teoría, cuando al contrario todo conocimiento se funda esencialmente en la observacion de fenómenos que se verifican por virtud espontánea.

No es la doctrina lo que hace bueno o malo al hombre, como lo prueba el hecho de que bajo el imperio de una misma religion vivan el probo i el malvado. Es el estado social. Cada estado social tiene cierto grado de moralidad independientemente del fundamento que los doctrinarios dan a la ética, i es una simple preocupacion imaginarse que la virtud solo puede florecer a la sombra de la teología. Cuando en nuestros colejos se nos enseña la moral bíblica enmendada segun las exigencias de la cultura de nuestros tiempos, no es la moral bíblica la que aprendemos; es la moral contemporánea, es

la moral positiva, la cual se desarrolla a medida de las necesidades sociales (ao).

Crear que sin moral no hai moralidad es para el criterio positivo lo mismo que creer que sin astronomía no hai orden en el universo, que sin biología no hai vida en los organismos, o que sin sociología no hai orden en las sociedades. Si existe un orden en la naturaleza, si existe un orden en la sociedad,

(ao) «La morale a été considérée jusqu'à nos jours comme une dépendance de la religion. On enseignait même que sans religion il n'y a point de morale, croyance utile à la domination des prêtres, mais erronée et dangereuse. Comme d'ailleurs la religion, unique et fort exclusive, était liée à la constitution de l'État, elle empruntait volontiers le bras seculier, c'est-à-dire le droit positive avec lequel elle venait se confondre. Un voyageur anglais voyait à Paris, peu d'années avant la révolution, des gens emprisonnés pour avoir mangé de la viande le vendredi... Il était réservé à notre temps de comprendre que la morale, destinée à la conduite de la vie intérieure de tous, devait être fondée sur la faculté commune à tous, la raison, et que le pouvoir spirituel, dont émanent les préceptes de la morale, ne reside point, comme on l'a cru longtemps, dans un corps de prêtres, mais dans l'opinion souveraine.» COURCELLE-SENEUIL. *La Doctrine du Droit Naturel*, páj. 21.

Véase tambien MINGHETTI, *L'État et l'Église*, cap. V. pájinas 210 i 211. «Les passions, dice, ne se laissent pas enchaîner par la théorie positiviste... Le sentiment de la beauté ne rentre pas non plus dans son cadre. C'est pour moi une objection formidable contre le positivisme, qu'il soit impuissant à ce qui honore et embellit le plus l'humanité. Comment prétendre en même temps remplacer tout dans le monde? Il est donc nécessaire de remonter jusqu'à un élément surnaturel». — COURCELLE-SENEUIL. *L'Enseignement de la Morale en France*, páj. 7.

con ciencia o sin ciencia, con teología o sin teología, el orden moral seguirá desarrollándose con la misma imperturbable serenidad con que se desarrolla el orden físico. La ciencia i la teología no crean el orden; lo descubren, lo esplican i lo dan a conocer para que los hombres no lo violen por ignorancia.

A pesar de todo, convengo en que la moral teológica presta todavía a las sociedades servicios realmente inapreciables, refrenando las pasiones de aquellos que no han llegado al grado superior de la cultura. Pero a la vez se me concederá que esta relativa eficacia es obra de las preocupaciones en que ellos son educados, preocupaciones que les habitúan a no admitir mas sancion perfecta que la sancion imaginaria de ultratumba.

Se concibe, sin embargo, que un sistema científico de educacion desarrollaria en el hombre la conciencia del bien i del mal, independientemente de las definiciones de la virtud i el pecado hechas en nombre de la divinidad, i cultivaria en su corazon el respeto a la opinion de sus semejantes hasta el grado necesario para hacerle mirar la sancion positiva como suficiente sancion de su conducta moral.

Una educacion de esta naturaleza es la que por obra de las influencias reflejas reciben los franceses en la vida social, porque lo que ellos llaman *pun-donor* es un sentimiento delicado que estimula a creyentes e incrédulos a respetar las conveniencias

mundanas, en términos que el hombre religioso prefiriere incurrir en el desagrado de Dios ántes que en el del mundo.

Jeneralizando este sistema de educacion a todas las ramas de la actividad i fundándolo en la teoría positiva del órden social, se completa el ciclo de la enseñanza científica; pero si la falsa nocion de que no puede haber moral sin la idea de una sancion póstuma, impide a muchos adherirse a un órden afianzado por la sola sancion positiva, inspiren norabuena sus actos en la esperanza del premio i en el temor al castigo de la otra vida. En el estado transitorio en que el intelecto se encuentra, nadie puede censurarles que recurran a creencias religiosas para afianzarse en su adhesion a la virtud. Pero no combatan una educacion que, sin ofender a conciencia alguna, incorporará en el órden moral a todos aquellos que, por haberse emancipado de la teología, han quedado sin freno ni disciplina.





CAPÍTULO VIII

— 275 —

Clasificación de los conocimientos

Sumario.—§ 50. Necesidad de clasificar los conocimientos para enseñarlos bien.—§ 51. Clasificación de Bacon i de los enciclopedistas franceses.—§ 52. Id. de Bentham.—§ 53. Id. de Ampère.—§ 54. Id. de Comte.—§ 55. Objeciones de Spencer a la jerarquía de las ciencias.

§ 50. Demostrada la posibilidad de incorporar en el sistema científico todas aquellas materias que sirven para formar el ser del hombre, debo ahora determinar si es dable organizar con ellas un plan general de estudios adaptable a la enseñanza.

En el arte de la educación, es éste uno de los problemas mas trascendentales que el educacionista puede estudiar, porque a su solución va vinculada

la organizacion entera del servicio docente. Es a la vez uno de los problemas mas complejos, porque para resolverlo, se necesita ir a buscar los datos en una filosofia tan poco cultivada, tan incipiente, tan oscura como es la filosofia de las ciencias.

Segun se ha observado, el objeto del saber es tan vasto en su conjunto, tan múltiple i tan vario en sus pormenores i tan numerosas analogías i diferencias resaltan entre sus partes, que si los conocimientos no se clasifican sistemáticamente, corre peligro de estraviarse el espíritu que trata de abor-darlos.

Las dilucidaciones de las pájinas precedentes serian, por tanto, de todo punto infructuosas si no se pudieran reducir las ciencias i las artes a materia asimilable. De nada habria servido en el actual estado de las cosas, demostrar los defectos de la educacion tradicional, ya que no habria medio de suplantarla; de nada demostrar las ventajas de una educacion puramente científica, ya que no habria medio de organizarla. Un complemento inomisible de tales dilucidaciones es el de probar que con la suma inconmensurable de los conocimientos experimentales se puede formar un sistema completo de educacion jeneral.

De los tres órdenes fundamentales de conocimientos (§ 24), es el de la ciencia el mas susceptible de dejenerar en simple i desleida erudicion cuando no se los sistematiza, encuadrándolos en un plan

jeneral. Enseñada desparpajadamente, la ciencia como ciencia es rebelde a la asimilacion intelectual.

Si la enseñanza puramente clásica cuenta hasta nuestros dias con numerosos partidarios, es en parte por las dificultades con que el educacionista tropieza para organizar la enseñanza puramente científica, cuando se compromete en el intrincadolaberinto de los conocimientos humanos sin el hilo conductor de una clasificacion sistemática.

Por tanto, si se quiere organizar un plan de estudios con materias tan vastas, tan complejas, aparentemente tan heterojéneas como las de las ciencias i las artes, es indispensable empezar por acumularlas en un todo sistemático, a fin de poder percibir de una mirada la masa entera de conocimientos que el espíritu debe asimilarse i las relaciones que los unen en términos de formar un cuerpo homogéneo. La enseñanza integral no es posible sino bajo de esta condicion.

Un sistema semejante, además, sin adular los fines que a la enciclopedia de los conocimientos corresponden segun el oríjen etimológico de la palabra (*a*), podria servir, como ya lo demostró Ampère, para organizar técnicamente varias otras

(*a*) *Enciclopedia* tanto vale como círculo de conocimientos formado para la enseñanza: viene del griego *kiklos*, círculo, i *be-deia* enseñanza.

ramas importantes del servicio de instruccion pública (b).

Es claro, por ejemplo, que si las universidades están destinadas a abrazar todos los conocimientos humanos, la organizacion de sus facultades debe fundarse en la clasificacion de las ciencias.

Es igualmente claro que el arreglo de toda gran biblioteca debe adoptar una base semejante, en forma que el número de sus departamentos principales corresponda exactamente al número de las ciencias fundamentales.

Se comprende asimismo que idealmente el mejor plan de una bibliografía jeneral i de una grande enciclopedia de todos los conocimientos humanos sería tambien la clasificacion jeneral de las ciencias (c).

En términos jenerales, puedo decir que siempre que se trate de abarcar la suma total de los conocimientos, el espíritu humano no debe prescindir de la clasificacion, porque sin ella no puede cerciorarse de haberlos abarcado todos. Solo en un cuadro sinóptico donde todas las ciencias aparezcan dispuestas segun sus relaciones recíprocas, es posible evitar que algun pormenor escape al conjunto, que alguna parte quede segregada del todo al formar la organizacion jeneral que se desea.

(b) LITTRÉ. *La Science au point de vue philosophique.*

(c) AMPÈRE. *La Philosophie des Sciences*, páj. 17.

No obstante la innegable trascendencia de la cuestion que ahora propongo, los pedagogos no se han curado en jeneral de averiguar cuál es entre las muchas enciclopedias formadas hasta el dia, la que mejor cumple las condiciones de un sistema perfecto de enseñanza (*d*). No hai ninguno que no divague en sus obras sobre las materias que la enseñanza debe abrazar; pero no tengo noticia de alguno que haya dado la clave para determinarlas filosóficamente (§ 56).

Es un hecho sumamente significativo, es un hecho que revela la absoluta carencia de preparacion filosófica con que se tratan estas materias, el que jamás se pregunten los directores de la instruccion pública cuál es la clasificacion de los conocimientos mas adecuada para servir de base a la organizacion de un plan de estudios. Simples empíricos como son en todos los pueblos cultos, se envanecen tontamente de hacer las cosas sin miras sistemáticas i, segun suelen propalarlo, desdeñando las lucubraciones de los ideólogos.

Para encontrar pensadores que hayan comprendido la importancia de esta cuestion, es menester salir del órden de los pedagogos i de los políticos i entrar en el de los filósofos i de los educacionistas propiamente tales.

Han sido Bacon, Condorcet, Ampère, Spencer

(*d*) ROEHRICH. *Théorie de l'Éducation*, cap. IV, páj. 63.

i sobre todo Augusto Comte, los que de siglos atrás vienen demostrando cuánto ganaría la enseñanza en lójica, en claridad, en facilidades, si para darla se adoptase una clasificacion en que todas las ramas de la ciencia se dispusieran segun el órden de su dependencia natural (*e*).

Para elejir las materias, para fijar los límites pre-

(*e*) Escrito i publicado este artículo bajo otra forma en *El Herald* de 1880, no habia aparecido todavía la *Storia delle teorie pedagogiche*, en la cual su autor, el eminente profesor Siciliano, discurre latamente sobre la necesidad de fundar los planes de estudio en una clasificacion cualquiera de los conocimientos, impugna la de Comte, la de Spencer i otras, i propone una nueva.

Bacon insinuó, en el preámbulo del segundo libro de su obra sobre la *Dignidad i desarrollo de las ciencias*, la conveniencia de formar el censo de todas ellas, al efecto de perfeccionar su enseñanza en los institutos del Estado.

Condorcet discutió en su *Rapport sur l'organisation de l'Instruction publique*, pájs. 21 i 22 la conveniencia de aplicar a la enseñanza una clasificacion sistemática de los conocimientos humanos; pero concluye que las maneras de enseñarlos discuerdan de las maneras de clasificarlos, i que en consecuencia le es forzoso ordenar empíricamente las ciencias.

Ampère enunció entre las ventajas de una clasificacion sistemática de los conocimientos, la de poder adoptarla para formar los planes de estudio. Una distribucion mas natural de las ciencias, decia, haria mas metódica i mas fácil de comprender la enseñanza. *Philosophie des Sciences*, t. I, páj. 26.—El mismo autor denominó *Mathesiolojía*, que quiere decir *enseñanza*, a una ciencia que tiene por base la clasificacion de los conocimientos i se propone deducir de las relaciones que los ligan las leyes generales en conformidad a las cuales deben ser enseñados. *Obra citada*, pájs. 29 i 30.

cisos de cada asignatura, para disponerlas segun sus relaciones de subordinacion, para graduar su enseñanza segun el órden de su complejidad, la clasificacion es llave que abre todas las puertas i soluciona todos los problemas.

Planes de estudio tan complejos como los que sirven a la enseñanza jeneral en todos los pueblos cultos, son ocasionados a crear una enmarañada confusion de conocimientos en el espíritu del educando, cuando se organizan ántes de ordenar sistemáticamente todas las ciencias.

Por no querer clasificarlas ántes de ponerse a enseñarlas, la pedagogia alemana, tan notable por otros respectos, se ha visto precisada a recurrir a un medio esencialmente empírico que seria mui de lamentar se jeneralizara. Consiste él en convertir uno de los ramos de estudio en centro i orijen de la enseñanza de los restantes, uniéndolos todos con lazos puramente artificiales.

Es lo que se hace, verbigracia, en las escuelas de Berlin. Segun lo observo en otra parte (*f*), la enseñanza de la jeografía comprende mucho mas que lo que el nombre de la asignatura denota, porque no es solo la simple descripcion física de los

(*f*) *Las Escuelas de Berlin*, informe pasado al Gobierno por la Legacion de que fui secretario.—Lo mismo que en Alemania se hace con la jeografía se ha pretendido en otras partes hacer con la historia, con el latin, con la lengua nacional, etc. GRÉARD. *Enseignement Primaire*, páj. 328.

diferentes países de la tierra. Comprende además nociones jeológicas, astronómicas, físicas, meteorológicas, económicas, políticas, históricas, etc. La formación del globo, sus movimientos, el sistema planetario, la vida de los animales i de las plantas con relacion a la naturaleza de cada zona, el cambio de productos naturales e industriales, las formas de gobierno, la religion i costumbres de cada pueblo, la formación territorial de cada Estado i sus principales sucesos, son puntos que se van tratando a medida que se avanza en el estudio de la jeografía.

Pero, como lo hace notar Gréard, bajo la apariencia de la cohesion, este sistema encubre de una manera mui imperfecta la confusion inestricable que crea, porque une artificialmente en un solo haz conocimientos que en la realidad no están unidos por relaciones de subordinacion o interdependencia (g).

Un sistema semejante sigue tambien la escuela clásica con el mismo funesto resultado, porque, para lavarse de la tilde de ser exclusivamente literaria, encaja en la enseñanza de las lenguas muertas, a fuerza de combo i prensa, nociones de moral, de política, de historia, de jeografía, de astronomía, de física, de biología; i todo sin gradacion, sin órden, sin método, con cualquier pretesto. En una

(g) GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. II, páj 147.

palabra, convierte el estudio del latin i del griego en estudio universal de todas las ciencias.

Pero una enseñanza tal, que parece ostentar una riqueza exuberante, es la mas pobre de cuantas se pueden imaginar, porque no hai otra que reporte ménos frutos al educando. El entendimiento no se asimila jamás con perfeccion las nociones desleídas; i, segun lo observa Platon, la ignorancia absoluta no es el mayor de los males, que es mucho peor una gran suma de conocimientos mal dijericos (*h*).

La enseñanza mas asimilable es la que se da mas ordenadamente, i no puede ser ordenada la que no se funda en una clasificacion racional de los conocimientos.

§ 51. Las clasificaciones, dice Littré, fueron siempre obra difícil. Desconocidas en la infancia de las ciencias, cuando las cosas se observan en masa, se empieza a sentir su necesidad conforme empiezan a multiplicarse los conocimientos particulares, en términos de no poder ser asimilados de una rápida percepcion por el espíritu (*i*).

Esencialmente, toda clasificacion es un sistema que trata de reproducir en el espíritu la disposicion

(*h*) PLATON. *Les Lois*, t. II, lib. VII, páj. 83.

(*i*) LITTRÉ. *La Science au point de vue philosophique*.—BOURDEAU. *Théorie des Sciences*, t. I, páj. IX.—CONDILLAC. *Cours d'Étude*, t. I, páj. II.

que en la naturaleza misma tienen los objetos clasificados, las conexiones recíprocas que los ligan i su subordinacion a un tronco comun. De aquí proviene que mientras no son conocidas todas las partes fundamentales, no se puede constituir la clasificacion que forma el todo.

Las relaciones esenciales que ligan entre sí a los objetos de una misma clase, son unas en todas las partes del globo e invariables en todo el curso de los tiempos; i por consiguiente, de todas las clasificaciones que se pueden formar para alivio del espíritu, no hai sino una descubierta o por descubrirse que se funde en la naturaleza de las cosas. En otros términos, puede haber muchas clasificaciones artificiales; pero no puede haber mas de una clasificacion natural. Es lo que se puede observar, verbigracia, en la botánica, donde por muchos tiempos rijieron las clasificaciones artificiales inventadas por Linneo i otros, hasta que Jussieu descubrió la clasificacion natural (*j*).

La ventaja suprema de las clasificaciones naturales, es la de agrupar en cada clase todos aquellos objetos que se asemejan por caracteres comunes esenciales, no por las simples apariencias o por caracteres comunes secundarios.

(*j*) AMPERE. *La Philosophie des Sciences*, t. I, páj. 8. — STUART MILL. *Système de Logique*, t. II, lib. IV, cap. VII, § 2. — BOURDEAU. *Théorie des Sciences*, t. I, páj. XI.

I el mayor defecto de las clasificaciones artificiales, es que, por atender a semejanzas esternas, a caracteres secundarios, agrupan objetos que en lo esencial son heterojéneos.

Los conocimientos humanos, que desde ha siglos forman una masa inconmensurable, han provocado de tiempo atrás numerosas tentativas del espíritu filosófico para clasificarlos sistemáticamente.

Ora se han clasificado, segun su objeto, ora segun su método, ora segun su fin, ora segun las facultades del espíritu. De esta manera, observa un autor, se han dividido las ciencias en prácticas i especulativas, naturales i reveladas, experimentales i racionales, etc., etc.

Entre las tentativas realmente memorables que se hicieron ántes de Augusto Comte, no mencionaré sino las tres mas importantes, la de Bacon, la de Bentham i la de Ampère (1).

De ellas, la primera que aparece en la historia es la de Bacon, la cual con ligeras modificaciones de D'Alembert i Diderot, sirvió de base a la ejecu-

(1) Comte esbozó el plan de su clasificacion en 1826 i Ampère en 1832. A pesar de esto, digo que la tentativa de Ampère es anterior a Comte, en atencion a que éste no desarrolló su obra sino años mas tarde. No empleó ménos de dieciseis años en terminar su *Curso de Filosofia Positiva*, en que pudo apreciarse el sistema plenamente desarrollado. AMPÈRE. *Philosophie des Sciences*, páj. XV.—BAIN. *Logique*, t. I, apéndice, XV.—BOURDEAU. *Théorie des Sciences*, t. I, páj. 15.

cion de una de las obras mas vastas que el espíritu humano ha realizado, cual es la *Enciclopedia de las Ciencias i de las Artes* (m).

Siguiendo los pasos del filósofo inglés, los enciclopedistas se propusieron ménos clasificar las ciencias mismas que distribuirlas entre las varias facultades del espíritu. Segun ellos, las facultades que el entendimiento tiene para adquirir o para formarse ideas no son mas que tres: la memoria, la razon i la imajinacion; i en consecuencia, todos los conocimientos humanos están naturalmente divididos en solas tres clases.

En la primera, o de la memoria, se comprenden todos aquellos que el espíritu recibe plásticamente, por efecto de las sensaciones esternas; en la segunda, o de la razon, aquellos que se juzgan productos de la reflexion, obra de las lucubraciones internas del entendimiento; i en la tercera, o de la imajinacion, aquellos que son creaciones de la fantasía i tienen por objeto la imitacion de la naturaleza (n).

Esta es en resúmen la clasificacion de los enciclopedistas; i sus defectos son tales i tantos que, ni aun reformada, podria adaptarse a la enseñanza si las reformas no se hubieran de llevar hasta sus raíces.

(m) BACON. *Dignité et Accroissement des Sciences*, lib. II. — *Encyclopédie*.

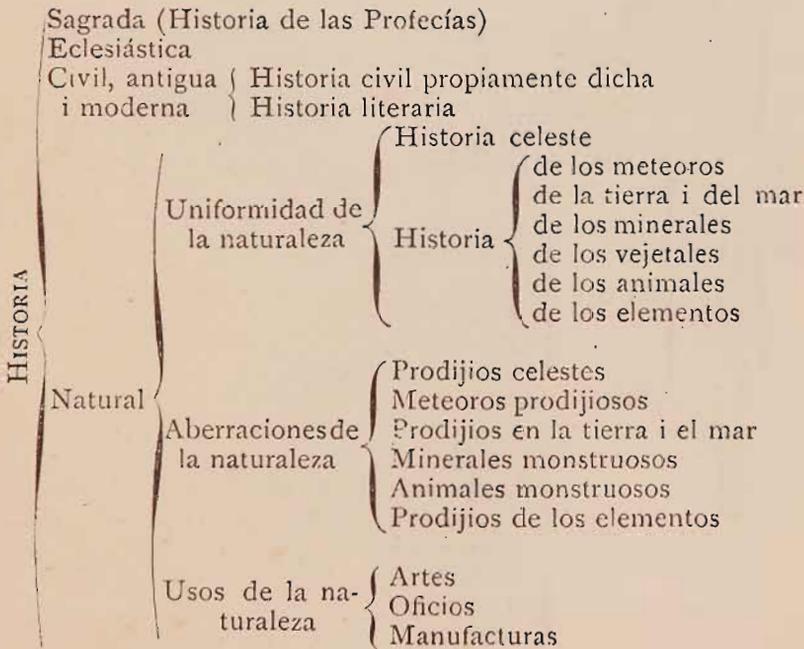
(n) Me parece útil reproducir aquí la parte fundamental del

Forjada ántes de que muchísimas ciencias estuvieran constituidas, esta clasificacion es obra prematura e incompleta; i lo es mucho mas por haberse probado a fundarla en las facultades del entendimiento, ántes de conocer la teoría científica de las funciones cerebrales.

La sola formacion del departamento de la memoria denota el estado embrionario en que a la fecha se encontraban las ciencias, porque si en él aparecen algunas adscritas a la facultad indicada,

Sistema figurado de los conocimientos humanos inventado por Bacon i modificado por los enciclopedistas:

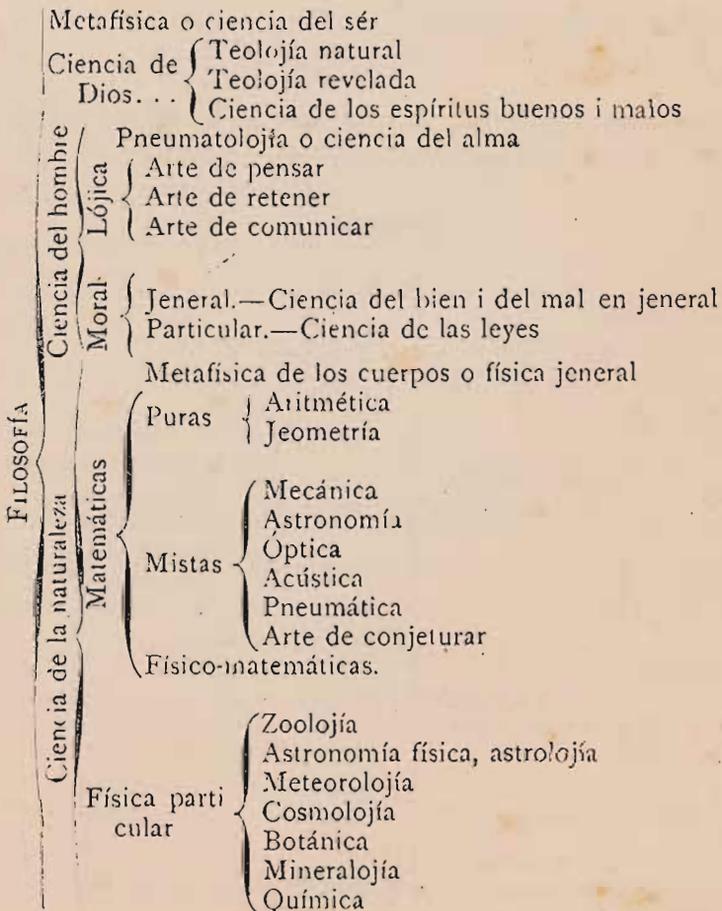
Memoria



no es porque su real naturaleza lo requiera; es porque todavía no se habian desarrollado i estaban reducidas a simples esposiciones de hechos inco-nexos i de nociones empíricas.

Así, la historia no se considera en el sistema como la ciencia de las leyes que rijen el órden so-cial, sino como una mera compilacion de datos, de

Razon



nombres i de fechas; i los estudios de la naturaleza no son allí estudios del órden físico, sino simples descripciones de meteoros, de plantas, de animales i de prodijios. Consideradas las ciencias en tal estado, los enciclopedistas tuvieron razon: no son ellas estudios para ilustrar el entendimiento, sino para enriquecer la memoria.

Pero cuando con mas claridad se nota el estado embrionario en que los conocimientos se encontraban, es cuando del estudio de los fenómenos regulares se separa el de los impropriamente llamados *desvíos* (écarts) o *excepciones* de la naturaleza.

No hai al presente quien ignore que en el órden natural las excepciones confirman la lei, i que en el órden científico solamente lo normal puede explicar lo anormal. Los que parecen ser desvíos de una lei son en realidad fenómenos que se operan por lo regular en conformidad a una lei diferente; i las que parecen ser excepciones en un momento dado, se someten a la regla jeneral cuando adelantan mas

Imajinacion

Poesía	Sagrada profana	Narrativa	{ Epopeya Madrigal Epigrama Romance etc.
		Dramática	{ Tragedia Comedia Ópera Pastorales
		Parabólica.— Alegorías	

las investigaciones científicas. Por consiguiente, separar del estudio de lo irregular el estudio de lo regular, es pretender dividir lo indivisible, dejando trunca la esplicacion de los fenómenos normales i por completo inesplicados los anormales (*n̄*).

A esto se agrega que, clasificados los conocimientos en atencion, no a su real naturaleza, sino a la diversidad de las facultades mentales, aparecen acumuladas en una sola rama materias esencialmente heterojéneas o separadas en ramas diversas materias esencialmente homojéneas; se confunden de una manera lamentable las artes i las ciencias, que es como no discernir lo fundamental i lo derivado; i unos mismos asuntos se tratan a la vez en el departamento de la razon i en el de la memoria (*o*).

(*n̄*) KANT. *Logique*, páj. 1.

(*o*) «Il suffit de jeter les yeux sur ce *Système figuré*, (dice AMPERE), pour voir d'une part l'histoire des animaux, des végétaux, des éléments, à côté de l'histoire civile, sciences entre lesquelles on n'aperçoit aucune analogie réelle, tandis que la minéralogie, la botanique, la zoologie, la chimie, qui se confondent avec les premières ou n'en diffèrent tout au plus que par le point de vue sous lequel les mêmes objets y sont considérés, se trouvent dans une autre des trois grandes divisions, réunies à la métaphysique, à la logique, à la morale et aux mathématiques; pour voir d'autre part la zoologie séparée de la botanique par l'interposition entre ces sciences de l'astronomie, de la météorologie et de la cosmologie, qui sont à leur tour séparées des sciences physico-mathématiques par cette même zoologie.» AMPERE. *Philosophie des Sciences*, páj. 3.— LITTRÉ. *La Science au point de vue philosophique*.

Así, aparece confundida en un mismo departamento la historia de los sucesos pasados con la de los meteoros i de los vegetales; i la historia del cielo, la de los meteoros i la de los vegetales, que figuran primero en el de la memoria, reaparecen mas adelante en el de la razon, mal disfrazadas con los nombres de astronomía, meteorología i botánica.

En suma, la limitacion arbitraria de las facultades del entendimiento i la distribucion i division prematura de las ciencias, imperfeccionan esta clasificacion en términos de justificar su rechazo, aun sin tomar en cuenta la falsedad del principio en que está fundada.

§ 52. Bajo el rubro de *Chrestomathia*, se publicó después de los días de Jeremías Bentham una nueva clasificacion de los conocimientos humanos esbozada por él, i en que su autor trató de evitar los errores de la inventada por Bacon i enmendada por los enciclopedistas.

Bentham empieza por establecer la division fundamental de las artes i las ciencias, en términos que después de él casi todos los filósofos se han creído obligados a mantenerla. No es (observa él) que los campos de unas i otras estén perfectamente deslindados; porque, al contrario, no se puede hacer cosa alguna sino cuando se sabe cómo hacerla, ni se puede aprender algo sino cuando se practica el

arte de aprenderlo. Pero aun cuando no se pueda fijar la línea precisa donde empieza lo uno i donde termina lo otro, no hai duda que una cosa es saber algo i otra cosa es hacerlo (*p*).

A la cabeza de todas las artes pone la eudemónica o arte de procurarse el bienestar; i como la existencia es necesaria al bienestar, a la cabeza de todas las ciencias pone la ontolojía, o tratado del sér absoluto. En seguida, forma el árbol de los conocimientos, aplicando el método que denomina *biseccion exhaustiva* i que consiste en dividir en dos secciones cada término de cada division hasta apurar completamente la materia.

De esta manera, la ontolojía se divide en ontolojía cenoscópica o cenontolojía, i ontolojía idioscópica o idiontolojía.

Idiontolojía	{	Idiontolojía somatoscópica o somatolojía.
	{	Idiontolojía asomatoscópica o pneumatolojía.
Somatolojía	{	Somatolojía pososcópica o posolojía.
	{	Somatolojía poioscópica o poiosomatolojía.
Posolojía	{	Posolojía morphoscópica o jecometría.
	{	Posolojía alegomórfica o arithmolojía.

(*p*) BENTHAM. *Œuvres*, t. III, *Essai de la Nomenclature et la Classification des principales branches d'art et de science*, páj. 315.

La clasificacion sigue adelante desarrollándose en esta forma i en estos términos; i como, en el sistema, las artes i las ciencias deben corresponderse a través de todas sus ramificaciones, Bentham enseña que se han de hacer en la eudemónica las mismas divisiones i subdivisiones que se hagan en la ontolojía.

Hasta dónde fué desarrollada por su autor la clasificacion, lo manifiesta el cuadro siguiente:

Arithmolojía	{	Arithmolojía gnostosymbólica o Arithmética.
	{	Arithmolojía agnostosymbólica o Aljebra.
Poiosomatolojía	{	Poiosomatolojía physiurgoscópica o Physiurjia.
	{	Poiosomatolojía anthopurgoscópica o Anthopurjía.
Physiurjía	{	Physiurjía exocosmoscópica o Uranolojía.
	{	Physiurjía epicosmoscópica o Epicosmolojía.
Epicosmolojía	{	Epicosmolojía abioscópica o Anorganolojía.
	{	Epicosmolojía embioscópica o Embiolojía.
Anorganolojía.	{	Anorganolojía cenoscópica o Cenanoorganolojía.
	{	Anorganolojía idioscópica o Mineratojía.
Cenanorganolojía	{	Cenanorganolojía aeroscópica o Aerolojía.
	{	Cenanorganolojía anaeroscópica o Cosmolojía.

Cosmología.	{	Cosmología prosthenoscópica o Prosthenoscología.
	}	Cosmología paronoscópica o Paro- nocosmología.
Paronocosmología	{	Paronocosmología cenoscópica.
	}	Paronocosmología idioscópica.
Paronocosmología idioscópica	{	Paronocosmología stereoscópica o Jeología.
	}	Paronocosmología hydroscópica o Hydrología.
Embiología.	{	Embiología zocscópica o Zoolo- gía.
	}	Embiología azoscópica o Phytolo- gía.
Zoolo- gía.	{	Zoolo- gía cenoscópica o Cenozoolo- gía.
	}	Zoolo- gía idioscópica o Idiozoolo- gía.
Phytolo- gía	{	Phytolo- gía cenoscópica o Cenophy- tología.
	}	Phytolo- gía idioscópica o Idiophy- tología.
Cenozoología.	{	Cenozoología prosthenoscópica o Prosthenozoología.
	}	Cenozoología paronoscópica o Pa- ronozoología.
Paronozoología.	{	Paronozoología merizoscópica o Merizoología.
	}	Paronozoología amerizooscópica.
Paronozoología amerizooscópica	{	Paronozoología anthroposcópica o Anthropología.
	}	Paronozoología alogozocscópica o Alogozoología.
Anthropolo- gía.	{	Anthropolo- gía hygioscópica u Or- ganología humana.
	}	Anthropolo- gía nososcópica o No- sología humana.

Organolojia humana.	{ Organolojía harmoscópica o Anthropografía. Organolojía cinesioscópica o Anthropodinámica.
Anthropografía.	{ Anthropografía stereoscópica o Anthropografía hygroscópica o Hygrotolojía.
Alogozoolojía.	{ Alogozoolojía hygioscópica o Zoorganolojía. Alogozoolojía nososcópica o Nozozoolojía.
Zoorganolojía.	{ Zoorganolojía harmoscópica o Zoorganografía. Zoorganolojía cinesioscópica o Zoorganodinámica.
Zoorganographía.	{ Zoorganographía stereoscópica o Zootomía. Zoorganographía hygroscópica o Zophygotolojía.
Cenophytolojía.	{ Cenophytolojía prosthenoscópica o Prosthenophytolojía o Historia Natural. Cenophytolojía paronoscópica o Paronophytolojía.
Paronophytolojía.	{ Paronophytolojía merizoscópica o Merizophytolojía. Paronophytolojía amerizoscópica o Phytorganolojía.
Phytorganolojía.	{ Phytorganolojía harmoscópica o Phytografía. Phytorganolojía cinerioscópica o Phytodinámica.
Anthropurjía.	{ Anthropurjía holodinámica o Dinámica. Anthropurjía stoeciodynámica o Química.
Dinámica.	{ Dinámica abarysomática. Dinámica barysomática.

Dinámica barysomática.	{ Echoscópica o Acústica. Anechoscópica o mecánica.
Química.	{ Química embioscópica u orgánica. Química abioscópica u orgánica.
Química orgánica.	{ Química zooscópica o animal. Química azooscópica o vegetal.
Anthropurjía (1).	{ Anthropurjía anapírica o Anapiro- lojía o Filosofía experimental. Anthropurjía catártica o Techno- lojía.
Pneumatolojía.	{ Pneumatolojía nooscópica o Noo- lojía. Pneumatolojía anooscópica o Ano- opneumatolojía.
Noolojía.	{ Noolojía prosthenoscópica o His- toria noolójica. Noolojía paronoscópica o Paronoo- lojía.
Paronoo'ojía.	{ Noolojía plasioscópica o Lójica. Noolojía cenonesioscópica o Ceno- nesiolojía.
Cenonesiolojía.	{ Cenonesiolojía aplodidáctica o Gra- mática. Cenonesiolojía pathejerética o Re- tórica.
Gramática.	{ Gramática logophrasoscópica u Or- tolojía. Gramática mimophrasoscópica o Pantomima
Ortolojía.	{ Ortolojía cenosymboloscópica o Cenortholojía. Ortolojía idiosymboloscópica o Idiortholojía.

(1) Antes aparece dividida la Anthropurjía con relacion al objeto del arte; aquí se la divide con relacion al sujeto de la ciencia.

Cenortholojía.	{	Cenortholojía epopoioscópica o Prosodia.
		Cenortholojía anepopoioscópica.
Cenortholojía anepopoioscópica.	{	Logopoioscópica o Etymolojía.
		Logotascópica o Syntáxis.
Idiortholojía.	{	Idiortholojía acustosymboloscópica u Ortoepía.
		Idiortholojía optosymboloscópica u Orthografía.
Orthografía.	{	Orthografía simbólica.
		Orthografía sylábica.
Anoopneumatolojía.	{	Anoopneumatolojía thelematoscópica o Éthica.
		Anoopneumatolojía alegothelemática o Pathoscopia.
Pathoscopia.	{	Pathoscopia hedonisticoscópica o Hedonopathoscopia.
		Pathoscopia odynotheticoscópica u Odynopathoscopia.
Hedonopathoscopia.	{	Hedonopathoscopia somática.
		Hedonopathoscopia pneumática.
Éthica.	{	Éthica dicástica o Deontolojía.
		Ética exejética.
Deontolojía.	{	Deontolojía polioscópica o Política.
		Deontolojía apolioscópica o Moral.
Política.	{	Política endoscópica o interior.
		Política exoscópica o exterior.

Con relacion al arte:

Política.	{	Política nemotheticoscópica o Legislacion.
		Política aneunomotheticoscópica o Administracion.

Administracion.	{	Administracion erística o contenciosa o Jurisprudencia.
	{	Administracion anerística o nó contenciosa.
Jurisprudencia.	{	Jurisprudencia autothética.
	{	Jurisprudencia catanomothética.
Ethica exejética	{	Prosthenoscópica o Historia ética.
	{	Paronoscópica o Éthica paronexejética.
Historia ética.	{	Polioscópica o Historia política.
	{	Apolioscópica o Biografía.
Éthica paronexijética.	{	Polioscópica o Estadística.
	{	Apolioscópica o estudio de los motivos que dirijen las acciones humanas.

El vicio capital de esta clasificación es que se hizo en atención, no a la naturaleza de las ciencias tales cuales son, sino a la necesidad de ordenarlas según principios absolutamente subjetivos.

El autor establece como bases inamovibles que las artes i las ciencias se corresponden en todo su desarrollo, i que cada término de cada division se subdivide necesariamente en dos partes i no mas. Lo que ha hecho, entónces, en realidad no es clasificar los conocimientos en atención a su natural diversidad, sino dar solución a un problema del todo extraño i ocioso, a saber, hasta dónde es posible someterlos al procedimiento de la bisección exhaustiva.

Pero la parte mas absurda del sistema no es su principio fundamental; es su desarrollo mismo,

porque, para practicar la biseccion, no siempre encontró Bentham dos ciencias o dos artes que se contrapusieran entre sí i se pudiesen tener como divisiones de una sola; i en tal caso se echó a inventar otras i otras para llenar los términos vacantes.

A cualquiera se ocurre que para clasificar objetos se debe tomar los que existen, examinarlos, determinar su naturaleza, fijar sus caractéres jenéricos, anotar sus diferencias específicas i formar con ello los grupos a que haya lugar. Pero nadie pensará que para clasificar los objetos que existen, sea lícito tomar en cuenta los que no existen, cuyas propiedades no se pueden estudiar. Sin embargo, fué lo que hizo Bentham, porque, para clasificar los conocimientos humanos en conformidad al principio de la biseccion exhaustiva, creó de su propio amaño i fantasía artes i ciencias que no se conocian entónces, que no se han desarrollado todavía i que en parte no es probable que jamás lleguen a existir.

Comprometido en esta pendiente resbaladiza, agravó aun mas las dificultades de su situacion forjando con raíces greco latinas, no incorporadas en los idiomas vivos, una nomenclatura exótica, disonante, ininteligible para bautizar sus propias creaciones.

¿Quién ha oído mentar jamás la poiosomatolojía, ni quién puede tener idea de lo que es la posolojía

alegomórfica? ¿Quién podría adivinar que antropurjía anapírica vale tanto como anapirolójía, i que anapirolójía quiere decir en buen romance filosofía experimental? ¿Habría helenista capaz de averiguar por sí solo que cenonesiolójía pathejerética quiere decir retórica?

Una nomenclatura semejante parece haber sido hecha ménos para bautizar las ciencias i las artes que para cometer i ocultar el fraude de llenar con palabras vanas e ininteligibles los términos de algunas divisiones. Para quien no conoce las raíces griegas, es difícil cerciorarse, hasta despues de recorrer toda la nomenclatura, si se trata de una clasificacion de los conocimientos o de una de botánica.

§ 53. La última de las tres principales tentativas hechas ántes de Comte para clasificar los conocimientos humanos es la de Ampère, afamado inventor de la teoría del electro-magnetismo.

Para Ampère, todas las ciencias se refieren a solos dos objetos jenerales e irreductibles, el mundo físico i el mundo moral; i por lo mismo, la clasificacion ha de empezar reconociendo i sancionando la existencia de dos regnos fundamentales e inamalgamables, el de las ciencias cosmolójicas i el de las ciencias noolójicas.

Pero de entre las ciencias cosmolójicas hai unas que estudian el mundo inanimado i otras que estu-

dian el mundo animado; i, de consiguiente, se debe distinguir las ciencias físico matemáticas de las ciencias naturales i médicas. A su turno, hai que distinguir entre las ciencias del mundo moral, unas que se refieren al espíritu, las noológicas propiamente tales, i otras que se refieren a la sociedad, las ciencias sociales

Siguiendo el mismo procedimiento, después de dividir cada rëgno en dos sub-regnos, Ampère divide cada sub-regno en dos ramas, cada rama en dos sub-ramas, cada sub-rama en dos ciencias de primer orden, cada ciencia de primer orden en dos de segundo orden i cada ciencia de segundo orden en dos de tercero. En otros términos, trasplanta a la filosofía de las ciencias el sistema seguido por los naturalistas para clasificar los seres orgánicos, i constituye especies con las de tercer orden, con las especies jéneros, con los jéneros familias, con las familias órdenes, con los órdenes clases, con las clases ramas i con las ramas regnos (*r*).

(*r*) Los que no tengan la obra de Ampère pueden formarse idea del sistema, aprovechando una esposición hecha por Littré i que corre en la coleccion de ensayos que este filósofo publicó con el título de *La Science au point de vue philosophique*. Sin perjuicio, creo conveniente, como en los casos anteriores, reproducir aquí el cuadro sinóptico formado por Ampère a fin de que el lector pueda comprender las alusiones i la crítica del texto. La única variación que me permito hacer es de suprimir el tercer cuadro, que comprende las ciencias de segundo i de tercer orden.

CLASIFICACION DE LOS CONOCIMIENTOS HUMANOS O CUADROS SINOPTICOS DE LAS CIENCIAS I DE LAS ARTES

PRIMER CUADRO. — Division de todos nuestros conocimientos en dos regnos, i de cada regno en sub-regnos i en ramas

PRIMER REGNO		SEGUNDO REGNO	
REGNO	SUB-REGNOS	REGNO	SUB-REGNOS
CIENCIAS COSMOLÓGICAS	RAMAS { Cosmológicas propiamente tales Fisiológicas }	CIENCIAS NOOLÓGICAS	RAMAS { Noológicas propiamente tales Sociales }
	{ matemáticas físicas naturales médicas }		{ filosóficas nootécnicas ethnológicas políticas }

SEGUNDO CUADRO. — Division de cada rama en sub-ramas i en ciencias de primer orden

PRIMER REGNO		SEGUNDO REGNO	
RAMAS	SUB-RAMAS	RAMAS	SUB-RAMAS
CIENCIAS MATEMÁTICAS	RAMAS { Matemáticas propiamente tales Físico-matemáticas }	CIENCIAS FILOSÓFICAS	RAMAS { Filosóficas propiamente tales Morales }
CIENCIAS FÍSICAS	RAMAS { Físicas propiamente tales Jeológicas }	CIENCIAS NOOTÉCNICAS	RAMAS { Nootécnicas propiamente tales Didagmáticas }
CIENCIAS NATURALES	RAMAS { Botánicas Zoológicas propiamente tales Físico-médicas Médicas propiamente tales }	CIENCIAS ETHNOLÓGICAS	RAMAS { Ethnológicas propiamente tales Históricas Físico-sociales Ethnográficas }
	{ aritmología geometría mecánica uranología física jeneral tecnología jeología ornitotecnia }		{ psicología ontología ética thelesíología tecnestética glosología literatura pedagogía }
	{ botánica agricultura zoolojía zootechnia física-médica higiene nosología medicina práctica }		{ ethnología arqueología historia hierología economía social arte militar nomología política }

Fundada en la realidad de las cosas, esta clasificacion abraza efectivamente todos los conocimientos humanos, i satisface su objeto de una manera mucho mas cumplida que las dos precedentes. Su terminolojia es en jeneral perfectamente inteligible; i la disposicion de las ciencias es tan ordenada i simétrica, que el espíritu puede abarcar de una sola mirada todo el conjunto del saber (*s*).

Además, el orden en que las ciencias están dispuestas coincide mas o ménos exactamente con el orden de subordinacion jerárquica en que las unas se encuentran en la realidad respecto de las otras; i las ramas del primer regno, cuales son las matemáticas, las físicas, las naturales i las médicas, ocupan en el sistema la misma gradacion que deben tener en la enseñanza si se ha de seguir el procedimiento de empezar por lo fundamental para terminar con lo derivado.

Pero al lado de estas cualidades que recomiendan el sistema, tiene defectos que lo imperfeccionan en términos de hacerlo completamente inaceptable.

La ancha línea de separacion que traza entre el mundo físico i el mundo moral, da oríjen a dos regnos diversos, a una verdadera dualidad de conocimientos, e impide formarse la idea de una ciencia jeneral que haga las veces de una filosofía.

(*s*) LITTRÉ. *La Science au point de vue philosophique.*

En la realidad (ello es cierto), aunque sea difícil fijar el punto en que termina el uno i empieza el otro, no se confunden los fenómenos morales con los fenómenos físicos: en esto no hai duda alguna. Pero tampoco se confunden los del orden cosmológico con los del orden físico, ni los del orden biológico con los del orden social; i sin embargo, el sistema no forma regnos con estos órdenes especiales. Así pues, formar no mas que aquellos dos es dar a entender, alimentando antiguas preocupaciones, que solo en el orden físico hai fenómenos experimentales sujetos a las leyes jenerales de la naturaleza, i que el orden moral no obedece a ellas sino a principios absolutos e inobservables. Entretanto, aun cuando la observacion sea en un caso mas compleja i difícil que en otro, ello es que los fenómenos conocibles del mundo moral se estudian por la ciencia experimental en la misma forma que los fenómenos conocibles del mundo físico.

Despues de adoptar la division dual para principio del sistema, Ampère sigue aplicándola en el desarrollo posterior, sin curarse de respetar la natural indivisibilidad de algunas ciencias. Lo que Bentham denominó biseccion exhaustiva, es el sistema de la *dichotomía* que sigue Ampère; i sobre esta base pre-establecida divide cada ciencia en dos, sea que las dos existan o no existan. No tienen por objeto sus divisiones sancionar la real diversidad de las

materias; tienen por objeto mantener la armonía lójica del sistema. Cuando la necesidad le obliga, erige en ciencia un simple capítulo o un mero aspecto de las cosas, i, con aplicarle un nombre griego, se da por satisfecho de la perfeccion de su obra.

En su clasificacion, son cuatro ciencias diferentes la *uranografía*, que describe las constelaciones i el movimiento diurno comun de todos los astros; la *heliostática*, que esplica el movimiento aparente de los cielos; la *astronomía*, que trata especialmente del movimiento de los astros en cuanto a la posicion relativa en que por causa de él pueden encontrarse; i la *mecánica celeste*, que investiga la causa del movimiento de los astros.

Son tambien ciencias diferentes en esta clasificacion: la *pediografía*, que estudia todos los medios empleados para la instruccion i la educacion de la juventud; la *idiorística*, cuyo objeto seria, si existiese, el estudio del carácter, de los gustos i de las pasiones del educando, con relacion a los varios medios que se pueden emplear para instruirlo i educarlo; la *mathesionomía*, que se propone clasificar i ordenar todas las ciencias i los métodos que cada una debe seguir, sea en la enseñanza, sea en las investigaciones; i la *teoría de la educacion*, que estudia los efectos de los diversos jéneros de educacion i las circunstancias que pueden modificar sus resultados.

Los ejemplos análogos abundan en la clasifica

cion; i a todas luces, esta division de algunas ciencias en partículas no responde a una necesidad del desarrollo científico, sino al propósito de completar el sistema. Haya o no haya materia, la lójica hace que el autor divida cada ciencia de primer orden en dos de segundo, i cada ciencia de segundo en dos de tercero. Esto nó es clasificar ciencias; esto es formar un sistema que remeda una clasificacion.

Los hombres habituados a una vida puramente material, se imajinan que no hai mas necesidades que las necesidades orgánicas. Pero los espíritus filosóficos saben que las necesidades lójicas son igualmente tan imperiosas, que ninguno puede detenerse donde quiere cuando ellas le colocan en un plano inclinado. Es lo que el caso de Ampère comprueba.

Sin duda alguna, en los principios de su clasificacion, él no pensó en ordenar las artes, solo quiso ordenar las ciencias. Pero habiendo adoptado para hacer la ordenacion el falso principio de la dicotomía, se encontró en las últimas ramificaciones con que amenudo no habia mas de una sola ciencia para los dos términos de cada division, i entónces recurrió a las artes para llenar los huecos vacantes. En esta clasificacion, la agricultura, la explotacion de minas i la medicina se codean con la jeconomía, con la mineralojía i con la fisiolojía. En otros términos, Ampère reaccionó contra la distincion que Bentham advirtió a establecer entre las ciencias i las artes, i confundiendo en una sola amalgama los

conocimientos de una i otra naturaleza, hizo imposible la adopcion de su sistema en la enseñanza.

§ 54. Prescindiendo de los defectos particulares que afean a cada una de las tres clasificaciones, ellas adolecen de otros aun mas graves que les son comunes. Las tres, en efecto, confunden lo abstracto i lo concreto; las tres entremezclan el estudio de lo relativo i de lo absoluto, de lo conocible i de lo inconocible; las tres mantienen como ciencias recíprocamente complementarias las tres filosofías antagonicas, la teología, la metafísica i la ciencia.

Cuidando de evitar estos escollos, el renombrado filósofo Augusto Comte ideó hácia 1826, una nueva clasificacion de las ciencias, clasificacion que desarrolló por completo en su *Curso de Filosofía Positiva* i que, si bien tiene algunos defectos, es, entre las inventadas hasta el dia, la mas adaptable a la enseñanza.

Separó primeramente los conocimientos prácticos de los teóricos, o sea, las artes de las ciencias, i entre las ciencias distinguió las abstractas de las concretas (1).

Ciencias abstractas son aquellas que estudian las leyes de la fenomenalidad, i no pueden ser ni mas ni ménos numerosas que los órdenes fundamentales de fenómenos que haya en la naturaleza.

(1) COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. I, pájs. 50 i 56.

Ciencias concretas son aquellas que a la luz de las leyes generales estudian objetos particulares, por ejemplo la jeología, que se vale de la mecánica, de la barología, de la calorimetría para investigar la manera cómo se ha formado la costra terrestre; la climatología, que estudia las causas del clima i de las variaciones del tiempo en cada país; la filología, que da a conocer la formacion i el desarrollo de las lenguas (*u*).

(*u*) Es menester no olvidar el significado que en la clasificacion de Comte tienen las voces *abstracto* i *concreto* para esplicarse la division de las ciencias hecha por este filósofo. Se sabe que Herbert Spencer ha impugnado vivamente esta clasificacion i ha propuesto en su reemplazo la siguiente:

Ciencias abstractas	{	la lójica las matemáticas
Ciencias abstracto concretas	{	la mecánica la física la química, etc.
Ciencias concretas	{	la astronomía la jeología la biología la psicología la sociología, etc.

A primera vista parece existir una contradiccion esencial entre el sistema de Comte i el de Spencer, ya que el primero clasifica entre las ciencias abstractas ciencias como la mecánica, la física, la astronomía, la sociología, etc., que para el segundo son concretas o mistas. Pero la contradiccion desaparece en parte con solo saber que el uno toma las voces *abstracto* i *concreto* en sentido diverso al que las toma el otro.—SPENCER. *Classification des Sciences*, páj. 6.—COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, leccion primera.—LITTRÉ. *Auguste Comte et la Philosophie Positive*.

El número de las ciencias concretas es indefinido, como es indefinido el número de materias que pueden ser objeto de estudio. En los últimos años se han formado ciencias interesantes recojiendo observaciones sobre la manera de mejorar el ganado lanar, sobre la vida del gusano de seda, sobre la república de las abejas, sobre la organización comunista de las hormigas. Si objetos tan nimios dan origen a investigaciones tan vastas, es evidente que no se puede limitar el número de las ciencias concretas, ni tampoco echar mano de ellas para organizar la filosofía general de los conocimientos humanos.

Augusto Comte lo comprendió así; i una vez que separó las ciencias abstractas de las concretas, prescindió de éstas por rebeldes a toda clasificación i acometió la magna empresa de formar con solo las primeras la filosofía definitiva del espíritu.

En la naturaleza, observó, no hai mas que seis órdenes de fenómenos: el orden matemático, el orden astronómico, el orden físico, el orden químico, el orden biológico i el orden social. Cuantos fenómenos se han estudiado desde el principio de los tiempos, cuantos es concebible que se estudien hasta la consumación de los siglos están comprendidos en uno u otro de estos seis órdenes. En la realidad no hai mas materias de estudio que el número, la extensión, el movimiento, el sistema celeste, las propiedades físicas, las combinaciones i

descomposiciones químicas, la vida i la sociedad. Por consiguiente, no hai, no puede haber mas de seis ciencias fundamentales: la matemática, la astronomía, la física, la química, la biología i la sociología.

Esta clasificacion contiene dos partes realmente orijinales, obras de verdadero jenio filosófico.

Es la primera que sujeta los fenómenos sociales a la investigacion científica. Hasta Comte no se habia intentado esplicarlos sino por medio de teorías teológicas o metafísicas. Se les consideraba rebeldes a toda esplicacion positiva (v).

El mismo filósofo observó que una de las causas por las cuales habian fracasado antes de él tan numerosas tentativas de clasificacion, era la falta de homojeneidad que hasta su tiempo habia entre las varias ramas del saber humano, porque miéntras las unas habian llegado al estado positivo, las otras permanecian en el estado teológico o metafísico. ¿Cómo someter a una sola clasificacion racional nociones tan profundamente incoherentes i contradictorias? (x) En realidad, no podia la ciencia ali-

(v) Se puede estudiar en mi memoria titulada: *¿Por qué se rehace la Historia?* las principales teorías inventadas para esplicar los fenómenos sociales. Tambien puede estudiarse en una obra digna de jeneral aceptacion que hasta ahora no se ha vulgarizado lo bastante en Chile: aludo a la de Bourdeau, *L'Histoire et les Historiens*.

(x) COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. I, páj. 48.

mentar la pretension de sustituirse a las filosofías tradicionales, las cuales se juzgaban inespugnables en el orden moral.

Pero Comte conquistó tambien este terreno para la ciencia: sometió los fenómenos sociales a la observacion; les impuso la lei del desarrollo histórico i echó los cimientos de una fundacion, la sociología, que ha resistido a los ataques mas formidables del espíritu tradicional. Desde ese momento, la ciencia abarcó todo lo que es humanamente conocible, se convirtió en una verdadera filosofía jeneral i empezó a manifestar pretensiones a suplantar por completo las filosofías tradicionales en el orden del pensamiento i de la enseñanza.

La segunda parte orijinal de esta clasificacion es la jerarquía de las ciencias.

Un conjunto de doctrinas no forma sistema, i por tanto, no es aplicable a la enseñanza (§ 20), sino cuando se las relaciona recíprocamente i se las subordina a un principio fundamental. Entretanto, ningun filósofo habia logrado manifestar ántes de Augusto Comte la subordinacion real de unas ciencias a otras i de todas a una. En las clasificaciones se entremezclaban i confundian las ciencias jenerales i las particulares, las abstractas i las concretas, las teóricas i las prácticas; no se hacia ver la gradacion evolutiva de los conocimientos; las ramas del saber se desarrollaban por separado, como si en la realidad no estuviesen ligadas a un tronco co-

mun; i parecia que indiferentemente se habrian podido constituir i enseñar las unas ántes que las otras o éstas ántes que aquéllas.

Augusto Comte es el primer filósofo que ha formado con las ciencias fundamentales un sistema orgánico, esto es, un sistema cuyas partes todas están recíprocamente relacionadas. Así como los naturalistas habian incorporado al hombre en la serie animal, así él incorporó los fenómenos sociales en el orden natural. En su sistema, las ciencias morales son ciencias naturales al mismo título que las ciencias físicas, i unas i otras forman una sola cadena de eslabones conexos (*y*).

Si las ciencias fundamentales, las matemáticas, la astronomía, la física, la química, la biología i la sociología, se enuncian en este orden, no es por inspiracion del acaso; es porque los fenómenos de cada orden están subordinados a los del orden precedente i esplican los del orden siguiente. Esponer las ciencias en el orden enunciado, es respetar las relaciones naturales de subordinacion jerárquica que ligan a los fenómenos.

Comte notó, en efecto, que la mecánica esplica el movimiento de los astros, que la astronomía esplica los fenómenos físicos; que el calor, la luz i la electricidad esplican las combinaciones i las descomposiciones binarias; que la química esplica la

(*y*) FLINT. *Philosophie de l'Histoire en France*, páj. 317.

digestion i la respiracion; que la psicología, que es la parte mas elevada de la ciencia de la vida, explica la accion del hombre en la sociedad; que, en suma, cada ciencia superior está subordinada a la inmediatamente inferior, i todas forman, incorporándose en el estudio del desenvolvimiento intelectual, materia de la sociología, un solo sistema indivisible, una sola gran ciencia, la ciencia de los progresos del espíritu, la ciencia de la humanidad (z).

(z) Todas las clasificaciones que se han hecho después de publicada la de Comte, toman como base la de este filósofo para ordenar las ciencias. En la de Ampère, segun lo manifesté mas arriba, las ramas de ambos regnos están dispuestas de alto abajo en un orden parecido al que Comte da a las ciencias fundamentales. AMPÈRE. *Philosophie des Sciences*, t. I, páj. 14.

Asimismo, el filósofo escocés Bain ha jerarquizado las ciencias que Comte denomina abstractas, siguiendo el orden fijado por la filosofía positiva, que es (dice) el mas conveniente para estudiarlas i comprenderlas fácilmente; pero no acepta la existencia de la sociología. BAIN. *Logique*, t. I, § 40.—Lo mismo hizo Arnott en 1828. BAIN. *Obra citada*, t. I, páj. 338.

En cuanto a Spencer, reconoce como Comte la necesidad de separar las ciencias abstractas de las concretas i admite la existencia de la sociología, cuya fundacion i cuyo nombre fueron obra del filósofo francés.

Por último, Bourdeau distingue las ciencias teóricas, que miran al descubrimiento de la verdad, i las ciencias prácticas, cuyo objeto es lo útil. Las últimas llevan indebidamente el nombre de ciencias puesto que en realidad no aumentan nuestros conocimientos, i, por tanto, no se las debe tomar en cuenta al clasificarlos. En cuanto a las primeras, hai siete ciencias fundamentales que corresponden a siete categorías de conocimientos: la ontología positiva, o lójica, o ciencia de las realidades; la me-

Pero aun hai mas, i es que históricamente las ciencias superiores no se han fundado ni han podido fundarse sino después de haberse constituido las inmediatamente inferiores, porque en virtud de su subordinacion jerárquica las últimas sirven de auxilio indispensable a las primeras. Era necesario conocer la parte fundamental de la jeometría i de la mecánica para pensar en la fundacion de la astronomía; ántes de que existiera la física, los esfuerzos seculares de los alquimistas no lograron dar vida a la química; i aun cuando la historia ha sido uno de los ramos mas cultivados del saber, no se ha empezado a convertir en ciencia sino en nuestros dias, después de haberse constituido la biología.

El órden, entónces, en que las ciencias fundamentales son enunciadas por Augusto Comte concuerda a la vez con su desarrollo lójico, con su desarrollo histórico i con el grado ascendente de complejidad de sus materias. Los fenómenos mas simples de la numeracion, de la estension i de las

trolójia, o matemática, o ciencia de las magnitudes (*grandeurs*); la seseolójia, o dinámica, o ciencia de las situaciones; la poíolójia, o física, o ciencia de las modalidades; la craseolójia, o química, o ciencia de las combinaciones; la morfología, o ciencia de las formas; i la praxeolójia, o ciencia de las funciones. Respectivamente, estas ciencias emplean para descubrir la verdad los métodos que siguen: la intuicion, la deduccion, la observacion, la esperimentacion, la integracion, la comparacion i la conexion. BOURDEAU. *Théorie des Sciences*, t. I, páj. II i 50 a 51.

fuerzas, son los que están en la base del sistema, son los que primero ha estudiado la humanidad. Los fenómenos mas complejos de la vida i de la sociedad son los que forman el coronamiento del edificio, son los que el espíritu humano no ha llegado a explicar científicamente sino en el presente siglo.

Estas cualidades recomiendan sobremodo la clasificacion de Comte a ojos de los educacionistas, porque, merced a ellas, no se necesita alterarla para aplicarla en lo fundamental a la enseñanza sistemática de las ciencias; i ello se explica.

Formada con el propósito espreso i repetidamente declarado de hacerla servir como base de un plan jeneral de educacion, el mismo Augusto Comte indicó que su aplicacion mas importante seria la de fijar el órden racional del estudio de las ciencias.

Una clasificacion de los conocimientos que no puede adoptarse en la enseñanza es un artificio vano i aparatoso, formado por puro entretenimiento; es un ramillete de flores que a pesar de su belleza, que a pesar de la distribucion de los matices, que a pesar de la armonía de los colores, está condenado a no dar fruto alguno. Pero una clasificacion que no sirviera para nada mas, que solo sirviera para organizar sistemáticamente la enseñanza de las ciencias, satisfaria con esto solo el fin mas importante de toda ordenacion racional de los conocimientos. La de Augusto Comte tiene esta cua-

lidad: determina directamente, por virtud espontánea, el plan sistemático de la enseñanza jeneral (aa).

§ 55. No obstante la real subordinacion en que los principios fundamentales de las ciencias superiores están en la clasificacion de Comte respecto de los principios fundamentales de las ciencias inferiores, el afamado filósofo Herbert Spencer ha negado que ellas se hayan constituido en el orden supradicho i aun que sea dable jerarquizarlas.

Ninguna ciencia, observa este filósofo, se desarrolla aisladamente; todas en mayor o menor grado reciben el auxilio de las demás; i la adquisicion de conocimientos se opera con el concurso simultáneo de varias de las que Comte llama inferiores i superiores.

La combustion de una candela no se puede explicar sino recurriendo a la química, a la mecánica i a la termolojía.

El viento que sopla es obra de influencias, parte solares, parte terrestres, parte higrométricas, i su esplicacion supone el conocimiento del equilibrio de los fluidos i de la jeografía física.

La direccion, la inclinacion i las variaciones de

(aa) COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. I, páj. 35 i 80.
—ARRÉAT. *De l'Instruction Publique*, páj. 18; *Revue de Philosophie Positive*, 1882.

la aguja magnética son hechos mitad terrestres, mitad celestes, determinados por fuerzas terráqueas que tienen ciclos de revolucion correspondientes a ciertos períodos astronómicos.

La simple observacion de una estrella tiene que sufrir al presente un minucioso análisis por la accion combinada de varias ciencias: se la corrije no solo por la mutacion del eje de la tierra i por la precesion de los equinoxios, sino tambien por la aberracion i la refraccion; i la formacion de las tablas por medio de las cuales se calcula la refraccion, supone el conocimiento de la lei de la densidad decreciente en las capas superiores de la atmósfera, de la lei de la temperatura decreciente i de las leyes higrométricas que modifican igualmente la densidad.

De esta manera, para hacer bien una simple observacion astronómica, se requiere a la vez el socorro indirecto de las ciencias que presiden a la fabricacion de los instrumentos i el socorro directo de la óptica, de la barolojía, de la termolojía, de la higrometría, etc.

En suma, Spencer concluye que las ciencias no se desarrollan ligadas por relaciones de subordinacion jerárquica, ni se puede decir que unas sean inferiores i superiores otras. Todas son, a su juicio, perfectamente iguales i cultivan entre sí relaciones de reciproca *interdependencia*, en términos que una cualquiera de ellas no puede hacer una buena ob-

servacion si no cuenta con el auxilio combinado de una media docena de las restantes.

A la verdad, la clasificacion de Comte no se des-perfeccionaria en el fondo si fuese cierto que históricamente no se han desarrollado las ciencias en el orden que queda indicado. Que la humanidad haya seguido otro camino para constituir las, no quiere decir que el orden de su esposicion no sea el mas lójico para clasificarlas i para enseñarlas. ¿No sabemos que para descubrir la India los navegantes se vinieron hácia el occidente hasta topar con la América? ¿I acaso por eso podríamos sostener que no es el mas corto el que la ciencia i la industria han trazado a través del istmo de Suez?

Por consiguiente, se podria negar que las ciencias se hayan desarrollado en el orden indicado mas arriba sin que por eso fuese lícito alterarlo en la clasificacion. Si para constituir las no han seguido los sabios el camino mas recto, nosotros no estamos precisados a seguir el mas torcido para enseñarlas.

Pero Spencer no solo niega que ellas hayan nacido históricamente en el orden indicado; niega tambien que bajo el respecto lójico exista la jerarquía que el mismo orden supone; i a la verdad, si no hubiera gradacion jerárquica de las inferiores a las superiores, si no hubiera subordinacion lójica de las superiores a las inferiores, entónces la clasificacion seria un simple artificio, careceria de base i no se podria adoptar en la enseñanza.

Filósofo versado en la historia del desenvolvimiento intelectual, Augusto Comte notó tambien estas relaciones de interdependencia que ligan entre sí a las ciencias, i que, en el sentir de Spencer, implican la exclusion de su gradacion jerárquica. Cuando se contempla en conjunto el desarrollo del espíritu humano, decia en la segunda leccion de su *Curso*, se ve que las diferentes ciencias se han perfeccionado simultánea i mútuamente i que sus progresos, así como los de las artes, han dependido unos de otros en virtud de un gran número de influencias recíprocas. No se estrañe entónces, agregaba, que la clasificacion no concuerde rigurosamente con el encadenamiento histórico de las ciencias, pues amenudo sucederá que alguna colocada ántes haya menester de nociones correspondientes a otra colocada después (*ab*). ¿Cómo se esplica con tales antecedentes que Comte haya mantenido la jerarquía a pesar de la interdependencia?

La esplicacion es mui sencilla: este filósofo no enseñó nunca que cada ciencia en su totalidad esté solo subordinada a la que precede i sea absolutamente independiente de la que sigue. Segun lo dice i lo repite una i mas veces en diferentes formas, la jerarquía no existe realmente mas que entre las verdades fundamentales de las ciencias (*ac*).

(*ab*) COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. I, pájs. 64 i 66.

(*ac*) ID. *Id.* *Id.* *Id.*, t. I, páj. 66.

Las verdades secundarias i derivadas se descubren merced al auxilio combinado de todos los conocimientos humanos.

Si Comte previno las objeciones de Spencer, Littré las ha rebatido en forma que el filósofo inglés no ha encontrado qué replicar (*ad*). Es muy cierto, observa el venerable sabio, que las ciencias están ligadas en su desarrollo por los lazos de una recíproca interdependencia. Pero no es menos cierto que ellas forman una serie en que cada una está subordinada a la que inmediatamente precede. Spencer demuestra que históricamente la evolución no coincide con el principio jerárquico, i en esta discordancia rechaza la jerarquía. Por mi parte, mantengo la jerarquía i no niego la interdependencia.

La aparente contradicción se desvanece con solo distinguir la constitución i la evolución de las ciencias. La lei de Comte, a saber, que el desarrollo histórico de las ciencias concuerda con el orden

(*ad*) En efecto, Littré impugnó a Spencer en el capítulo VI de su obra intitulada *Auguste Comte et la Philosophie Positive*, i Spencer replicó a Littré con una simple nota que corre a fs. 12 de su *Classification des Sciences*. En esta nota contesta a las observaciones de Littré sobre la distinción que se debe hacer entre la constitución i la evolución de las ciencias, remitiéndose a lo que ha dicho antes i a lo que dirá después; pero ni antes ni después las refuta, ni las menciona, ni las toma para nada en cuenta

jerárquico, es efectiva en cuanto a la constitucion. La lei de Spencer, a saber, que el desarrollo histórico se opera segun relaciones de recíproca interdependencia, es efectiva en cuanto a la evolucion. Por eso, Comte para establecer la jerarquía no habla mas que de las verdades fundamentales; i, por eso, Spencer para establecer la interdependencia no habla mas que de verdades derivadas i secundarias.

Por último, debo hacer una postrera observacion que elimina algunos de los ejemplos mas contundentes de Spencer; i es que no se puede decir que los fenómenos de un órden inferior están sujetos a las leyes de un órden superior, por el hecho de que no sea dable estudiarlos sin el auxilio de las ciencias superiores. Es evidente, verbigracia, como el filósofo inglés lo nota, que algunas observaciones astronómicas no se pueden hacer sin la ayuda de ciertos instrumentos i nociones de física; pero seria absurdo sostener que los fenómenos de la astronomía están subordinados a la física, fundándose en que no se puede observarlos sin el auxilio de tales o cuales instrumentos físicos. Lo único que se puede afirmar lícitamente es que, para enseñarlos i para estudiarlos, tenemos que echar mano al bagaje total de nuestro saber i de nuestros medios de investigacion.

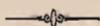
Por consiguiente, aun en muchos de los casos

que Spencer cita, la jerarquía de las ciencias, fundada en la real subordinación de los fenómenos, no se descompone aun cuando los de un orden inferior no se puedan enseñar sin poseer nociones de los órdenes superiores.





CAPÍTULO IX



Teoría del plan jeneral de estudios

Sumario.—§ 56. Materias que un plan de estudios ha de comprender.—§ 57. Ciencias especiales que por excepcion se pueden incluir en un plan de estudios jenerales.—§ 58. Distribucion de las materias fundada en la jerarquía e interdependencia de los conocimientos.—§ 59. Orden de enseñanza de las artes jenerales.—§ 60. Estudio simultáneo de todas las ramas de la educacion.—§ 61. El plan de estudios concéntrico.—§ 62. Bifurcacion de la enseñanza secundaria.—§ 63. Unidad orgánica de cada asignatura.—§ 64. De los programas.

§ 56. Clasificados los conocimientos humanos, la operacion de formar un plan jeneral de estudios es tan fácil de ejecutar como la de construir un edificio despues de haber fundado los cimientos i acumulado los materiales.

En teoría, la formación de un plan de estudios comprende dos operaciones principales: la elección de las materias i su distribución; i de ambas, la segunda está subordinada a la primera, porque según sean las disciplinas que la instrucción abrace, ha de ser el orden que se fije para enseñarlas.

Pero sobre este punto no hai acuerdo alguno entre los educacionistas. La indeterminación de los fines positivos de la enseñanza, por una parte, i el desden con que se ha mirado la clasificación de los conocimientos, por otra, han creado un estado de anarquía en que cada cual, según sus propósitos, sus preocupaciones, sus creencias, dictamina doctoralmente que la educación debe abrazar tales o cuales materias (*a*).

(*a*) Mucho difieren las opiniones, decia ya en su tiempo Aristóteles, sobre los objetos que la educación debe abrazar; i están mui léjos de armonizarse sobre lo que se ha de aprender para llegar a la virtud i a la perfección. ARISTÓTELES. *La Politique*, lib. V, cap. I, § 3.

En el sentir de Santo Tomás, ella debe comprender todos aquellos conocimientos que se han menester para dirigir bien las acciones, cuales son los dogmas de la fé i los preceptos jenerales del derecho. SANTO TOMÁS. *Summa Theologica*, part. II, sec. I, quæst. LXXVI, art. II.

Para Condorcet, la instrucción jeneral debe comprender todos aquellos conocimientos que el hombre necesita para conducirse a sí mismo i gozar de la plenitud de sus derechos. CONDORCET. *Rapport sur l'organisation de l'Instruction Publique*, páj. 8.

Si la enseñanza secundaria debe ser integral, dice Alcorta, es

En la práctica, cada cual quiere hacer la educación a su imájen i semejanza, a su gusto i a su paladar; i pocos son los que se curan de dar la clave para determinar técnicamente las materias de la enseñanza.

Segun las preferencias o repulsiones de cada uno, gobernantes i educacionistas se disputan a porfía el campo de la enseñanza para hacer experimentos políticos o pedagójicos, i a su antojo agregan o eliminan disciplinas en los planes vijentes de instruccion pública.

Una anarquía semejante, tan contraria a los fines de la instruccion jeneral, no terminará, por cierto, miéntras no se adopte una clasificacion cualquiera

necesario averiguar qué materias debe abrazar. Pero aun cuando se decide en seguida por el sistema que combina las letras i las ciencias, no da la clave para solucionar científicamente el problema. ¹ÁLCORTA. *La Instruccion Secundaria*, cap. III, pájs. 159, 168 i 178.

Spencer, asimismo, observa que, en la eleccion de las materias de instruccion, los padres de familia se guian por el hábito, por sus gustos particulares, por sus preocupaciones, sin pensar de cuánta importancia es determinar primero de una manera racional cuáles son las cosas que realmente vale la pena aprender. SPENCER. *De l'Éducation*, páj. 8.

Cada siglo introduce en su réjimen de educacion, dice Gréard, el resultado de sus descubrimientos i de sus trabajos, la preocupacion de sus intereses i de sus necesidades: la historia de nuestros programas no es el capítulo ménos instructivo de la historia del espíritu humano. GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. II, páj. 12.

como base de los planes de estudios. Es lo que creo haber patentizado en páginas anteriores.

En ellas he puesto en evidencia cuáles son los vicios de la educacion refleja, cuáles los vicios de los sistemas tradicionales de instruccion, i he demostrado la necesidad de una enseñanza exclusivamente científica i la posibilidad de organizarla.

Asimismo, he observado que los objetos particulares cuyo estudio puede preocupar a la mente humana son tantos i tantos que no hai cerebro capaz de conocerlos todos. Si el conocimiento perfecto de una sola ciencia no se adquiere a veces ni aun en el curso entero de una larga vida, sería absurdo pretender que una enseñanza prolongada apenas durante siete u ocho años pudiera abrazar todas las ciencias en algo mas que en sus rudimentos elementales (b).

Por otra parte, el conocimiento de la jeneralidad

(b) BERRA. *Curso de Pedagogia*, § 258.—"On demandera peut-être (dice Condillac) quel terme on doit se proposer dans l'instruction d'un enfant. Je réponds que s'il ne faut pas négliger de l'instruire, on ne doit pas non plus se proposer de le rendre profond dans toutes les choses qu'on lui enseigne. Ce projet serait chimérique ou même nuisible. Son âge n'étant pas capable d'une application assez soutenue pour suivre les sciences dans leurs derniers développements, il suffira de lui en ouvrir l'entrée, et d'assurer ses premiers pas en écartant tous les embarras. Son éducation sera achevée lorsqu'il aura de bons élémens sur les choses qu'il est de son état de savoir." CONDILLAC, *Cours d'Étude*, t. I, pág. XIV.

de estas ciencias es de tal naturaleza que, indispensable para formar el criterio profesional, no sirve sino de modo indirecto para formar el criterio humano. Un jurisconsulto gana mucho si estudia todas las ciencias del derecho, un naturalista gana mucho si estudia la vida i costumbres del mas miserable de los insectos; pero el hombre puede prescindir de todos los conocimientos especiales sin que por eso su educacion sea defectuosa para llenar su mision en la vida.

De consiguiente, en la enseñanza jeneral no se deben incluir ciencias ni artes especiales, cuyo número es indefinido, cuyo terreno es el de la especialidad i cuyo estudio pone en ejercicio unas facultades con daño de las restantes. En conformidad a las precedentes dilucidaciones, estos estudios se deben reservar para los cursos profesionales de la universidad o para los cursos especiales de las escuelas de artes, de oficios o de industrias. La enseñanza jeneral debe limitarse esclusivamente a las artes i a las ciencias jenerales, las cuales (es verdad) no educan nuestras facultades para carrera alguna determinada, pero nutren el espíritu de un saber sólido, lo forman para la sociedad ántes que para una industria cualquiera, i le preparan a emprender con el mayor provecho posible los estudios especiales de cualquier arte, profesion u oficio (c).

(c) Cuando contemplo los bellos institutos de enseñanza que

Una distincion de esta naturaleza era sin duda la que el incomparable Aristóteles queria hacer cuando eliminaba en la educacion de los hombres libres todo arte o ciencia propios para formar artesanos. De cierto, aquella distincion pudo tener su orijen en el desprecio que los hombres libres profesaban a las artes serviles, desprecio inherente al réjimen de esclavitud; i bajo de este respecto, ha podido ser censurada por los educacionistas contemporáneos. Pero Aristóteles se guiaba principalmente por la regla que manda escluir de la educacion jeneral toda mira bastarda de lucro, todo arte o ciencia que no se encaminen a formar el espíritu para la práctica de la virtud. En obediencia al mismo principio, aun de las ciencias liberales decia él que no se las debia estudiar con miras interesadas (*ch*).

La eleccion de las materias que la enseñanza debe

florecen en Europa, decia Bacon, me sorprende notar que todos ellos están destinados a profesiones particulares, a jéneros determinados, i que no hai uno solo consagrado al estudio libre i universal de la ciencia. Tengo yo por cierto que una de las causas mas poderosas que han dañado al progreso de las ciencias, es justamente ésta, que las fundamentales no se han enseñado sino de paso cuando lo natural habria sido hacerlas objeto principal del estudio. BACON. *Dignité et Accroissement des Sciences*, lib. II, páj. 51.—ABRÉAT. *De l'Instruction Publique*, pájs. 18 i 19. *Revue de Philosophie Positive*, 1882.

(*ch*) ARISTÓTELES. *La Politique*, lib. V, cap. II, §§ 1 i 2.—COMPAYRÉ. *Doctrines de l'Éducation*, t. I, páj. 32.

comprender no es, por tanto, una operacion arbitraria e irracional, que se pueda ejecutar sin plan, concierto ni sistema. Si el desplante con que de ordinario se procede nos hace creer que podemos a voluntad incluir o escluir éstas o aquéllas, la filosofía de las ciencias nos demuestra, al contrario, que solo unas pocas de ellas sirven para cumplir los fines de la instruccion jeneral i que el estudio de las mas solo se debe emprender cuando se persigan fines especiales. De consiguiente, la eleccion de las materias es una operacion sujeta a principios tales, que aun la inevitable indeterminacion en que casi todos ellos se encuentran todavía, no deja mucho campo a lo arbitrario cuando se trata de formar un plan jeneral de estudios.

Si lo que se quiere es organizar las enseñanzas especiales de una universidad o de un instituto de artes, la naturaleza de la profesion, industria u oficio, determina por sí misma cuáles son las ciencias llamadas a formar el cuadro de una educacion completa.

Si, por el contrario, se quiere organizar la enseñanza jeneral de las escuelas primarias o de los liceos secundarios, entónces hai que adoptar una clasificacion que distinga lo especial i lo jeneral, lo abstracto i lo concreto, a fin de elejir con precision aquellas ciencias que estudian los principios fundamentales de todas i de reservar las restantes para los cursos especiales o profesionales.

De esta manera, se zanja en definitiva la gran cuestion que la didáctica ha venido discutiendo desde que empezó a nacer la instruccion pública, a saber, cuáles son las materias que ella debe abrazar.

§ 57. Establecido que las ciencias abstractas i las artes jenerales son las llamadas esclusivamente a formar i uniformar los espíritus, debo observar ahora que esta regla no es tan inflexible que una u otra vez no se doble para dar entrada en los planes de estudio a la enseñanza de ciencias concretas o de artes especiales.

Si de ordinario conviene respetar este principio, es porque respetándolo se evita el error vulgar de atribuir a los estudios especiales la importancia filosófica que en la educacion del espíritu solo tienen los estudios jenerales. Pero si violándolo en tal o cual caso particular se forma mejor al hombre para la sociedad, nadie puede juzgar ilícito que se sacrifique la observancia rigurosa de la regla en interés de los fines peculiares de la enseñanza. El educacionista no debe empeñarse tanto en guardar la armonía i la lójica del sistema como en satisfacer las necesidades de la sociedad.

En el estado actual de la cultura, puede suceder que tales o cuales estudios concretos i especiales presten aquí o allá los servicios que los estudios abstractos i jenerales prestan en todas partes; i si

por mantenernos en la línea recta no fundáramos las respectivas asignaturas, sacrificaríamos los fines de la enseñanza en respeto a la lójica del principio. La aplicacion del ideal seria mas perfecta, pero a la vez seria ménos completa de lo que podia serlo la instruccion del espíritu.

Es evidente, verbigracia, que la agronomía, que la mineralojía, que la jeografía económica, no deben formar parte, segun la regla establecida, de un plan jeneral de estudios. Pero el frecuente i comun empleo de estos conocimientos especiales en tales o cuales comarcas, de la agronomía en un país agrícola, de la mineralojía en un país minero, de la jeografía económica en un país comercial, les da en aquellas partes una importancia parecida a la de los conocimientos jenerales.

En casos tales, es, a mi juicio, perfectamente lícito enmendar la aplicacion del principio en atencion a las necesidades sociales, única norma invariable del repúblico i del educacionista. Así entendia tambien las cosas el eminente pensador Condorcet, porque, al formar su plan de educacion jeneral, proponia que en los institutos de las plazas militares se agregase a él la enseñanza militar, i la enseñanza de la hidrografía en los de los puertos (*d*).

Lo mismo digo de aquellos conocimientos cuya

(*d*) CONDORCET. *Rapport sur l'organisation de l'Instruction Publique*, pájs. 34 i 35.

jeneral difusion puede servir en determinadas circunstancias a estirpar preocupaciones amenazantes para la paz pública, a combatir escuelas revolucionarias, a vulgarizar la solución de los problemas sociales, a popularizar el remedio de los males que aquejan a los obreros, a educar el espíritu de los pueblos para alguna grande empresa nacional. No autorizar en tales casos la enseñanza respectiva, vale tanto en el fondo como desatender el fin mas importante de la educacion, cual es, formar al hombre para el estado social en que ha de ejercer su actividad.

En las grandes naciones europeas no se tienen muchos escrúpulos para hacer la adulteracion que aconsejo de los planes de estudio cuando se la juzga conveniente a los fines de la educacion jeneral. En las escuelas primarias de Francia se ha establecido la instruccion militar despues de 1871, ménos como ejercicio gimnástico que como preparación de las nuevas jeneraciones para el futuro desquite. En las superiores de Hamburgo se enseña el castellano porque el vasto comercio mantenido por este puerto con los pueblos hispano-americanos, requiere el jeneral conocimiento de nuestro idioma. I en muchas naciones del antiguo continente, los educacionistas han propuesto de años atrás la enseñanza primaria de la economía política como un medio de estirpar los errores vulgares sobre el papel del capital i el trabajo en la industria, i las preocupaciones de los

obreros contra los patrones i los empresarios (e).

En todos estos casos i en otros semejantes, la enseñanza de ciencias especiales se justifica por la mejor educacion que la juventud recibe para vivir en la sociedad. Pero los directores de la enseñanza no podrian usar mucho de este derecho sin aduletrar el carácter jenuino de la instruccion jeneral.

Entre la infinita variedad de materias que la enseñanza puede abrazar, son mui pocas las que educan el espíritu para el fin que elia se propone, mui pocas las que en la vida escolar, de suyo breve, es dable aprender cumplidamente. Si se enseña lo inconducente, ello tiene que hacerse en perjuicio de lo necesario, i por atenderse a objetos relativamente secundarios, se descuida el fin mas importante de la enseñanza (f).

La manía que se nota al presente de pedir que en las planes de instruccion jeneral se incorpore la enseñanza de disciplinas especiales, trae justamente su oríjen, ménos de necesidades reales de la sociedad que de la exajerada importancia que cada cual atribuye a sus estudios favoritos, cuando no se inspira de lleno en la filosofía de las ciencias.

Es lo que sucede evidentemente a los autores que siguiendo sus gustos literarios o sus inclinaciones científicas, han propuesto que en las escuelas o

(e) GRÉARD. *Enseignement Primaire*, paj. 343.

(f) BERRA. *Curso de Pedagogia*, § 233.

en los liceos se enseñe ora el griego, ora la pedagogía, ora la arqueología, ora la medicina, ora algunas otras disciplinas especiales.

§ 58. La eleccion de las materias es la parte esencial en la confeccion de un plan de estudios; su distribucion es la parte formal.

Toda ciencia, por el hecho de ser ciencia, es materia docente; pero su enseñanza puede ser mas o ménos dificultosa segun el órden en que se dispongan las asignaturas.

Si se atiende a la subordinacion jerárquica i a la recíproca interdependencia de los conocimientos, cada rama del saber debe tener en el plan de estudios una cabida propia, i allí no puede ser ni suplantada ni eliminada sin que se rompa el encadenamiento de las verdades experimentales.

Amenudo han observado los historiadores de la ciencia que tales descubrimientos han traido tales otros i que ántes de conocer esto no se podia estudiar aquello; i, segun lo demuestra Spencer, la misma interdependencia existe entre todas las ramas del saber (*g*). Ahora bien, si se atiende a estas conexiones, es evidente que todas las ciencias forman un sistema en que cada una hace de miembro que tiene una colocacion orgánica; i un plan de estudios

(*g*) SPENCER. *Classification des Sciences*.—BAIN. *La Logique*, t. I, § 38.

no puede alterar esta colocacion sin alterar el órden mas lójico en que los conocimientos se deben transmitir i adquirir (*h*).

Un plan de estudios, por consiguiente, no es un arreglo anorgánico. Es una construccion arquitectónica, cuya solidez i cuya belleza suponen la disposicion ordenada de sus partes. El coronamiento es débil i churrigueresco para base; la base es pesada i sin elegancia para coronamiento. Pero cada parte colocada en su lugar propio conspira a sostener i embellecer el edificio. En otros términos, un plan de estudios debe ser la simple aplicacion a la enseñanza de una clasificacion sistemática de los conocimientos.

Principio es éste capital en la filosofía de la enseñanza, i los educacionistas que no quieran desbarrar deben adoptarlo sin vacilaciones ántes de dar paso alguno. Solo pueden vacilar en el acto de adoptar una entre las múltiples clasificaciones que desde Bacon a Spencer se han imaginado. Pero sea que elijan una u otra, obtienen desde luego un beneficio inapreciable, cual es, que dejan de mirar los planes de estudio como arreglos arbitrarios i se habitúan a mirarlos como arreglos lójicos, fundados en el natural desarrollo de los conocimientos humanos.

A la verdad, estos principios son por sí mismos tan evidentes para todo espíritu culto, que parecería

(*h*) BAIN. *La Logique*, t. I, § 37.

ocioso esponerlos si no se viera que día a día se procede como si ellos no fuesen obligatorios.

Para los autores que escriben obras de enseñanza, para los gobernantes que la organizan i dirijen, las ciencias son como los adobes de un edificio que indistintamente se pueden colocar arriba o abajo, a derecha o izquierda. Son mui contados aquellos que pueden explicar por qué se debe mantener una ciencia en su posicion tradicional o por qué se la debe remover i trasladar. Con el mayor desplante, con un desplante que se desentiende por completo de la filosofia de las ciencias, juegan a la suerte con la ordenacion de las disciplinas; i cuando se les objeta la colocacion de una u otra, aparentan una finjida superioridad filosófica, declarando que no se curan de tan nimios pormenores.

Acaso parecerá exajerado el decir que todas las ciencias están dispuestas en los planes de estudio sin haber consideracion a su desarrollo histórico, ni al grado de complejidad de sus materias, ni al encadenamiento intrínseco de sus partes. Sin embargo, si la ciencia no es considerada de ordinario como filosofia, es justamente por causa del desencuadernamiento en que se la enseña i se la estudia.

Cuando la enseñanza se da en el órden gradual que el desarrollo de los conocimientos determina, los estudios inferiores preparan los superiores, éstos se fundan en aquéllos, i todos forman un cuerpo de

partes conexas, un sistema orgánico, una filosofía jeneral.

Pero cuando la ciencia se disemina en los varios años del curso fraccionada en porciones inconexas; cuando cada disciplina se enseña con absoluta prescindencia de las restantes, entónces el espíritu se forma un confuso hacinamiento de nociones que parecen ser heterojéneas, que sucesivamente se suplantán unas por otras en la memoria, i que el educando no ve nunca en un cuadro sinóptico formando un sistema.

Por desgracia es éste uno de los vicios mas inveterados de la enseñanza tradicional, porque las filosofías que la han organizado no ostentan entre sus partes la conexión que liga entre sí a los conocimientos esperimentales, ni saben apreciar los beneficios que la ordenacion sistemática de las disciplinas rinde al espíritu, i han comunicado a los planes de estudio la naturaleza anorgánica que las caracteriza.

Cualquiera puede notar, en efecto, que en los estudios clásicos no hai mas gradacion que la determinada por la mayor o menor importancia que arbitrariamente se atribuye a cada uno, o por el mayor o menor número de dificultades que los textos adoptados presentan a los educandos. Aun suele suceder bajo el imperio del sistema tradicional que el solo estilo baste a determinar la colocacion de tales o cuales estudios, porque cuando se discute si

la enseñanza del latín debe empezar por Quinto Curcio, o por Salustio, o por Julio César, o por Suetonio, no se toma para nada en cuenta la gradación de complejidad ni el desarrollo lógico de las materias (i). Solo se toman en cuenta las dificultades esternas, esto es, la mayor o menor claridad del lenguaje.

Análogas observaciones debo hacer con relacion a las disciplinas del sistema teológico. Intrínsecamente, el catecismo que se enseña en los primeros años de los cursos escolares, no contiene materias ménos abstrusas que la teología, cuya enseñanza se reserva para los cursos superiores de los seminarios i de las universidades. Si la necesidad de vulgarizar la doctrina no precisara a colocar su estudio al principio de la vida escolar, ántes de que el espíritu científico contamine por completo a los educandos, ántes de que empiecen las deserciones, nadie juzgaria razonable dar como alimento a las inteligencias infantiles el estudio inasimilable de los dogmas i de los misterios.

Un descuadernamiento semejante, impuesto a la enseñanza clásica por la naturaleza anorgánica de los sistemas tradicionales, no tiene razon de ser en la escuela científica. Es una peculiaridad característica de las ciencias la perfecta e invariable ordenacion con que desarrollan todos los conocimien-

(i) DREYFUS-BRISAC. *L'Éducation Nouvelle*, páj. 242.

tos humanos. Desde las verdades mas simples de la numeracion, la jestacion se va operando gradualmente hasta las verdades mas complejas de la sociología.

Científicamente, lo que caracteriza a todo sistema orgánico es que sus partes están distribuidas segun el orden de una correlacion determinada por un solo fin. En este sentido, las ciencias fundamentales forman un sistema orgánico perfecto, porque su ordenacion está dispuesta en forma de constituir con todas ellas una sola gran ciencia.

En el sistema positivo, todo conocimiento es simple desarrollo de conocimientos anteriores, por manera que no es posible comprender que dos i dos son cuatro ántes de saber que uno i uno son dos, ni comprender las leyes de la cosmología ántes de conocer las teorías de las líneas i de las fuerzas.

En globo, las matemáticas, que tratan de las verdades mas simples, esto es, de aquellas cuyo estudio no está subordinado al conocimiento previo de ninguna otra rama del saber, deben colocarse en la base del sistema. Allí preparan el espíritu del educando a la comprension de la astronomía i demás ciencias inorgánicas, i éstas a su turno lo preparan al estudio de las ciencias orgánicas, cuyo conocimiento ilumina con vivo resplandor el campo de las ciencias sociales o superorgánicas. Esta ordenacion está en la naturaleza de las cosas i se

conforma con la gradacion de complejidad de las materias.

Por consiguiente, desde que las ciencias fueron jerarquizadas por Augusto Comte i relacionadas por Herbert Spencer, su enseñanza ha quedado a salvo de la arbitrariedad. En el grado de desarrollo a que la filosofía de los conocimientos ha llegado, es a la vez una anomalía i un anacronismo enseñarlas a la manera de los dogmas de una relijion, sin gradacion, concierto ni lójica. Filosóficamente, cada ciencia tiene su lugar i su tiempo en el desarrollo de la enseñanza; i el educacionista no puede prescindir de esta disposicion de las cosas, porque ella le da casi hecho el plan de estudios, predeterminando, con una fuerza de lójica incontrastable, el órden normal en que los conocimientos se deben adquirir.

Esta ordenacion de los estudios es de tal manera indispensable, que, en el sentir de Comte, la enseñanza científica no puede rendir los beneficios que de ella se esperan para renovar el sistema mental de la humanidad, si las ramas principales de la ciencia no se estudian en el órden de su desarrollo lójico (*j*).

Tenemos, entónces, que sin atender mas que a la relativa complejidad de los fenómenos, independientemente de toda mira preconcebida, se llega a

(*j*) COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. I, páj. 81.

inferir que las ciencias fundamentales se deben estudiar en el mismo orden en que fueron jerarquizadas por Augusto Comte (*k*).

Sentadas estas conclusiones, es evidente que la clasificación propuesta por Comte se distingue entre todas las imaginadas hasta el día, por ser la que guarda mas escrupulosa conformidad con los principios de la didáctica, de la pedagogía i de la filosofía. Hecha con el deliberado propósito de adaptarla a la enseñanza, es de todas la que ménos dificultades encuentra para traducirse en un plan de estudios i la que ménos profundamente subvierte los sistemas tradicionales de instrucción científica. Ella realiza en lo fundamental aquel ideal buscado por Condillac, Condorcet, Comte, Spencer i otros, cual es, que en la enseñanza de las ciencias se siga el mismo orden que el espíritu humano ha seguido en sus investigaciones (*l*). Por último, en el estado actual de la filosofía de las ciencias, no hai clasifi-

(*k*) Tal fué igualmente el orden que propuso Diderot para formar el plan de estudios de una universidad; tal el que se sigue en la Escuela Politécnica de París respecto de aquellas ciencias, que, como las matemáticas, la astronomía, la física i la química, a la época de su fundación estaban ya constituidas. LIARD. *L'Enseignement Supérieur*, t. I, pág. 103.—ARRÉAT. *De l'Instruction Publique*, pág. 4. *Revue de Philosophie Positive*, 1882.

(*l*) CONDORCET. *Rapport sur l'organisation de l'Instruction Publique*, pág. 22.—ARRÉAT. *De l'Instruction Publique*, págs. 4 i 18. *Revue de Philosophie Positive*, 1882—CONDILLAC. *Cours d'Étude*, t. IV, págs. 234 i 241.

cacion alguna que dé tanta luz para juzgar las cualidades i defectos de un plan cualquiera de estudios, i mientras no se imagine otra mas adaptable a la enseñanza, cualesquiera que sean los defectos que por otro lado la afeen, este sistema se debe tener como base i adquisicion definitiva de la didáctica.

§ 59. Ordenada sistemáticamente la enseñanza de las ciencias fundamentales, esta misma ordenacion sirve de modelo para organizar la enseñanza de las demás disciplinas.

No ha logrado hasta ahora la filosofía de las ciencias clasificar en forma didáctica los conocimientos concretos, ni los especiales ni los de las artes jenerales. Alejandro Bain observa, por ejemplo, que la educacion física propiamente tal es rebelde a todo ordenamiento i que indistintamente se la puede empezar por el canto, o por la gimnástica, o por el dibujo, o por los trabajos manuales (*m*). Pero a todas luces una indeterminacion semejante no puede provenir sino de que, por el estado incipiente de nuestros conocimientos, no tenemos todavía la teoría científica del desarrollo normal del organismo.

En todo caso, si se ha de buscar la mayor eficacia de la enseñanza, no puede ser indiferente la colocacion que se dé en el plan de estudios a las

(*m*) BAIN. *La Science de l'Éducation*, lib. II, cap. II, páj. 154.

asignaturas de las artes jenerales. Segun sea el lugar que a cada una se asigne, serán las facilidades que para enseñarla tendrá el maestro i las ventajas que de su estudio reportará el educando.

Por fortuna, uno de los mayores beneficios que las ciencias rinden a la didáctica, es que, a virtud de sus relaciones lógicas, predeterminan el orden en que han de ser enseñadas e imponen su enseñanza como modelo invariable i perfecto a toda otra enseñanza.

En conformidad al modelo de la enseñanza científica, las disciplinas de cada rama de la educacion se deben disponer gradual i jerárquicamente, o sea, empezando por las fundamentales i mas simples, para seguir con las inmediatamente derivadas i mas complejas. Así se debe desarrollar la educacion física, así la educacion literaria, así la educacion moral. Fundados estos principios en el desarrollo jerárquico de los conocimientos i en el desarrollo gradual de la plasticidad del espíritu, tienen que ser igualmente aplicables en todos los órdenes de la enseñanza (*n*).

Desgraciadamente no siempre han sido tan respetados en la práctica como reconocidos en teoría; i la asignatura de historia natural que figura en la enseñanza secundaria parece haberse formado *ex-profeso* para violarlos.

(*n*) VECCHIA. *Scienza dell'Educazione*, t. I, § 115.

Prescindiendo, por ahora, de las infracciones de la metodolojía, atendiendo solo a la natural subordinacion de las materias, es evidente que el reino animal está sujeto al reino vejetal; que el reino vejetal lo está mucho mas al reino mineral; i por tanto, que la enseñanza debe empezar con la mineralojía, seguir con la botánica i terminarse con la zoolojía.

Entretanto, el órden que se sigue de ordinario es el órden radicalmente inverso: se estudia en primer término el mundo orgánico, como si para hacer bien tal estudio no se requiriese el conocimiento del mundo inorgánico; i entre los organismos se da principio a la enseñanza del reino animal ántes que a la enseñanza del reino vejetal. En una palabra, la enseñanza tradicional no respeta la subordinacion jerárquica que existe entre las tres ramas de aquella ciencia, i da a conocer los tres reinos de la naturaleza como si fuesen tres porciones inconexas del mundo.

Para apreciar lo que se gana siguiendo el mismo camino en sentido inverso, basta observar que colocar jerárquicamente las ciencias, es proceder de lo simple a lo complejo; i, por tanto, la distribucion lójica de las asignaturas vale por un buen método.

Si se exceptúa la aritmética, base positiva del saber humano, no hai ciencia alguna que para fundarse no haya necesitado la base preexistente de otra ciencia ya desarrollada; i esta subordina-

cion lójica entre las ramas de los conocimientos, se deriva de la subordinacion natural que existe entre las materias mismas. Alterar la jerarquía natural de las ciencias es alterar el orden en que la enseñanza se suministra con mayores facilidades, i en que el estudio proporciona una intelijencia mas cabal de las cosas. Lo que no se puede hacer entre las ciencias abstractas sin crear entorpecimientos, no se puede hacer tampoco con ventaja entre las ciencias concretas.

§ 60. Ordenadas ya de un lado la enseñanza de las ciencias fundamentales, de otro la enseñanza de las demás disciplinas, es el caso de esponer ahora los principios jenerales que, para la combinacion de ambas, se deben seguir en la confeccion de todo plan de estudios.

Los eminentes autores que en los últimos años han empezado a relacionar la pedagogia con la psicología, están de acuerdo en que la educacion jeneral debe atender simultáneamente el cultivo de todas las facultades del hombre, porque no se puede dar alimento a una sola sin desarrollarla de una manera anormal i monstruosa a costa de las restantes (o).

Al revés de lo que vulgarmente se cree, el des-

(o) VECCHIA. *Scienza dell' Educazione*, t. I, § 120.—BAIN. *La Science de l'Éducation*, lib. I, cap. II, páj. 9.

arrollo integral i armónico del espíritu no se obtiene aplicándolo al estudio de un solo orden de conocimientos. Se obtiene, al contrario, aplicándolo al estudio de materias tan diferentes que pongan en actividad todas sus facultades. La plasticidad cerebral de cada facultad puede atrofiarse en su desarrollo por falta de ejercicio, así como puede agotarse por el exceso contrario (*p*); i si la instrucción industrial está interesada en formar especialistas que luzcan determinadas aptitudes, la educación jeneral debe empeñarse en formar hombres cuyo espíritu se desarrolle en el mas perfecto equilibrio.

Por otra parte, la multiplicidad de materias permite realizar una cosa a primera vista imposible, cual es la de dar descanso al espíritu sin que se interrumpan un momento sus tareas.

Segun lo han hecho notar los autores aludidos, durante la vijilia el espíritu se mantiene en constante actividad, ejercitando ora la memoria, ora la imaginación, ora la razón; i cuando se siente rendido por causa de un trabajo mui prolongado, se le da descanso como se quiere, o bien suspendiendo toda ocupación, o bien cambiando la que acaba de agotar el vigor de una facultad, por otra que requiera el empleo de otras facultades (*q*).

(*p*) BAIN. *La Science de l'Éducation*, lib. I, cap. II, páj. 9.

(*q*) BAIN. *La Science de l'Éducation*, lib. I, cap. III, páj. 33.

—VECCHIA. *Scienza dell' Educazione*, t. I, § 120 i § 121.

La variedad de las materias de enseñanza, observa Gréard,

Este artificio, tan usado hoi por la pedagojia, solo falla cuando el último trabajo ha sido llevado hasta el punto de ocasionar un cansancio jeneral, o tan complejo, que ha requerido el empleo simultáneo de varias facultades.

Pero, en jeneral, el espíritu descansa si del estudio de las lenguas, que requiere principalmente el ejercicio de la memoria, se pasa al estudio de las ciencias, que requiere principalmente el ejercicio del entendimiento, o si el estudio de las matemáticas, que sigue el método deductivo, se alterna con el de la física o la química, que siguen el método inductivo. Descansa, sobre todo, cuando deja las ciencias por las artes o cuando sustituye las disciplinas que embargan la intelijencia por los ejercicios que excitan las facultades físicas.

Es evidente, entónces, que si en cada año o en

no es solo una consecuencia necesaria de la estension de los conocimientos. Aplicada en los límites de una sana hijiene intelectual, es para las facultades del educando un medio de reparacion i contribuye a mantenerlo en equilibrio i en salud, así como la variedad de alimentos lo hace con el organismo. Ha largo tiempo que los maestros de Port-Royal observaron que *la monotonía de las lecciones atonta el espíritu*.

Pero tan útil como es la variedad de la enseñanza para excitar el espíritu, podria ser peligrosa si tuviera por resultado dispersar sus fuerzas. Un niño de diez años no debe ser obligado a seguir nueve cursos diferentes por semana... porque se fatiga ménos con el esfuerzo prudentemente prolongado que con el esfuerzo incesantemente trasformado. GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. II, páj. 143.

cada período del curso escolar no se enseñara mas que un solo órden de conocimientos, no seria posible establecer esta alternacion en el jénero de los trabajos, que trae la alternacion en el ejercicio de las facultades, i que, procurando a cada una el descanso requerido por los esfuerzos que ha hecho, da ocupacion a otra i alimento a la incansable actividad del espíritu.

Durante largo tiempo ha sido de regla, observa Gréard, aplicar íntegramente el primer año de la escuela al solo estudio de la lectura; i a no dudarle, si en los últimos cincuenta años la instruccion primaria no ha rendido los frutos que de ella se esperaban, ha sido en parte porque en vez de atraer los niños a la clase excitándolos con la variedad de las lecciones, se les fatigaba la atencion con la monotonía de un ejercicio demasiado prolongado. Difícilmente se habria podido inventar un sistema mas contrario a su naturaleza viva, movable i curiosa, que el de aferrarlo durante dias enteros al monótono estudio del silabario, i ninguno otro tampoco podia ser mas adecuado para detener los progresos en el arte de la lectura (r).

La didáctica debe dar variedad a la enseñanza si quiere evitar la monotonía, el fastidio i el cansancio; i los planes de estudio se deben componer

(r) GRÉARD. *Enseignement Primaire*, páj. 82.

en forma de poder alternar las materias varias veces en cada día.

Hai una escuela, sin embargo, segun la cual la enseñanza se debería dividir en ciclos, i los conocimientos se deberían adquirir por órdenes sucesivos. Así como los estudios especiales vienen después de los estudios jenerales, dice la escuela aludida, así en los cursos de instruccion se debe aplicar un período a la educacion física, otro a la educacion moral, un tercero a la educacion literaria i un cuarto a la educacion intelectual. A su juicio, un desarrollo semejante de la enseñanza concordaria mejor con el desarrollo de las facultades humanas, i el espíritu concentraria mas su atencion en cada materia i no la disiparia aplicándola al estudio simultáneo de varias (s).

Un sistema tal era hasta cierto punto el de los planes de estudio que en la primera mitad del presente siglo rejian en los colejíos reales de Francia i de España.

Segun el testimonio de Cousin, en los de Francia se estudiaban primeramente las humanidades sobre la base del latín i del griego. En seguida, después de algunos años, cuando los autores clásicos «habian llenado el corazon i el espíritu de los educandos con el sentimiento de lo bello i de lo

(s) VECCHIA. *Scienza dell'Educazione*, § 120.

bueno», se pasaba al estudio mas severo de las matemáticas; a continuacion se seguia con el de las ciencias físicas, i se ponia remate al curso con el de la filosofía. Lo mismo se hacia en España (1).

Pero un sistema semejante no se podría restablecer sin perturbar el desenvolvimiento armónico del espíritu. En biología es cosa sabida que miembro que no se usa propende a atrofiarse, i funcion que no se ejerce propende a extinguirse. Por consiguiente, un sistema que, durante un período mas o ménos largo del crecimiento orgánico, ejercitara una sola facultad del espíritu, no atenderia debidamente al desarrollo integral de la naturaleza humana.

La actividad intelectual, dice Vecchia, se manifiesta por el ejercicio de funciones diferentes, que hemos llamado observacion, reflexion, juicio, abstraccion, memoria, imaginacion, etc.; i la diversidad de disciplinas, que ejercitan ya una, ya otra de estas facultades, sirve en conjunto para provocar el desarrollo completo del espíritu. Aquellos que decla-

(1) DREYFUS-BRISAC. *L'Éducation Nouvelle*, páj. 123.—COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II, pájs. 56 i 57.—SAMA. *Montesino i sus Doctrinas Pedagógicas*, páj. 58.

Como es de presumirlo, el ilustre Montesino impugnaba de frente aquel sistema en la península, i sentaba con autoridad incontestable que la enseñanza debe ser simultánea, en el sentido de que a la vez debe abrazar varios órdenes de conocimientos.

man contra el ridículo carácter enciclopédico de la enseñanza primaria, no se han fijado en que ella debe ser mas educativa que instructiva, i curarse ménos de trasmitir conocimientos profundos que de dar un impulso inicial a la actividad entera del espíritu (*u*).

Lo único lójico, en suma, es que la educacion física, la educacion literaria, la educacion intelectual i la educacion moral, empiecen a un tiempo i se desarrollen paralelamente a lo largo del curso escolar. Si los planes de estudio se compusieran en forma que a cada período se estudiara un solo orden de materias, cada facultad del espíritu recibiría una excitacion desproporcionada durante un tiempo mas o ménos largo, i quedaria abandonada e inactiva durante el resto del curso; la enseñanza de las últimas ramas de la educacion se dificultaria considerablemente por el debilitamiento artificial de las facultades respectivas, i la pedagogia no podria ofrecer al espíritu fatigado aquel descanso que después del sueño se juzga mas saludable, el de la alternacion en el ejercicio de las funciones cerebrales, fundada en la alternacion de los estudios i de las materias.

§ 61. Las doctrinas que dejo establecidas sobre la filosofía de las ciencias, sobre la jerarquía e inter-

(*u*) VECCHIA. *Scienza dell'Educazione*, § 120.

dependencia de los conocimientos, i sobre el paralelismo de las varias ramas de la educacion, me llevan ahora a estudiar otro punto de particular importancia, cual es el mecanismo jeneral de los planes de estudio.

Si se exceptúan los planes de instruccion primaria, la práctica tradicional ha sido organizarlos en forma que cada disciplina se considera como una *facultad* (era la palabra antiguamente usada), como una facultad autónoma que no tiene relacion alguna ni con las que están ántes o después, ni con las que están a derecha o izquierda.

Es lo que se observa, verbigracia, en el estudio del castellano. Fraccionado en varias secciones independientes, la gramática constituye por sí sola una disciplina completa, que no tiene para qué curarse de lo que venga después; i la literatura, otra disciplina completa, que no tiene para qué curarse de lo que vino ántes. Sobre esta base, sucede amenudo que uno de los profesores enseña doctrinas literarias que desautorizan absolutamente las de sus colegas.

Lo mismo digo de las ciencias abstractas. De ordinario, las dos disciplinas fundamentales de la física i la química están encomendadas en nuestro réjimen escolar a un solo catedrático; i a pesar de este arreglo especialísimo, tan propicio a despertar la idea de la conexion de ambas ciencias, es lo cierto que, así en el plan de estudios como en la en-

señanza misma, se trata de una i otra como si fuesen absolutamente estrañas entre sí, como si hubiesen nacido i se hubiesen desarrollado autóctona-mente, sin deber nada a nadie.

Esta es la pauta que se sigue en todos los planes tradicionales de instruccion pública. En ellos no se enseña la ciencia, se enseñan muchas ciencias; i el saber no es un sistema único de conocimientos homojéneos, es un conjunto de sistemas heterojéneos e inamalgamables.

Pero en los últimos tiempos se ha empezado a jeneralizar una nueva práctica, práctica mas conforme con las relaciones de interdependencia i jerarquía que ligan entre sí a los conocimientos humanos. Consiste ella en formar cuatro o cinco asignaturas jenerales de matemáticas, de ciencias naturales, de historia i de lenguas, i desarrollar sus enseñanzas paralelamente del primero al último año del curso.

Este mecanismo, que informa en Alemania el sistema entero de la instruccion jeneral (v), es en sustancia el mismo que en todas partes se sigue por lo comun en la enseñanza primaria, porque, precisados a graduarla en conformidad al desarrollo del espíritu infantil, los institutores reducen en cada

(v) Véanse mis informes sobre *Las Escuelas en Berlin*, capítulo III, § 2 i sobre *La Instruccion Secundaria i La Instruccion Universitaria en Berlin*, cap. I, § 8.

año la de cada disciplina a la porcion de nociones que prudencialmente juzgan asimilable, i la ensanchan en los años posteriores hasta donde la duracion del curso escolar lo permite.

Un mecanismo análogo es con mayor razon el de la enseñanza de las matemáticas. La division de esta rama del saber en tres o cuatro disciplinas desarrolla, es verdad, en cada catedrático la propension a encastillarse en lo que le corresponde i a cortar relaciones con las restantes; pero el desenvolvimiento jerárquico de sus verdades es tan conexo i la subordinacion de la mecánica a la jeometría i de la jeometría a la aritmética es tan estrecha que, en realidad, los profesores superiores no hacen más que desarrollar la enseñanza de los inferiores, i todos tienen que mirar estas tres disciplinas como partes recíprocamente complementarias de un solo sistema.

Ahora, ¿qué ventajas lleva este mecanismo al mecanismo tradicional? ¿Conviene jeneralizar la enseñanza concéntrica a todos los grados i a todas las ramas de la educacion?

Bajo el respecto pedagógico, el plan concéntrico tiene por objeto levantar gradualmente el edificio del saber, creando en el primer año una base de conocimientos que se ensancha i desarrolla en los años subsiguientes (*x*). En este sistema, lo que se

(*x*) VECCHIA. *Scienza dell' Educazione*, t. I, § 64 i § 65.

estudia hoy es simple preparación de lo que se estudiará mañana; i lo que se estudiará mañana será simple desarrollo de lo que se estudia hoy. El educando así no va estudiando ciencias nuevas a medida que va adelantando en su carrera, sino que va desarrollando sus conocimientos en aquellas ciencias en que se inició al principio del curso.

Es un hecho de fácil percepción para los catedráticos, que la enseñanza tropieza bajo el régimen tradicional con dificultades casi insalvables cuando se propone transmitir en el período de un año una ciencia entera a los alumnos de mas tierna inteligencia. Dóciles para asimilarse las nociones mas elementales, se muestran mas i mas rebeldes para ascender a las mas complejas. Mui bien han sentido esta dificultad pedagógica los catedráticos de nuestros liceos, cuando han exigido la ampliación del tiempo que primitivamente se consagraba a la enseñanza de la gramática, de la aritmética, de los idiomas i de otras asignaturas.

Pues bien, el sistema concéntrico allana por completo estas dificultades porque en los primeros años del curso no enseña mas que las nociones elementales de cada orden i reserva las mas complejas para los posteriores. El alumno adquiere en cada período sobre cada ciencia una suma menor de conocimientos; pero los que adquiere se los asimila mas perfectamente, i el desarrollo de la enseñanza corre parejas con el de la inteligencia educanda.

Por último, la noción de la unidad de esas asignaturas que se prolongan durante varios años, hace sentir mas vivamente a los profesores la necesidad de armonizar sus doctrinas; i si es cierto que en los primeros tiempos de la educacion solo la enseñanza que se repite se asimila por completo, no puede dudarse que el mecanismo del plan concéntrico tiene mucha mas eficacia que el de los planes tradicionales.

No son ménos importantes las ventajas de este sistema en cuanto se relaciona con la filosofía de las ciencias. Clasificadas las veinticinco o mas disciplinas que los planes tradicionales comprenden en solo cuatro o cinco cursos, la unidad de los conocimientos resalta espontáneamente en cada órden,

Bajo el imperio del réjimen vijente, no se obtendrán jamas resultados parecidos, porque las ciencias se enseñan tan desencuadradamente que su conocimiento no hace descubrir entre ellas relacion alguna de interdependencia o jerarquía.

La noción de la unidad del saber solo puede formarse al calor de una enseñanza que no cambia de año en año, que es siempre una i que se desarrolla a sí misma del principio al fin del curso. Tal es la enseñanza del plan concéntrico.

Una i otra vez he demostrado (§ 55) que entre los principios fundamentales de las ciencias hai cierta subordinacion jerárquica, i que entre las nociones derivadas (que forman la mayor suma de

nuestros conocimientos), hai ciertas relaciones de interdependencia. Siendo así las cosas, es evidente que no se puede adoptar un plan de disciplinas independientes o sueltas sin romper a la vez el encadenamiento i las conexiones de las ciencias. Solo una enseñanza que se desarrolle sin variar a lo largo de todo el curso puede respetar la serie jerárquica de los conocimientos fundamentales. Solo una enseñanza que se desarrolle entablando relaciones a derecha e izquierda puede manifestar la interdependencia que une entre sí a las varias asignaturas.

Si para graduar el estudio de lo mas simple a lo mas complejo es menester empezar por las matemáticas i acabar con la sociología, filosóficamente todas las ciencias abstractas se deben considerar como una sola gran ciencia, cuyas partes conexas e interdependientes se rebelan contra el recíproco alejamiento en que los planes tradicionales de estudio pretenden mantenerlas.

Los gramáticos, los lexicógrafos, los literatos, los simples eruditos, formados en el espíritu de la escuela clásica, no calcularán jamás cuánto gana el espíritu en elevacion, en amplitud, en solidez cuando una enseñanza concéntrica relaciona entre sí todas las disciplinas i convierte el estudio de las ciencias en un verdadero estudio de filosofía.

En suma, creo yo que, sin violar el principio cardinal del plan concéntrico, la ciencia se puede enseñar de dos maneras diferentes, siempre que se

adopte la clasificacion positiva: o bien se trata en cada año de una sola de sus ramas, pero refiriéndola constantemente al sistema troncal i presentándola como simple desarrollo de las estudiadas anteriormente; o bien (lo cual es mucho mas difícil i requiere un profesorado excepcionalmente eximio) se trata en cada año de todas las ciencias fundamentales i se ensancha el horizonte de los conocimientos a medida que se asciende de un curso a otro.

§ 62. Llegado al punto donde me encuentro, puedo examinar a la luz de las doctrinas anteriormente establecidas la práctica de bifurcar la enseñanza secundaria, práctica que va ya en menguante i en descrédito no obstante ser modernísima.

La bifurcacion consiste, como se sabe, en formar dos cursos paralelos, de los cuales el uno, que educa para ciertas carreras técnicas, particularmente para la *ingeniería*, da preferencia al estudio de las ciencias i descuida el de las letras; i el otro, que educa para las demás carreras, particularmente para la *jurisprudencia* i la *teología*, da preferencia al estudio de las letras i descuida el de las ciencias (*y*).

Este sistema se puede aplicar de dos maneras

(*y*) GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. II, pájs. 77 i 104.
—ALCORTA. *La Instrucción Secundaria*, cap. III, pájs. 144 i siguientes.

diferentes: o bien a la manera francesa, que fué la seguida en Chile, i consiste en desarrollar paralelamente los dos cursos en cada liceo; o bien a la manera alemana, que consiste en crear escuelas científicas (*Realschulen*) llamadas a funcionar simultáneamente con las escuelas clásicas (*Gymnasios*).

Jeneralizada en una u otra forma de un extremo a otro de Europa, la bifurcacion es hija del deseo de conciliar las exigencias de las profesiones técnicas, que reclaman una enseñanza científica, con las exigencias de las profesiones empíricas, que reclaman el mantenimiento de la enseñanza clásica.

De una informacion levantada administrativa-mente en Francia, infiere Gréard que casi todas las facultades de derecho, unidas a las de humanidades, pidieron que se eliminaran en la prueba del bachillerato ciertas materias científicas, con el propósito ostensible de hacerla mas puramente literaria; i que, por el contrario, las facultades de ciencias, las de medicina i los liceos pidieron que se instituyera un bachillerato especial en ciencias físicas i naturales, a fin de atender mejor a la conveniente preparacion de los graduandos (z).

Esta doble tendencia es jeneral: en todas partes las profesiones empíricas se curan de educar mas bien las facultades de espresion que las facultades

(z) GRÉARD, *Enseignement Supérieur*, pájs. 133 a 135.

de concepcion, i defienden la enseñanza clásica; pero, a su vez, las profesiones científicas se curan de educar ántes las facultades de concepcion que las de espresion, i reclaman la instruccion positiva. En el curso de 1890, cuatrocientos siete profesores universitarios de Alemania declararon solemnemente, "apoyados en su esperiencia personal, que la cultura de los estudiantes de las escuelas clásicas era preparacion insuficiente para el estudio de las ciencias naturales i de la medicina».

La bifurcacion, de consiguiente, es un acomodo que da paso al progreso, aparentando conservar invariable la tradicion. Dondequiera que el espíritu clásico inspira todavía a los directores de la instruccion pública, la enseñanza científica se funda, no a título de enseñanza jeneral, sino a título de enseñanza especial, para el solo efecto de alimentar aquellas vocaciones profesionales que no muestran aficion a las letras (aa); pero a la vez se deja subsistente la enseñanza clásica, no a título de enseñanza especial, sino a título de enseñanza jeneral, para no irritar a la escuela conservadora. Bifurcar el plan de estudios es, por tanto, declarar virtualmente la impotencia del sistema clásico para dar a los estudiantes la preparacion requerida por la enseñanza científica de ciertos cursos profesionales.

(aa) ALCORTA. *La Instruccion Secundaria*, página 257.—
GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. II, páj. 219, i *Enseignement Supérieur*, pájs. 211 i 218.

Ninguno de mi jeneracion olvidará en Chile que cuando rejia en nuestros liceos el sistema de la bifurcacion, se desarrollaban tendencias marcadas en los *humanistas* a desdeñar el estudio de las ciencias, i en los *matemáticos*, a desdeñar el cultivo de las letras.

Los matemáticos terminaban la vida escolar a los diez o mas años de estudio, con tanta ignorancia del arte literaria, que no sabian escribir una carta sin cometer los mas torpes gazafatones. I en cuanto a la ciencia de los humanistas, baste saber que en 1873, cuando yo cursaba el segundo año de derecho, un profesor preguntó en clase que cómo se reduce un quebrado a un comun denominador, i de entre cincuenta o sesenta alumnos no hubo mas que uno, uno solo, que contestara satisfactoriamente a la pregunta.

Siendo así las cosas, claro está que la bifurcacion de la enseñanza secundaria sintomatiza un estado de mera transicion, en que la escuela clásica no puede ya dar a los ingresantes de los cursos universitarios la instruccion científica que necesitan; ni la escuela positiva puede darles todavía la educacion literaria que les conviene.

Bajo el respecto filosófico no hai razon atendible que justifique la fundacion de dos clases de enseñanza jeneral, una mas científica que literaria, i otra mas literaria que científica. La educacion positiva organizada integralmente, basta por sí sola como

preparacion especial para las carreras profesionales, i como cultura jeneral para el espíritu. La instruccion secundaria, que es instruccion jeneral, debe ser una e igual para todos.

Si hasta ahora se autoriza la existencia de dos clases de enseñanza, es porque no habiendo llegado al estado científico todas las profesiones universitarias, hai algunas a las cuales basta la preparacion clásica. Pero en todas partes puede observarse: conforme los estudios profesionales van saliendo del empirismo, la autoridad docente va sintiendo la necesidad de dar una instruccion mas sólida a los ingresantes en los cursos superiores. Es una lei inmanente de conformidad que a una enseñanza superior de carácter científico corresponde una enseñanza preparatoria de carácter igualmente científico. La medicina empieza a exigir la preparacion positiva solo ahora, porque no hace muchos años que se ha empezado a estudiarla científicamente; i si hasta el dia los cursos de derecho no presentan la misma exigencia, es porque en todas las universidades la jurisprudencia se estudia todavía empíricamente. La bifurcacion, por tanto, no durará mas tiempo que el que emplee el espíritu científico en invadir todos los cursos profesionales.

En Francia, en Alemania, en Inglaterra i en otras naciones, los prosélitos de la escuela científica no han aceptado el sistema aludido sino como un artificio esencialmente transitorio, que les per-

mite suplantar poco a poco la instruccion clásica por la instruccion positiva. Particularmente en Alemania, una sociedad compuesta de cuatro mil profesores, maestros, pedagogos i educacionistas, declaró en el curso de 1890 que las reformas escolares deben encaminarse a restaurar tarde o temprano la unidad indivisible de la enseñanza, como el arreglo mas simple, mas práctico, mas económico, como el único arreglo que puede reanudar los lazos entre la porcion mas culta i la mas ignorante de la sociedad (*ab*).

Se debe creer, de consiguiente, que no está lejano el día en que un solo sistema, el sistema integral de educacion positiva, sea el que prepare por sí solo a todos los educandos universitarios. Si los clásicos no lo aceptan hasta ahora, es, o porque pretenden mantener reducida la educacion liberal a la mera instruccion literaria, o porque todavía no se ha logrado hermanar en un solo plan las letras i las ciencias. Pero sea que la escuela científica perfeccione sus planes de estudio, sea que las nuevas corrientes sociales arrasen a la escuela clásica, parece indudable que en un porvenir no lejano se pondrá término en todas partes, como ya se ha hecho en Chile, a la indebida bifurcacion de la enseñanza i se reconstituirá la unidad indivisible de

(*ab*) *Revue Internationale de l'Enseignement Supérieur*, 1891, t. I, páj. 77.

la educacion jeneral. La sentencia está ya pronun-
ciada: el tiempo se encargará de ejecutarla.

§ 63. Sea que se mantenga el sistema tradicional, sea que se adopte el sistema concéntrico, el orga-
nizador de la enseñanza debe atender en todo caso
a no incluir en cada disciplina mas que nociones
homojéneas, esto es, nociones ligadas entre sí por
relaciones naturales de subordinacion o interdependen-
cia.

Nunca se condenará lo bastante, vistos sus per-
versos resultados, la práctica seguida por algunos
educacionistas de encajar varios ramos inconexos
en una sola asignatura. La enseñanza debe dispo-
nerse siempre en forma que los estudios anteriores
preparen para acometer los estudios posteriores; i
con aquellas ensambladuras, al contrario, ella no
puede pasar de los unos a los otros sino rompiendo
la contiñuidad lójica entre conocimientos de un
mismo orden.

Ahí está para ejemplo nuestra antigua asignatu-
ra de filosofía. Trasplantacion francesa hecha en
mala hora, es en sustancia una simple amalgama
forzada de disciplinas inconexas (*ac*). La metafisi-
ca, la psicología, la ética, la lójica, la teodicea i la
historia de la filosofía se codean allí unas con otras
a pesar de no tener entre sí mas relaciones que con

(*ac*) COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II, pájs. 98 i 136.

la heráldica o la numismática. Para llenar su tarea, el catedrático tiene que cambiar cuatro o cinco veces en cada año las materias de su enseñanza; i los alumnos tienen que recorrer en el mismo período cinco o seis órdenes diferentes de estudios.

Pareceria ocioso advertir que la unidad de los conocimientos no se crea por decreto, sino que nace de la disposicion natural de las materias; que es inútil juntar materialmente dos disciplinas que no están unidas por relaciones lógicas de jerarquía o interdependencia; que la ensambladura forzada interrumpe el desenvolvimiento gradual de la enseñanza; i que a una disciplina no se le dará jamás unidad si no se la compone de nociones homojéneas i conexas.

Sin embargo, debe ser necesario enseñar i demostrar principios tan elementales cuando tanto empeño ha solido gastarse en dejar subsistente la pepitoria de la filosofía, i cuando tan amenudo se prescinde de ellos en la organizacion de la enseñanza (*ad*).

En el primitivo plan de estudios dictado en 1889 para nuestro Instituto Pedagógico, habia una asig-

(*ad*) En 1888, cuando se discutia en el Consejo de Instrucion Pública el plan de estudios concéntricos, hubo que librar una verdadera batalla entre los que sosteniamos que la asignatura de filosofía debe reducirse a la lógica, esto es, a la filosofía de las ciencias, i los que pretendian, por una desconfianza instintiva i supersticiosa, mantener la antigua amalgama.

natura formada con tres disciplinas diferentes, cuales eran, el derecho constitucional, el derecho administrativo i la economía política; i en el plan de reforma de la enseñanza jurídica propuesto el mismo año a la facultad respectiva, había una asignatura semejante compuesta de la sociología, la ciencia política, i una idea jeneral de las instituciones i de los poderes públicos. Ahora, pregunto yo, ¿qué relaciones lógicas ligan entre sí a las varias disciplinas de cada una de estas asignaturas? ¿Cómo se puede enseñar la una sin dejar de la mano a las otras?

Hai una regla de fácil aplicacion para discernir en cada caso si se ha respetado o violado el principio de la unidad, que es principio orgánico de toda asignatura. Si la enseñanza de una de las partes que la asignatura comprende prepara o desarrolla la enseñanza de las restantes, esta relacion recíproca es claro indicio de haberse respetado la unidad orgánica de toda la disciplina. Pero si el conocimiento de la una no aclara, ni completa, ni desarrolla, ni prepara el estudio de las otras, entónces no haya duda de que se han ensamblado artificialmente dos o mas materias heterojéneas.

§ 64. Destinados a dar unidad i armonía a toda la enseñanza, los planes de estudio no cumplen absolutamente el objeto de su confeccion cuando no se les completa con una serie íntegra de programas.

No se indican las materias en los planes de estudio sino de una manera jenérica; toca a los programas especificarlas. Los planes de estudio fijan la calidad; los programas, la cantidad.

En un plan de instruccion jeneral, se espresa, verbigracia, que formará parte integrante de ella la enseñanza de las matemáticas; i si se quiere, se fija tambien el número de horas que a dicha asignatura se consagrará por semana en cada año del curso. Pero sin faltar aparentemente a su deber, un catedrático podria concretarse a enseñar en los seis años del curso secundario nada mas que aritmética, i otro podria proponerse enseñar en el mismo período aquella ciencia entera hasta el cálculo diferencial e integral. Ambos enseñarian las matemáticas; pero el uno daría poco desarrollo a su enseñanza i el otro lo daría demasiado. Por medio de un programa, se reduciría la enseñanza de ambos a sus justos límites.

Los programas son particularmente indispensables cuando se cambia de una manera sustancial un plan de estudios que ha rejido durante larges años. Bajo el imperio de un plan antiguo, las tradiciones escolares, la administracion docente i las exigencias de las pruebas comunes del bachillerato, han podido igualar aproximativamente la enseñanza de todas las zonas del territorio.

Pero al cambiarse sustancialmente el plan de estudios, vuelve a quedar toda la enseñanza, durante

un tiempo mas o ménos largo, entregada al capricho de cada profesor si no se fija por medio de programas la pauta que todos deben seguir.

Es el peligro que al presente amaga a la enseñanza secundaria en Chile con motivo de la paulatina adopcion del plan de estudios concéntricos. Establecidas en él las cuatro asignaturas fundamentales de matemáticas, de ciencias naturales, de historia i de castellano, asignaturas que se desarrollan a lo largo de todo el curso escolar, los profesores no pueden saber, porque no se han dictado los programas, dónde deben detenerse a cada etapa anual de la enseñanza. La anarquía sobrevendrá irremediabilmente a pesar de cuantos esfuerzos de otra naturaleza se hagan para reprimirla. El profesor de un año llegará hasta mas allá o hasta mas acá del punto de partida fijado por el profesor del año siguiente; i los alumnos de un liceo se asimilarán al cabo de un bienio tantas materias, miéntras que los de otro no se asimilarán sino cuantas. Solo los programas pueden fijar de una manera jeneral i uniforme la proporcion i la medida en que la enseñanza debe darse por cada uno en todas partes (*ae*).

Estos peligros no son quiméricos. Se notan en el personal docente de todos los Estados una ten-

(*ae*) No está de mas advertir que el Consejo de Instrucción Pública se ha preocupado en repetidas sesiones de la confeccion de los programas; i que, habiendo abierto un concurso

dencia de los profesores malos a enseñar poco, i una tendencia de los profesores buenos a enseñar demasiado. Los que toman la enseñanza como una industria la sirven con desgano, tratan de llenar su tarea con el menor esfuerzo posible, i, si se les deja, la reducen a los mas elementales rudimentos. Pero los que la toman como un sacerdocio creen que es defraudar a los alumnos no enseñarles toda la verdad i no se sienten satisfechos miéntras les queda por enseñar alguna porcion de la ciencia. En el primer caso, la enseñanza es deficiente; en el segundo, es excesiva. El programa es un medio de fiscalizacion que permite verificar a su tiempo si los unos han dado poco i si los otros han exijido mucho.

En los grandes centros de cultura, donde hai una competencia mui viva, el peligro mas de temer es que los profesores recarguen excesivamente la enseñanza llevados por el deseo de lucir sus aptitudes didácticas. El programa es un medio de hacer sentir a cada uno que ni está solo ni lo puede todo; que cada cual debe graduar su enseñanza en atención a la que tienen que dar sus colegas i a la plasticidad cerebral de los educandos; i en fin, que no cumple su deber cuando se excede en su enseñanza ni cuando la escatima indebidamente, sino cuando

para el corriente año de 1892, se han presentado varios proyectos que se encuentran en manos del jurado respectivo.

la da en la medida proporcional que le corresponde (*af*).

Gréard observa que algunas de las reformas mas trascendentales de la enseñanza se han realizado en Francia, no cambiando los planes de estudio, sino ensanchando o reduciendo las materias que a cada disciplina corresponden en los programas. Fué lo que sustancialmente se hizo en 1872, porque, fuera de la hijiene, no se agregó entónces ninguna materia nueva a los planes de estudio; pero dando mas tiempo a la enseñanza de la jeografía, de los idiomas vivos i de la literatura francesa, i suprimiendo ciertos ejercicios de latin i de griego, se efectuó una reforma de no escasa importancia que de hecho se redujo a modificar los programas (*ag*).

Esta observacion nos hace ver que en gran parte la lucha entre la escuela clásica i la escuela científica, va saliendo de los planes de estudio i reduciéndose al terreno de los programas. Si se exceptúan las lenguas muertas, los planes de estudio contienen unas mismas clases de materias: la es-

(*af*) En los últimos años se han hecho oír en Europa quejas lastimeras i fundadas de los higienistas contra el recargo de trabajo que abruma a los educandos. Apénas necesito prevenir que el remedio del mal no consiste en mutilar los planes de estudio, sino en reducir los programas. Según sean los programas, los educandos pueden estar mui abrumados con el solo estudio del idioma nacional, o mui aliviados con el estudio de la ciencia integral.—GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. II, páj. 74.

(*ag*) GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. I, páj. 85.

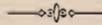
cuela clásica admite en los suyos las ciencias; la escuela científica admite en los suyos las letras. La cuestion es la medida proporcional en que unas i otras deben enseñarse, i este punto no se resuelve en los planes de estudio sino en los programas.

De lo dicho se infiere que el objeto principal de los programas es relacionar entre sí todas las enseñanzas, graduarlas en cada año, armonizarlas en todo el curso, unir las que parecen ser heterojéneas, poner de relieve la jerarquía, la interdependencia i la unidad de todas ellas, i en una palabra, constituir las parciales de manera que en conjunto no formen mas que una sola grande enseñanza, la enseñanza de la ciencia.





CAPÍTULO X



Teoría de la instrucción jeneral

Sumario.—§ 65. Identidad de materias en todos los grados de la enseñanza.—§ 66. Teoría de la instrucción primaria.—§ 67. Debe ser a la vez real i formal.—§ 68. Los trabajos manuales.—§ 69. Teoría de la instrucción secundaria.—§ 70. La enseñanza de la filosofía.—§ 71. Carácterés comunes de los dos grados inferiores de la enseñanza.

§ 65. Las dilucidaciones de los capítulos precedentes me eximirían de estudiar en particular la teoría de los grados en que la enseñanza se divide de ordinario, si por haber sentado en ellas una doctrina bajo de ciertos respectos nueva, no estuviese

obligado a examinarla en sus mas importantes aplicaciones.

Lo primero que se ha de observar sobre este punto es que la division de la enseñanza en grados debe respetar escrupulosamente la elección de materias hecha en vista de la division de la enseñanza en clases. En otros términos, una vez fijado el carácter de la instruccion, una vez resuelto que ella sea especial o jeneral, las materias quedan predefinidas en conformidad a la pauta establecida, i lo único que debe variar al pasarse de un grado a otro es el mayor o menor desarrollo de su enseñanza.

Es evidente, entónces, que si en atencion a su objeto la enseñanza puede ser especial o jeneral i comprender uno u otro órden de materias, se yerra gravemente cuando se las cambia al pasar de uno a otro grado sin cambiar la naturaleza misma de la instruccion. Entre educacion jeneral i educación jeneral, entre educacion especial i educacion especial, están bien las diferencias de cantidad, pero no se esplican las diferencias de calidad.

Junto con aprobar la diversidad de grados, tan útil, tan espontánea, tan conforme con las desigualdades de aptitud i de tiempo, Comte observa que es grave error filosófico, mui frecuente en nuestros días, alterar de una escala a otra la base de esta comun iniciacion científica. La perfecta homojeneidad del espíritu sin distincion de clase ni de indi-

viduos (prosigue) hace comprender por sí sola que semejantes alteraciones no deben afectar sino a la mayor o menor estension del desarrollo que convenga dar al sistema, el cual debe permanecer invariablemente idéntico en todos sus grados (a).

De consiguiente, en un plan integral de educacion pública, la instruccion *primaria*, así llamada por ser la primera tanto en el orden lójico como en el orden cronolójico, debe ser la pauta invariable de la instruccion *secundaria*, en términos que ésta no abrace orden alguno de conocimientos que de antemano no haya sido tratado por aquélla. Para el que pueda llegar hasta el fin, los dos grados de la enseñanza deben componer un solo curso progresivo que se desarrolle concéntricamente, sin cambiar las materias, desde el primer año de la es-

(a) COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. VI, pág. 460.—GINER. *Educacion i Enseñanza*, pág. 199.—LIARD. *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I, págs. 110 i 134.

Por de contado, la homojeneidad de la enseñanza en todos los grados no obsta a que en el último se incluyan disciplinas que no se incluyen en el primero; a que en la seccion secundaria se estudie la filosofía, que no se estudia sin embargo en la primaria; a que en la seccion universitaria se estudie el cálculo diferencial, que no se estudia sin embargo en la secundaria. Lo que el principio dice es solamente que no se debe cambiar la naturaleza de los estudios al pasar de un grado inferior a otro superior; que, si la enseñanza secundaria es científica, no sea puramente literaria la enseñanza del primer grado; que si aquélla se funda en el estudio del griego i el latin, no se funde ésta en otras asignaturas.

cuela hasta el postrero del liceo, i que permita a cada cual o bien detenerse en el límite comun o bien seguir adelante desarrollando las nociones ya adquiridas (*b*).

Es lo que nos enseña la ciencia de la educacion, porque no atiende para fijar las materias al grado de la enseñanza; atiende solamente al objeto de la instruccion, i cuando sabe que ésta ha de ser especial o que ha de ser jeneral, no necesita saber mas para declarar que el curso debe comprender tales o cuales disciplinas.

Así procedió en la edad media la escuela teológica. Segun lo observa Augusto Comte, la humanidad debe al catolicismo la primera institucion de una enseñanza realmente universal, la cual, aun cuando imperfecta, ofrecia un caudal homogéneo de doctrinas a los educandos de todos los grados (*c*). Ora restringiendo, ora ensanchando la enseñanza, pero manteniéndose siempre sobre la base que le servia para la iniciacion universal, la teología pudo informar los tres grados de la instruccion sin cambiar sustancialmente las materias al ascender o al descender de uno a otro. Hasta ahora mismo, los conocimientos que se adquieren mediante el estudio del catecismo en los primeros años de una escuela conventual, son en sustancia los mismos que se

(*b*) ALCORTA. *La Instruccion Secundaria*, cap. III, paj. 115.

(*c*) COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. VI, páj. 459.

adquieren mediante el estudio de la teología en los últimos años de un seminario episcopal; i tan católico es el que estudia no mas que el compendio de las verdades de la relijion, como el tomista que estudia sus mas latos desenvolvimientos.

La preocupacion contraria, la preocupacion de que la instruccion elemental no puede abrazar todas las materias de la instruccion secundaria, ha sido orijinada por la radical impotencia del sistema clásico (§ 34) para establecer una enseñanza homojénea en todos los grados de la cultura. Fundada en el estudio a fondo de las lenguas muertas, la instruccion clásica tiene por objeto formar literatos modelados en conformidad a los tipos antiguos; no es materia utilizable para los educandos cuyas familias viven urjidas por las necesidades de la subsistencia; ni es alimento asimilable para los entendimientos poco desarrollados, por lo cual se reserva en todas partes para el segundo grado de la enseñanza i se crea así entre la primaria i la secundaria una diferencia sustancial, absolutamente injustificable ante la filosofía.

Por el contrario, la misma adaptabilidad a todos los grados que ostenta el sistema teológico, la ostenta en mas alto relieve el sistema científico. No hai porcion alguna de las ciencias fundamentales que no se pueda enseñar arriba o abajo en toda la escala de la cultura escolar. La mas compleja de todas puede enseñarse en un día rudimentariamente,

o en diez años abarcando sus mas latos desenvolvimientos.

Si se restringe mucho la enseñanza teológica, se compromete no solo la esposicion de las verdades derivadas sino aun la de las fundamentales. Pero por mucho que se restrinja la enseñanza científica hasta poderla adaptar al primer grado de la instruccion, nunca se comprometen aquellas nociones cardinales cuya jerarquía constituye el sistema troncal de la ciencia.

Cuando vemos grandes bibliotecas compuestas de obras que exclusivamente versan sobre una rama cualquiera del saber, nos inclinamos a pensar inocentemente que la ciencia en su conjunto es inasimilable para el espíritu humano.

Pero la filosofía de las ciencias nos hace rectificar nuestro juicio demostrándonos que la enseñanza entera, en escuelas, liceos, academias i universidades, versa exclusivamente, cualquiera que sea su desarrollo, sobre el número, la estension i el movimiento (matemáticas); sobre la atraccion universal (astronomía); sobre la gravedad, el calor, el sonido, la luz i la electricidad (física); sobre las combinaciones i descomposiciones binarias (química); sobre la estructura i funcionamiento de los organismos (biología), i sobre la constitucion i desarrollo de las sociedades (sociología).

Estas poquísimas nociones abrazan el saber entero de la humanidad en todos los tiempos, consti-

tuyen un ciclo susceptible de ensancharse concéntricamente hasta el infinito i pueden por sí solas formar un programa de conocimientos aplicable a la enseñanza primaria. Si ellas no dan a conocer, observa Wyrouboff, todas las maneras de ser de la materia (cosa completamente inútil para la jeneralidad de los educandos), no olvidan una sola de sus propiedades fundamentales desde las mas elementales hasta las mas complejas; i si reducidas a su mas simple espresion no constituyen un saber profundo, en cambio ellas solas bastan a formar en el espíritu una concepcion jeneral i positiva del universo (*ch*). Todo hombre puede así vivir sometido al réjimen científico sin ser un sabio, así como sin ser un teólogo puede vivir sometido al réjimen católico.

§ 66. De todas las ramas de la enseñanza jeneral, la instruccion primaria es la que mas derechamente propende a la universalidad, es la que mas empeño gasta en establecer la comunión de una sola verdad, i no hai otra que satisfaga necesidades mas jenerales de los pueblos. La razon está en que la instruccion primaria es la instruccion jeneral por excelencia (*d*).

(*ch*) WYROUBOFF. *Revue de Philosophie Positive*, 1876, t. II.

(*d*) «Pris à sa base, (dice Gréard) il comprend et ne peut comprendre que ce qu'il n'est pas permis d'ignorer pour être un homme, que ce qu'il est indispensable de savoir pour être un homme utile. Considéré dans son extension la plus large, il admet,

Pero esto no fué siempre así: la instruccion universal pudo florecer en la edad media bajo la influencia del catolicismo, puede florecer en la edad contemporánea bajo el influjo de la ciencia, pero no ha podido existir en los tiempos modernos, combatida como ha sido por la tendencia aristocrática de la escuela clásica (§ 34).

Los supuestos fundadores de la educacion popular en el siglo XVI, los protestantes i los jesuitas, hicieron sin duda extraordinarios esfuerzos por obtener que las nuevas jeneraciones no ingresaran en la sociedad sin armarse ántes en las escuelas para las luchas religiosas. Pero unos i otros dieron a la enseñanza un fin mas bien sectario que humano; sus doctrinas propendian mas a dividir que a unir; sus propósitos se dirijian a formar adeptos ántes que a formar hombres; i si se ha de atender al número de colejos fundados en los dias de mas viva competencia, la instruccion primaria apénas se extendió mas allá de la clase media i no alcanzó jamás a jeneralizarse en las clases serviles (e).

il doit admétre tous les développements qui contribuent à affermir ces connaissances fondamentales, à les rapprocher des applications, à les faire tourner au profit tout à la fois de la culture morale de l'enfant et du perfectionnement de ses aptitudes professionnelles.» GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, páj. 76.

(e) PHILIPPSON. *La Contre-Révolution Religieuse*, cap. III, pájina 70.—RANKE. *Histoire de la Papauté*, t. I, pájs. 303, 311 i 312; t. III, páj. 31.

«Les jésuites (dice Vallet de Viriville), établirent leur premiè-

La historia de la instruccion pública contiene muchos datos segun los cuales, ni en la naturaleza de la escuela clásica ni en los propósitos de sus directores, estuvo nunca el hacer partícipes a todas las clases sociales de la comunion de una misma enseñanza.

Miéntras la instruccion elemental habia estado concretada a las materias puramente relijiosas, habia sido comun sentir que debia ser universal, que nadie podia ser excluido, que todos tenian igual derecho al pan de la verdad; i la enseñanza que se daba en las iglesias no hacia distinciones sustanciales entre el noble i el plebeyo, entre la mujer i el varon.

Pero desde que ella empezó a comprender materias profanas, las clases serviles se desinteresaron de su estudio, sus directores se empeñaron en dar tintura aristocrática a la educacion clásica, i se formó una verdadera escuela que, en nombre de las conveniencias sociales, quiso mantener en perpetua ignorancia a las masas populares.

re école à Paris en 1565. En 1571, ils obtinrent du pape la permission d'enseigner où bon leur semblerait. En 1600 ils avaient dans le monde deux cents collèges, et en 1762 ils en possédaient six cent soixante-neuf, dont quatre-vingt-six sur le sol de la France. VALLET DE VIRIVILLE. *Histoire de l'Instruction Publique* pájs. 235 i 236.

Mas felices parecen haber andado los protestantes, porque solo el rei Federico Guillermo I de Prusia fundó en su reino 1800 escuelas. BRÉAL. *L'Instruction Publique en France*, páj. 13.

Locke sostenia que el latin debia reservarse para la educacion de los caballeros; Richelieu era de sentir que la instruccion clásica no convenia a todos porque un pueblo bien rejido necesita maestros en artes mecánicas mas que maestros en artes liberales; i un alto funcionario francés advertia en 1763 que «no se debia estender mucho los conocimientos del pueblo, porque el obrero que vea mas allá de su oficio no hará con empeño i paciencia su tarea; últimamente (agregaba) se han establecido escuelas en Brest i en Saint-Malo, i desde entónces cuesta trabajo encontrar grumetes i marineros; en treinta años mas no los habrá absolutamente» (f). Pero no hai para qué citar tantos hechos, porque basta observar que la escuela clásica bautizó la instruccion jeneral con el nombre de *educacion liberal* para indicar que por su naturaleza está exclusivamente destinada a los hombres de las clases superiores, a los que bajo el réjimen pagano de la esclavitud se llamaban hombres libres.

Ha sido el advenimiento paulatino de la ciencia lo que ha redimido a las masas de esta exclusion infamante, devolviendo a la instruccion primaria su antigua propension a la universalidad.

Ella, en verdad, ilustra relativamente poco por-

(f) GRÉARD. *Enseignement Primaire*, pájs. 324 i 325. *Enseignement Secondaire*, t. II, páj. 25.—LOCKE. *Pensées sur l'Éducation*, § 164.—LAPRADE. *L'Éducation Libérale*, páj. 3.

que es puramente elemental. Pero da a conocer a todos de una manera jeneral toda la ciencia i toda la naturaleza.

La obra democrática por excelencia, observa Gréard, consiste en asegurar a todos el pan cotidiano de la intelijencia i de la moralidad, es decir, esta cultura elemental sin la que el hombre parece un ser estraño a la humanidad; i ésta es la obra de la instruccion primaria (g).

Si no abraza mas materias, es porque abrazando mas se destinaria a un menor número de individuos. Si no reduce mas el campo de la enseñanza, es porque reduciéndolo atenderia ménos perfectamente a la formacion del ser moral del hombre.

Otras ramas de la instruccion jeneral dan mas conocimientos, pero ninguna de ellas los da a un número tan elevado de individuos. Todas las ramas de la instruccion especial desarrollan mas tales o cuales facultades, pero ninguna desarrolla tan bien todo el ser moral.

Muchos de los males que se achacan a la instruccion popular son hijos, o de algun vicio que la imperfecciona i que las preocupaciones docentes no han permitido corregir todavía, o de que ella es hasta ahora privilejio de unos pocos en vez de ser ya propiedad comun de todos. Uno se envanece de

(g) GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. II, páj. 95.—BRÉAL. *L'Instruction Publique en France*, páj. 12.

saber leer i escribir solo cuando los demás lo ignoran, así como se avergüenza de ignorarlo cuando todos los demás lo saben. No se debe condenar, entónces, la instruccion primaria por los males transitorios que ocasiona si, perfeccionándose i difundiéndose mas i mas, ha de estirparlos por sí misma radicalmente. Cuando la instruccion primaria enjendre el desden por el trabajo, no hai medio mas eficaz que la misma instruccion primaria para sembrar en todos los corazones el odio a la ociosidad i a la pereza.

Para disipar preocupaciones, para desarrollar sentimientos morales, para vulgarizar conocimientos, la influencia de la instruccion primaria es la mas incontrastable, porque si a causa de su carácter elemental no es la que llega mas al fondo del espíritu, ciertamente es la que llega a virtud de su carácter universal mas al fondo de la sociedad (*h*).

Cuando la Prusia se propuso, a principios del siglo, despertar el patriotismo adormido de sus hijos, se valió de las escuelas para sacudir el espíritu

(*h*) «La escuela primaria, por su índole, observa Giner, jamás podrá carecer en absoluto de carácter educador. Aun a pesar de la acumulacion i heterojeneidad de los niños, del sistema mutuo, de las odiosas lecciones de memoria, de los libros de texto, de los exámenes, de las juntas locales, de los ayuntamientos, del gobierno i hasta del maestro mismo en ocasiones, no tiene mas remedio que educar. Lo hará mejor o peor, a tuertas o a derechas, con mas intensidad o con ménos, pero no puede prescindir de hacerlo.» GINER. *Educacion i Enseñanza*, páj. 71.

público. En ellas se enseñó a las nuevas jeneraciones que por sobre la grandeza militar esencialmente efímera de Napoleon, estaba la grandeza moral de la patria. En ellas se difundió el amor al ideal de la unidad jermánica cuando la Alemania misma no existia sino como un simple recuerdo histórico.

En nuestros mismos días, estamos viendo operarse un fenómeno semejante en la República francesa, porque a la sociedad que el segundo imperio napoleónico educó para los goces de la juventud i de la vida, materialistamente, sin moralidad i sin ideales, va sucediendo una sociedad que las escuelas republicanas educan para el deber, para la patria i para la ciencia.

Ahora bien, resultados tan jenerales, que propenden a levantar el nivel de una sociedad entera, a cambiar el carácter, las costumbres, el espíritu de un gran pueblo, no se pueden obtener sino a virtud del empleo de una accion sistemática que se ejerza universalmente; i esta es la instruccion primaria.

A lo largo de todo nuestro territorio, plano inclinado que baja de las cumbres de la cordillera al nivel del océano, se descuelgan centenares de rápidos torrentes que constituyen una fuerza motriz de fácil aprovechamiento i capaz de dar impulso a todas las industrias nacionales. Esta fuerza inconmensurable, riqueza que no tiene precio, se está perdiendo desde el principio de los tiempos, porque

a utilizarla prefieren los hombres gastar sus propios esfuerzos i adquirir costosos motores. Pues bien, no es menor la fuerza moral que en cada país se desperdicia cuando no se utiliza la instruccion primaria en esas grandes empresas que a primera vista parecen no poderse realizar sin máquinas especiales, i que consisten en desarrollar el amor al trabajo i a la patria, en difundir el odio al vicio i el respeto a las leyes, en jeneralizar los hábitos hijiánicos i los preceptos de una sana educacion, en desvanecer supersticiones, en vulgarizar el arte de aprovechar las fuerzas naturales, etc.

Vuelvo a repetirlo: su índole particular hace de la instruccion primaria la instruccion jeneral por excelencia, la que por realizar mas cumplidamente el anhelo de la universalidad, es la mas directamente llamada a ligar todos los espíritus por los vínculos de una misma doctrina (i).

§ 67. A virtud de las causas que dejo indicadas, solo en nuestro siglo propende la instruccion elemental a reasumir su carácter jenuino, convirtiéndose en el medio por excelencia de propagar verdades jenerales. Inspirada ántes de ahora por el espíritu clásico, estaba concretada a unos cuantos conocimientos literarios, de naturaleza formal, interesantes solo para la porcion mas culta de la socie-

(i) POMPÉE. *Vie et Travaux de Pestalozzi*, cap. IX, páj. 123.

dad, e impropios para constituir un lazo de union entre todos los espíritus.

Tal es la situacion a que la ciencia debe poner en nuestros dias inmediato término, porque la índole peculiar de la instruccion primaria hace comprender que es un absurdo soberano reducirla a la escritura, la lectura i el cálculo, desdeñando el utilizar su aptitud mas relevante, cual es la de servir de base a la reorganizacion mental de las sociedades.

Lo que mas jenuinamente distingue de las sociedades antiguas a las sociedades contemporáneas, es sin duda alguna la ciencia, obra casi esclusiva de los cuatro últimos siglos. Relijion, metafisica, artes, industria, moral, son en gran parte ahora lo que eran ántes; pero muchas i mui grandes ramas del saber experimental no se han desarrollado sino en la época moderna, i aun cuando acaban de nacer ejercen ya en el órden de la actividad i del espíritu una influencia mucho mas trascendental que la de cualquiera de los otros elementos. El educacionista contemporáneo no puede desentenderse de esta potencia expansiva e invasora de la ciencia experimental.

Entretanto, si un romano de los primeros siglos reviviera en nuestros dias i penetrara en una escuela organizada segun el molde clásico, notaria que en ella se enseña ahora lo mismo que se enseñaba en Roma ha dos mil años, se imaginaria que

la humanidad no ha aumentado en una gota el caudal del saber, i concluiria que en el decurso de veinte siglos el mundo no ha dado un paso adelante (*j*).

El fin mas elevado de la instruccion primaria es hacer partícipes a todos los hombres de la comunión de una misma verdad; i cuando se la reduce a la parte meramente instrumental, propende mas a contrariarlo que a cumplirlo, porque pone en manos de inteligencias bastas instrumentos de estudio, cuales son la lectura i la escritura, que así pueden llevar a una como a otra doctrina e indistintamente a la verdad o al error. La empresa acometida en interés de la unión, se cambia así en empresa de disolución, i la influencia unificante es suplantada por la influencia dispersiva (*k*).

Reducir la enseñanza a su parte puramente formal, vale en sustancia tanto como dejar la presa por la sombra, pues si la lectura, la escritura i el cálculo son medios útiles, si aun son medios casi in-

(*j*) Rollin hace esta observacion en su *Traité des Études*, t. I, páj. 19, i HUXLEY en *Les Sciences Naturelles*, páj. 163.

Antes de ser influenciada por la cultura helénica, la enseñanza jeneral de los romanos comprendia la lectura, la escritura i el cálculo, segun lo atestigua Mommsen, *Histoire Romaine*, t. IV, lib. III, cap. XIV, páj. 63.

Entre los griegos, la educacion comprendia la lectura, la escritura, la gimnasia, el dibujo i a veces la música. — ARISTÓTELES. *La Politique*, lib. V, cap. II, § 3.

(*k*) HUXLEY. *Les Sciences Naturelles*, pájs. 49 a 51.—SAMA. *Montesino i sus Doctrinas Pedagógicas*, XII, páj. 59.

dispensables para adquirir instruccion, no son la instruccion misma, segun lo observó Montesi-
no (1).

La propension a reducir la enseñanza primaria a nociones puramente formales, se me antoja ser obra semejante a la de una madre que, por artes hoi ignoradas, hiciera andar a un niño inesperto de tres meses i en seguida lo largara sin darle rumbo, de suerte que indistintamente pudiera encaminarse o a su cuna o al abismo. No de otra manera proceden con los educandos aquellos que reducen la enseñanza a su parte meramente formal: les enseñan el arte de andar, pero no les indican el camino que deben recorrer; ponen en sus manos unos instrumentos de estudio, pero no los inician en las materias que deben ser objeto de sus investigaciones; i siendo infinitos los errores i una sola la verdad, no hai duda que al impulso de su inspiracion espontánea llegarán mas posiblemente al estravío que al acierto.

Sin perjuicio de aquella educacion formal que arma al espíritu para pensar, para investigar, para proceder independientemente de la férula escolar, la instruccion primaria debe consistir, por una buena parte, en la iniciacion de todos los educandos en los elementos de una doctrina jeneral, de suerte que la union i la armonía resulten de la manera

(1) SAMA. *Montesino i sus Doctrinas Pedagógicas*, XII, páj. 59.

uniforme como universalmente se comprende el régimen del mundo.

Conocer las leyes naturales que rijen el universo i las sociedades, es saber utilizarlas en bien de la humanidad, es saber aprovecharlas para aumentar la suma de bienestar que lejitimamente corresponde a todo hombre, es armarse de una fuerza que rara vez flaquea para resistir a los embates de la existencia. Pues bien, la escuela primaria debe enseñar a todos el secreto, el manejo, la virtud utilizable de estas leyes, tanto para ponerlos en el camino de las investigaciones positivas como para que no lleguen indefensos al mundo a ser víctimas de los fenómenos naturales (*m*).

En gran parte la reduccion de la enseñanza primaria a nociones puramente formales, es una especie de acomodo transitorio entre el espíritu ya caduco del pasado i el espíritu todavía débil del porvenir. Los reaccionarios ven el cetro de la autoridad docente en manos de los liberales, i proclaman que la instruccion debe ser puramente formal para impedir que la inficione el espíritu nuevo. Los liberales ven el cetro de la filosofía docente en manos de los reaccionarios, i proclaman tambien que la instruccion debe ser puramente formal para impedir que la inficione el espíritu antiguo.

Pero los mas elevados pensadores de una i otra

(*m*) HUXLEY. *Les Sciences Naturelles*, pág. 161.

escuela desdeñan un acomodo semejante, que inhabilita a la enseñanza primaria para cumplir los fines peculiares de la instrucción jeneral, especie de escamoteo indigno que al dar la forma sustrae la sustancia i pasa artificiosamente la apariencia por la cosa.

La organización sistemática de la ciencia ofrece, por otra parte, los beneficios de un campo neutral, o sea, una filosofía nueva que no es obra de un hombre ni de una secta, que es obra de la humanidad; sistema que se impone a todos por su evidencia experimental sin vulnerar la conciencia de ninguno, i que por su indefinida elasticidad se adapta con admirable precisión a todos los grados de la enseñanza.

Lo único que puede dificultar la confección de un plan de estudios reales aplicable a la enseñanza primaria, es la falta de un compendio de las nociones científicas más jenerales, un compendio que, respetando juntamente la amplitud del conjunto i la jerarquía de sus partes, pueda servir por su método, por su simplicidad, por su claridad, a modo de catecismo de la ciencia.

Las falsas doctrinas que hasta hoy han privado sobre los fines de la instrucción jeneral, han aduleterado también su naturaleza reduciéndola en lo tocante a la ciencia a nociones empíricas e inconexas, i han sido parte a impedir que se desarrolle esta rama importantísima de la literatura didáctica.

Pero no es para mí dudoso que toda reforma verdaderamente radical en la instruccion primaria debe tener por base un compendio, que, sin invertir los términos jerárquicos ni omitir los términos conexos, se puede hacer con solo reducir, hasta donde el tiempo del curso escolar lo permita, la escala de la enciclopedia de las ciencias.

§ 68. Las observaciones que preceden, los males que se achacan a la instruccion primaria, los defectos que la afean dejan colejir que hasta ahora no está perfectamente determinado en la práctica el ciclo de conocimientos que ha de informarla.

Incluidas en ella se encuentran algunas materias que, para respetar la homojeneidad del sistema, deben ser eliminadas. Fuera de ella se encuentran otras que para dar base real a su enseñanza deben ser incluidas. El catecismo está demás; la ciencia hace falta.

Una de las disciplinas, verbigracia, cuya enseñanza se encuentra todavía sujeta a discusion es la de los ejercicios manuales. Reducida en gran parte a una preparacion meramente literaria, la instruccion elemental quiere en nuestros dias trasformarse en términos de interesar a las masas populares; i al efecto, ha echado con el dibujo i los ejercicios manuales las bases jenerales de la educacion industrial.

Los ejercicios manuales suelen denominarse tambien *trabajos* manuales, porque no son simples ejercicios físicos destinados solo a desarrollar la compleja musculatura de la mano; son verdaderas labores mecánicas que a la vez tienen por objeto dar a los educandos una verdadera iniciación industrial.

Para desarrollarlos sistemáticamente desde los mas simples hasta los mas complejos, se necesita elejir un arte mecánica cualquiera; i se da la preferencia a la carpintería porque la recomiendan juntamente el ser de práctica universal, de una limpieza casi perfecta i de tal naturaleza que pone en ejercicio casi todos los músculos del cuerpo.

No se trata cuando se funda esta enseñanza de formar carpinteros, aunque la carpintería sea el arte elejida para sistematizar los ejercicios. Mucho ménos se trata de formar herreros, sastres o albañiles. No se trata, en una palabra, de formar obremos para ningun arte, oficio o industria determinada. Por consiguiente, los trabajos manuales no son materia de instrucción especial.

Lo que se persigue es desarrollar en los educandos la aptitud para todos los oficios mecánicos indistintamente; es dotarles de una habilidad manual que, útil a todos como ejercicio, tiene un valor inapreciable para el gran número que se aplica a las tareas inferiores de la industria; es, en fin, inspirar

en los futuros patronos amor a los obreros, i en los obreros amor al trabajo (*n*).

Mirados como parte de la educacion física, los ejercicios manuales que suponen el uso del cuchillo, del barreno, del formon, del cepillo, del serrucho, etc., excitan la actividad de casi todos los músculos del cuerpo humano i particularmente los de la mano. Instrumento por excelencia del trabajo, todo lo que se hace para regularizar el juego de sus músculos, para disciplinar sus movimientos, para educarla, se hace realmente en favor de la industria i del arte.

Mirados como parte de la educacion moral, estos ejercicios desarrollan la atencion i la perseverancia, habitúan a la exactitud i al orden, despiertan la aficion i el amor al trabajo así en los pobres como en los ricos, ahogan aquel sentimiento de desden a los oficios mecánicos que las primeras generaciones escolares suelen alimentar en sociedades jeneralmente ignorantes, i suministran un medio útil, sano, higiénico, de descanso intelectual a los que se aplican a las profesiones liberales (*ñ*).

Debo, no obstante, hacer hincapié en una de mis observaciones anteriores: los ejercicios manuales

(*n*) MATTE. *La Enseñanza Manual*, pájs. 42 i 43.—GRÉARD. *Enseignement Primaire*, pájs. 326 i 335.

(*ñ*) ALCÁNTARA GARCÍA. *La Educacion i la Enseñanza*, t. II, cap. II, § 5.—SCHNEIDER. *Los Trabajos Manuales*, cap. XII.—MATTE. *La Enseñanza Manual*, cap. V.

no pueden formar parte de la enseñanza jeneral sino bajo la inomisible condicion de que se les sistematice en forma de preparar a los educandos, ménos para un oficio determinado que para la práctica de todo trabajo mecánico. La inobservancia de este requisito adulteraria la naturaleza de la instruccion primaria, porque borraría la línea insalvable que siempre debe separar de la enseñanza jeneral todas las enseñanzas especiales.

§ 69. Aun cuando son ramas de un mismo sistema, la instruccion primaria i la instruccion secundaria están respectivamente revestidas de caracteres peculiares que las distinguen entre sí.

Mas estensa la una i la otra mas intensa, aquélla tiende derechamente a la universalidad, i ésta a la profundidad; i si la primera se destina al pueblo entero, casi no se da la segunda mas que a la flor de la sociedad.

No tiene la instruccion secundaria aquel vasto alcance social que, segun acabo de manifestar, tiene la instruccion primaria. No tiene tampoco aquel profundo alcance filosófico que, segun lo demostraré en breve, tiene la instruccion universitaria. Es un grado de la enseñanza jeneral que no tiene valor sino como perfeccionamiento del grado inferior o como preparacion del grado superior.

Orijinariamente esta rama de la enseñanza jeneral no se consideraba como el segundo grado de

la cultura ni se denominaba instruccion *secundaria*. Dada la diversidad de las materias que respectivamente constituian la enseñanza de las escuelas i la de los colejos, no habria sido lójico considerar la instruccion secundaria como desarrollo o perfeccionamiento de la instruccion primaria. Se la consideraba como el primer grado de la enseñanza universitaria i se denominaba instruccion *preparatoria*.

Un eminente educacionista arjentino entiende, verbigracia, que cuando la constitucion de su patria habla de instruccion universitaria comprende implícitamente la secundaria, porque los constituyentes consideraban a ésta como preparatoria de aquella (*o*). En Inglaterra, asimismo, los colejos de instruccion secundaria nacieron i en parte subsisten a la sombra de las universidades en calidad de simples escuelas preparatorias (*p*). I en Francia cuando Rollin habla de los estudios universitarios, cuando Gréard trascribe el plan de estudios de la universidad de París, uno i otro se refieren indistintamente al grado superior i al grado preparatorio (*q*).

(*o*) ALCORTA. *La Instruccion Secundaria*, cap. III, páj. 130.

(*p*) HUXLEY. *Les Sciences Naturelles*, III, pájs. 66 i 67.

(*q*) GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. II, páj. 288.

Los institutos que ahora denominamos liceos se llamaban *colegios de la universidad tal*.

El oríjen histórico de los colejos de París es el siguiente. Hacia el siglo XII el barrio latino estaba poblado de las que en Chile llamamos casas de pensionistas universitarios, si bien éstos en gran parte eran mantenidos i adoctrinados por caridad,

Estos antecedentes nos permiten rastrear el origen de la instrucción secundaria. Nos enseña la anatomía que el cerebro humano crece constantemente desde ántes del nacimiento hasta la edad de veinte años, en que alcanza un peso que apenas aumenta unos pocos gramos en todo el resto de la vida; i cualquier maestro puede observar que la plasticidad de este órgano es tanto mas impresionable cuanto mayor es su desarrollo. Bain observa que una inteligencia hoy absolutamente rebelde a tales o cuales nociones, se las asimila con facilidad pasmosa a los dos o tres años mas tarde, sin preparacion intermedia de ningun jénero, a virtud del simple desarrollo cerebral (r).

Estas relaciones psíquicas entre la fisiología i la didáctica, nos esplican por qué la instrucción prima-

Bien pronto (dice Vallet de Viriville) se sintió la necesidad de reunir varias en una para recojer mayor número de escolares i prepararlos a todos en comun para los estudios universitarios, i de aquí les vino el nombre de *colegio*. VALLET DE VIRIVILLE. *Histoire de l'Instruction Publique*, páj. 161.

«A. cette époque (dice Liard, esto es, en la edad media), l'enseignement tout entier se donnait dans les universités; il n'y avait pas alors, comme aujourd'hui, de distinction entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. L'Université recevait l'enfant à dix et même à neuf ans au sortir des *pédagogies*, et elle le rendait à dix-sept ou à dix-huit, maître ès arts, ou bien à vingt et un ou vingt-deux, gradué en théologie, en droit ou en médecine.» LIARD. *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I, pájs. 48 i 130.

(r) BAIN. *Science de l'Éducation*, lib. II, cap. I, páj. 128.

ria, que no podría prolongarse mas allá de la pubertad sin que disminuyera el número de los que la aprovechan, es a la vez impotente para dar a la enseñanza de las ciencias todo el desarrollo de que ellas son susceptibles.

Nos esplican asimismo porqué los educandos que han terminado a los catorce años todos sus estudios de instruccion primaria, no pueden sin embargo ingresar de seguida en los cursos universitarios.

En el arte de la enseñanza, no es todo esponer las nociones fundamentales para hacer asimilables las derivadas, porque el insuficiente desarrollo del cerebro impide dar mas ensanche a la instruccion primaria i empezar mas temprano la instruccion superior.

El grado secundario de la enseñanza es, portanto, una estacion de término respecto de la instruccion primaria i una estacion de espera respecto de la instruccion universitaria; i es igualmente indispensable para los que quieren completar sus estudios elementales i para los que quieren prepararse a los estudios superiores.

Empero, seducidos por el ejemplo de la Confederacion norte-americana, donde aparentemente no existe el grado intermedio de la enseñanza, algunos educacionistas han alzado su voz en los últimos años para pedir su eliminacion absoluta.

En el sentir de Wyrouboff, de Alcorta, de Va-

rela i de otros, la única division natural de la enseñanza es aquella que distingue la jeneral de la especial, la comun de la profesional, i esta division elimina implícitamente el grado secundario.

Cuando se divide la enseñanza en primaria i secundaria, se observa, parece establecerse que la primera, limitada e imperfecta, queda encargada de educar, limitada e imperfectamente tambien, a la masa jeneral del pueblo; i que la segunda, por mas desarrollada i completa, es la llamada a educar a los privilegiados de la posicion i de la fortuna.

Por el contrario, cuando se suprime el grado intermedio, el mejoramiento de la instruccion primaria se impone; i mejorada, se convierte en una verdadera instruccion preparatoria, que empieza el primer año con las nociones mas elementales i termina en el último con aquellas que disponen el espíritu de los educandos para los estudios superiores (s). De consiguiente, suprimiendo el grado medio, se mejoraria la instruccion primaria, no se debilitaria la preparacion para la instruccion universitaria i ganaria sobremanera la cultura jeneral.

Pero es lo contrario, porque los adeptos de esta escuela no toman en cuenta las razones, ora de

(s) ALCORTA. *La Instruccion Secundaria*, cap. III, páj. 130.
—CONDORCET. *Rapport sur l'organisation de l'Instruction Publique*, páj. 4.—GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. II, páj. 94.

carácter social, ora de carácter pedagógico, que justifican la existencia de la enseñanza secundaria.

Responde el segundo grado de la enseñanza a la doble necesidad de perfeccionar la cultura de aquellos a quienes la fortuna permite dedicar mayor tiempo al estudio, i de constituir una estación de espera para el ingreso en los cursos superiores.

No es razon para suprimirlo el que no todos puedan aprovecharlo, i es razon para mantenerlo el que muchos lo necesiten con el fin de prepararse a los estudios universitarios o de enriquecer con mas conocimientos sus espíritus.

El que por naturaleza esté destinado a una sola clase de la sociedad, no es motivo para condenarlo si sus puertas permanecen abiertas para todos i si esta clase es la que tarde o temprano ha de gobernar al Estado. Como lo observa Cousin, a la sociedad entera le importa mucho que aquellos que un dia han de gobernarla, no materialicen sus almas empezando en hora mui temprana los estudios profesionales, i que beban hasta la edad de su pleno desarrollo este espíritu jeneroso de la instruccion jeneral, a fin de que se habitúen al culto desinteresado de la patria i de la humanidad (*t*).

(*t*) COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II, páj. 55.—LAPRADE. *L'Éducation Libérale*, páj. 145.

«Nous avons pensé que dans ce plan d'organisation générale (dice Condorcet), notre premier soin devait être de rendre, d'un côté, l'éducation aussi égale, aussi universelle, de l'autre aussi

De consiguiente, aun cuando pocos aprovechan directamente la enseñanza secundaria, todos la aprovechan indirectamente, i lo único que se puede exigir de ella es que mantenga abiertas sus puertas de par en par, sin distinciones odiosas, para cuantos quieran ingresar en sus cursos.

No hai tampoco razon alguna para creer que a la supresion de la instruccion secundaria se seguiria un mejoramiento de la instruccion primaria, i que mejorada la instruccion primaria, seria íntegramente aprovechada por la sociedad entera.

Destinada a desarrollar la cultura de la clase gobernante, no es en manera alguna presumible que junto con bajar el nivel de esta cultura, se perfeccione el ideal de la instruccion pública; i la prueba de que la enseñanza primaria desarrollada hasta donde se necesita no seria aprovechada por todos, está en el hecho asaz significativo de que la

complète que les circonstances pouvaient le permettre ; qu'il fallait donner à tous également l'instruction qu'il est possible d'étendre sur tous ; mais ne refuser à aucune portion des citoyens l'instruction plus élevée qu'il est impossible de faire partager à la masse entière des individus ; établir l'une parce qu'elle est utile à ceux qui la reçoivent ; et l'autre parce qu'elle l'est à ceux mêmes qui ne la reçoivent pas». CONDORCET, *Rapport sur l'organisation de l'Instruction Publique*, páj. 4.

Aun cuando Condorcet al hablar de instruccion mas elevada se refiere a la instruccion especial, no hai duda que sus palabras pueden aplicarse perfectamente a la defensa de la instruccion secundaria.

enseñanza secundaria es aprovechada por pocos.

Lo natural i lo lójico es que a mayor ignorancia de las clases directivas corresponda un concepto mas bajo de las necesidades de la enseñanza pública, i que ésta sea ménos i ménos aprovechada cuanto mas i mas se la desarrolla.

Si la instruccion primaria se desarrollase hasta abarcar todas las nociones que hoi constituyen el grado medio, no seria aprovechada de hecho en sus últimos años sino por aquellos que al presente aprovechan la instruccion secundaria.

No es la lei la que escluye de los liceos a la jeneralidad de los educandos. Son las necesidades de la vida, que urjen a las familias pobres a retirar sus hijos de la escuela para emplearlos en tareas reproductivas. La instruccion primaria desarrollada no podria retenerlos en las aulas mas tiempo que lo que las dos ramas inferiores de la instruccion jeneral los retienen al presente.

Estas observaciones demuestran que la supresion del grado medio no mejoraria de hecho la instruccion primaria, porque no se la aprovecharia en realidad aun cuando se la desarrollara en los planes de estudio. En cambio, es mui fácil demostrar que la supresion efectiva del grado medio deprimiria considerablemente el nivel de la cultura superior.

Todos los profesores que tienen alguna práctica en la enseñanza universitaria, han observado que

aquellos jóvenes que, festinando los estudios secundarios, llegan ántes de los dieciocho años a los cursos superiores, se asimilan mui imperfectamente las lecciones de derecho, de medicina i de matemáticas. Muestran cierto brillo esterno porque las aprenden i repiten de memoria; pero con un desarrollo cerebral a la vez prematuro i embrionario, quedan mui abajo del nivel comun de sus condiscípulos cuando se les interroga para que discurran aplicando sus conocimientos. Unos i otros llegan a la Universidad con un bagaje igual de estudios preparatorios; pero los primeros han precipitado su carrera, i los segundos la han hecho graduándola en conformidad al desarrollo de sus intelijencias. De consiguiente, el grado medio de la cultura jeneral es igualmente indispensable, sea que se le mire como verdadera instruccion preparatoria o como simple estacion de espera.

¿Qué medidas proponen los enemigos del grado medio para evitar los males que la festinacion de la enseñanza ocasiona? Lo que es yo no las conozco, i no es probable que anden en busca de remedios cuando niegan la existencia de la enfermedad.

En su sentir, los hechos que enuncio son falsos, i mis observaciones, puras sutilezas. Aceptan que un impúber no podria asimilarse la enseñanza universitaria; pero creen que el grado medio no se necesita si se desarrolla un poco la instruccion elemental. A su juicio, todo lo que se diga para de-

mostrar la necesidad de la instruccion secundaria se disipa como el humo al contacto del hecho, i el hecho es que en Norte América los estudios universitarios van adquiriendo un desarrollo pasmoso a pesar de que allí no existe esta preparacion que se juzga indispensable del grado medio.

Pero es lo contrario, porque en los Estados Unidos se prolonga la asistencia a las escuelas primarias desde la edad de cinco años hasta la de dieciocho, hasta la de veinte, hasta la de veintiuno (*u*); i evidentemente la instruccion elemental no puede durar tres lustros cumplidos sin que se convierta al final en verdadera instruccion secundaria, i sin reducir considerablemente en las clases superiores el número de los que la aprovechan. De esta manera, se ha suprimido nominalmente la enseñanza media, pero se la ha creado virtualmente, aun cuando desnaturalizada en su espíritu i en sus métodos por habérsela confundido con la instruccion primaria.

Esta circunstancia, a saber, que en un Estado donde es rechazada en principio haya sido instituida de hecho, prueba incontrovertiblemente que el grado medio no es creacion arbitraria de los pedagogos, no es institucion aristocrática de los gobiernos, sino que es perfeccionamiento utilísimo de

(*u*) ALCÁNTARA GARCÍA. *La Educacion i la Enseñanza*, t II páj. 256.

la instruccion primaria i preparacion inomisible de la instruccion universitaria.

§ 70. Determinadas como quedan las materias propias de la instruccion jeneral i establecido que no hai razon para cambiarlas de un grado a otro, sería del todo redundante discurrir nuevamente para fijar de una manera especial las que ha de comprender la enseñanza secundaria.

Sin embargo, en los planes tradicionales de estudio figura una importante disciplina, cuya naturaleza no está bien definida, cuya enseñanza a juicio de algunos no está bien justificada, i que de años atrás ha sido motivo de ardientes discusiones entre los educacionistas de Europa i América. Quiero hablar de la filosofía.

Es jeneralmente conocido aquel gran debate que hácia 1844 se trabó en el parlamento francés entre Montalembert, que la atacó de una manera vigorosísima, i Cousin, que la defendió con el interés peculiar de una causa propia. Esta discusion no está terminada todavía, porque en los libros i en los consejos de instruccion se renueva dia a dia con el mismo apasionamiento (*v*).

Los impugnadores de esta enseñanza aducen que la filosofía es un cuerpo de doctrinas indeter-

(*v*) COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. III, pájs. 63 a 165.—
ALCORTA. *La Instruccion Secundaria*, cap. II, páj. 188.

minadas, vagas, inconsistentes, sujetas a perpetua discusion, mas propias de la instruccion universitaria, destinada a indagar la verdad, que de la instruccion secundaria, destinada a difundirla.

Si el intelecto contemporáneo fuese homojéneo (agregan), se podria enseñar sin inconveniente aquel sistema filosófico en que todos estuviesen conformes. Pero en el estado anárquico del espíritu, no se puede enseñar doctrina alguna, aun la que sea al parecer mas inocente i sana, sin hacer sectaria la enseñanza, esto es, sin contrariar sus fines peculiares.

Especialmente los católicos desconfían de una enseñanza de la filosofía que, dada por laicos mas o ménos contaminados con el espíritu del siglo, lo somete todo a discusion, aun la evidencia i los misterios que, por razones contrapuestas, se juzgan igualmente indiscutibles (x).

Por su parte, reponen los sostenedores que la enseñanza de la filosofía es tradicional; que en Francia no se podria citar un solo colejio de carácter

(x) La cláusula IX del *Syllabus* condena como un error de nuestros tiempos la proposicion siguiente: «Tous les dogmes de la religion chrétienne sans distinction sont l'objet de la science naturelle ou philosophie; et la raison humaine n'ayant qu'une culture historique, peut d'après ses forces naturelles, parvenir à une vraie connaissance de tous les dogmes, même les plus cachés, pourvu que ces dogmes aient été proposés à la raison, comme objet.»

seglar o religioso que no la haya dado desde el siglo XIII adelante; que constituye una disciplina integrante de todo sistema completo de educacion; i que siendo así, se la debe mantener, a ménos que haya motivos mui poderosos para suprimirla.

No aceptan que se la condene en nombre del respeto a las creencias, porque todo se salva con reducirla a ciertas verdades, la existencia de Dios, la inmortalidad del alma, etc., que son fondo comun de todas las religiones.

El vicio no está en la disciplina misma, está en su enseñanza; i si ésta se quiere mantener neutral entre todas las sectas, evite que se la califique de luterana o calvinista, de mahometana o católica; hágase puramente filosófica, i no habrá entónces tacha que ponerle.

Una enseñanza semejante no destruye los dogmas porque los discute, sino que los afianza porque los somete al control de la duda para demostrarlos en seguida racionalmente. De esta manera, no solo enriquece el entendimiento con una suma inapreciable de conocimientos, sino que tambien perfecciona la razon, i enseñando al hombre lo que es, de dónde viene i a dónde va, le fija el rumbo que invariablemente debe seguir en la vida (*y*).

(*y*) COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II, pájs. 96 a 146.—ROLLIN. *Traité des Études*, t. III, pájs. 161 a 178.—LARRAIN GANDARILLAS. *Memorias Universitarias sobre Instruccion Pública*, páj. 396.—LAPRADE. *L'Éducation Libérale*, páj. 295.

Conocidas las razones que se aducen en pro i en contra, es el caso de preguntarse: ¿tiene cabida en el sistema científico la enseñanza de la filosofía? Si la tiene ¿qué lugar debe ocupar en la jerarquía de los conocimientos jenerales?

Para contestar debidamente a estas preguntas, debo observar ante todo que la filosofía de los colegios secundarios, tal cual se la ha enseñado tradicionalmente en Francia, en Chile i en otros pueblos, es una asignatura de ciencias inconexas i aun heterojéneas. Segun lo he manifestado anteriormente (§ 63), forman parte de ella la teodicea, la metafísica, la ética, la lójica, la psicología i la historia de la filosofía; i es evidente que no tienen igual justificacion todos estos estudios aun cuando la terminología escolar los abrace en una denominacion comun.

Hijas la teodicea i la metafísica de métodos que así llevan a la verdad como al error, son mas aptas para dispersar que para unir los espíritus, ménos que para disciplinarlos sirven para anarquizarlos; i de consiguiente, no se puede amalgamarlas con la ciencia en un mismo plan de estudios sin crear una fuente perenne de escepticismo. Esto es lo que dejé plenamente demostrado al hacer la crítica de la enseñanza tradicional (§ 29).

Asimismo he demostrado ya que la teología i la metafísica han sido desalojadas por la ciencia, del campo de lo relativo al campo de lo absoluto (§ 29);

que lo absoluto es lo inconocible (§ 45), i apénas necesito agregar que lo inconocible no puede ser materia ni de enseñanza ni de estudio.

Formadas esencialmente de un tejido de hipótesis, creencias i suposiciones, su estudio no aumenta los conocimientos del espíritu sino que lo llena de dudas i lo hace vacilar entre escuelas i sectas de todas clases.

Los partidarios de esta enseñanza no han podido purificarla jamás de la tilde de sectarismo. Segun sea el profesor católico o luterano, espiritualista o materialista, lo que se enseña en los colejos es el catolicismo o el luteranismo, el espiritualismo o el materialismo.

Buscando mucho, pueden ellos sin duda encontrar algunos dogmas que sean fondo comun de las cuatro o cinco grandes relijiones de la humanidad. Pero en las sociedades mas cultas de nuestros dias la lucha está virtualmente trabada, no entre relijion i relijion, sino entre la teolojía i la ciencia; i no se podria citar una sola verdad relijiosa que sea científicamente aceptable.

No digo lo mismo de las otras ramas que la asignatura tradicional de filosofía comprende.

La moral es parte integrante i principalísima de todo sistema integral de educacion positiva; i después de lo que al respecto he dejado establecido (§ 47 a 49), solo me resta agregar que para incluirla en los planes de estudio, se necesita indispensable-

mente cambiar el espíritu i el método de su enseñanza, en forma que concuerden con el método i el espíritu de toda enseñanza científica.

Igualmente inomisible es la enseñanza de la psicología. Eslabon de la cadena que une la ciencia de la vida a la ciencia de la sociedad, no ha parecido a muchos que se podia omitir su estudio i aun suprimir la ciencia, sino porque la metafísica la tenia convertida en un tejido de nociones empíricas, convencionales i arbitrarias (z); pero a medida que los fisiólogos la han venido formando experimentalmente, esta rama de nuestros conocimientos se ha ido incorporando en la jerarquía de las ciencias fundamentales, al final de la biología, a manera de introduccion de la sociología. Absolutamente repudiable como estudio filosófico, es realmente inomisible como estudio científico.

En cuanto a la historia de la filosofía, forma ella la parte mas importante de la historia del desenvolvimiento intelectual, la cual constituye a su turno una rama principalísima de la sociología. Incorporada la ciencia social en el ciclo docente, queda por el mismo hecho incorporada la historia de la filosofía. En el sistema científico no se podria eliminar la una sin eliminar tambien la otra. Es la historia

(z) COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. I, páj. 30, i t. III, pájs. 536 a 539.—STUART MILL. *Système de Logique*, t. II, lib. VI, cap. IV.

de la filosofía una parte que no se esplica separadamente del todo, i la sociología es un sistema que se completa con el estudio del desenvolvimiento intelectual (aa). A la historia de la filosofía debe la filosofía misma una de sus verdades mas fundamentales, cual es que el espíritu humano empieza sus investigaciones con métodos subjetivos, que dan lugar a mil relijiones i sistemas contradictorios, i las adelanta i perfecciona con métodos objetivos, que lo encaminan derechamente a las ciencias.

Pero de todas las materias que comprende la amalgama conocida escolarmente con el apodo de filosofía, la mas importante, la llamada a ocupar un lugar mas elevado en la escala jerárquica de la enseñanza es, sin duda alguna, la lójica.

Como se sabe, la lójica es el múltiple estudio de los procedimientos seguidos por el espíritu humano para investigar, descubrir i comprobar la verdad; de las relaciones que ligan entre sí a los conocimientos fundamentales, i del método peculiar usado por cada ciencia en sus investigaciones. Por poco que se la amplíe, la lójica se convierte espontáneamente en la filosofía de las ciencias, o sea, en la verdadera filosofía.

Cuando Augusto Comte empezó en 1826 el curso de su inmortal filosofía, observaba que la lójica positiva no se podia enseñar sin enseñar la ciencia,

(aa) LITTRÉ. *Revue de Philosophie Positive*, 1876, t. I, páj. 7.

porque no es dable dar idea cabal de los procedimientos del espíritu independientemente de sus aplicaciones (*ab*). En otros términos, la lójica, que es a la vez una ciencia i un arte, no se aprende con solo aprender sus principios, así como nadie se hace pintor con solo estudiar la teoría de los colores i del dibujo.

Comte aun no juzgaba del todo realizable la empresa de formar una ciencia de la lójica, aun cuando se intentara hacerlo sobre la base del conocimiento de las demás ciencias; i lo que hasta hoi se ha conocido con aquel nombre en los colejos, es un artificio descubierto por Aristóteles i desarrollado por la escolástica, que en realidad solo sirve para reducir los razonamientos a su mas simple espresion.

Pero dos pensadores eminentes, John Stuart Mill i Alejandro Bain, se propusieron ejecutar esta obra; i cuando le hubieron puesto término, pudieron decir con razon que habian hecho la historia psíquica de la formacion de los conocimientos humanos.

Uno i otro han demostrado que el método positivo es el único que en las investigaciones humanas se puede emplear fructuosamente; que este método procede inductiva o deductivamente; que para fundar la ciencia es indispensable emplear la induccion; que para desarrollarla i verificarla se

(*ab*) COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. I, páj. 34.

debe recurrir a la deducción, i que estos procedimientos son esencialmente invariables en toda la jerarquía del saber, si bien se modifican al aplicarse a cada uno de los órdenes de estudio. Ambos completan sus obras respectivas, monumentos de ciencia i filosofía, esponiendo la teoría de cada uno de los métodos empleados por las ramas fundamentales del saber (*ac*).

Entendida así la lójica, ella constituye evidentemente el complemento de todos los demás estudios, porque es la ciencia llamada a perfeccionarlos, relacionarlos i sistematizarlos. Colocada al final del curso secundario, que es el que lleva la instrucción jeneral a su mas lato desenvolvimiento, presenta allí, como en un panorama, el campo entero de la enseñanza i hace dar una mirada retrospectiva sobre todos los conocimientos adquiridos en los años anteriores. Sin ella todos los estudios parecen mas o ménos inconexos. Con ella se puede construir en el espíritu de los educandos la noción arquitectural de la filosofía de las ciencias.

Los frutos que la filosofía así renovada está llamada a rendir, no son de pronto fáciles de apreciar en todo su desarrollo. Pero se tendrá una idea de ellos si se advierte, por una parte, que toda con-

(*ac*) STUART MILL. *Système de Logique*, t. I, lib. II, cap. IV, § 5; i cap. VI, § 1.—BAIN. *Logique Déductive et Inductive*, t. I, lib. I, cap. III, § 19; lib. II, cap. IV, § 3; i t. II, lib. III, cap. X, § 2.—COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. VI, páj. 614.

fusion toda duda, toda lucha interna del espíritu, son ocasionadas en jeneral por la dificultad que él siente para asimilarse dos o mas nociones heterojéneas que se han introducido en su seno (§ 18); i por otra, que la filosofía de las ciencias hace uno lo vario, orgánico lo inconexo, homojéneo lo heterojéneo i da al hombre la suprema serenidad de quien posee la verdad absoluta.

Deslindar el campo propio de cada ciencia, descubrir las relaciones lógicas que ligan entre sí los conocimientos, clasificar toda nocion al punto que penetra en el cerebro, imprimir el sello de la unidad a las mas varias ramas del saber, es organizar los estudios de todo el curso escolar, es poner orden en el espíritu de los educandos, es adiestrarlos para resolver todos los problemas reales de la vida, es encaminarlos derechamente en la via de las investigaciones fecundas, i es la obra de la lógica positiva.

Enseñada a la antigua usanza, la filosofía no presta ninguno de estos servicios; i después de estudiarla, quedan los educandos con la confusion de lo heterojéneo en la cabeza, mas incapaces que ántes para comprender la unidad de los conocimientos.

Si los directores de la instruccion muestran por lo comun en todos los pueblos cultos tan radical incompetencia para organizar técnicamente la enseñanza, las bibliotecas, las academias, las universidades, es en gran parte porque se ponen a la obra

sin conocer mas filosofía que la pepitoria conocida con el nombre de tal en la terminología pedagógica.

Se sabe, por ejemplo, que hace algunos años (en 1886) para remediar el estado de destitucion científica en que nuestros liceos de segundo orden despedian a los alumnos del curso final, se instituyó en ellos una disciplina denominada de filosofía natural. Agregada al curso del tercer año, último de aquellos institutos, abraza en compendio las ciencias físicas i naturales; i es de tal naturaleza que si no se relacionan sus partes para formar con todas un sistema orgánico, su estudio se entorpece en el mismo grado en que su enseñanza se dificulta i el educando mas es lo que se confunde que lo que se ilustra.

Pues bien, esta disciplina admirablemente concebida hasta por el nombre para despertar la noción de la unidad de las ciencias, ha permanecido reducida hasta ahora a una simple algarabía de verdades inconexas i anorgánicas. Fundada por el empirismo universitario sin programa i sin propósito filosófico, salió al mundo a llevar vida de ocasion, i hasta ahora no ha rendido el menor beneficio a la enseñanza. Entretanto, con unas pocas nociones elementales de lójica positiva, se podría dar unidad a una disciplina que aparentemente no puede tenerla.

En suma, es mi opinion que para perfeccionar toda enseñanza, para dar armonía a los conocimien-

tos, serenidad i rumbo al espíritu, pulso i criterio a los futuros directores de la instruccion pública, la asignatura de la filosofía es un coronamiento indispensable en el plan de estudios secundarios. Sin ella no se completa jamás el conocimiento de las ciencias por mas que se las estudie; i aun cuando se la reduzca a unas cuantas nociones jenerales, abraza en su seno todos los órdenes de conocimientos, traza la línea hasta donde cada uno ha llegado, indica el campo que a cada uno queda por explorar i fija los métodos que se deben seguir para no descarrarse. En una palabra, la filosofía así entendida torna a ser la ciencia de las ciencias i abre al espíritu horizontes mas vastos que todas las demás disciplinas juntas (*ad'*).

§ 71. Fijados los caractéres específicos que diferencian entre sí la instruccion primaria i la instruccion secundaria, debo ahora completar la teoría de estos grados de la enseñanza jeneral esponiendo

(*ad'*) "Puede decirse, observa Dupanloup, citado por Larrain Gandarillas, que la filosofía es la mas grande cultura del espíritu, puesto que ella es la mas elevada, la mas estensa, la mas profunda. Ninguna otra abre i desarrolla mas las ideas, ninguna hace madurar mejor la intelijencia. Al mismo tiempo, su vigorosa disciplina prepara para todos los trabajos, su método es necesario para todos los estudios, i hé aquí por qué el abatimiento de los estudios filosóficos seria el abatimiento de todo en un país." LARRAIN GANDARILLAS. *Memorias Universitarias sobre Instruccion Pública*, páj. 397.

los caractéres jenéricos mas notables que asemejan la una a la otra i las distinguen de la instruccion universitaria.

El primero de estos caractéres es que las dos ramas inferiores están sujetas a plazos porque, destinadas a vulgarizar un cuerpo definido de doctrinas, deben terminarse en el tiempo que normalmente puede el hombre dedicar a la cultura jeneral de su espíritu.

No sucede lo mismo en la enseñanza universitaria. Su fin mas elevado es desarrollar la ciencia formando sabios, i una tarea semejante no se debe sujetar a términos perentorios por la sencilla razon de que no tiene límites determinados.

Si las dos ramas inferiores deben desarrollarse en plazos fijos, es porque de otra suerte no se cumpliría el objeto primordial de su institucion. Su fin es formar el hombre, i cuando semejante tarea no se acabara en un término definido, es claro que la instruccion jeneral no realizaria su propósito.

De esta necesidad que las urge a llegar prontamente a la plenitud de su desarrollo, proviene que una i otra no pueden comprender mas que verdades jenerales.

Es tan inconmensurable la suma del saber que la enseñanza no se completaria jamás si no se la redujera a simples jeneralizaciones.

Por fortuna, el hombre no necesita tampoco de otra clase de conocimientos para desarrollar ínte-

gramente su espíritu, ni el sistema positivo necesita descender a nociones particulares para dar idea cabal de la ciencia. Lo que esencialmente forma el criterio i forma la ciencia no son los hechos; son las jeneralizaciones.

Por la misma razon enunciada, esto es, porque la enseñanza de los grados inferiores debe cumplirse en términos perentorios, no debe comprender ella sino verdades que se juzguen definitivamente adquiridas i realmente incontestables.

Es una falta grave a los deberes mas elementales del profesorado, ocupar cualquiera parte de los breves años de la enseñanza en esponer simples hipótesis, verdades dudosas, doctrinas discutibles, cuando hai acumulada una suma tan inmensa de saber positivo para nutrir las inteligencias educandas.

Destinadas las dos ramas inferiores de la enseñanza jeneral a unir los espíritus en la comunión de una misma doctrina, se contraría abiertamente el fin de su institucion orijinaria siempre que se deja el terreno de lo positivo, porque toda nocion que se encuentra en estado de hipótesis es ocasionada a dudas i negaciones, es mas propia para dispersar que para unir los espíritus, i se la debe reservar para la instruccion universitaria, llamada a desarrollar los conocimientos humanos.

Estas observaciones alcanzan a ortodojos i heterodojos, porque solamente aquellos que hacen de

la ciencia su sistema mental exclusivo se libran de incurrir en yerros semejantes. Unos i otros, en efecto, se dejan llevar por sus propensiones sectarias a valerse de la enseñanza para difundir doctrinas heréticas o relijiosas, que, no teniendo carácter espermental, no se pueden decir incontestables ni sirven al objeto de unir los espíritus (*ae*).

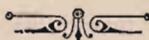
De un vicio semejante adolece, verbigracia, la enseñanza de la metafísica tal como se suministra a los educandos de nuestros liceos en la asignatura de filosofía. Segun lo demostré mas arriba (§ 45), todas las doctrinas de la metafísica se encuentran todavía en estado de simples hipótesis, todos sus principios en estado de discusion, todas sus demostraciones en estado de comprobacion; i por tanto,

(*ae*) En los pueblos, dice Giner, donde esa diversidad de centros (de enseñanza) tiene por base ideas relijiosas o políticas, se crea de este modo una enseñanza confesional, estrecha, de partido, que, por la índole misma de su fundamento, divide al pueblo casi desde la cuna en castas enemigas... Así no es maravilla que el espectáculo de tantos odios, de que tan crueles muestras dan naciones como Béljica i Francia, haya contribuido a poner de relieve que esta solucion del problema, aunque es un medio de evitar mayores males, dista de ser completa; i que el ideal de la educacion nacional, en la escuela primaria como en las universidades, en la direccion de los párvulos como en la evada indagacion científica, es la neutralidad mas rigurosa en todo cuanto divide i apasiona a los hombres, i la concentracion de las fuerzas del maestro sobre lo que pudiera llamarse *formacion del espíritu nacional en el individuo*. —GINER. *Educacion i Enseñanza*, páj. 152.

su enseñanza huelga en la seccion secundaria i no tiene cabida sino en las universidades.

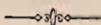
El último carácter jenérico de los dos grados inferiores de la enseñanza jeneral es que el uno i el otro la dan en conformidad a programas determinados.

Es tan vasto el campo de cada ciencia i tan breve el plazo de su estudio, que sin los programas la enseñanza de cada parte corre a toda hora el peligro de difundirse desproporcionadamente. Son los programas los que la refrenan, la gradúan i la hacen desarrollarse en la proporcion debida i en el tiempo prefijado.





CAPÍTULO XI



De la instruccion especial

Sumario.—§ 72. Oríjen de la enseñanza industrial.—§ 73. Id. de la enseñanza administrativa.—§ 74. Preparacion especial del profesorado.—§ 75. Lugar que corresponde a la instruccion especial en el sistema de educacion nacional.—§ 76. La instruccion especial está sujeta a la lei de la oferta i la demanda.—§ 77. Filosofía de la instruccion especial.

§ 72. Fijados los caractéres filosóficos de los dos grados inferiores de la instruccion jeneral, debo ahora determinar los que distinguen a esta modernísima rama de la enseñanza que florece en todos los pueblos cultos, la instruccion especial.

Digo modernísima considerándola como empresa pública que tiene por objeto aplicar sistemática-

mente la ciencia a un arte, oficio o profesion cualquiera.

En otro sentido nó, porque, si miro al fondo de las cosas, veo que la instruccion especial no ha faltado jamás en el mundo desde que una porcion de la sociedad se consagró al ejercicio de las artes útiles, dejando de mano el de las armas.

Es, en efecto, un hecho averiguado que el réjimen de casta hace del padre un maestro, i aprendices de los hijos para transmitir de jeneracion en jeneracion la enseñanza de los procedimientos industriales; i lo es tambien que él impera en la India, que imperó en el Ejipto i en el reino de los incas i que florece en ciertos estados primitivos de civilizacion (a).

Cosa análoga ocurrió en los siglos medios. En Francia, en España, en Alemania, acaso en toda Europa, el aprendizaje industrial se hacia en las corporaciones de artes, i duraba de dos a doce años segun la complejidad del oficio. Nadie podia ascender a la categoría de obrero sin haber sido ántes aprendiz, i para obtener el grado de maestro, se requeria rendir satisfactoriamente una doble prueba teórica i práctica (b).

(a) COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. V, páj. 161.—BLUNTSCHLI. *Théorie Générale de l'État*, lib. II, cap. VII.

(b) BLANC. *Les Corporations de Métiers*, pájs. 131, 133, 137 i 170.—ROUGIER. *Les Associations Ouvrières*, cap. V, § 4 i § 5.

Los hechos enunciados nos manifiestan que en aquellos estados sociales en que no existe la ciencia para informar los estudios especiales, la sociedad misma atiende al cultivo de las facultades activas organizando espontáneamente una enseñanza práctica i empírica. Si no es en épocas transitorias de crisis, nunca dejó de haber preparacion industrial en el mundo.

Cuando en nuestros días se fundan i multiplican las escuelas de artes i oficios, de agricultura, de minería, de comercio, etc., etc., no se hace mas que restablecer bajo los auspicios de la ciencia la enseñanza industrial que siempre floreció reflejamente en todas las sociedades, i que no se podria suprimir en absoluto sin ocasionar graves trastornos económicos.

Lo único nuevo que al respecto hai en las sociedades cultas, es que en ellas se hace sistemáticamente lo mismo que en las mas atrasadas se hace de una manera espontánea, i que las primeras sustituyen la enseñanza científica a la enseñanza empírica que dan las segundas.

Es, de consiguiente, grave error considerar la instruccion especial de los pueblos cultos como una obra eliminable de lujo, cuando sus antecedentes históricos están demostrando que es una funcion indispensable, sin la cual no se puede utilizar la ciencia en el desarrollo industrial.

Disuelto de antiguo el réjimen de castas i de

clases, suprimidos irrevocablemente los privilegios de las corporaciones industriales, las sociedades cultas no pueden escatimar la instruccion especial sin quedar destituidas aun de aquella enseñanza empírica que existió en los pasados siglos. La avaricia sórdida i recelosa de los artesanos que en un momento dado se sienten dueños del mercado, nos previene que, bajo el réjimen actual de igualdad, ellos no han de poner mucha diligencia para crearse competidores educando obreros. En el estado actual de las cosas, las sociedades no pueden tener verdadera enseñanza industrial, si no la organizan científica i sistemáticamente; i se esponen a decaer en el ejercicio de las artes útiles, si se confían como en los siglos pasados, bajo de rejímenes diferentes, a la accion espontánea de la educacion refleja.

Segun esto, la instruccion especial casi íntegra, como que solo se exceptúa aquella parte que educa para las carreras profesionales, es obra de esa revolucion que en las sociedades contemporáneas ha nivelado todas las clases i allanado todos los privilegios.

Si los gobiernos de las naciones cultas ponen tan perseverante empeño en fundar la instruccion especial, no es porque les mueva el deseo de invadir el campo de la actividad privada. Es porque ven a sus pueblos vencidos en las luchas de la industria

siempre que osan entrar en competencia ántes de adquirir una especial preparacion científica (c).

§ 73. Análogo oríjen tiene la enseñanza administrativa, i es jeneralmente conocido el desarrollo que de años atrás se le ha dado en los Estados alemanes.

Ningun puesto público se provee allí sino con aspirantes que de antemano dan pruebas de suficiencia teórica i práctica. El servicio de aduanas, el de ferrocarriles, el de correos i telégrafos, el de percepcion de impuestos, el de guardabosques, el de cárceles, etc., etc., están organizados de suerte que para ingresar en ellos se requieren estudios teóricos i prácticos que dan a los aspirantes una preparacion especial.

Un sistema semejante de provision de los cargos públicos se desarrolla a nuestra propia vista en España, en Francia, en Inglaterra i demás naciones cultas de Europa (d). En todas partes, se va comprendiendo que bajo el réjimen de igual opcion

(c) Puede estudiarse en LÉAUTEY, *L'Enseignement Commercial*, el desarrollo de esta sola rama de la instruccion especial.

(d) LABOULAYE. *De l'Enseignement et du Noviciat Administratif en Allemagne*. — ALCORTA. *La Instruccion Secundaria*, pájs. 242 i 251. — RUMPF. *Droits et Devoirs des Fonctionnaires et Employés prussiens*. — MÉTÉRIÉ-LARREY. *Les Emplois publiques*.

de todos los ciudadanos a todos los cargos públicos, es absolutamente indispensable exigir a los aspirantes pruebas de aptitud i de instruccion especiales, para evitar el asalto de la administracion por la ineptitud i la ignorancia.

En los pasados siglos no se sintió la misma necesidad porque no imperaba el mismo réjimen. Cuando el ejercicio de los cargos públicos estaba vinculado a una clase del Estado, cuando los cargos mismos se heredaban a la manera de una propiedad inalienable, por una parte los pueblos no tenian derecho a exigir una buena administracion, i por otra, los hijos recibian del padre la educacion tradicional que los adiestraba para el desempeño de las funciones.

Aun en la edad moderna, cuando la reyecía iba sustituyendo el principio autocrático de los nombramientos al principio aristocrático de la herencia, los cargos públicos seguian vinculados de hecho a las familias de los actuales poseedores, porque en la provision se preferian los hijos a los estraños, siempre que ellos no eran desafectos a la política de la Corona. Bajo el imperio de tales prácticas, la herencia de las tradiciones domésticas servia de instruccion especial, i el Estado no sentia la necesidad de exigir estudios, práctica ni prueba.

Pero en todas partes, desde que se ha empezado a respetar el derecho de igual opcion a todos los cargos públicos, ha nacido esta necesidad nueva

de organizar una enseñanza sistemática para dar a los aspirantes aquella educación especial que el buen desempeño de las funciones requiere.

Es un efecto del régimen de igualdad, es un efecto de este régimen que abre a todos las puertas de la administración, el de estimular las ambiciones con el incentivo de los cargos optables; i cuando en tales condiciones no se exigen a los aspirantes pruebas especiales de aptitud, la provision de los empleos se convierte en un juego villano de granjerías, intrigas i favoritismo.

En las repúblicas americanas, donde la organización administrativa se ha retardado en interés de la organización política, no se ha comprendido bien todavía la necesidad que hai bajo el régimen democrático, de poner a salvo de la ignorancia el ejercicio de las funciones públicas.

Particularmente la de Chile no exige ni da instrucción especial sino a los aspirantes al preceptorado, a la judicatura, a la telegrafía, a la medicatura de ciudad o de beneficencia, a la veeduría de aduanas i a la profesion de marino.

Pero bajo de semejante régimen, como que la avidez de los solicitantes no es refrenada por condicion alguna, los servicios públicos se resienten sobremanera de la ineptitud de los funcionarios, porque, en jeneral, no llegan a formar un personal idóneo sino haciendo continuos ensayos i ejecutando torpezas sin número que siempre redundan

en perjuicio de la administracion i de los pueblos (*e*).

Una clara nocion de las verdaderas necesidades de la administracion pública, patentiza que la revolucion de la independenciam ha creado en estos países una situacion análoga a la que se ha creado en los países europeos como efecto de la abolicion de los privilegios políticos.

El actual llamamiento de todos los ciudadanos a todos los cargos del Estado, exige en América, tanto como en Europa, un sistema de provision que garantice la aptitud i la suficiencia de los aspirantes; i tarde o temprano, para satisfacer esta necesidad, los pueblos del nuevo continente desarrollarán la enseñanza administrativa hasta el grado en que lo han hecho algunas naciones del antiguo. En Alemania, cada rama de la administracion está representada por una enseñanza especial en el plan jeneral de educacion pública, porque el Estado, que exige los requisitos, da tambien las facilidades para cumplirlos (*f*).

(*e*) LABOULAYE. *De l'Enseignement et du Noviciat Administratif en Allemagne*, § II.—RUMPF. *Droits et Devoirs des Fonctionnaires et Employés prussiens*, páj. 6.

(*f*) RUMPF. *Obra citada*, cap. II.—LABOULAYE. *Obra citada*.

O'Higgins alcanzó en su tiempo a preocuparse de la necesidad de exigir requisitos especiales a los pretendientes de empleos públicos. «Es una consecuencia del sistema colonial que desgraciadamente nos dominó, decia al Senado el 22 de marzo de 1821, carecer de hombres de conocimientos i práctica en las oficinas de hacienda, porque viniendo de España los empleados

§ 74. Es lo que pasa especialmente con el noble gremio de funcionarios a cuyo cargo está la enseñanza de los pueblos.

La formación del personal docente no es una tarea de poco momento que pueda cumplirse en un día, ni es una obra espontánea que pueda realizarse sin la ayuda de la acción sistemática.

En el estado actual de la pedagogía, la profesión de la enseñanza es una profesión técnica cuyo correcto ejercicio supone serios estudios teóricos i prácticos (*g*). Si para dar la instrucción jeneral el maestro no necesita más que de la misma instrucción jeneral, para darla en forma conveniente necesita, además, una preparación especial, la preparación pedagógica.

Dada la diversidad de caracteres en los educandos i la diversidad de métodos en la enseñanza, una persona cualquiera no puede decirse verdadero

i recayendo en españoles todo empleo de regular dotación, los americanos solo alcanzaban el mero ejercicio de escribientes. De aquí es que, fugados unos i justamente removidos otros, se palpa una falta irremediable de manos aptas.» Para proveer a esta necesidad i para evitar el asedio de los aspirantes, O'Higgins concluía proponiendo se estatuyera que en lo sucesivo las vacantes se proveerian, previo exámen de los aspirantes, entre aquellos que hubieran servido a mérito durante cierto tiempo para adquirir la práctica administrativa. El Senado así lo acordó con fecha 9 de julio de 1821. Véase *Sesiones de los Cuerpos Lejislativos de Chile*, t. V.

(*g*) GINER. *Educacion i Enseñanza*, pájs. 52 i siguientes.—
LAPRADE. *L'Éducation Libérale*, páj. 335.

profesor si a una suma determinada de saber no une el arte de trasmitirlo a espíritus mas o ménos indisciplinados.

La preocupacion vulgar que atiza la ambicion de los ignorantes a ocupar las cátedras públicas, no se puede formar sino en Estados donde, por no haber verdaderos profesores, no se tiene cabal ideal de lo que es el arte de la enseñanza.

Reducir el papel del profesor a tomar lecciones a libro abierto, eso no es enseñar; eso es certificar que los alumnos han estudiado de memoria. Cualquiera rústico que sepa deletrear puede desempeñar en tal forma una cátedra universitaria.

Para mí es una verdad que semeja un dogma, la de que por lo comun solo imponen el estudio de memoria aquellos maestros que por su ineptitud no pueden dar una enseñanza racional. Es un medio de que se valen para salir del paso cuando, por falta de estudios o por falta de práctica, carecen de la indispensable preparacion pedagógica.

Un profesor no es un ministro de fé llamado a certificar los estudios que los alumnos hacen. Es un agente que conoce el espíritu de cada educando i que está llamado a estimular en todos el desarrollo de las facultades.

Si en un buen sistema de educacion debe el alumno poner de su parte mucho mas que el maestro de la suya, ello es que solo asumiendo un papel activo los encargados de dirijirla, se provoca

i despierta esta actividad en los llamados a recibirla.

Es un grave error imaginar que el libro puede reemplazar al profesor. Si así fuese, la escuela misma no tendría mas objeto que aliviar a los padres de la carga de sus hijos; la instrucción se podría adquirir a domicilio sin necesidad de los antiguos pedagogos, i el Estado no debería seguir malgastando sus dineros en la fundacion de institutos de enseñanza ni en la preparacion de un personal docente.

Pero semejantes conceptos no se pueden sostener sino allí donde no se conoce lo que es el arte de la enseñanza. La enseñanza es tarea activa sin que deje de ser tarea activa el estudio, i no hai libro que por bien hecho valga lo que vale un maestro bien preparado. No se necesita tener mucha experiencia pedagógica para certificar que la palabra viva del maestro ejerce en el espíritu educando una influencia estimulante de que carece por completo la letra muerta del libro.

Lo que da variedad, interés, animacion, viveza a la enseñanza no es el libro, es el maestro. Una materia que leída fatiga i disgusta el espíritu del educando, despierta su atencion, su memoria, su entendimiento, su fantasía, acaso su sensibilidad, cuando el profesor la trata con arte, con ingenio, con claridad, con calor, con brillo. Por eso se ha

dicho tantas veces que el mejor libro es el maestro (*h*).

El maestro pasa prudencial i alternativamente de la esposicion al diálogo i de las interrogaciones al recitado; interesa a los alumnos en la solucion de un problema, en la determinacion de un lugar jeográfico, en la clasificacion de un insecto o en un curioso espérimento de física; los sorprende con una pregunta inesperada, los hace recapacitar sobre esplicaciones anteriores, o los embelesa con una anécdota conmovedora o chistosa que viene a cuento. Nada de esto puede hacer el libro.

Por su naturaleza, el libro está destinado durante la vida escolar a servir puramente de ayuda para el alumno en el estudio, de ayuda para el maestro en la enseñanza. En Alemania se ha llegado a tal punto siguiendo este camino, que en la enseñanza primaria muchos preceptores no permiten a sus alumnos mas libro que el texto de lectura.

Convertir el libro en base de la enseñanza es, contrarrestar la actividad personal del educando, anular el papel propio del maestro i sujerir la preocupacion de que sin textos de estudio no puede haber instruccion. Por el contrario, hacer de la palabra viva la verdadera enseñanza, es habituarnos a mirar el libro como un medio puramente auxiliar de instruccion, es ejercitarnos en el arte difícil de es-

(*h*) GRÉARD. *Enseignement Primaire*, páj. 283.

tudiar oyendo, mirando, observando, reflexionando.

Ahora bien, esta sustitucion del libro por el maestro que el arte de la enseñanza reclama, no puede efectuarse en obediencia a decretos, ni a partir desde un dia fijo, porque para llevarla a cabo se requiere contar con un personal adiestrado mediante una sólida preparacion pedagógica. El simple certificado de estudios teóricos, no es título que habilita a un candidato para desempeñar el magisterio de la enseñanza, porque la mucha ciencia no hace por sí sola al buen profesor (i).

(i) GRÉARD. *Enseignement Primaire*, páj. 274.

Algunos educacionistas han observado que en las universidades alemanas los catedráticos carecen en jeneral de brillo estérno; que no dan sus lecciones en forma de discursos declamados, como algunos notables catedráticos franceses; que el público universitario ridiculiza aun *las maneras teatrales* de aquellos que toman en las clases cierta entonacion oratoria; que muchos reducen la enseñanza a dictar sus propios apuntes o a resumir oralmente las obras que han publicado; i de estos hechos, han querido inferir que no se necesita preparacion especial para la enseñanza. Pero es lo contrario, porque si procediendo así mantienen tales catedráticos la atencion de sus auditorios, es porque saben interesar a sus oyentes en las esplicaciones de la ciencia.

— «Chose remarquable! (dice Bréal) ces professeurs que relativement se donnent si peu de peine... exercent sur l'esprit des auditeurs une influence immense: au lieu que nos orateurs brillants, entraînants, à l'affût des nouveautés, n'ont aucune action sérieuse sur leur public. C'est qu'en Allemagne le travail sert de lien entre le professeur et les étudiants... Il n'y a pas de lien plus solide et plus noble entre les hommes que ceui des recherches faites de concert dans un commun amour de la vérité.»

BRÉAL. *L'Instruction Publique en France*, pájs. 343 i 392. — Re-

Puede suceder mui bien que el miembro mas ilustre de la mas famosa academia sea completamente inepto para réjentar una cátedra; que un gran matemático se sienta trabado para enseñar la aritmética, i que un afamado literato no pueda dar a sus alumnos la primera leccion de retórica.

Lo que forma al profesor es la combinacion armoniosa de la ciencia i el método; i si fuese dable prescindir en parte de una u otra cosa, él perderia ménos disminuyendo sus conocimientos que desmejorando su arte.

Sin método, el mas grande de los sabios es impotente para enseñar nada; i cuando hace mas esfuerzos, mas es lo que confunde que lo que ilustra a los entendimientos educandos. Por el contrario, si el que carece de preparacion pedagógica no puede enseñar nada de lo mucho que sabe, el que la adquiere puede hacer que sus alumnos aprendan mucho de lo que él mismo ignora.

Cierto es que no puede haber gran profesor sin mucho saber; pero tambien lo es que lo que mejor lo caracteriza, lo distingue i avalora, no es el que enseñe mucho, sino el que lo enseñe bien, i que el arte de la enseñanza se adquiere ménos estudiándolo que practicándolo (*j*).

vue Internationale de l'Enseignement Supérieur, 1887, t. I, página 320.

(*j*) GINER. *Educacion i Enseñanza*, páj. 80.

Federico Augusto Wolf traza en uno de sus programas el

En los Estados americanos, no se ha reconocido hasta ahora la necesidad de dar preparacion técnica al profesorado; i hasta los últimos años, Chile mismo solo se ha curado de educar maestros de instruccion primaria.

La opinion vulgar es que cualquier abogado puede desempeñar mas o ménos bien una u otra cátedra de humanidades; que las asignaturas de ciencias naturales se encomiendan a sujetos mui idóneos para enseñarlas cuando se confian a doctores en medicina; i que, sin decir una estravagancia, no se puede decir que un ingeniero cualquiera sea inepto para enseñar todo el curso de matemáticas.

Empero, las observaciones precedentes hacen ver de un modo incontrovertible que la carrera del profesorado es una carrera técnica, esto es, una carrera que no se puede abrazar normalmente sino después de adquirir una sólida preparacion práctica i científica.

Nombrar para profesor a cualquier sujeto más o ménos instruido es condenar varias jeneraciones de

retrato de un buen profesor universitario. Lo primero que ha de distinguirlo, dice, es el amor a la ciencia; lo segundo es el método; lo tercero, el arte de proporcionar su curso al promedio de su auditorio.

«Cuanto mas eminente sea el profesor, mas atencion pondrán los oyentes en lo que dice, ménos en la manera cómo lo dice: los hombres mas sabios se han formado en la escuela de maestros que dictaban lo que llevaban escrito en sus apuntes.» BRÉAL.
L'Instruction Publique en France, páj. 392.

estudiantes a no recibir enseñanza alguna o a recibir una muy imperfecta. Si en Chile, si en la Argentina, si en otros Estados, ha habido grandes profesores desde ántes que se fundara una enseñanza destinada a prepararlos, es el caso que todos han pasado por un noviciado preparatorio, i que la enseñanza de los liceos se resiente en jeneral de la ineptitud orijinal del profesorado (1).

No hai mas razon para esperar que sin estudios especiales se forme un buen profesor que para esperar que sin estudios especiales se forme un buen

(1) « Pour revenir aux universités suisses (dice Dreyfus-Brisac), ce qui frappe le plus dans leur enseignement, c'est l'importance qu'elles attachent à la pédagogie. La pédagogie n'y est pas seulement enseignée comme une science; elle y est pratiquée comme un art... On ne croit pas en Suisse, comme chez nous, qu'il faille apprendre le métier de professeur à force d'avoir fait de mauvaises classes, comme un médecin qui s'instruirait dans l'art de guérir en tuant les malades. On est d'avis que le futur professeur de gymnase, aussi bien que l'instituteur, ne doit pas seulement posséder à fond les matières de son enseignement, mais qu'avant de prendre la direction d'une classe, il est indispensable qu'il ait fait un apprentissage préalable, qu'il soit initié à la connaissance des meilleures méthodes, qu'il se soit exercé à la pratique même de l'enseignement.

« En Suisse, les aspirants au professorat sont plus ou moins astreints à suivre des cours et conférences théoriques ou pratiques sur l'éducation en générale et sur la méthode appliquée à l'histoire, à la philosophie, aux sciences naturelles. Travaux écrits, exposés oraux, discussions, corrections de devoirs, leçons faites sous les yeux du professeur et des camarades, tous ces exercices concourent au même but. On exige aussi, à l'examen d'État, que les candidats fassent deux leçons sur l'objet spécial

abogado. Si a fuerza de cometer torpezas puede un tinterillo adquirir alguna habilidad empírica para defender pleitos, un cualquiera puede llegar en las mismas condiciones hasta adquirir alguna destreza

de leur futur enseignement.» DREYFUS-BRISAC. *L'Éducation Nouvelle*, pájs. 211 i 212.

«Il y a une chose qui ne peut s'improviser dans l'enseignement (dice Laprade); ce sont les professeurs.» LAPRADE. *L'Éducation Libérale*, páj. 335.

En las sesiones que la Cámara de Diputados celebró el 13 i el 14 de enero de 1892 se trabó una discusión que da la medida de las preocupaciones que reinan en Chile acerca de esta materia. Se trataba de la partida que consulta en los presupuestos los gastos para el sostenimiento del Instituto Pedagógico; i con este motivo, algunos honorables diputados emitieron sus opiniones sobre la necesidad de tal establecimiento. Compuesta la Cámara de personas cuya ilustración jeneral se debe reconocer, se pronunciaron, sin embargo, discursos que revelan en los oradores el mas absoluto desconocimiento de lo que es el arte de la enseñanza; se afirmó que, por cuanto hai en Chile diez o doce profesores realmente notables, por tanto no se necesita de un instituto especial para formar el personal docente; se manifestó estrañeza de que se hubiera contratado profesores alemanes para la enseñanza de la historia; se arguyó que no necesitamos de ellos para enseñar bien la jeografía; que en Chile se enseña este ramo mejor que en Alemania; i en fin, que podemos tener buenos profesores sin necesidad de formarlos, i buena instrucción secundaria sin necesidad del Instituto Pedagógico. Como no seria legal atribuir tales doctrinas a ignorancia de los representantes del pueblo, debo pensar que sus autores pertenecen a una escuela nueva, la escuela de los que creen que la enseñanza es un arte infusa, un arte que se adquiere por inspiración de lo alto. Hasta hoy, todos los educacionistas, sin distinción de sectas ni de razas, han opinado que el arte de la en-

práctica para ejercer el arte de la enseñanza. Pero es mas razonable que el Estado se cure de formar profesores que no que se cure de formar abogados.

Contemplando las cosas con elevacion de espíritu, el profesorado de todas categorías es no solo un cuerpo docente sino tambien una autoridad educadora; i no hai arte mas compleja, mas delicada, mas preñada de peligros i de esperanzas que el arte de la educacion.

Si la enseñanza debe ser a la vez educacion e instruccion; si la instruccion misma debe ser a un tiempo formal i real, todo hombre encargado de dirigir a la juventud debe reunir en sí las cualidades de un hábil profesor i de un educador perfecto, i esas solo las adquiere cuando une a los estudios teóricos la preparacion práctica (*m*).

Solamente el estado de anarquía mental en que

señanza es no solo un arte adquirida sino un arte de las mas difíciles. Lo mismo ha creído el Consejo de Instruccion Pública, que tiene bajo de su mano la enseñanza secundaria i puede apreciar mejor que los señores diputados las necesidades de este servicio. Para lo sucesivo se tendrán que modificar estas opiniones. Lo único que no han explicado hasta ahora los propagadores del arte infusa es esta pequeña contradiccion: ¿por qué juzgan necesarias las escuelas normales para formar preceptores de instruccion primaria cuando creen que no se necesita del instituto pedagógico para formar profesores de instruccion secundaria? Da realmente vergüenza que en el seno del Congreso Nacional se traten estas cuestiones con tan poco estudio.

(*m*) ROEHRICH. *Théorie de l'Education*, cap. I, páj. 19.

las sociedades cultas viven, puede soportar la falsa doctrina que, dejando la educacion moral a cargo de la familia i de las iglesias, convierte al maestro en un simple instructor, sin influencia en la formacion del carácter. El maestro perfecto es aquel que se propone juntamente agrandar la capacidad intelectual de su discípulo, mediante un sistema de instruccion, e inspirarle ese amor a lo bueno i a lo bello, sin el cual el hombre es un ser incompleto i pone su ciencia al servicio de su egoismo i de sus pasiones (n).

Ahora bien, una mision semejante no puede ser desempeñada por el primero que llega, sin estudios previos, sin ejercicios preparatorios, sin conocimiento de los resortes del corazon humano. El arte de las artes, se ha dicho, es el gobierno de las almas; i esta profunda observacion se aplica principalmente a los encargados de la educacion, porque no solo tienen que gobernar sino tambien que formar espíritus libres i virtuosos (ñ).

§ 75. Destinada como está por su naturaleza a educar facultades determinadas del espíritu, la instruccion especial se debe adquirir después de la instruccion jeneral que educa el espíritu mismo,

(n) ROEHRICH. *Obra citada.*

(ñ) LARRAIN GANDARILLAS. *Memorias Universitarias sobre Instruccion Pública*, páj. 141.

porque ántes de formarse el agricultor, el minero, el abogado, el obrero, se debe formar el hombre.

Platon advierte que el hombre no puede en jeneral llegar a ser eximio en cualquier arte, profesion o industria si no se ejercita desde la infancia en una determinada; i en consecuencia, que, para ser perfecta, la instruccion especial debe empezar en los primeros años de la vida i abrazar el período entero de la educacion humana. Quien aspire a ser buen labrador o buen arquitecto (dice) debe ejercitarse durante la niñez en remover la tierra o en construir pequeños edificios, i en aprender el manejo de instrumentos minúsculos semejantes a los que su arte requiere. Aun los juegos que se le permitan se deben conformar a la naturaleza del arte que abrace, por manera que en sus entretenimientos tanto como en sus estudios, encuentre frecuentes ocasiones de desarrollar sus aptitudes especiales (o).

Pero debe ser lo contrario.

Sin duda, el hombre que desde la niñez se consagra a una carrera determinada está llamado a sobresalir brillantemente entre aquellos que la abrazan en hora tardía de su vida. En cambio, queda tambien condenado a carecer de muchas de las cualidades que hacen a cada hombre miembro de la

(o) PLATON. *Les Lois*, t. I, lib. I, pájs. 52 i 53.

humanidad, hermanando su espíritu con el espíritu de sus semejantes.

Sin necesidad de buscar en razones sutiles la explicacion de cosas sencillas, no hai quien no haya topado en el curso de su existencia obreros i artistas que, por vivir años i años enteramente dedicados a ocupaciones especiales, olvidan hasta los rudimentos de su educacion jeneral, se muestran incapaces de terciar en conversaciones estrañas a su arte, se hacen intratables, i pierden a la larga en cultura lo que ganan en habilidad profesional o artística. Con mayor razon, queda fuera de la sociedad aquel que, consagrado desde niño a un oficio cualquiera, no ha sido educado para vivir en ella.

Resultados semejantes eran los que perseguia el filósofo de la Academia. Si aconsejaba que se diera educacion puramente industrial a los hijos de los artesanos, es porque dividia el Estado en clases, reservaba la educacion liberal para unos pocos i no admitia a los demás en el cuadro de la sociedad humana. Influenciado por el réjimen de castas, bajo cuyo imperio los hijos se ejercitan desde su infancia en el oficio de los padres, queria formar los unos para la agricultura, los otros para la industria, éstos para la guerra i aquéllos para el sacerdocio. En una palabra, no tuvo idea de esta educacion jeneral que forma al hombre para la humanidad.

Mas, en las sociedades igualitarias de nuestros

tiempos, la educacion liberal, que era privilejio de unos pocos, se ha convertido en derecho de todos; el interés jeneral es formar el hombre ántes que el artesano, i por tanto, la instruccion especial, que educa a cada uno para una carrera determinada, debe venir a la siga de la instruccion jeneral, que dota a todos de un mismo espíritu.

He dicho que el fin mas elevado de la instruccion jeneral es unir todos los hombres con los vínculos de una misma verdad, i que el fin peculiar de la instruccion especial es amaestrar a los educandos para el ejercicio de artes determinadas. El sistema mas perfecto de instruccion jeneral seria aquel que diera a todos los hombres un mismo espíritu; el sistema mas perfecto de instruccion especial seria aquel que educara a cada uno para la carrera a que sus inclinaciones, sus aptitudes i sus necesidades le llamaran. La una propende a la unidad, la otra a la variedad; i si la primera forma todo el ser del hombre, la segunda no se cura de desarrollar mas que una sola de sus facultades.

Es evidente, entónces, que ántes de recibir la instruccion que separa, que divide, que crea rivalidades, el educando debe recibir la instruccion que acerca, que une, que desarrolla el sentimiento de la confraternidad humana.

Toda instruccion especial, porque va tras del lucro, propende de suyo a materializar el alma. Es

lo que todo corazón puro nota al contacto con aquellos hombres que en hora temprana de su vida se someten a sistemas de educación comercial o industrial; i es lo que resalta i repugna en la cultura jeneral de Norte-América. En los espíritus así educados no hai mas preocupacion que la del enriquecimiento, atrofian sus sentimientos mas nobles i delicados i no comprenden cómo el filántropo i el político se avienen a consumir su actividad en obras irreproductivas (*p*).

Ahora bien, si se quiere contrarrestar esta influencia materialista, si se quiere legitimar el deseo de ganancia dándole un fin moral cualquiera, no hai sino hacer que ántes de los estudios especiales, reciba el educando, por medio de la instrucción jeneral, un rocío mas o ménos abundante de sentimientos jenerosos i de ideas elevadas. Nunca será demasiado temprano para empezar esta educación cuyo fin último es formar el espíritu del hombre; i no podría anticipársele la instrucción especial sin consumir, en una preparación industrial que se adquiere mejor cuando el espíritu está mas desarro-

(*p*) LAPRADE. *L'Éducation Libérale*, pájs. 7 i 204. «L'enseignement professionnel (dice este autor) n'est qu'un apprentissage; quand il n'a pas été précédé par les études, par l'éducation libérale, il ne fait pas des hommes mais des outils. Il fait des ouvriers en construction, en médecine, en jurisprudence, mais non pas des ingénieurs, des médecins, des jurisconsultes.»

llado, aquellos años de la vida que son los mas propios para grabar en el alma del educando impresiones morales duraderas.

No empezar la educacion del hombre con la instruccion jeneral es condenarlo a que no la reciba nunca, porque difícilmente se consagra a estudios especulativos el que una vez ha cobrado gusto por los estudios utilitarios. Lo lógico es que, terminada su instruccion especial, el educando quiera entrar de seguida al ejercicio profesional; i pocos serán los que se resignen a olvidarla, consagrándose seis u ocho años a recibir una educacion cuya utilidad práctica no divisan.

Para la misma eficacia de la instruccion especial, no es indiferente respetar o nó esta gradacion de ambas enseñanzas, porque si a un niño de seis u ocho años se le dedica a tal o cual oficio, esto no se puede hacer sino prescindiendo de sus facultades, aptitudes e inclinaciones, las cuales se desarrollan de ordinario a una edad mucho mas avanzada. Los estímulos con que se le mueva, los incentivos con que se le atraiga, en una palabra, los medios artificiales con que se le tienta, podrán mas en su ánimo que una vocacion natural todavía dormida.

Por el contrario, cuando su espíritu está mas desarrollado por obra de la educacion jeneral, se puede discernir mas claramente cuáles son sus verdaderas aptitudes, i el educando mismo se siente

de suyo inclinado hácia el lado a donde su vocacion le mueve (*q*).

Con el doble propósito de atender a la instruccion jeneral sin retardo de la especial i de atender a la instruccion especial sin perjuicio de la jeneral, se han hecho múltiples tentativas desde Pestalozzi adelante para formar de ambas, ora un sistema único que se desarrolla en una sola escuela-taller, ora un sistema doble que separa del taller la escuela, pero que se aplica simultáneamente en los dos establecimientos (*r*).

Mas, estos ensayos no han obtenido hasta ahora buen suceso, a pesar de haberse hecho con todo el entusiasmo de jenerosos educacionistas i con todo el apoyo de gobiernos liberales.

Si toda enseñanza, cualquiera que sea su naturaleza, se organiza sobre la base de un minimum de conocimientos i se suministra propendiendo a un maximum indefinido, es evidente que no se puede adquirir a un tiempo las dos clases de instruccion sin que la una dañe a la otra, i que intentar unir las en un solo sistema es pretender reducir lo irreducible.

(*q*) GRÉARD. *Enseignement Primaire*, páj. 327.—GINER. *Educacion i Enseñanza*, páj. 199.—LAPRADE. *L'Éducation Libérale*, páj. 7.

(*r*) POMPÉE. *Vie et Travaux de Pestalozzi*, cap. II, páj. 29 i cap. XIV, páj. 327.—ARRÉAT. *De la Distribution de l'Enseignement*, páj. 8; *Revue de Philosophie Positive*, 1882.

Cuando se fijan seis, ocho o nueve años para la duracion del curso de estudios jenerales, i tres o mas para la duracion de los cursos de estudios especiales, no es con el vano propósito de retener a los educandos en la escuela sin objeto determinado. Es porque tal o cual cantidad de tiempo se juzga indispensable al perfeccionamiento de la enseñanza. A ménos, entónces, que se prolongara proporcionalmente la duracion de ambos cursos, no se podría atender a los dos sino de una manera imperfecta en el tiempo que se consagra a uno solo (s).

Por de contado (casi no necesito advertirlo), el que los educandos no puedan empezar sus estudios especiales ántes de haber terminado los estudios jenerales, no quiere decir que para ingresar en la escuela industrial deban atravesar ántes el doble

(s) «Ansi (dice Gréard), consacrer à l'apprentissage une partie du temps que la loi a sagement réservé aux études primaires proprement dits, ce ne serait pas seulement appauvrir ce fonds de connaissances éducatrices qu'il importe aujourd'hui plus que jamais de fortifier; ce serait porter à l'éducation professionnelle elle-même un coup funeste, l'éducation professionnelle ne pouvant rien édifier de solide pour l'avenir de l'enfant qu'autant qu'elle repose sur les assises régulièrement établies d'une bonne éducation générale. Bien plus, par cette confusion de deux éducations également nécessaires, qui peuvent se préparer l'une par l'autre, mais qui ne doivent pas être confondues l'une avec l'autre, on n'aboutirait le plus souvent qu' à les mutiler toutes deux, l'enfant ne restant pas assez de temps à l'école, ni pour y faire des études sérieuses, ni pour s'y former sérieusement à un métier.» GRÉARD. *Enseignement Primaire*, páj. 330.

ciclo de la instruccion primaria i de la instruccion secundaria. Eso nó.

Una i otra vez he observado que la única instruccion realmente universal i por naturaleza obligatoria es la instruccion primaria; i después de adquirida ésta, cada cual queda en situacion de cortar sus estudios jenerales sin atender mas que a la complejidad de los especiales i a la urgencia con que las necesidades de la vida le llamen al trabajo.

Pero si la preparacion industrial no debe empezar ántes de que se termine la instruccion jeneral, ciertamente se puede desde el primer momento inspirar amor al trabajo i dar pábulo a la vocacion particular del educando.

Es fácil, verbigracia, llamar la atencion en los textos de lectura de las escuelas rurales al uso de los instrumentos de labranza, a la sustitucion de la fuerza humana por la fuerza mecánica, al influjo de las estaciones en la agricultura, etc. A la vez, el maestro dirige su accion educativa al propósito de inspirar amor por la agricultura, manifiesta cómo ella hace las veces de madre de las poblaciones, cómo proporciona sus rendimientos a los esfuerzos que se la consagran, etc., etc.

Enseñanzas análogas en las escuelas urbanas despiertan las vocaciones, inclinan la infancia al trabajo i preparan el desarrollo de sus aptitudes sin adulterar la naturaleza ni los fines de la instruccion jeneral. En los textos de lectura, en el estudio de la

lengua, en el de la aritmética, en el de la historia, en el de las ciencias naturales, en todas las disciplinas encuentra un buen maestro motivos para estimular las facultades activas de los educandos (t).

El mayor defecto de la instruccion primaria ha sido en Francia, en Chile i en otras naciones su índole esencialmente literaria (u). Por dar en el primer grado una enseñanza análoga a la que se daba en el segundo, se ha quitado a los estudios jenerales aquel incentivo, el de la utilidad práctica, que podia tentar a las clases obreras.

Pero si nadie tiene derecho a repudiar aquella educacion que nos incorpora en el espíritu de la humanidad, los hijos del trabajo lo tienen a exigir que su instruccion jeneral sea de tal naturaleza que, en lo posible, los prepare para acometer sus estudios especiales; i una exigencia tan justa no puede ser satisfecha sino por la escuela positiva, porque solo ella da en la escuela i en el liceo conocimientos jenerales que sirven de base a toda enseñanza industrial, profesional o artística.

§ 76. Llamada la instruccion especial a educar hombres para carreras determinadas, es claro que cada una de sus ramas no interesa directamente

(t) GRÉARD. *Enseignement Primaire*, páj. 334.

(u) GRÉARD. *Enseignement Primaire*, pájs. 326 i 349.— *Enseignement Secondaire*, t. I, páj. 36.

mas que a una porcion mas o ménos diminuta de la sociedad, aun cuando todas juntas abarquen todos los órdenes de la actividad e interesen a la sociedad entera.

Evidentemente, ella no está destinada a los hijos de las clases superiores, que no la necesitan. No tampoco a los hijos de las clases proletarias, que no tienen tiempo para adquirirla. Aun cuando sus puertas se abran para todos, no ingresan de ordinario en ella mas que los hijos de la clase media.

Pero en esta clase se comprenden así las familias ricas que holgadamente pueden sufragar a los gastos de las carreras universitarias, que son las mas largas, como las familias que solo llevando una vida de economías i penurias pueden aguantarse sin la ayuda de sus hijos los años que normalmente duran los cursos escolares.

Por fortuna, hai artes para todas las condiciones, desde unas cuyo estudio dura breve tiempo i puede empezarse apénas adquirida la instruccion primaria, hasta otras cuyo estudio, sobre ser estremadamente largo, no puede empezarse sino cuando se ha recorrido el ciclo entero de la instruccion secundaria.

Lo ideal en esta materia seria que en cada rejion, hubiera tantas clases de escuelas especiales cuantas fuesen las industrias diferentes que en ella pudieran florecer, i tantas escuelas de cada clase cuantas el desarrollo de la poblacion necesitara. Pero eso

no es lo que existe en la realidad. En ninguna nacion hai tantas enseñanzas especiales como industrias diferentes, ni tantas escuelas industriales como el número de obreros necesita.

A diferencia de la instruccion jeneral, que satisface necesidades propiamente sociales, la instruccion especial se destina a satisfacer necesidades principalmente económicas. Todos deben educarse para ser hombres perfectos; pero no todos deben educarse para ser abogados, mecánicos o agricultores.

Cuando los economistas predicán que se deje entregada la enseñanza al libre juego de la iniciativa privada, es raro que adviertan a distinguir la instruccion jeneral, que se debe dar en cuanto la poblacion la necesite, de la instruccion especial, que casi no se debe dar sino en cuanto la industria la pida.

En otros términos, cualesquiera que sean las circunstancias, cada Estado ha menester de tantas escuelas de instruccion jeneral cuantas el desarrollo i la diseminacion de la poblacion necesitan. Solo el aumento i la disminucion de los habitantes justifican el aumento o la disminucion del número de escuelas.

Pero la fundacion de las escuelas especiales está naturalmente subordinada a la lei de la oferta i la demanda, esto es, depende de necesidades económicas que varían de pueblo a pueblo, de tiempo a

tiempo i de industria a industria, i no puede desarrollarse sino en la medida que ellas lo requieren.

Nadie piensa en fundar una escuela de minería allí donde no hai minas, o una escuela de viticultura allí donde no hai viñas. Solamente los gobiernos suelen acometer empresas tales para el efecto de fomentar el desarrollo de tales o cuales artes. Pero dondequiera que hai hombres, hai necesidad de escuelas de instruccion jeneral.

§ 77. Esencialmente, la instruccion especial es una clase de educacion que nos enseña el arte de aplicar la teoría a la práctica, i el medio de hacer servir la naturaleza a las necesidades del hombre.

En todos tiempos el hombre ha tratado de esclavizar la naturaleza para ponerla a su servicio; i las oraciones que las almas religiosas dirijen a la divinidad en demanda de agua para sus campos, de salud para sus enfermos, de buen viento para sus navíos, de fortuna para sus empresas responden a la necesidad que él siente de gobernar el mundo como conviene a su comodidad i placer.

Pero ya los primitivos padres de la Iglesia demostraron a los paganos, con un buen sentido no superado mas tarde, que el sol sale indistintamente para los buenos i para los malos, que la lluvia tanto beneficia a los justos como a los pecadores, i que la victoria no es regalo de los dioses sino fruto de la disciplina, de la prevision, del número i de aquel

sacro entusiasmo por la causa que enciende el valor del soldado (v).

Traducido al lenguaje científico, esto quiere decir que los fenómenos naturales no se efectúan a virtud de ruegos i oraciones sino a virtud de causas naturales; que la lluvia i el viento no vienen cuando uno lo pide a la divinidad sino cuando las condiciones meteorológicas lo determinan; que la fortuna nos acompaña o nó en nuestras empresas, independientemente de nuestras creencias relijiosas, segun que adoptemos o nó todas las providencias para granjeárnosla; i, por ultimo, que todo en el mundo ocurre en conformidad a un órden regular inalterable.

Pero si las leyes naturales no se pueden alterar, ciertamente se puede en parte manejarlas; i lo que la teología no hace por medio de oraciones lo hace la ciencia por medio de la industria.

Por mucho que rece un labrador, no conseguirá

(v) SAN MATEO, cap. V, § 45. — SAN AGUSTIN. *La Cité de Dieu*, lib. I, cap. VIII; lib. II, cap. III; lib. III, cap. I, XXXI. «Entre los adversarios a quienes me dirijo, dice este santo, hai muchos que esclaman de continuo: *la lluvia nos falta; la culpa es de los cristianos*, para explicar todos los males que les ocurren. Pero que recuerden cuántas calamidades sufrió Roma ántes de que el nombre de Jesucristo empezara a brillar entre los pueblos. ¿Cómo justificarán a sus dioses en este punto, ya que no les sirven sino para ponerse a cubierto de estas calamidades que se les ocurre ahora imputarnos?» — Véase tambien TERTULIANO. *Apolojía*, cap. XI.

obtener buen rendimiento de un campo agotado. Pero si examina químicamente la tierra i averigua cuál de las sustancias que alimentan la vida vegetal es la que falta, puede por medio del abono alcanzar la recompensa que sus afanes merecen.

Los navegantes que zarpan de Nueva York en derechura de Liverpool acostumbran ponerse bajo la proteccion de la Providencia i hacer votos por la felicidad de la travesía. Esto lo hacen todos; pero a pesar de su piedad relijiosa, zozobran irremediabilmente aquellos a quienes la tempestad sorprende navegando en buques desvencijados. En cambio, aquellos que ántes de partir averiguan en el observatorio meteorolójico del *Herald* los cambios atmosféricos que han de sobrevenir en los dias inmediatos, evitan el naufragio postergando la salida hasta después que se disipa el huracan.

Aplicar conocimientos al arte es comprobarlos, verificarlos al contacto de la realidad; i solamente la ciencia resiste a la comprobacion experimental. Por lo mismo, en todos los órdenes de la actividad humana, solo los conocimientos científicos se muestran susceptibles de utilizarse prácticamente. En otros términos, de las tres filosofías fundamentales, no hai sino la ciencia que pueda prever los fenómenos naturales para neutralizarlos i manejar las leyes físicas para hacerlas servir dócilmente a las necesidades del hombre.

La teología i la metafísica, que, en lo jeneral, es-

to es, en lo indeterminado pretenden todavía dirigir el espíritu humano, no son aptas para dirigirlo en lo especial, en lo concreto, en lo práctico. Ni una ni otra pueden organizar una enseñanza agrícola, ni una enseñanza comercial, ni una enseñanza administrativa.

Si la instrucción jeneral, por su índole esencialmente filosófica, puede ser materia de disputa entre la teología, la metafísica i la ciencia, la instrucción especial, por su índole esencialmente técnica, es obra en que no pueden poner mano las filosofías tradicionales. Toda instrucción especial tiene que ser en el fondo esencialmente científica. Lo único que en este punto pueden hacer las filosofías tradicionales es adulterarla imponiéndole, con la fuerza de su ejemplo i de su espíritu, métodos didácticos contrarios a la naturaleza de la ciencia. Es lo que se observa en la enseñanza del derecho: inspirada por el espíritu superviviente de la escolástica, no es ella una exposición de hechos que llevan a conclusiones jenerales; es un tejido de principios i definiciones que llevan a conclusiones particulares.

La razón de esta impotencia de las filosofías tradicionales salta a la vista: adquirir una instrucción especial es aprender el medio de aplicar la teoría a la práctica; i puesto el espíritu en contacto con la realidad, no pueden guiarlo aquellas filosofías, que prescinden de los hechos para alimentarse exclusivamente de especulaciones abstractas. Solo la cien-

cia tiene la virtud inapreciable de servir a la vez para rejir el espíritu i el mundo, el órden de las ideas i el órden de la actividad.

A primera vista, parece ser que cuando explora los espacios infinitos, no se cura de lo que pasa en la tierra; que la astronomía no tiene nada que ver con la sociedad humana; que el estudio de la gravitacion uníversal es un estudio de pura curiosidad i delectacion. Pero uno o dos dias después, uno o dos siglos mas tarde, o al cabo de mil o de dos mil años, la lei que rije a los astros fija el rumbo a los navegantes, i desarrolla el comercio entre los mas lejanos países, i estrecha las relaciones entre los pueblos mas diferentes, i aviva en todos los hombres el sentimiento de la confraternidad universal.

Cuando se estudian la física i la química abstractas ¿no seria de creer que en absoluto carecen de aplicabilidad industrial? Sin embargo, desde el momento en que el hombre requiere sus servicios, se cuelgan al cuello el delantal del obrero, i aquellas ciencias tan nobles, cuyos solos títulos parecian indicar que no habian nacido para el trabajo, se convierten en física industrial, física médica, física rural, en química industrial, química médica, química rural, i no exceptúan un solo órden importante de la actividad para prestar al hombre su ayuda desinteresada.

Lo mismo digo de la sociología, sin cuyo estudio el arte política no saldrá jamás del estado empírico;

de la biología, que en todas las sociedades cultas se ha adoptado como base del arte médica; de la mecánica, cuyas leyes rijen la construcción así de las más complejas obras de maquinaria como de las más soberbias obras de arquitectura.

En una palabra, a virtud de su inexhaustible plasticidad para amoldarse a las más varias situaciones, la ciencia informa todas las artes, sirve de luz a todas las industrias, i reconcilia para siempre la práctica con la teoría, el orden especulativo con el orden activo. Puede decirse que, esencialmente, la instrucción especial es aquella que no enseña sino la aplicación de la ciencia al arte i del conocimiento positivo al trabajo i a la industria.

Si durante siglos i siglos se ha mirado al sabio como un ser excéntrico, indiferente a las necesidades sociales, insensible a los males de la humanidad, enviciado en las delectaciones egoistas de estudios inútiles, es a causa de la absoluta inaplicabilidad de las especulaciones subjetivas al orden de la industria i el trabajo.

I por el contrario, si Wurtz, si Virchow, si Pasteur, si Koch i demás sabios contemporáneos aparecen ante el mundo como verdaderos benefactores de la humanidad, es porque las investigaciones científicas a que viven consagrados rinden frutos que aun el vulgo nota, aprecia i aprovecha.

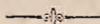
En suma, no hai, no puede haber preparación especial teológica o metafísica. Solo en los grados

inferiores del desarrollo humano, ántes que la experiencia demuestre la ineficacia de tales especulaciones, se emplean sistemas completos de ruegos, votos i sacrificios en lugar de las ciencias médicas para curar a los enfermos, en lugar de las ciencias militares para ganar las batallas, etc. Pero en las sociedades cultas no se utilizan mas que los sistemas de instruccion técnica; i, aun aquellos que en abstracto sostienen la eficacia de las oraciones proceden prácticamente como si no creyeran en ella, empleando medios positivos para asegurar la fortuna de sus empresas.





CAPÍTULO XII



Teoría de la enseñanza universitaria

Sumario.—§ 78. Filosofía de la enseñanza universitaria.—§ 79. Base científica de la organización de las universidades.—§ 80. La tarea de desarrollar la ciencia.—§ 81. Jeneración universitaria del profesorado.—§ 82. Libertad de la enseñanza universitaria.—§ 83. Oríjen social de la institución universitaria.—§ 84. Influencia social de las universidades.—§ 85. Jeneración del poder espiritual del porvenir.

§ 78. Conocida la teoría de la instrucción general i de la instrucción especial, la lójica me lleva ahora a tratar de la instrucción universitaria, coronamiento complementario del sistema docente de todos los pueblos cultos.

Lo que en primer término caracteriza la rama superior de la instrucción es su franca tendencia a dominar las otras, constituyéndose espontáneamen-

te en tronco de todas las enseñanzas especiales i jenerales.

No se distingue la instruccion universitaria por su carácter jeneral, puesto que cultiva no solo las ciencias abstractas sino tambien las aplicadas. No se distingue tampoco por su carácter especial, puesto que a la vez abre cursos profesionales e impulsa las investigaciones científicas i filosóficas. Se distingue por un ambicioso e insaciable anhelo de abarcar a un tiempo la ciencia i el arte.

Ninguna de las otras ramas de la enseñanza puede alentar la misma ambicion. Instituidas para dar a los educandos, ora una instruccion especial, ora una instruccion jeneral, no alcanzarian el objeto de su fundacion si no se concretaran a una suma determinada de materias; i urjidas por la limitacion de los plazos en que los cursos respectivos deben cumplirse, se tienen que reducir por necesidad a la tarea de no explorar mas que un campo circunscrito del saber humano.

No podria la escuela primaria profundizar mucho la enseñanza sin restringir el círculo de aquellos a quienes se dirige, ni podria la escuela especial abrazar ciencias estrañas sin adulterar el linaje de su instruccion. Pero sin adulterarse i sin faltar a sus fines, la enseñanza universitaria puede abarcar el ciclo entero de los conocimientos (*a*).

(*a*) Segun Cousin, se debe a los Antoninos la creacion de

En aquellas universidades cuya organizacion tiene en mira los fines de su institucion orijinaria, la enseñanza superior no está sujeta a la obligacion de desarrollarse en plazos fijos, aun cuando los aspirantes a los grados académicos lo estén a la de estudiar tantos o cuantos años. Empeñado en la tarea inacabable de las investigaciones, cada profesor es dueño de enseñar su disciplina, o en un solo período escolar o en un largo decenio; i sintiéndose exentos de obligaciones a plazo, todos propenden espontáneamente a estender sus enseñanzas hasta los últimos límites de la ciencia.

Los dos grados extremos de la enseñanza se encuentran, por tanto, en relacion radicalmente inversa con la sociedad i con la ciencia.

Así como la instruccion primaria tiende constantemente, por impulso espontáneo de su naturaleza, a comprender la universalidad de los hombres, aun cuando a ciencia cierta de que jamás realizará su propósito, así la instruccion universitaria, por su

las dos primeras universidades que la historia menciona, cuales fueron un Ateneo i una escuela que ellos fundaron para enseñar i abarcar la totalidad del saber humano. COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II, páj. 23.—LIARD. *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I, páj. 286. «L'Université imperiale et son grand maître (declaraba Napoleon en 1808), chargés exclusivement par nous du soin de l'éducation et de l'instruction publiques dans tout l'empire tendront sans relâche à perfectionner l'enseignement dans tous les genres.» . . . Decreto orgánico del 17 de marzo de 1808, art. 143.

propia índole, propende también a abarcar la universalidad de los conocimientos, aun cuando a ciencia cierta de que jamás verá cumplido su anhelo.

La instruccion primaria, que está destinada a todos, solo comprende la suma mínima de conocimientos; la instruccion superior, que abraza la totalidad del saber, está destinada al número ínfimo de estudiantes. La una tiene el grado máximo de simplicidad, pero domina la sociedad entera; la otra tiene el grado máximo de complejidad, pero no atrae mas que una porcion selecta i diminuta de adherentes. Ninguna institucion puede disputar a la escuela la influencia social; ninguna puede disputar a la universidad el predominio científico.

Alcántara García repite amenudo un concepto, en mi entender absolutamente erróneo, cual es que los progresos de la instruccion secundaria i de la instruccion superior están subordinados a los progresos de la instruccion primaria (*b*). Esa es tambien la idea que *a priori* se forma uno de la manera cómo la enseñanza se desarrolla: lo lójico parece ser que la instruccion primaria enjendre a la secundaria i ésta a la universitaria, o en otros términos, que el perfeccionamiento de la rama inferior sea lo que determine el perfeccionamiento de la rama inmediatamente superior.

(*b*) ALCÁNTARA GARCÍA. *La Educacion i la Enseñanza*, t. I, páj. 23.

Però este desarrollo lójico no coincide con el desarrollo histórico, porque durante largos siglos, desde que se fundaron las primeras universidades hasta los tiempos de la Reforma, no hubo en toda Europa verdadera instruccion primaria; i, sin embargo, en París, en Viena, en Bolonia, en Oxford, floreció una elevadísima instruccion superior que dió orijen a obras monumentales.

Para explicar un fenómeno que parece ser tan contrario a la lójica de las cosas, debo observar que en la comparacion vulgar del sistema de la enseñanza con un árbol, es menester invertir radicalmente los términos comparados. En el árbol de la enseñanza no hace de raíz la escuela ni de flor la universidad, como el vulgo lo cree. La raíz es la universidad, que alimenta con sus jugos a todo el sistema; la flor es la escuela, que se ha formado cuando las otras partes de la planta estaban ya plenamente desarrolladas. Tal es la realidad de las cosas.

En cuanto el conocimiento de la historia de la enseñanza me ayuda, puedo decir que normalmente la instruccion primaria no ha recibido jamás algun impulso considerable sino de rebote, después de haberlo recibido la instruccion superior. En otros términos, siempre que la enseñanza jeneral se ha desarrollado autóctonamente la escuela ha nacido de la universidad, nó la universidad de la escuela.

Se podria objetar acaso que en Chile, i en la Ar-

jentina, i en el Uruguai, la instruccion primaria se está renovando de raíz sin recibir ayuda alguna de las universidades, las cuales contemplan el desarrollo i la trasformacion de la enseñanza con la misma indiferencia que si fuesen insensibles a las necesidades, a los males i a los adelantamientos de la educacion nacional. Pero es que en América se aprovecha la cultura tanto como la industria de Europa. Los directores de la enseñanza americana se inspiran en los ideales de la enseñanza europea. En el nuevo continente se ha estudiado la lengua latina no por otra razon sino porque se la estudiaba en el antiguo; i siempre que hemos querido mejorar alguna rama de la enseñanza, hemos pedido a Francia i Alemania profesores i maestros que directa o indirectamente habian sido amamantados por la ciencia universitaria de aquellas naciones.

Pero, vuelvo a repetirlo, normalmente, si no se recurre al auxilio extranjero, en todo desarrollo espontáneo de la enseñanza la instruccion primaria sigue la suerte de la instruccion superior, porque si ésta no suministra la ciencia, no puede aquélla enseñarla.

De una manera perfectamente gráfica se podria caracterizar el papel de la universidad en el sistema docente si la comparásemos a una madre que con la leche de su propio seno alimenta a sus hijos predilectos: la escuela i el liceo.

En todas partes, cuando la instruccion superior

se desarrolla, el ideal de la enseñanza se perfecciona i se siente la necesidad de mejorar la instrucción primaria. I por el contrario, cuando las universidades decaen, es como si empezara a cegarse la fuente de la vida intelectual, i languidece el profesorado, i se paralizan las investigaciones, i se estanca la ciencia, i retrograda la instrucción común, i se cierran escuelas públicas (c).

De aquí proviene que toda reforma trascendental en los grados inferiores de la enseñanza (si no se quiere realizarla con elementos prestados, que, por su carácter extranjero, son de ordinario incapaces de comprender el espíritu i las tradiciones nacionales) debe prepararse con tiempo, haciendo una reforma previa en el sistema troncal de la instrucción universitaria.

Esta jeneración universitaria de todas las ense-

(c) LAPRADE. *L'Éducation Libérale* pájs. 3 i 5.—“Pretender que puede lograrse una buena enseñanza primaria abandonando los estudios científicos, dice Giner, es tan absurdo empeño, cuanto que los progresos en este orden son el primero i mas fundamental origen de todos los de aquel que cae en la mas rutinaria postración tan luego como le falta el constante alimento de las investigaciones superiores. ¿Cómo culpar a los maestros porque no mantengan a grande altura la enseñanza de la jeografía, o de la lengua, o de la física, en un pueblo donde no haya jeógrafos, ni lingüistas, ni físicos de profesion? O bien: suprimanse de la historia de la pedagogía los nombres de Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Fröbel, Spencer... i ¡pidamos luego maravillas al maestro! GINER. *Educación i Enseñanza*, páj. 77.

ñanzas nacionales es, de consiguiente, un fenómeno social que se opera por virtud propia en todos los pueblos, aun cuando en algunos no lo sancionen los sistemas administrativos. Por el hecho de propender a abarcar todas las ciencias para formar una sola ciencia jeneral, propende tambien a rejir todas las enseñanzas para formar una sola enseñanza universal.

En la apariencia no hai relacion alguna entre la instruccion jeneral i la instruccion especial. Aun dentro de la instruccion especial, cada rama parece ser independiente de las demás; i esta inconexion es en particular inherente a las ciencias concretas, que no han sido hasta ahora clasificadas ni es presumible que puedan ser jamás jerarquizadas.

No obstante, la universidad puede en parte neutralizar la tendencia dispersiva de las enseñanzas especiales, reconciliándolas con la enseñanza jeneral. Lo que hace en la facultad de medicina, donde al estudio de la física, de la química i de la biología subordina el estudio de las ciencias profesionales, puede hacerlo tambien en los cursos de ingeniería, de agronomía, de minería, etc. Si hasta el día viven dispersas las enseñanzas especiales, es porque los institutos universitarios no han adoptado, a pesar de su tendencia abarcadora, una clasificacion de los conocimientos que las refunda en un solo sistema.

Concebida así, puedo decir con Cousin, la uni-

versidad es la instruccion pública entera; pero deja de serlo desde el momento en que se sustrae a su imperio un solo liceo, una sola escuela, i se convierte en un instituto particular de simple enseñanza (*d*).

§ 79. He demostrado mas arriba que para abarcar la totalidad de los conocimientos humanos, es absolutamente indispensable clasificarlos de una manera sistemática.

El único procedimiento, entónces, que se puede seguir para organizar racionalmente las universidades, animadas como viven por una ambicion semejante, es el mismo que indiqué para formar los planes de estudio, o sea, adoptar una clasificación jeneral de las ciencias i aplicarla a la organizacion de aquellos institutos.

En sus oríjenes no sintieron las universidades la necesidad de clasificar los conocimientos, porque es-

(*d*) COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II, páj. 372.

En Chile el sistema constitucional está admirablemente organizado para dar unidad a toda la enseñanza, porque el artículo 144 de la Carta manda al Congreso formar *un plan jeneral de educacion nacional*, i el artículo 145 establece *una superintendencia de educacion pública a cuyo cargo debe estar la inspeccion de la enseñanza nacional*. Pero el Consejo de Instruccion Pública, que es esta superintendencia, no ha asumido hasta ahora mas que la direccion de la enseñanza secundaria i de la enseñanza superior. La instruccion primaria i la instruccion especial funcionan independientemente

tuvieron destinadas a enseñar las solas ciencias de instrucción jeneral. No podían tampoco pretenderlo en circunstancias en que casi todas las ramas del saber se encontraban en estado puramente embrionario.

Los estudios que en ellas se hacían estaban divididos en dos ciclos: el del *trivium*, que comprendía la gramática, la retórica i la dialéctica; i el del *quadrivium*, que comprendía la aritmética, la geometría, la música i la astronomía.

Pero entregada a sí misma, toda enseñanza propende a la universalidad; i aquellos institutos dejaron ver desde temprano su ambición de abarcar todos los conocimientos. Fundaron, entónces, sucesivamente, a medida que los estudios respectivos cobraron algún vuelo, las facultades de teología, de jurisprudencia i de medicina. (e)

Así compuestas, las universidades abarcaban hacia el siglo XIV la totalidad de los conocimientos humanos i divinos; i hubo sin duda una época durante la cual pudieron ellas gloriarse de que enseñaban todas las ciencias que la avidez del espíritu podía proponerse estudiar.

Pero aquel seccionamiento de las universidades, mas o ménos perfecto para un estado meramente embrionario del saber, apareció estrecho i deficien-

(e) VALLET DE VIRIVILLE. *Histoire de l'Instruction Publique*, páj. 123.

te cuando se desarrollaron nuevas ramas de la ciencia. Al lado de la música faltaban la pintura, la escultura, la arquitectura; en las facultades no tenían cabida ni las ciencias naturales ni las ciencias sociales, i las matemáticas estaban malamente encuadradas entre las artes i las humanidades (f).

Para corregir estos defectos, las autoridades docentes fundaron en el curso de la edad moderna algunas facultades nuevas, la de matemáticas i la de filosofía, que unidas a las antiguas debían abrazar, en el propósito de sus fundadores, la completa totalidad de los conocimientos.

Pero estos acomodos de última hora, hechos sobre la base de la organización primitiva, no perfeccionaron el seccionamiento de las universidades, aun cuando dieron en ellas cabida propia a las ciencias creadas en los últimos siglos. Subsistió en aquella organización una facultad independiente, formada con la sola ciencia teológica, la cual no es en sí mas que una clase especial de filosofía. Las enseñanzas del derecho i de la biología siguieron suministrándose con propósitos de lucro profesional mas bien que de investigación científica. I en la facultad de filosofía se amontonaron, como trozos anorgánicos de una roca, todas las ciencias que no cabían en las demás facultades: la historia, la ar-

(f) VALLET DE VIRIVILLE. *Histoire de l'Instruction Publique*, páj. 138.

queología, la estética, la paleontología, la economía política, las ciencias naturales, la sociología, etc. (g).

En una palabra, formada sin plan sistemático, a medida que los conocimientos se han desarrollado, la organizacion de las universidades no concuerda con ninguna clasificacion razonable de las ciencias i las artes. Fuera de las facultades de enseñanza especial, las ciencias abstractas i las concretas aparecen entremezcladas, inamalgamadas, acumuladas anorgánicamente. Las facultades mismas funcionan independientemente, sin conocerse, sin tener idea de los lazos de afinidad i parentesco que las ligan, unidas solo por el decreto que les ordena vivir en una misma casa.

Todos estos defectos que inhabilitan a la autoridad docente para dar unidad a la enseñanza, i al espíritu educando para percibir la unidad de la ciencia, provienen exclusivamente de no haberse fundado la organizacion de aquellos institutos en una clasificacion racional de los conocimientos.

Ahora bien, de todas las clasificaciones conocidas, la que se puede aplicar ocasionando ménos trastornos, adaptándose con mayor exactitud a las varias necesidades de la cultura i despertando una idea mas perfecta del estrecho parentesco que liga

(g) BLUNTSCHLI. *Le Droit Public Général*, lib. VII, cap. XI, páj. 312.—JACCOUD. *Les Facultés de Médecine en Allemagne*, pájina 34.—LIARD. *L'Enseignement Supérieur en France*, páj. 59.

a todas las facultades, es la simplicísima clasificación del eminente filósofo Augusto Comte. Es también la que debemos adoptar para la organización universitaria, por la sola razón de haberla adoptado ya para la organización de la enseñanza, pues no se podría aplicar una al instituto superior que da el impulso, i otra a los institutos inferiores que lo reciben, sin romper la unidad i la armonía de todo el sistema.

En conformidad a esta clasificación, se debe mantener en las universidades la separación esencial de las artes i las ciencias, i formar con estas últimas tantas facultades cuantas son las ramas fundamentales del saber. En las grandes universidades de los principales centros de cultura intelectual, donde los estudios están suficientemente especializados, no habría inconveniente alguno para instituir las siete facultades cardinales de ciencias matemáticas, astronómicas, físicas, químicas, biológicas, sociales i de filosofía. Por el contrario, en las sociedades nuevas, donde las especialidades son mas raras, donde los doctos se aplican al estudio simultáneo de varias ciencias afines, la organización universitaria puede reducir el número de sus facultades sin violar el principio de la clasificación, estableciendo, verbigracia, una de matemáticas i astronomía, otra de física i química, otra de biología i otra de sociología i filosofía.

En un arreglo semejante, cada catedrático esta-

ría clasificado por la naturaleza misma de su enseñanza, i cada enseñanza tendria un lugar propio donde no podria ser suplantada. No habria facultades de derecho i de medicina; solo habria cursos especiales de estas i otras materias cuyas enseñanzas se adscribirian a las facultades afines, porque no hai ciencia concreta alguna que no tenga parentesco con alguna ciencia abstracta.

Por último, cuando las cosas estuvieran así ordenadas, seria indiferente para la integridad del sistema universitario que todos los cursos de estudio se siguieran en una sola casa, o que a cada uno se erijiese un instituto especial i separado. La universidad así organizada, con su elástica aptitud para abrazar todas las ciencias en un solo sistema, deja de ser un edificio material i se convierte en una institucion moral que inspira, que dirige, que armoniza, relaciona i da unidad a todas las ramas de la enseñanza nacional.

§ 80. Pero el fin mas elevado de la institucion universitaria no es el de abarcar en una enseñanza universal la totalidad de los conocimientos humanos. Es el de ensanchar constantemente el círculo del saber i de las investigaciones.

Segun demostré mas arriba (§ 71), es lei comun de la enseñanza en los grados inferiores la de no comprender mas que verdades adquiridas. La instruccion jeneral deja de ser instruccion jeneral, se

convierte en instrucción sectaria, siempre que se la informa con verdades discutibles, con verdades que no sean universalmente aceptables; i ella i la instrucción especial malgastan en tales casos su tiempo, enseñando lo dudoso por lo cierto, cuando, sujetas a desarrollarse en breves lapsos, no alcanzan a llevar a término las investigaciones.

Lo contrario ocurre con la instrucción universitaria. Su objeto principal es aumentar en cada día este caudal de saber que las otras ramas de la enseñanza se encargan de distribuir por todas partes. Méenos que en propagar la ciencia, se empeña en desarrollarla; i si se cura de enseñarla, lo hace a intento de fijar sus límites extremos para provocar investigaciones orijinales que amplíen sus horizontes (*h*).

Durante mi residencia en Berlin, tuve ocasion de observar una práctica que, segun entiendo, se sigue en todas las universidades alemanas; i es que el profesor universitario no recorre nunca en un período escolar todo el ciclo de su asignatura. Para las autoridades docentes, él cumple mejor sus deberes cuando consagra todo el semestre a esponer el resultado todavía indeciso de algunas investigaciones parciales, que cuando se afana por abrazar el campo entero de una ciencia. En la patria

(*h*) FILANGIERI. *La Science de la Législation*, t. V, lib. IV, cap. LI, páj. 14.

de las grandes universidades, la instrucción superior se cura más del desarrollo que de la enseñanza de la ciencia.

Quien se imagine que una doctrina no puede enseñarse por dudosa, por revolucionaria, por anárquica, debe distinguir los institutos superiores de los inferiores. Dado el carácter de unos i otros, cuanto más discutible es una doctrina, con tanta más energía se la debe repeler de la escuela i del liceo, pero tanto mayor cabida se la debe dar en la enseñanza universitaria.

Es no comprender el fin más elevado de la institución universitaria, es ignorar el modo como la ciencia se desarrolla el querer purificar la enseñanza superior de las doctrinas hipotéticas, dudosas o discutibles. La ciencia no se desarrolla repitiendo de año en año, como se hace en las escuelas primarias, la exposición más o menos completa de las verdades adquiridas. Se desarrolla atizando la investigación, la discusión, la duda; buscando el flaco de las doctrinas que pasan por incontestables, lanzando desenfrenadamente el espíritu al campo de lo desconocido, desvaneciendo el respeto fetiquista que profesa a las creencias generales.

Tal es la misión que las universidades están encargadas de cumplir en todas aquellas antiguas naciones donde sus fines no han sido alterados en homenaje vil al industrialismo profesional. Según se ha observado reiteradas veces, las universidades

inglesas i las alemanas no son fábricas de abogados, médicos e ingenieros; son laboratorios de ciencia que concentran en sí las investigaciones i la actividad intelectual de grandes sociedades.

Sin plan de estudios, sin textos, sin programas i sin plazos, su enseñanza es sobremanera irregular como instrucción profesional; pero con esta aparente desorganización se consigue allí lo que se persigue: quitar a los catedráticos toda traba, darles todas las facilidades imaginables para que recorran a sus anchas el campo inconmensurable de la naturaleza i del espíritu (*i*).

En América no es fácil comprender a fondo esta misión peculiar de las universidades. Inspirados en la tradición del coloniaje, que condenaba la investigación original como un ataque a la doctrina dogmática, hemos suprimido en ellas la enseñanza general, es decir, la llamada a instituir el culto de la ciencia por la ciencia, i las hemos rebajado al papel secundario de escuelas especiales, destinadas por su naturaleza a perseguir fines puramente utilitarios.

(*i*) Particularmente en Alemania la institución de los profesores privados (*privat-docent*) hace ingresar en las universidades las ideas nuevas, despierta la emulación i excita las vocaciones, según lo observan Blonde!, *L'Enseignement du Droit dans les Universités allemandes*, páj. 7, i Breal *L'Instruction Publique en France*, páj. 394. No hai institución docente que, bajo apariencias mas modestas, conspire mas eficazmente al desarrollo de la ciencia.

Sin la práctica de los emolumentos, que despierta tan viva emulacion de cátedra a cátedra, con profesores soberanos que no temen la concurrencia estrañá, con planes exclusivos de estudio, con programas limitativos, nuestra enseñanza universitaria está admirablemente organizada para realizar el doble propósito de formar hombres de profesion e impedir que se formen hombres de ciencia; i, buena para difundir las doctrinas que se importan del extranjero, es de todo punto inadecuada para estimular las investigaciones orijinales. El mas eximio profesor no puede en ellas dar vida a la enseñanza de ciencia alguna que no esté comprendida en el plan de educacion profesional, i ni aun desarrollar, en un plazo llenado íntegramente por los programas, partes especiales de su asignatura. La frecuente clausura de cursos extraordinarios, abiertos con mas fé que prevision, prueba por sí sola que, en la organizacion vijente, la enseñanza universitaria tiene que reducirse a la tarea poco honrosa de una repeticion puramente mecánica (*j*).

(*j*) Sin contrariar mui de frente las tendencias puramente industriales de nuestra enseñanza universitaria, creo yo que se la podria organizar en forma de que quedara apta para desarrollar la ciencia, adoptando tres medidas de carácter administrativo:

1.^a La primera seria la de doblar o triplicar las cátedras, en forma que, funcionando dos o mas profesores en cada asignatura, nazca la emulacion entre todos;

2.^a La segunda seria la de establecer nuevas disciplinas, no para recargar de mas estudios los cursos, sino para dar a los

Lo contrario pasa en las universidades alemanas. No sale de ellas un solo doctor suficientemente amaestrado para ejercer profesion alguna porque el abogado se forma en los tribunales, el ingeniero en el instituto politécnico i en las clínicas el médico. Pero salen en cambio espíritus que, animados de ferviente amor a la ciencia, se consagran con desinterés a su culto i ensanchan para bien de la humanidad el horizonte de los conocimientos positivos.

Comprendida como es debido, la institucion universitaria es una organizacion que abraza toda la actividad intelectual de las sociedades; i, llamada a dirigir las investigaciones para impedir que la inesperienza malgaste sus esfuerzos en tentativas frus-

estudiantes el derecho de optar entre dos o mas que son entre sí similares. Así, por ejemplo, en el curso de leyes, se podria crear una cátedra de enciclopedia del derecho para que los estudiantes optaran entre ella i la de filosofía del derecho; una de sociología para que optaran entre ella i la de economía política; una de ciencia política para que optaran entre ella i la de derecho constitucional; una de historia del derecho para que optaran entre ella i las de derecho romano i derecho canónico, i

3.^a La tercera medida, de carácter meramente complementario, consistiria en imponer a los estudiantes universitarios (salvo los casos excepcionales de pobreza) el pago de emolumentos por curso. No veo yo otro medio mas práctico, de eficacia mas comprobada, de resultados mas inmediatos que pudiera adoptarse para interesar al profesorado universitario en el constante mejoramiento de la enseñanza, i, por consiguiente, en el desarrollo de la ciencia.

tráneas, está obligada a estimularlas con jenerosidad dentro i fuera de su seno. Ningun descubrimiento debe pasar inadvertido para ella; i, atenta a conservar el fundamento de su prestigio, debe, por una parte, asimilarse con prontitud, sin vacilaciones i sin miedo, toda nueva doctrina que desarrollen pensadores estraños, i, por otra, abrir sus puertas de par en par a todo espíritu que se revele ante el público con dotes superiores para la investigacion científica o filosófica (*k*).

§ 81. Empeñada en el interminable desarrollo de la ciencia, la enseñanza universitaria seria una funcion que no ejerceria mayor influjo en la formacion del intelecto nacional si no fuese porque directa o indirectamente da vida a un cuerpo de funcionarios que difunde su espíritu hasta los últi-

(*k*) «En France et en Angleterre c'est chose commune de voir un savant illustre n'occuper aucune place dans l'enseignement; en Allemagne, c'est une exception des plus rares. Mais si les universités allemandes, par la souplesse de leur organisme, peuvent attirer aisément dans leur sein presque tous les savants du pays, elles n'acceptent comme *privat-docentem* que des jeunes gens capables de faire avancer la science par des œuvres personnelles et originelles; et surtout elles n'appellent à une chaire que des hommes ayant déjà produit des travaux véritablement scientifiques, sans tenir assez compte parfois des aptitudes pédagogiques. On a pu dire justement que le privat-docentisme était moins l'apprentissage du métier de professeur que le noviciat d'une corporation savante.» - BLONDEL. *L'Enseignement du Droit dans les Universités allemandes*, páj. X.

mos rincones de la sociedad: quiero hablar del profesorado.

En sus orígenes, la tarea de formar el cuerpo docente era incumbencia exclusiva, privilegio peculiar, prerrogativa especialísima de las universidades, como hasta el día lo deja coleccionar la arcaica terminología de estos institutos. Los grados de la licenciatura i el doctorado no eran estaciones de las carreras profesionales; eran títulos que habilitaban para la enseñanza de las diferentes facultades. Etimológica e históricamente, licenciado era el que obtenía licencia para enseñar, i doctor (de *doceo*, enseño), aquel a quien se reconocía la capacidad de enseñar. Doctor en teología, en derecho, en medicina se decía, con propiedad, no de aquel que había abrazado la profesión de la iglesia, o de las leyes o de Hipócrates, sino de aquel que estaba habilitado para fundar cátedra de tal o cual facultad.

En nuestros días, los grados académicos no conservan este carácter originario sino en las universidades alemanas. No se requieren ellos en Alemania como condición para optar a los títulos profesionales; se requieren como certificados de suficiencia para optar a los cargos docentes. Sin obtener el diploma del doctorado, un estudiante alemán puede optar al título de abogado o al de ingeniero; pero no puede desempeñar cátedra alguna, ni aun en el carácter de profesor privado (*pri-*

vat docent) mientras no se gradúa en una universidad (1).

Fuera de este caso de supervivencia de las tradiciones universitarias, los institutos superiores se han desinteresado en nuestros tiempos de la noble misión de formar el personal docente; i, como consecuencia, han surgido fuentes especiales para alimentar el profesorado de los grados inferiores. En Francia, en España, en Italia, las universidades han renunciado virtualmente al derecho de educar candidatos para el majisterio de la enseñanza; i en su remplazo se han fundado seminarios, escuelas normales e institutos pedagógicos que funcionan con toda independencia, sin respetar el espíritu de la enseñanza superior.

Especialmente se ha efectuado esta suplantación

(1) BLONDEL. *L'Enseignement du Droit dans les Universités allemandes*, pájs. 5 i 44. "Jadis (dice este autor), pour pouvoir faire un cours, il suffisait d'être docteur. Ce titre, source de revenu pour la faculté, vendu souvent contre espèces sonnantes ou du moins trop généreusement prodigué, avait perdu toute valeur. Au commencement de ce siècle, on exigea que les docteurs qui aspiraient au professorat acquissent, par une épreuve spéciale, le droit de faire des cours à l'université ou chez eux, et le titre de membre de l'enseignement supérieur. . . . Si le diplôme de docteur est toujours le titre académique par excellence, il a perdu aujourd'hui une partie de son prix depuis qu'il n'est plus exigé pour l'admission aux carrières publiques auxquelles les examens d'État donnent seuls accès." — CROZAT. *Droits et Devoirs de la Famille et de l'État en matière d'enseignement*, lib. I, cap. III, § IV, páj. 63.

en las secciones inferiores de la enseñanza, porque las diferencias de naturaleza establecidas por la escuela tradicional entre grado i grado, inhabilitaban a la instruccion universitaria para servir de alimento al profesorado de la instruccion primaria.

Nacida esta rama de la enseñanza a principios de la edad contemporánea, en el período mas caracterizado de decadencia de las universidades, cuando la anemia las habia hecho desistir del propósito de abarcar i dirigir toda la educacion nacional, las sociedades latinas han tenido que dar al preceptorado un origen extra-universitario, rompiendo así de hecho la unidad de miras que debe distinguir a todo el cuerpo docente.

Pero semejante anomalía está condenada a desaparecer del sistema docente, porque si algunos pueblos la han sancionado administrativamente, no puede subsistir largo tiempo sin ocasionar graves males al desarrollo de la enseñanza i sin mantener en una indebida inferioridad moral a toda aquella porcion del personal docente que no recibe de la universidad la investidura del majisterio.

El deber mas trascendental del profesorado en las sociedades cultas es restablecer la unidad del intelecto; i no puede acercarse a la realizacion de este lejano ideal sino recibiendo directa o indirectamente de unas solas manos, de manos de la universidad, a la vez que la investidura del majisterio la comunión de una misma verdad.

Comte demuestra que en los últimos tres siglos ha predominado el espíritu de detalle, indispensable así por su carácter crítico para destruir la organización tradicional como por su carácter analítico para desarrollar los elementos del nuevo orden (II). A la vez observa que un espíritu semejante no puede seguir predominando sin retardar mas todavía la reorganización mental de la humanidad. Instituidas ya todas las ciencias fundamentales, lo que ahora se necesita es refundirlas constantemente, por medio de la enseñanza, en un solo sistema; i esta obra, que incumbe principalmente a las universidades, no se puede realizar cuando la instrucción se fracciona en especialidades independientes.

Semejan las ciencias partes inconexas de un sistema todavía embrionario, tienden a dispersarse mas i mas a impulso del especialismo cuando su enseñanza no está por completo encomendada a institutores i profesores que, formados bajo el ojo de una sola autoridad docente, constituyan un solo cuerpo i se sientan animados de un mismo espíritu.

En otros términos, para que las ciencias constituyan una filosofía homogénea a través de todos los grados del sistema docente, es menester impedir que el espíritu reaccionario las exhiba como simples apéndices de la teología o de la metafisi-

(II) COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. IV, pág. 432.

ca (*m*); es indispensable dar unidad a toda la enseñanza nacional; i de todas las instituciones del Estado, ninguna puede atender a este objeto tan bien como aquella que abarca en su seno la suma total de los conocimientos humanos.

Hácia fines del siglo XIII, se celebró en Francia un concilio nacional que dejó grabada su memoria en los fastos de la universidad de París, porque todos los obispos que concurrieron a él, esto es, todos aquellos sacerdotes de la jerarquía católica que tenían la facultad de enseñar por derecho propio, habían sido alumnos de aquel famoso instituto (*n*). El historiador no lo dice, ni sé si consta en algun documento de aquellos tiempos, pero es evidente que la universidad de París ha de haber ejercido como madre de tantos varones ilustres una poderosa influencia unificadora.

Una influencia semejante están llamadas a ejercer las universidades del porvenir, cuando en el distrito jurisdiccional de cada una no se encuentre ni un solo profesor que no la reconozca por madre.

Inspiradas mas i mas por el espíritu científico, ellas asumen de dia en dia un carácter mas abiertamente laico, que las inhabilita para dar la instrucción sacerdotal. Pero este mismo espíritu las hace mas i mas aptas para dar a los aspirantes de todos

(*m*) LIARD. *L'Enseignement Supérieur*, t. I, páj. 59.

(*n*) VALLET DE VIRIVILLE. *Histoire de l'Instruction Publique*, páj. 158.

los grados de la enseñanza la instrucción pedagógica que las necesidades de la cultura reclaman.

No hai razon alguna de filosofía para dar una educación universitaria a los profesores i una educación estra universitaria a los institutores. Si se esplica que cada seccion del personal docente se forme en instituto separado; si se esplica que el profesorado, destinado a profundizar la enseñanza jeneral, reciba una preparacion mas sólida, es realmente injustificable que se rompa la unidad del sistema docente educando en un espíritu a los profesores i en otro a los institutores.

En nuestros días se han hecho algunos esfuerzos intermitentes i aislados para devolver a las universidades la altísima prerrogativa de formar todo el personal docente; i, al efecto, algunos pueblos han renovado la lei de la edad media, segun la cual para enseñar es menester graduarse previamente en una facultad (*n*).

(*n*) En el régimen establecido por Napoleon I i que en parte subsiste todavía, ninguno podía enseñar sino con la autorizacion del rector de la Universidad imperial; i desde que una escuela era autorizada, quedaba convertida en escuela universitaria.

El decreto orgánico de la Universidad francesa de fecha 17 de marzo de 1808 estatua: «Art. 2. Aucun école, aucun établissement quelconque d'instruction ne peut être formé hors de l'Université impériale et sans l'autorisation de son chef. Art. 3. Nul ne peut ouvrir d'école, ni enseigner publiquement, sans être membre de l'Université impériale, et gradué par l'une de

Empero, comoquiera que la instruccion primaria ha nacido fuera de las universidades, ha parecido chocante, absurdo i anómalo encomendar a ellas la educacion de los institutores. La pedagogía misma se ha opuesto a la jeneracion universitaria del preceptorado, demostrando que aquellos aspirantes que reciben una instruccion mui superior a la que deben dar se habitúan a una enseñanza demasiado profunda que no sabe proporcionarse al desarrollo embrionario de espíritus infantiles.

Sin embargo, estas razones no son tales en el fondo. Nadie pide que se dé a profesores i preceptores una suma igual de instruccion superior; lo que se pide es que a unos i otros se eduqué en el mismo espíritu que anima a la institucion universitaria; i el que la enseñanza primaria no sea hija de la universidad, no es motivo para sancionar por mas tiempo la existencia de dos sistemas de educacion que no debieran ser sino uno de educacion nacional.

Si las diferencias tradicionales de naturaleza entre los varios grados de la instruccion explican la doble jeneracion del personal docente, el resta-

ses facultés...." BEAUCHAMP. *Recueil des Lois et Règlements sur l'Enseignement Supérieur*. — COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II, páj. 51. — Por esta causa, decía un orador que «l'Université n'est pas autre chose que le gouvernement appliqué à la direction universelle de l'instruction publique». VILLEY. *Le Rôle de l'État dans l'ordre économique*, páj. 143.

blecimiento de la homogeneidad en todo el sistema, impondrá de suyo la comunidad de oríjen a profesores i preceptores, salvo la graduacion natural de la suma de instruccion que unos i otros deben recibir.

Base fundamental de la formacion del profesorado, es que los aspirantes a ejercerlo reciban la instruccion a lo ménos en un grado superior a aquel en que deben darla. No bastaria que la recibieran en el mismo grado, porque, para vivificar la enseñanza, es indispensable saber mucho mas de lo que se ha de enseñar. El profesor que no sabe mas que lo que debe enseñar, se encuentra limitado por todas partes; a cada momento se ve cortado en sus esplicaciones, i nunca puede descubrir a los ojos de sus alumnos perspectivas que les tienen a continuar en el estudio.

Ahora bien, es evidente que de todas las instituciones de enseñanza, la mas competente para dar la instruccion en la medida que institutores i profesores la han menester, es aquella que, empeñada en la tarea de abarcar la ciencia entera, puede sin desorganizar ni alterar sus planes de estudio fijar el término en que unos i otros deben detenerse, i la cantidad de materias que éstos i aquéllos deben asimilarse.

Lo natural es, entónces, que unos i otros sean formados por profesores universitarios i que éstos se hagan superiores a su enseñanza, formándose a

sí mismos mediante investigaciones orijinales i perseverantes. De esta manera se restablecería la unidad de la enseñanza nacional, se borraría la línea desdorosa que separa a los preceptores de los profesores; la universidad tornaría a ser la madre jeneradora de todo el cuerpo docente, i los frutos de esta gran reforma no se harían esperar mucho.

En verdad, cuando en un día lejano celebremos un congreso pedagójico cuyos individuos todos se hayan amamantado en la universidad nacional, podremos decir con fundamento que vamos en camino de restablecer la unidad del intelecto, hoi des trozada por la contencion de doctrinas adversas.

La influencia unificante de un profesorado de orijen único, será tanto mayor cuanto que no se ejercerá por obra de una autoridad dogmática que obligue a cerrar los ojos i creer, sino en virtud de aquel ascendiente espontáneo que adquiere todo el que con elevacion de espíritu i sanidad de corazon enseña verdades perfectamente demostrables i universalmente aceptables.

En mucha parte la jeneracion universitaria de todo el personal docente, sistema que devuelve a las universidades una de sus misiones orijinarias, está medio sancionada en Alemania i en otras naciones, porque en ellas la enseñanza secundaria ha sido arrebatada al empirismo i puesta en manos de profesores que se forman en aquellos institutos. En Prusia aun no es raro encontrar profesores de esta

clase a la cabeza de los seminarios de preceptores, i es presumible que la no lejana estincion del sistema clásico i la consiguiente igualacion de todos los grados de la enseñanza operen una revolucion que encomiende a las universidades la tarea de formar el preceptorado (o).

En todo caso, los profesores no desempeñarán cumplidamente la mision moral inherente a sus funciones, miéntras no se les sujete a la obligacion de venir a recibir de manos de la universidad, junto con el pan de la verdad que ha de hermanarlos a todos, la consagracion que los haga sacerdotes de la ciencia, ministros de la enseñanza, artífices del corazon i del intelecto de la juventud.

§ 82. Llamadas las universidades ménos a difundir verdades adquiridas que a descubrir verdades ignoradas, i no tanto a enseñar la ciencia cuanto a desarrollarla, necesitan indispensablemente para cumplir su mision funcionar al amparo de un réjimen que no entorpezca ni embarace el curso de las investigaciones. Necesitan, en una palabra, libertad.

Pero la libertad que necesitan no es aquella libertad reaccionaria que los economistas católicos reclaman i que prácticamente se reduce a suprimir la injerencia del Estado en la enseñanza. No con-

(o) BLONDEL. *L'Enseignement du Droit*, etc., páj. 64.

siste tampoco en el derecho que algunas desearían gozar de administrarse por sí mismas, a la manera de un poder soberano independiente de los demás poderes (*p*).

La libertad que la ciencia necesita para desarrollarse es la libertad de enseñanza, de investigación i de pensamiento; i esta libertad no es incompatible ni con un fomento discreto de la cultura ni con la sujeción administrativa de las universidades a la autoridad política.

En el sentir de aquellos economistas, la ciencia no puede desarrollarse cuando el Estado la protege, la fomenta i la enseña; i Bluntschli parece creer que la enseñanza era mas libre en la edad media, cuando las universidades se administraban a sí mismas, que al presente cuando viven sujetas a la tutela del Estado (*q*).

Pero es lo contrario, porque la administracion autonómica de las universidades, que de cierto se establecerá en un porvenir lejano, no puede dar impulso al desarrollo de la ciencia cuando funciona sujeta a respetar doctrinas preconcebidas; solo puede darlo cuando tiene derecho i valentía para recorrer a sus anchas todo el campo explorable del saber.

(*p*) GINER. *Educacion i Enseñanza*, páj. 156 i siguientes.

(*q*) BLUNTSCHLI. *Le Droit Public Général*, lib. VII, cap. XI, páj. 311.

En otros términos, no puede haber enseñanza libre con principios pre-establecidos; i si es verdad que la ciencia se desarrolla difícilmente bajo la mano del despotismo, tambien lo es que bajo el influjo de doctrinas dogmáticas se paraliza por completo. Puede faltarle la libertad administrativa, pero lo que necesita como el aire de la vida es la libertad del espíritu (r).

No es, por tanto, indiferente para las universidades, para el cumplimiento de su mision, el que la política i la enseñanza sean inspiradas por la filosofía teológica o por la filosofía científica.

En el sentir de la teología, el hombre no puede

(r) Me parece inútil insistir en este punto. Me bastará observar que las mas grandes universidades de nuestros tiempos fundan su grandeza, no en la libertad de administracion, sino en la libertad de investigacion. «Les Universités (dice Jaccoud de las de Alemania) relèvent directement de l'État par l'intermédiaire du Ministère de l'instruction publique. . . En présence de cette organisation, j'ai peine à concevoir quelle a été l'origine de cette opinion assez répandue en France, qui attribue à l'Allemagne des Universités indépendantes; cette idée est absolument erronée». JACCOUD. *Les Facultés de Médecine en Allemagne*, pájs. 43, 45 i 105.—BLONDEL. *L'Enseignement du Droit dans les Universités allemandes*, pájs. 9 i 10.

Por el contrario, Liard recuerda un tiempo en que cierto profesor de filosofía en Francia era denunciado a la Facultad de Teología «por haber dado a sus alumnos nociones infiltradas de cartesianismo i proposiciones peligrosas para la fé» i en que Luis XIV deploraba «que los profesores de filosofía se permitieran enseñar principios contrarios a la teología». LIARD. *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I, pájs. 57 i 65.

por sí solo descubrir la verdad. Inclinado al mal por un vicio de su constitucion orgánica, sus investigaciones le llevan derechamente al error si se deja guiar por su propio impulso. La sucesiva estincion de tantas i tantas doctrinas que se han formado desde los primeros tiempos de Grecia adelante, demuestra palmariamente la impotencia del espíritu humano para llegar a la verdad cuando su camino no está alumbrado por la luz de la revelacion. Permitir la enseñanza de doctrinas no sometidas al crisol de la comprobacion teológica, es dar alas al error i empujar a él las sociedades. Para que no se extravíen las investigaciones, deben partir de principios revelados, anteriores a toda ciencia. Tal es la conclusion de esta filosofía: la necesidad de imponer dogmáticamente la base de la enseñanza.

Una filosofía semejante fué la que imperó en el curso de los siglos medios. Juzgándose a sí misma espresion perfecta de la verdad absoluta, se negaba a dejarse discutir, alegaba derecho a imponerse coactivamente; i en la administracion, en el gobierno i en la enseñanza se traducía en un réjimen de recelosa intolerancia. Bajo de tal réjimen, las universidades no podían tener libertad para sus investigaciones aun cuando la tuvieran para administrarse a su regalada gana.

La escuela científica llega a conclusiones diversas porque parte de premisas diferentes. Admite que, de lo absoluto, el espíritu humano no puede

conocer nada; pero a la vez prueba que en lo relativo llega por sí solo a la verdad. Si es cierto que amenudo se estravía en sus investigaciones, tambien lo es que por medio del método experimental se corrije a sí mismo i enmienda tarde o temprano el rumbo. La verdadera filosofía, por tanto, no tiene nada que temer de las discusiones, de las dudas ni de las negaciones, i tiene mucho que ganar de que se la discuta, se la aquilate i se la compruebe.

Para esta escuela, no ha habido propiamente errores en la historia del espíritu humano. Solo ha habido hipótesis mas o ménos perfectas i aceptables, i todas han servido para desarrollar la ciencia i la razon. Si en un momento dado se inventan nuevos sistemas, es porque los antiguos dejan de satisfacer a los pensadores; i si una doctrina hasta ayer dominante empieza a parecer hoi errónea, es porque hai otras que esplican mejor las cosas i se acercan mas a la verdad. La que hoi se juzga errónea fué la verdad de ayer; i será acaso el error de mañana la que hoi se juzga verdadera. Cada doctrina hace a su tiempo las veces de hipótesis, de verdad provisional, i sirve de puente (porque el desarrollo del espíritu no se opera a saltos) para pasar de un sistema ya caduco, que no satisface al intelecto, a un sistema todavía desconocido, que será la verdad de mañana i acaso el error de lo futuro hasta llegar a la verdad científica, que es la única verdad definitiva. Es la ciencia un sistema que se perfecciona

constantemente i que no cesará de progresar hasta la consumacion de los siglos miéntras queden en la naturaleza fenómenos que explicar, leyes que descubrir, verdades que revelar, problemas que resolver.

Como si fuera posible poner diques al desarrollo del espíritu i límites al desarrollo de la ciencia, el gobierno real de Prusia intentó en 1842 coartar la libertad de la enseñanza universitaria apercibiéndolo con destitucion a todo profesor que no respetara los dogmas del cristianismo. Incurrió aquel gobierno en la contradiccion peculiar de la escuela conservadora, la cual juntamente aprueba el pasado i condena el porvenir; i si admira el desarrollo que el espíritu humano ha tenido en la historia, execra los esfuerzos que se hacen para adelantarlo. Pero la actividad del espíritu no se paraliza jamás; la ciencia tiene una potencia expansiva realmente incontrastable, i las universidades prusianas no se resignaron a soportar semejantes trabas. Inspiradas por un vivo sentimiento de su dignidad científica i por una clara percepcion de las necesidades de la enseñanza superior, protestaron unas en pos de otras contra la intolerancia, porque sin libertad (dijeron) se podrán formar doctores adocenados, pero nó dar impulso al desarrollo de la razon i de la ciencia (*rr*).

(*rr*) BRÉAL. *L'Instruction Publique en France*, páj. 393.

Nada ha conspirado con mas fuerza en las naciones católicas a la decadencia de las universidades en el curso de la edad moderna como el haber sujetado su enseñanza al padron de unas doctrinas tradicionales que, hijas de un intelecto embrionario, no podian conciliarse con los progresos científicos sino a costa de absurdas i violentas interpretaciones.

Por el contrario, si los institutos análogos ostentan en Alemania la vida exuberante que todos admiramos, es porque de largo tiempo atrás el profesorado ha podido dar en ellos libre vuelo a su espíritu, libre curso a sus investigaciones, no estando trabado por el respeto a dogmas pre-establecidos.

Proclamada allí la doctrina del libre exámen,

Véase tambien mi *Informe sobre la Instrucción Secundaria i la Instrucción Universitaria en Berlin*, cap. III, § XII.—El decreto orgánico de la Universidad de Francia fecha de 17 de marzo de 1808, estatuye en su artículo 38 que la enseñanza debe tomar por base los preceptos de la religion católica; i el resultado fué que las investigaciones se trabaron en el mismo grado en que esta cortapisa fué respetada. La lei del 12 de julio de 1875 declaró libre la enseñanza superior.

Estas restricciones no son obstáculo para que la iglesia católica proclame de voz en cuello la libertad de enseñar, se entiende la libertad de enseñar católicamente. «La liberté qu'elle n'admet pas (dice un teólogo), qu'elle condamne énergiquement, c'est la liberté d'enseigner l'erreur, de propager le mal». CROZAT. *Droits et Devoirs de la Famille et de l'État en matière d'enseignement*, lib. I, cap. II, § IV, páj. 45.

cada hombre se hizo dueño de su fé; los principios indiscutibles por consagracion dejaron de existir en el intelecto jermánico; i, salvo cierta conformidad jeneral con el cristianismo, ántes moral que dogmática, quedaron deshechos los diques que estorbaban el lato desarrollo de la enseñanza i de las investigaciones.

En los siglos XVII i XVIII, cuando Francia, España e Inglaterra clausuraban las puertas de sus universidades a las doctrinas de Hobbes, Descartes i Leibnitz, Alemania las acogia en sus aulas i las sometia al crisol de la enseñanza. La universidad de Halle contratava profesores extranjeros para enseñar las nuevas doctrinas, proclamaba osadamente la libertad de pensar (*libertas philosophandi*) i declaraba con una gran voz, cuyos ecos hasta ahora se oyen, que la mision del profesorado universitario no es la de propagar doctrinas tradicionales, sino la de investigar verdades ignoradas i comprobar verdades conocidas.

Lo mismo sucedia en la segunda mitad del siglo pasado i en la primera del presente. Atrofiadas bajo la mano del despotismo teológico, las universidades i academias de otros pueblos se consagraban a descifrar inscripciones, a medir versos, a cantar loas i a pulir el lenguaje, cuando las de Alemania se hacian centros libres de osadas doctrinas que daban grande impulso al intelecto nacional i a la razon humana. En ellas construía Kant su no-

table filosofía; desde ellas se propagaba el sistema histórico de Herder; i Fichte, Schelling, Hegel, daban en ellas el alimento de sus nuevas doctrinas al espíritu de las jeneraciones nacientes.

En suma, es degradar a las universidades en su dignidad científica condenarlas a repetir doctrinas tradicionales. A la sombra de principios pre-establecidos, se pueden formar comentadores casuistas i ramplones, pero no investigadores capaces de ensanchar el círculo del saber humano. Las universidades no pueden cumplir su mision sino ejerciendo a su regalada gana el derecho de negar, impugnar, discutir, investigar; i los grandes sabios, los pensadores orijinales, los padres de la ciencia i la filosofía, solo se forman al calor de la libertad.

§ 83. Como que es vulgarmente ignorada la filosofía de la instruccion superior, en la apariencia no está bien justificada la institucion de las universidades.

Los que no ven mas allá de la superficie de las cosas se imaginan que las universidades, destinadas al directo aprovechamiento de unos cuantos centenares de estudiantes, son instituciones aristocráticas, instituciones de lujo, instituciones eliminables.

Pero un concepto semejante envuelve el mas profundo desconocimiento de la mision que aquellos institutos desempeñan. No quiero recordar que, a virtud del consensus social, que, a virtud de

la fuerza irradiante de la educación refleja, lo que aprende uno lo aprende la sociedad entera i lo que aprovecha directamente una clase lo aprovechamos todos indirectamente (s).

No quiero tampoco estenderme en demostrar que todo descubrimiento científico realizado en gabinetes i laboratorios inaccesibles al vulgo, se traduce tarde o temprano en progresos positivos que el mundo entero utiliza. Solo debo observar que la misión de las universidades, tal cual la dejo caracterizada, es tan importante, que si no hubiera institutos encargados de desempeñarla parecería como que faltaba una función orgánica de la sociedad.

No son las universidades instituciones artificiales de los gobiernos. Son instituciones sociales, hijas.

(s) «L'Université (dice Bréal de las de Alemania), est un centre d'où rayonne continuellement sur la nation l'esprit de réflexion et d'examen; car il ne faudrait point croire que ces grands corps restent sans action sur les couches populaires. Comme ce sont les anciens élèves des universités qui remplissent les fonctions publiques et qui exercent les professions les plus considérées, la société toute entière adopte, moyennant le grossissement exigé par l'intelligence et par l'éducation de chacun, les mêmes façons de raisonner et de juger. Le journal que lit l'homme du peuple a pour rédacteur un homme qui a étudié l'histoire avec Waitz ou l'économie politique avec Röscher. Le maître d'école qui parle aux enfants a reçu sa part du courant scientifique par l'intermédiaire du Directeur de son école normale, ancien élève des universités, et il entretient ce premier fonds grâce à la lecture des journaux pédagogiques.» BRÉAL. *L'Instruction Publique en France*, páj. 396.

de la cultura, cuya existencia se impone en los grados superiores del desarrollo de los Estados. En una u otra forma, la enseñanza superior de la ciencia se desarrolla espontáneamente conforme las necesidades de la cultura lo exigen.

Cuando el educacionista va de pueblo en pueblo estudiando la organizacion, el desarrollo, el funcionamiento de cada sistema docente, va notando que la instruccion universitaria es una aquí i otra allá; que no en todas partes se le da una misma estension i alcance; que en los jóvenes Estados de América no comprende mas que materias de educacion profesional, i en las grandes naciones de Europa abraza casi todo el ciclo de los conocimientos.

La razon de estas diferencias está ménos en las organizaciones universitarias que en la diversidad de cultura, porque la enseñanza superior no puede desarrollarse independientemente de la sociedad ni darse sino en la medida en que las necesidades sociales la reclaman.

Movidos por el patriótico anhelo de poner las universidades americanas al nivel de las mas famosas de Europa, algunos gobiernos de este continente han ensanchado a veces la instruccion superior hasta mas allá de lo que requerian las necesidades nacionales. Pero si han podido por medio de decretos fundar dispendiosas cátedras universitarias, no han podido dar competencia al profesorado, ni estímulos a los estudiantes, ni vida a la enseñanza

superior, sino en cuánto ello convenia al grado actual de su cultura.

De entre las innumerables ciencias que forman el caudal del saber humano, son mui pocas aquéllas que pueden aplicarse a la enseñanza de todos los pueblos: se reducen a las llamadas abstractas (§ 56). Todas las restantes, por su carácter concreto, son aplicables en unas naciones i nó en otras; i si convienen en este grado de cultura, carecen de utilidad en aquel.

Hai un ideal de instruccion primaria que, con insignificantes modificaciones, es igualmente aplicable en todos los pueblos que componen el núcleo de la civilizacion. Es un ideal que satisface una necesidad comun de todos los grados superiores de la cultura europeo-americana, la necesidad de unir por medio de la ciencia a todas aquellas sociedades que sucesivamente la teolojía ha hermanado i deshermanado por medio de la relijion.

Pero no hai sistema alguno de instruccion universitaria que pueda aplicarse con la misma jeneralidad; i aun cuando existan realmente algunas universidades modelos, no son ellas de tal naturaleza que puedan trasplantarse de un pueblo a otro. La de Santiago enseña poco para la Alemania; la de Berlin enseña mucho para Chile. Cada pueblo reduce o amplía su enseñanza superior a la medida que las necesidades de su cultura exigen; i no la da en menor grado porque entónces no las satisfaria

por completo, ni tampoco en exceso porque entonces no sería totalmente aprovechada.

Es tan incontrastable la fuerza con que la cultura proporciona la enseñanza superior a las necesidades sociales, que, si las universidades no la suministran en la medida reclamada, surgen espontáneamente institutos extraños que las suplantán en el cumplimiento de esta misión.

De un extremo a otro de Europa se ve, en efecto, que aquellas que trabajan con empeño i con fortuna en adelantar la tarea inacabable de las investigaciones, están rodeadas por una auréola de prestigio i acariciadas por el afecto de los pueblos; i aquellas que se muestran tímidas para abarcar la enseñanza universal o impotentes para desarrollar la ciencia, esas tienen que disputar a instituciones noveles el cetro de la autoridad docente i que reconocerles, con mengua de su prestigio, la gloria de los mas grandes descubrimientos.

Si hoy contemplamos florecientes i prestigiosas esas grandes instituciones que se llaman Colejio de Francia (1531), Academia de Ciencias (1666), Sociedad de Medicina de París (1776), Instituto Nacional (1795), Sociedad Real de Lóndres (1666), Museo de Ciencias Naturales de Madrid, no es porque en estas naciones sean las ciencias mas cultivadas que en las otras; es porque sus universidades no han atendido satisfactoriamente

al desarrollo de las investigaciones experimentales (t).

Tarea eliminable de la actividad nacional en los pueblos atrasados, el desarrollo de la ciencia se impone como una necesidad orgánica en los grados superiores de la cultura; i cuando no lo impulsan las universidades, descuidando el fin mas elevado de su institucion, se forman fuerzas estrañas que las suplantán en la obra del progreso intelectual.

(t) Del Museo de Ciencias Naturales de Madrid dice un autor: «Era entónces éste un instituto de verdadera investigacion i para esploraciones científicas, que en nada pertenecia ni se rozaba con las vetustas facultades de la Universidad. Nacido al impulso del portentoso renacimiento de la época de Cárlos III, florecia con un profesorado cuya ilustracion se sintetiza en el célebre i renombrado Herrgen, discípulo predilecto del ilustre Werner, que con su saber i elocuencia atrajo por entónces a la escuela de minas de Freiberg a los naturalistas mas distinguidos de Europa. . . Las miras científicas del Museo eran tan elevadas, que se dió el caso de ofrecer la cátedra de botánica al mismo Linneo.» SAMA. *Montesino i sus Doctrinas Pedagógicas*, páj. 29.

Asimismo, Vallet de Viriville observa que la fundacion del Colejio de Francia fué ocasionada por la decadencia de la Universidad de París. «Des le milieu du quinziesme siècle (dice), l'Université de París, bien que maintenue en possession de consacrer en quelque sorte toute capacité intellectuelle et d'ouvrir à ses gradués la plupart de carrières apellées libérales, était visiblement au-dessous des connaissances scientifiques et littéraires acquises à cette époque.»—VALLET DE VIRIVILLE. *Histoire de l'Instruction Publique*, páj. 245.

Lo mismo pasa con la enseñanza propiamente tal.

Bréal observa que en Francia se abre un nuevo instituto para cada nuevo orden de estudios que se funda, i que en Alemania se anexan las nuevas enseñanzas a la enseñanza tradicional (u). Es que la universidad francesa, a pesar del lustre de su nombre i de su historia, no está, de siglos atrás, al nivel de la cultura nacional, i que las universidades alemanas, por el contrario, dan a la instruccion superior toda la amplitud que el intelecto germánico requiere.

Así en Francia como en Alemania, el desarrollo incomensurable que las ciencias de aplicacion han alcanzado, ha provocado en nuestro siglo un vasto movimiento de reforma que propende a dejar en manos de las universidades las solas ramas de la instruccion tradicional i a poner en manos de institutos especiales todas las ramas superiores de la instruccion técnica.

En otros términos, se ha venido separando espontáneamente aquellas enseñanzas que permanecen todavía en estado empírico, de aquellas que han llegado ya al estado científico, i reservando las primeras para los institutos universitarios, se encomiendan las segundas a institutos técnicos.

Empezada el siglo último con la fundacion de

(u) BRÉAL. *L'Instruction Publique en France*, páj. 349.

la Escuela Politécnica de Francia, esta revolucion se ha extendido en el nuestro a todas las grandes naciones; i de un extremo a otro de Europa, en todas partes, han surjido, fuera de las universidades, institutos superiores de ingeniería, de agricultura, de comercio, de minería. Aun la medicina se ha escapado de ellas para ir a vivir libremente i a sus anchas en establecimientos especiales. Es ésta una tendencia jeneral que las va aliviando paulatinamente de la carga de la enseñanza técnica (*w*).

Pero esta revolucion no se efectúa de una misma manera en todas las naciones, i consiguientemente está surtiendo unos efectos en unas i en otras otros. En Alemania, los institutos de enseñanza técnica se erijen fuera de la casa universitaria, pero sujetos a la universidad misma. En Francia, cada uno es un organismo completo que funciona autonómicamente i no depende de otro. La organizacion alemana mantiene la competencia de la universidad para dar la enseñanza de toda la ciencia, admitiendo, sin embargo, que no puede darla por completo en una sola casa. La organizacion francesa desconfía de las aptitudes de la universidad para rejir todos los órdenes de enseñanza i erije, en consecuencia, institutos independientes de ella. En aquella nacion se respeta como un ideal la unidad de la ciencia i de la enseñanza; en esta se atizona

(*w*) GINER. *Educacion i Enseñanza*, páj. 152.

mas la propension anárquica a la especialidad (v)

En todo caso, sin embargo, son las universidades las instituciones llamadas en primer término a estimular la actividad intelectual de los pueblos. Son ellas las que, con la riqueza i amplitud de su enseñanza, con la estension i fecundidad de sus investigaciones, fijan el grado de cultura en que cada pueblo se encuentra. A ellas tambien es a las que incumbe elevar de dia en dia el ideal de la educación pública, enriqueciendo mas i mas el intelecto de aquella parte del personal docente que se con-

(v) "Au terme de cette étude sur les facultés de droit allemandes, il importe de faire une remarque: Paris, à ne considérer que sa faculté de droit, paraît dans un état d'infériorité manifeste vis-a-vis de Berlin; mais pour avoir la liste complète de tous les cours de droit qui s'y font, il faudrait à l'enseignement de la faculté joindre les cours de droit qui se font au Col ège de France, à l'École des hautes études, à l'École des Chartes, aux facultés de théologie catholique et protestante, à l'École supérieure de commerce, au Conservatoire des arts et métiers, à l'École des mines, à l'École des ponts et chaussées, à l'École centrale, à l'École de beaux-arts, à l'Institut agronomique, à l'Institut catholique, etc. Le spectacle des universités allemandes n'est si imposant que parce qu'elles concentrent l'enseignement qu'il faut chercher chez nous dans une foule d'écoles spéciales qui absorbent en grande partie l'élite de notre jeunesse. En Allemagne, les universités jouent à la fois le rôle d'école spéciale préparant les jeunes gens aux carrières les plus diverses, et d'établissement de haute culture donnant à côté de connaissances pratiques, un enseignement général scientifique." BLONDEL. *L'Enseignement du Droit*, etc., pág. 68.—LIARD. *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I, pájs, 124 i 289.

sagra a la enseñanza primaria; i aun cuando el vulgo, por su incurable miopía, las mira como cosas eliminables de lujo, constituyen en realidad la base fundamental, el tronco orgánico, la fuente orijinaria de todo sistema racional de enseñanza (*y*).

§ 84. Se ha observado reiteradas veces que las universidades alemanas tomaron siempre parte activa en el desarrollo de la vida nacional i ejercieron amenudo una influencia decisiva en el curso de los acontecimientos.

Se ha observado, asimismo, que las universidades de Italia, de Francia, de España i otras naciones, después de haber alcanzado a principios de la edad moderna un esplendor parecido, se han apagado en el curso de los tres últimos siglos.

I se ha querido explicar esta decadencia, atribuyéndola a causas ocasionales o fortuitas, a la venalidad que corrompió a los doctores de esta universidad, a la sofistiquería que desacreditó a los de aquélla, al egoismo, a la avaricia, a la ignorancia, a las miras apocadas que concitaron a unos i otros el desprecio universal (*x*).

Pero las causas particulares no explican fenómenos jenerales; i la prosperidad de unas universida-

(*y*) BRÉAL. *L'Instruction Publique en France*, páj. 327.

(*x*) VALLET DE VIRIVILLE. *Histoire de l'Instruction Publique*, páj. 159.—LIARD. *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I, pájs. 66, 70, 74 i 106.

des, la decadencia de otras, la vida tornadiza de todas, se han desarrollado con una regularidad universal semejante a la de las mareas.

La causa verdadera es que en ocasiones las universidades se apoderan con sus enseñanzas del espíritu nacional, lo guían, lo impulsan, lo dirigen; i en otras, lo dejan abandonado en manos de los diaristas, de los tribunos, de los demagogos, de los oradores, de los políticos.

Compuestas como se encuentran por lo comun, de los ingenios mas cultos, nadie les disputa la supremacía intelectual cuando quieren ejercerla para guiar la opinion pública. Pero si renuncian a desempeñar este noble papel, tan propio de su enseñanza expansiva, entónces se convierten en simples fábricas administrativas de doctores i no ejercen influencia alguna en la vida nacional (z).

Ántes de la Reforma, esto es, ántes de que el aparecimiento del protestantismo provocase la reaccion que restableció el poder absoluto de la sede romana, la Universidad de París se creía con tanto derecho a definir las cuestiones morales en nombre de la razon, como la Iglesia misma en nombre de la revelacion. Era aquel afamado instituto un poder soberano, casi independiente, que acreditaba diputados ante los concilios ecuménicos, i que en la so-

(z) LIARD. *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I, pájs. 120

ciudad francesa disputaba sin embozo al papado la influencia, el gobierno i la dominacion de los espíritus.

En las querellas de los reyes con los pontífices, la Universidad de París tranquilizaba, inspiraba i dirigia las conciencias de los galicanos, exhibiendo las tendencias invasoras del papado i haciendo causa comun con la reyecía, representante del sentimiento nacional; i a la muerte de los tres hijos varones de Felipe el Hermoso, comprometia a la Francia en la guerra de cien años, interpretando la lei sálica de una manera contraria a las pretensiones de Eduardo III i acaso tambien a las tradiciones de la monarquía franca.

Pero después de la Reforma, como por obra de hechicería, cambió su espíritu, modificó sus tendencias, perdió su altivez i se dejó arrebatarse el ascendiente que hasta entónces ejerciera. La necesidad que todos los elementos católicos sintieron de unirse bajo de una sola mano para mantener la unidad amenazada por el espíritu anárquico del protestantismo, hizo que aquella grande universidad, madre reconocida de tantas otras, esbozo prematuro del poder espiritual del porvenir, depusiera a los piés del papado el cetro que con tanta dignidad habia manejado durante tres o cuatro siglos.

Cuando la actividad de los espíritus se difundia i avivaba en todas partes, dice uno de sus historiadores, la Universidad de París parecia empeñada

en reducirse a una esfera mas estrecha i estéril. Semejante, solo por un respecto, a Jano, tenia una cara vuelta permanentemente hácia el pasado, pero nó otra para mirar al porvenir; i en vez de abrir los ojos a la luz que traian los innovadores, los combatió con voluntaria ceguedad, i se puso al servicio del Estado para condenarlos, perseguirlos i esterminarlos (aa).

Por el contrario, las universidades alemanas siguiéron en jeneral, ora por conversion de las antiguas, ora por fundacion de otras nuevas, el impulso vigoroso que la Reforma dió al desarrollo del pensamiento; i emancipándose por completo de la ominosa tutela del papado, quedaron en situacion

(aa) VALLET DE VIRIVILLE. *Histoire de l'Instruction Publique*, páj. 273.

«Quel contraste que celui de la science et de l'enseignement au dix-huitième siècle! (dice Liard). C'est une époque où tout se renouvelle et où tout se prépare... Dans ce mouvement, les universités ne sont pour rien, et ce mouvement n'est presque rien pour elles; le dix-huitième siècle savant s'est fait en dehors d'elles et sans elles... Non seulement elles ne contribuent pas à la science par leur activité propre, mais, ce qui est plus grave, elles n'en admettent que difficilement et tardivement les résultats... Il n'est jamais bon pour les corps chargés de l'enseignement public de se laisser ainsi dépasser par la science; leur fonction la plus élevée est de travailler à l'accroître; à tout le moins doivent-ils la suivre à très courte distance, sous peine de perdre promptement influence et crédit». LIARD. *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I, pájs. 67 i 83.—CROZAT. *Droits et Devoirs de la Famille et de l'État en matière d'enseignement*, lib. I, cap. III, § I.

holgada e independiente, soberanas en el terreno de la enseñanza, árbitras de la educación de las generaciones, directrices incontrastables del espíritu nacional.

Segun lo he observado en otra parte, la enseñanza universitaria no deja de ser puramente profesional ni asume el carácter social que debe adornarla sino cuando se interesa en las grandes preocupaciones que agitan al espíritu público (*ab*).

Las universidades francesas tuvieron ascendiente en la opinion cuando vivian atentas a ilustrarla, a inspirarla, a dirigirla; i lo perdieron casi por completo cuando se convirtieron en fábricas industriales de doctores.

Miéntras se manifestaron agitadas por las mismas cuestiones que agitaban a la opinion, interesadas activamente en el desarrollo de la vida nacional, anhelosas por guiar el espíritu público a fines elevados, las rodeaba un afecto jeneral i caluroso que se traducia en un aumento de su prestigio, de su influencia i de su ascendiente.

Pero desde que empezó el antagonismo entre el pueblo i la corona; sobre todo, desde que los reyes tomaron a lo serio su papel de defensores de la fé, aquellos institutos se consagraron a servir los propósitos de la reyecía mas bien que las aspiraciones de los pueblos, chocaron de frente con toda nueva

(*ab*) Véase mi opúsculo *La Tiranía i la Revolución*, I, pág. 5.

tendencia que asomaba, se pusieron a la cabeza de la reaccion, i, por último, se desinteresaron tan completamente de las agitaciones nacionales, que al presente parecen cuerpos estraños a la sociedad. En estas condiciones, ¿por qué habian de conservar el favor de que ántes gozaron en el ánimo de los pueblos?

Se observa que las de Alemania lo han conservado hasta nuestros dias sin que se haya amenguado un punto; pero si éstas no lo han perdido nunca, es porque nunca se las ha visto indiferentes a las preocupaciones del espíritu jermánico.

No se discute en el parlamento aleman proyecto de lei socialista que a la vez no se examine a la luz de la ciencia en las cátedras de economía política; i si se promulga un rescripto que atañe a las libertades, al punto los profesores de derecho público lo hacen objeto de estudios, de comentarios i de enseñanza.

Apénas habia cerrado sus puertas el Congreso de Berlin, i ya los catedráticos de derecho de jentes esponian en las aulas universitarias las modificaciones que él operaba en el equilibrio i en la política de las naciones europeas; i las asignaturas de jeografía i de política comercial han sèguido paso a paso la invasion del Africa central por Alemania i Béljica, por Inglaterra e Italiá.

¿Estalla una epidemia? En el acto, la facultad de medicina, ántes que cualquiera otro cuerpo sabio,

manifiesta comprender que ha sonado su hora, se siente poseida de las alarmas que ajitan a la sociedad, se pone en movimiento, se arma contra el mal, lo persigue, lo acosa, lo hace huir, i le cierra para siempre las puertas de Alemania.

¿Se descubre el *bacillus* del cólera? Al punto abre una cátedra de bacteriología, empieza investigaciones para criarlo i aclimatarlo, averigua en cuáles medios vive i se multiplica, en cuáles languidece i se estingue, i por amor a la humanidad se muestra tan interesada en tales estudios como un avaro podría hacerlo por amor al dinero i a la ganancia.

Esta política (diré) ha sido antigua en las universidades alemanas, i por lo mismo no es de ayer el prestigio de que ellas gozan en la opinion. De un extremo a otro del mundo, los pueblos prestan tanta adhesion a las universidades cuanto es el interés con que ellas atienden al desarrollo de la vida nacional.

Cuando estalló la guerra franco-prusiana, las universidades alemanas ennoblecieron la contienda convocando a todos los que habian sido sus hijos a luchar por el ideal de la unidad jermánica.

Cuando a principios del siglo, Napoleon disolvía el Imperio Jermánico i lo recorría a caballo sin encontrar resistencia, ellas despertaron en la juventud el sentimiento del patriotismo i la prepararon para la lucha de la independencia.

En los dos siglos anteriores, el espíritu nuevo

encontraba en ellas asilo, proteccion, estímulos i cátedras cuando la intolerancia, la rutina i el despotismo lo anatematizaban, espulsaban i lo desterraban de las universidades extranjeras.

I en el siglo XVI, cuando estalló la revolucion protestante, las universidades alemanas se trasformaron en centros ajitados de vivísimas disputas: en ellas se promovian i dilucidaban las cuestiones que ajitaban el intelecto de las sociedades cristianas: el espíritu revolucionario i el espíritu reaccionario encontraban en su seno campo para disputarse la direccion del desarrollo intelectual de la época naciente, i todas lucharon a porfía por heredar (como realmente lo consiguieron en Alemania) el cetro del poder espiritual que se escapaba de manos de la Iglesia moribunda.

Puedo aun decir que esta injerencia constante de las universidades en la vida nacional es política que siguen tanto por respeto a sus tradiciones como en obediencia al fin orijinario de su fundacion.

Segun se ha observado por un autor francés, Alemania ha fundado una universidad en cada ocasion decisiva de su historia, ligando así el nacimiento i la vida de estos institutos a los mas trascendentales sucesos de la existencia nacional.

Cuando Alberto de Brandeburgo abraza la reforma, se funda la universidad de Koenigsberg (1544) para difundir la doctrina nueva en los países del Báltico. Cuando el grande elector Federico

Guillermo conquista las primeras posesiones de Prusia en el Rhin, funda la de Luisburgo (1655) para dar una educación prusiana a las poblaciones regnicolas.

En 1810 Federico Guillermo III echa las bases incommovibles de la de Berlin, como símbolo de la nacionalidad alemana, para levantar el espíritu público contra la ominosa dominación de Napoleon I; i por último, en 1872 el Imperio toma posesión efectiva de Alsacia i Lorena, fundando la Universidad monumental de Strasburgo, como para significar que no considera afianzada la conquista militar ántes de haberse ganado el espíritu de los vencidos.

En suma, las mas de las universidades alemanas se han fundado ménos para enseñar que para educar, para desempeñar una misión social, para formar el espíritu de las nuevas generaciones; i esta circunstancia particularísima es la que las da el carácter de instituciones sociales mas bien que administrativas.

No se estrañe, entónces, que donde las universidades no siguen la misma conducta, que donde no tienen el mismo origen, que donde se muestran indiferentes a las mas profundas agitaciones de la vida nacional, vivan reducidas a la condición subalterna de simples oficinas administrativas, sin influencia social.

Los pueblos i los hombres pagan el amor con el

amor, la indiferencia con la indiferencia; i no tendrían por qué rodear de prestigio i afecto a una institucion que, ignorante de sus propios fines, no ha hecho nunca nada para guiar el espíritu público ni ha prestado jamás su concurso activo para resolver los grandes problemas que han preocupado al intelecto nacional.

§ 85. De las observaciones que dejo sembradas en todo el curso de esta obra, se infiere una conclusion jeneral que completa i alumbra con vivos resplandores la teoría entera de la educacion, cual es, que la enseñanza especulativa obra en las sociedades a la manera de una fuerza moral, i el cuerpo docente que la administra, propende a convertirse en un verdadero poder espiritual.

Es lo que ha ocurrido en los pasados siglos, i es lo que explica la grande autoridad moral que los cuerpos sacerdotales ejercen en la vida de algunos pueblos. Prosélitos de todas las religiones, interesados en perpetuarla, pueden atribuirle a una delegacion de poderes hecha por los dioses. Adversarios de todos los cultos, interesados en derribarla, pueden atribuirle a una usurpacion de la astucia o de la fuerza. Pero el sociólogo la explica, sin dejar oscuridad alguna, como efecto de causas puramente naturales i perfectamente lejítimas.

El oríjen verdadero de esta autoridad incontra-

table, es el ascendiente espontáneo que los cuerpos encargados de la educación adquieren en el espíritu de los pueblos. Lei del desenvolvimiento social fundada directamente en la naturaleza humana, este fenómeno se reproduce en todos los pueblos, bajo el imperio de las mas diversas relijiones, sea que el sacerdocio esté consagrado a Brahma, a Jehová o a Dios.

Se sabe, verbigracia, que desde el aparecimiento de los israelitas en la historia, todo vive, funciona i se desarrolla en aquella nacion sujeto a la férula predominante de la teocracia. Los pueblos la obedecen reverentes; los reyes la acatan sumisos, i los ancianos la piden consejo.

Aun la composicion de la historia nacional, tarea que en otras partes estuvo siempre encomendada a la iniciativa espontánea, fué allí monopolizada por la tribu de Leví, en términos que a la sazón no es dable saber a ciencia cierta si esos monarcas condenados por la Biblia a llevar sobre sus memorias estigma eterno de maldición i de infamia, no fueron quizá hombres mas perversos que el comun de sus contemporáneos, ni cometieron acaso, para merecer la reprobacion de los siglos, otro delito que el de haber intentado emanciparse del yugo férreo con que el sacerdocio los agobiaba.

Ahora bien, el orijen de esta autoridad soberana, de esta autoridad que ha impuesto sus fallos i sus

doctrinas a cien jeneraciones, a todas luces no es la fuerza, no es la astucia, no es la cábala sacerdotal. Es la enseñanza.

En Israel la tribu sacerdotal de los levitas era una institucion docente, una institucion que enseñaba a los hijos de Jehová lo que debian creer i lo que debian hacer; i que, por estar encargada de conservar el depósito sagrado de las creencias i de las costumbres, debia monopolizar la direccion espiritual del pueblo e imponerse a gobernantes i gobernados (*ac*).

A virtud de la misma causa, se repitió el mismo fenómeno en el curso de los siglos medios. Lo que explica el supremo ascendiente ejercido por la iglesia católica durante quince centurias, es el haber hecho ella de la educacion de los pueblos una tarea principal de su vida, una funcion orgánica de su ser. La Iglesia, dice Crozat, presume no tener en principio mas razon de ser que su mision de enseñar (*ad*).

Fué la iglesia romana la que alumbró el espíritu de la civilizacion occidental con los resplandores de esa verdad, la verdad monoteista, que, sujiriendo la nocion de la unidad del gobierno universal, favorece mucho mas que la verdad politeísta el es-

(*ac*) VALLET DE VIRIVILLE. *Histoire de l'Instruction Publique*, cap. II, páj. 111.

(*ad*) CROZAT. *Droits et Devoirs de la Famille et de l'État en matière d'Enseignement*, páj. 36.

tudio positivo de la naturaleza. A ella tocó también arrancar las poblaciones galas, jermanas i brétonas de las groseras prácticas del fetiquismo para incorporarlas, como lo hizo en bien de la cultura humana, en el seno comun de la cristiandad. I ninguna institucion dió jamás un impulso mas vigoroso, mas jeneral i mas sistemático a la educacion de los pueblos i a la enseñanza de un cuerpo homojéneo de doctrinas.

Segun lo observa Augusto Comte, no hai gobierno posible sin unidad de miras (*ae*). Si la autoridad docente no difunde un mismo espíritu en toda la enseñanza i en todas partes, las contradicciones la desconceptúan i su ascendiente moral se amengua. En el seno de la iglesia católica, este peligro era particularmente de temer porque, durante los tres primeros siglos de su existencia, hasta la reunion del concilio de Nicea, sus doctrinas se habian desarrollado por virtud espontánea, a impulso de la anárquica iniciativa de los pensadores, sin formar un cuerpo homojéneo de creencias.

Pues bien, el papado romano salvó a la Iglesia, a lo ménos en el Occidente, que fué donde se circunscribió su influencia, de esta anarquía que amagaba su existencia; asumió en sus manos con firmeza, dignidad i acierto el cetro del gobierno espiritual; i haciendo poco a poco, a medida que las

(*ae*) COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. VI, páj. 388.

necesidades lo requerian, una seleccion de doctrinas mas o ménos homogéneas, imprimió a las creencias de toda la cristiandad un sello de unidad que en absoluto es solo propia de la ciencia positiva. De esta manera, el poder moral mas grande que ha gobernado las conciencias es justamente aquel que ha organizado el sistema mas perfecto de educacion.

Estos hechos, que se reproducen en todas las sociedades, bajo el imperio de las mas variadas circunstancias, bajo el influjo de las mas opuestas religiones, así en la India como en el Ejipto, así en Israel como en Roma, nos dan, entónces, la clave para explicar la causa mas profunda del soberano ascendiente ejercido por algunas universidades i de la vergonzosa decadencia en que vejetan otras.

Cada universidad propende espontáneamente a convertirse en un verdadero poder espiritual cuando obra con libertad, con independendencia, animada del puro amor a la verdad, sin temor a la tradicion ni a las preocupaciones; i por el contrario, se apoca, se anonada, se reduce al papel subalterno de una simple escuela de enseñanza cuando somete sus investigaciones a la condicion de no violar doctrinas pre establecidas.

En otros términos, cuando las universidades funcionan convencidas de que en la investigacion i en la definicion de la verdad no existe autoridad superior a ellas, su prestijio social crece en la misma

medida en que se desarrolla su actividad. Pero cuando empiezan por reconocer la supremacía de un poder extraño, no ejercen alguna influencia sino en cuanto él quiere buenamente concedérsela.

¿Qué conclusion podemos inferir de estas observaciones? Una sobremodo luminosa: toda enseñanza que no se concreta a la sola instrucción, que atiende también a la educación, que cuida la homogeneidad de sus partes, que no incurre en contradicciones, que funciona con independencia i que mira a las necesidades actuales de la cultura, hace tarde o temprano del cuerpo que la administra una verdadera autoridad moral.

Si el profesorado de los pueblos cultos ve disputada todavía su influencia moral, si hasta ahora no se ha convertido en un verdadero poder espiritual, es porque su enseñanza carece de muchas de estas condiciones. En ningún Estado, verbigracia, hai una sola enseñanza como debiera ser, sino que hai muchas enseñanzas de tendencias dispersivas. Aun en aquellos pueblos donde la universidad las domina, las concentra i las absorbe todas, la falta de correlación sistemática entre unas i otras las hace obrar como fuerzas dispersas i aun antagónicas. Carecen de unidad de miras, i sin unidad de miras ninguna autoridad moral puede gobernar la opinión.

Particularmente las enseñanzas especiales, que tanto se han multiplicado en el curso de los últimos

años, desarrollan tendencias de naturaleza anárquica, porque, encomendadas a profesores faltos de doctrina filosófica, crean en la muchedumbre de los comerciantes, de los agricultores i de los industriales cierto desden instintivo contra aquellos que por consagrarse a investigaciones puramente especulativas i a la cultura jeneral del espíritu, no educan las facultades para satisfacer las necesidades materiales de la existencia.

Segun lo observa Augusto Comte, es condicion indispensable para que un cuerpo docente se convierta en poder espiritual la de obrar inspirado por una filosofía; i aun cuando cada profesor tiene en sus manos un fragmento de la ciencia, aun cuando todos juntos abrazan el ciclo entero de los conocimientos humanos, la falta de doctrina filosófica les impide formar de tantas enseñanzas especiales una sola enseñanza orgánica (*af*).

El hecho tantas veces observado de que los individuos de cada facultad miran con desden a los individuos de las otras facultades, prueba por sí solo que hasta ahora los profesores no se han habituado a tener su ciencia como parte de la ciencia jeneral, i su enseñanza como parte de la enseñanza universal (*ag*).

Pero cualquiera que sea el grado de influencia

(*af*) COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. VI, páj. 31.

(*ag*) BOURDET. *L'Éducation Positive*, páj. 248.

que las Universidades ejercen a la sazón, para mí no es dudoso que, tarde o temprano, por obra de un desenvolvimiento espontáneo o por un impulso sistemático, conforme vayan dando unidad a sus enseñanzas, recobrarán su antiguo prestigio, adquirirán mas i mas ascendiente i acabarán por convertirse en el verdadero poder espiritual de la sociedad futura.

Es la enseñanza una de las funciones mas elementales i características de todo poder espiritual (*ah*), i todo el que enseña ejerce una autoridad que se impone en el mismo grado en que sus doctrinas responden al estado del intelecto educando.

Sin que lo piense ni lo quiera, el maestro es siempre un moralista; i aun cuando no ponga empeño en ello, su enseñanza se convierte en una fuerza, siempre que tiene tendencia educadora, i esta fuerza le da un poder que se ejerce sobre las conciencias.

Si los que estudian para aplicar sus conocimientos a la política, constituyen la clase directiva que informa el gobierno de los pueblos cultos; los que enseñan para desarrollar la ciencia i difundir la verdad, esos constituyen la clase especulativa que informa el poder espiritual de las sociedades (*ai*).

(*ah*) COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. V, páj. 258 i t. VI, páj. 388.

(*ai*) «Les allemands sont persuadés (dice Blondel), que la valeur d'un peuple se mesure au degré de culture intellectuelle

Políticamente, no siempre tiene mas poder el hombre mas ilustrado, i en las mas de las veces un gran sabio hace un pésimo gobernante. Pero aquel varon que, por vivir absolutamente consagrado al culto de la ciencia, no sabe aplicar sus conocimientos a las necesidades políticas, está por lo mismo llamado a formar parte de un poder cuya mision consiste ántes en inspirar que en rejir el gobierno de los pueblos.

Los sabios, los profesores, los conferencistas, los diaristas, los oradores, los escritores, que día a día van suplantando a la teocracia en la direccion moral de las sociedades (*aj*), no logran adquirir tamaño ascendiente sino en virtud de la autoridad que la enseñanza i la propaganda de la ciencia les prestan.

Dispersos como viven, divididos como están en cien especialidades, era de que se auularan recíprocamente, era de que no ejercieran influencia al-

au quel il est parvenu, et que la supériorité scientifique ne tarde pas à lui donner la prédominance sur ses voisins. Ils considèrent que la science, avec laquelle ils confondent beaucoup trop la civilisation tout entière, est investie d'une sorte de souveraineté: elle est pour eux la fonction supérieure du corps social et le terme le plus élevé de l'activité humaine. Ils sont convaincus, non seulement que c'est une puissance, mais encore que c'est la plus grande de toutes; et c'est cette idée qui explique le mieux le mot fameux: la force prime le droit.» BLONDEL *L'Enseignement du Droit dans les Universités allemandes*, páj. VII

(*aj*) LITTRÉ. *Opúsculos de Filosofia Positiva*, páj. 45.

guna en la sociedad, si la magna fuerza de que disponen, cual es la evidencia experimental de la verdad científica, no los hiciera, a pesar de todo, no los hiciera, a pesar de sí mismos, árbitros supremos de la opinion pública.

Por consiguiente, el poder espiritual que en las sociedades mas cultas propende espontáneamente a desarrollarse es el del profesorado, o sea, el de aquellos que, consagrados a las tareas de la enseñanza i del estudio, se ocupan o en propagar o en descubrir las verdades de la ciencia.

Si a la sazón no ejercen ellos aquel soberano ascendiente que el sacerdocio ejerció en la edad media, es porque, junto con ostentar gran superioridad en ramas especiales del saber, muestran, segun lo observa Comte, la mas supina ignorancia en las restantes, careciendo de aquel espíritu filosófico sin el cual no pueden formar un cuerpo animado de propósitos comunes (*al*). Pero si los fenómenos sociales se preparan espontáneamente ántes de realizarse deliberadamente, no hai duda que el profesorado está destinado a desempeñar aquella elevada mision, segun se colije, por ser el único jérmén espontáneo que hasta ahora se ha desarrollado del futuro poder espiritual.

Yerran, por tanto, aquellos discípulos de Comte que se empeñan en crear artificialmente un poder

(*al*) COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. VI, páj. 461.

espiritual diverso del que viene naciendo por virtud espontánea al calor de la ciencia. En la historia entera de la humanidad, todas las instituciones sociales han nacido espontáneamente; lo artificial fué siempre de duracion efímera, i la formacion de un sacerdocio llamado a presidir los actos primordiales de la vida humana es obra esclusiva de Comte, planta de papel sin raíces en la sociedad.

Cuando aquel filósofo constituye un nuevo poder espiritual, un poder que, no ya con autoridad divina sino en representacion oficiosa de la humanidad, debe ejercer ciertas funciones morales, manifiesta haber olvidado por completo que las cosas sociales no pueden crearse artificialmente.

En las relijiones, las prácticas cultuarias mas estravagantes son símbolos del pasado, i las doctrinas mas absurdas son frutos de estados mentales determinados; nada hai en ellas que la ciencia social no explique satisfactoriamente, nada cuya jeneracion no haya sido espontánea.

Entretanto, la relijion de la humanidad vendria a crear en pleno siglo XIX un culto que no responde a ninguna necesidad moral de los espíritus mas avanzados, i unos dogmas que no son frutos del método experimental, i unos misterios que la ciencia no comprende, i una liturjia simbólica que no representa ni conmemora cosa alguna.

Por fortuna, semejante aberracion no alcanzará a causar males de gravedad, porque, repudiada

por los mas selectos ingenios de la ciencia i de la filosofía, no ha podido formarse hasta ahora una base social suficientemente sólida para perpetuarse.

El hecho de que los libres pensadores, los racionalistas, los volterianos, los materialistas, los ateos, los incrédulos todos, se muestren tan dóciles para abrazar la filosofía positiva como prontos a rechazar la relijion comtista, prueba por sí solo que la creacion relijiosa no es parte ni complemento de la creacion filosófica.

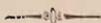
En cambio, el profesorado va aumentando espontáneamente su ascendiente moral en la misma medida en que se va desarrollando la cultura de la sociedad. Su voz es ya escuchada a la manera de una órden en cuestiones físicas i biológicas; i no hai duda que cuando se desarrolle mas la ciencia social, sus enseñanzas fijarán definitivamente la norma de la conducta i de la política.

Particularmente las Universidades, como representantes augustas de todo el cuerpo docente, como centros naturales de las investigaciones científicas, están llamadas en primer término a constituir el poder espiritual del porvenir, poder (entiéndase bien) que se impondrá solo a virtud de la evidencia espermental de una enseñanza puramente científica.





CAPÍTULO XIII



De la metodolojía

Sumario.—§ 86. Ejercitar la intelijencia en un método cualquiera es educarla.—§ 87. La enseñanza debe seguir el mismo método que la investigacion.—§ 88. Critica de la enseñanza deductiva.—§ 89. Si el método subjetivo se debe mantener en las especulaciones filosóficas.—§ 90. La enseñanza debe proceder de lo simple a lo complejo.—§ 91. Los conocimientos se deben adquirir en el orden de su desarrollo jerárquico.—§ 92. El estudio mecánico i el estudio racional.

§ 86. Después de haber estudiado la naturaleza, los fines, las materias, la teoría de cada una de las ramas de la enseñanza, podria parecer que quedaba desarrollada ya por completo la filosofía de la educación. Pero en el arte de la educación, no es todo enseñar; lo mas importante es la forma en que se enseña.

Segun lo he manifestado reiteradas veces desde los principios de esta obra, hai que distinguir en la enseñanza la parte real, sustancial o instructiva, de la parte formal, instrumental o educativa (a). Transmitir una suma cualquiera de conocimientos es instruir; pero es educar el ejercitar el espíritu en el arte de adquirirlos.

Si la enseñanza se redujera a la simple trasmision de una suma determinada de nociones, sin dar idea de los métodos que los investigadores han seguido para formarlas, en tal caso el espíritu no recibiria educacion alguna i amenudo se mostraria incapaz de desarrollarlas. Eso seria en el fondo sacrificar la educacion en aras de la instruccion.

Pero los estudios escolares tienen por objeto, no tanto aprender la ciencia, cuanto los medios de estudiarla; i la educacion debe empeñarse ménos en ilustrar los entendimientos que en dirigirlos i encastrarlos. Ante todo, dice Laprade, la vida escolar debe ser un curso de lójica i de moral, de hijiene i de jimnástica intelectual; i al efecto, se requiere que la enseñanza misma sea una influencia ántes educadora que instructiva (b).

Un maestro no puede enseñarlo todo; solo puede enseñar una porción diminuta de conocimientos; i cuanto mas se aumente la suma del saber humano,

(a) BRÉAL. *L'Instruction Publique en France*, páj. 26.

(b) LAPRADE. *L'Éducation Libérale*, pájs. 9 i 271.

tanto mas difícil será que la enseñanza abarque toda la ciencia, tanto mas imprescindible será que ella se empeñe principalmente en dar al espíritu educando hábitos, inclinaciones i rumbos.

No es la ciencia lo que mas necesitan los educandos, observa Courcelle-Seneuil, es el espíritu científico; ni basta poner en sus manos una suma cualquiera de nociones, porque lo mas importante es formar inteligencias rectas, justas, bien inspiradas i bien encaminadas (*c*). La instruccion, que da conocimientos, se debe completar con la educacion, que enseña a utilizarlos i a desarrollarlos para buenos fines.

En seguimiento de tal propósito, el maestro debe dar la enseñanza en forma que el espíritu educando no solo se enriquezca con una suma determinada de nociones, sino que además se adiestre en el arte de las investigaciones i adquiera el hábito de conformar sus acciones con sus conocimientos. Es la única manera de convertir la simple instruccion en verdadera educacion.

La verdad no está en el espíritu del hombre: está en la realidad de las cosas; i solo tiene probabilidades de descubrirla aquel que ha sido ejercitado en el arte de investigarla.

(*c*) COURCELLE-SENEUIL. *L'Enseignement de la Morale*, páj. 9.
— LIARD. *L'Enseignement Supérieur en France*; t. I. páj. 93.—
Revue Internationale de l'Enseignement, 1886, t. I, páj. 217.

Todo lo que se sabe se puede enseñar, o bien dogmáticamente, a la manera teológica, o bien deductivamente a la manera metafísica, o bien experimentalmente, a la manera científica. Enseñar en una u otra forma vale tanto en el fondo como dar al espíritu una u otra inclinacion, o sea, una u otra educacion; i esto no puede ser indiferente ni para el desarrollo de la intelijencia ni para el desarrollo de los conocimientos.

Un mismo espíritu se muestra del todo impotente o pasmosamente fecundo segun son los métodos que emplea en sus investigaciones; i si la educacion no lo encamina desde la escuela, si lo deja obrar a impulso de inspiraciones no refrenadas por la lójica, se le hace gastar en buscar el camino un tiempo que podria emplear en buscar la verdad.

Así lo enseña Vecchia. El fin que la escuela debe perseguir, dice, no es tanto el de enriquecer el espíritu con algunas nociones cuanto el de formar el espíritu mismo, el de habituarlo a proceder por sí solo. Si le hacemos fijarse en una cosa cualquiera, debemos hacerlo no solo para sugerirle algun conocimiento nuevo sino tambien para enseñarle a leer en el gran libro de la naturaleza, a observar con atencion, a inducir con lójica, en una palabra a pensar i a razonar rectamente. Solo así se habitúa el educando a valerse de sus propias fuerzas mentales i a

convertirse en verdadero maestro de sí mismo (*d*).

El maestro debe formar a los educandos para la vida; pero no puede darles aquellos conocimientos que han de necesitar en las situaciones imprevistas, ni puede pretender que se le haga consultor obligado de todas las dificultades. La educación no realiza por completo sus fines si no arma al espíritu contra las contingencias i las sorpresas del mundo, esto es, si no lo habitúa a gobernarse i a discurrir sin la ayuda de una dirección estraña (*e*).

Un método es no solo un procedimiento para descubrir la verdad; es tambien un criterio para discernirla; i si no hace falta mas que a los sabios para desarrollar los conocimientos, todos lo necesitamos para distinguir lo posible de lo imposible, lo real de lo imaginario, lo falso de lo verdadero. Cuando la enseñanza se reduce a la parte puramente instructiva, uno recibe del maestro una cantidad mas o ménos grande de piedras finas, pero no el medio de discernir las falsas que en el comercio de la vida se nos ofrezcan.

La manera de formar espíritus rectos i justos, apercebidos contra el error, diestros para desenmascarar el sofisma, observa Kant, es habituarlos a distinguir la ciencia de la opinion i de la creen-

(*d*) VECCHIA. *Scienza dell'Educazione*, t. I, § 99 i § 118.

(*e*) CONDILLAC. *Cours d'Études*, t. I, páj. XV,

cia» (f); es convencerlos de que lo que se cree i lo que se supone no se sabe; i no se llega a tal resultado cuando se les da la verdad formada, sino cuando se les ejercita en el arte de investigarla i discernirla.

Es ésta la tarea que reclama una atencion mas sostenida de parte del maestro. Si la instruccion se da a intervalos i en tales o cuales clases, la educacion que forma i desarrolla el espíritu se da a toda hora, en todas partes, en las mas varias circunstancias, con cualquier motivo, durante el juego i durante el estudio, cuando se castiga i cuando se recompensa: un buen maestro encuentra siempre ocasion i medio para desarrollar la razon de sus alumnos, observa Laprade (g).

Miéntas predominaron los sistemas teolójicos de educacion, no se pudo pensar sériamente en dar a la enseñanza el rumbo que vengo trazando. No habia entónces método alguno entre los usuales que no fuese ocasionado a estraviar la razon humana; i proclamadas la impotencia del espíritu para llegar por sí solo a la verdad i su inclinacion nativa al error, nadie se atrevia a darle alas i solo algunos filósofos revolucionarios proponian que se le dejara «una relativa libertad» (h).

(f) KANT. *Pédagogie*, páj. 85.

(g) LAPRADE. *L'Éducation Libérale*, páj. 161.

(h) BACON. *Dignité et Accroissement des Sciences*, lib. VI, cap. III, páj. 184.

En parte este vicio orgánico de la escuela teolójica subsiste

Si los pensadores de las sociedades cultas muestran tanta confianza en las investigaciones de la razón humana, es porque, habituados al método positivo, conocen el camino para llegar a la verdad sin mayor peligro de estraviarse; i si los antiguos sentían tan viva desconfianza, es porque el método usual en los pasados siglos, el método metafísico, no lleva nunca a conclusiones definitivas, i cuando se le sigue independientemente por varias personas, rompe mas i mas la unidad de las doctrinas.

Cualquiera puede observarlo: las sociedades cultas están divididas de siglos atrás en escuelas, sectas i partidos; i por lo comun, se atribuye este fraccionamiento a la coexistencia de muchas doctrinas antagónicas. Pero la misma diversidad de

en nuestros propios dias, porque la educación que dan los colejos de las congregaciones eclesiásticas está dirigida, nó a formar hombres que se dirijan por sí mismos, sino a formar adeptos que obren toda su vida bajo una inspiración estraña. El educador científico pone alas a sus discípulos i les da larga para que salgan a recorrer el mundo sin acordarse mas de él. El educador teológico, desconfiado de la libertad, trata, al contrario, de someterlos a su férula para toda la vida; su deseo es que ellos le elijan como consultor i confesor cuando haya dejado de ser su maestro. Cuando un hombre sobresale por grandes acciones, uno ve en él una personalidad si ha recibido una educación que le haga moverse por impulso propio; pero no ve sino la influencia de una fuerza estraña, la influencia de una iglesia cualquiera, si él ha recibido una educación que le retraiga de obrar por sí mismo. El primero es un hombre; el segundo, un prosélito.

doctrinas no es la causa: es un efecto. La causa es que no todos los hombres siguen un mismo método i que no todos los métodos llevan a la verdad.

Es este un hecho palpable, que resalta a la vista. Empleando en astronomía el método inductivo, uno sabe que tarde o temprano ha de llegar a descubrir la lei de la gravitacion universal; que al mismo resultado llegarán en definitiva todos los que sigan el mismo camino; i que si el espíritu amenu-do yerra por causa de su natural imperfeccion, el mismo procedimiento le da los medios para enmendar el rumbo i rectificar sus investigaciones. Siendo así las cosas, el maestro no ve inconveniente para poner al estudiante en situacion i en libertad de buscar por sí solo la verdad. Lo mismo se aplica a todas las ciencias.

Pero si empleando el método subjetivo, sabemos que ninguno llegará por sí solo a descubrir las verdades de la teología, la enseñanza del catecismo, verbigracia, tiene que ser puramente instructiva i esencialmente dogmática. Lo mismo se aplica a todas las asignaturas de naturaleza teológica, i esto nos esplica lo que pasaba en la edad media: el maestro gastaba entónces su tiempo ménos en dar pábulo a la actividad mental de los educandos que en tomar precauciones para evitar que se le emanciparan.

A efecto de corregir este vicio orgánico de la escuela teológica, el clasicismo dió un nuevo rumbo

a la enseñanza dirigiéndola al propósito educativo de desarrollar el buen sentido. Formar hombres que no incurrieran jamás en la mas inocente inconveniencia, que jamás emitieran un juicio chocante para los oyentes, que en todo caso respetaran las modas, los usos i las costumbres, que hablaran con elegancia, que no desentonaran: tal era el ideal educativo de la enseñanza clásica. Lo que los educandos aprendían era en sustancia el arte del buen vivir, o sea, el tacto para acomodarse a todas las circunstancias, es decir, la ciencia de los salones.

Pero una educación semejante, educación esencialmente conservadora, no desarrollaba tampoco el espíritu, porque para progresar es menester exponerse al peligro de errar; i ella, al contrario, condenaba al hombre a la inmovilidad para sustraerlo a la posibilidad de una caída. Las ciencias i el espíritu humano no deben nada, absolutamente nada a estos hombres de buen sentido.

En oposición a tal escuela, la enseñanza científica observa que errar no es pecar; descubre ante la mirada de los educandos la perspectiva de la naturaleza infinita i los empuja a la exploración de la verdad; los arma caballeros con el método experimental i les da libertad para que salgan a recorrer el mundo; pone alas a sus espíritus i les estimula a que emprendan el vuelo. Es esta una educación que forma corazones varoniles i espíritus audaces, animados por los anhelos insaciables del saber i tan

amantes de la verdad como desdeñosos de las preocupaciones.

Antes, la inteligencia era una simple capacidad receptiva. La máxima de que el espíritu humano es impotente para descubrir por sí solo la verdad, máxima exacta cuando no se le arma con el método experimental (§ 45), lo tuvo reducido durante siglos a una aptitud meramente pasiva.

Pero desde el momento en que la ciencia fué incorporada en el ciclo docente, empezaron a desvanecerse todos los temores contra la libertad del pensamiento, porque si el método experimental descarría de vez en cuando, a la larga lleva indefectiblemente a la verdad.

Merced a este cambio de métodos, la enseñanza científica ha transformado el espíritu en una facultad realmente activa, demostrando que mediante la induccion puede recorrer por sí solo, sin peligro de extraviarse, todo el campo explorable de la naturaleza (i).

La enseñanza científica, de consiguiente, se distingue entre todas por su intrínseca cualidad para servir a la vez de instruccion i educacion, comoquiera que a un tiempo da los conocimientos i el método para adquirirlos, i no es tan magnificante cuando colma de riquezas al espíritu como cuando le sujeta los medios para aumentarlas sin tasa ni medida.

(i) SPENCER. *De l'Éducation*, cap. I, páj. 83.

El maestro, por tanto, no debe olvidar jamás en el curso de la enseñanza que un día u otro los educandos dejarán de ser sus alumnos i tendrán que recurrir a los conocimientos adquiridos para adelantar sin ayuda ajena en la tarea de las investigaciones. No desempeña bien su mision educadora aquel maestro que durante el curso de la vida escolar, no les da ánimos, fuerzas i alas para que vuelen por sí solos; i al contrario, la cumple mejor aquel que mas pronto los pone en estado de gobernarse autonómicamente.

Es éste un punto de vista en que de ordinario no se sitúan los catedráticos universitarios de ciencias morales, porque, afiliados a sectas i escuelas varias, se curan mas de enseñar doctrinas para formar prosélitos que de ejercitar en el empleo correcto de los métodos para atizar el espíritu investigador. No se necesita ser un pedagogo consumado para saber que la voluntad se enerva cuando se la somete por mucho tiempo al imperio de una fuerza estraña (*j*), i que el espíritu no adquiere jamás el hábito de pensar i discurrir por sí solo si durante los años de su desarrollo no se le ejercita en el arte de investigar, sin ayuda ajena, la verdad.

En suma, para el desarrollo de la ciencia tanto como para el de la razon, vale mucho mas saber cómo se adquieren los conocimientos que no recibir-

(j) GUIZOT. *L'Éducation*, páj. 27.

los ya formados de manos del maestro. Los espíritus mas perfectamente educados no son los mas doctos sino los mejor encaminados; i, segun la palabra de Guizot, el fin mas elevado de la educacion es enseñar al hombre a que se eduque a sí mismo cuando dejen de educarlo los otros (1).

(1) GUIZOT. *Obra citada*, páj. 149.

Discurriendo sobre la importancia del método, dice Descartes «Le bon sens est la chose du monde la mieux partagée; car chacun pense en être si bien pourvu, que ceux mêmes qui sont les plus difficiles à contenter en toute autre chose, n'ont point coutume d'en désirer plus qu'ils en ont. En quoi il n'est pas vraisemblable que tous se trompent; mais plutôt cela témoigne que la puissance de bien juger, et distinguer le vrai d'avec le faux, qui est proprement ce qu'on nomme le bon sens ou la raison, est naturellement égale en tous les hommes; et ainsi que la diversité de nos opinions ne vient pas de ce que les uns sont plus raisonnables que les autres, mais seulement de ce que nous conduisons nos pensées par diverses voies, et ne considérons pas les mêmes choses. Car ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon, mais le principal est de l'appliquer bien. . . . Pour moi je n'ai jamais présumé que mon esprit fût en rien plus parfait que ceux du commun; même j'ai souvent souhaité d'avoir la pensée aussi prompte, ou l'imagination aussi nette et distincte, ou la mémoire aussi ample ou aussi présente que quelques autres. . . . Mais je ne craindrais pas de dire que je pense avoir eu beaucoup d'heur de m'être rencontré dès ma jeunesse en certains chemins qui m'ont conduit à des considérations et des maximes dont j'ai formé une méthode par laquelle il me semble que j'ai moyen d'augmenter par degrés ma connaissance, et de l'élever peu a peu au plus haut point auquel la médiocrité de mon esprit et la courte durée de ma vie lui pourront permettre d'atteindre.»
DESCARTES. *Discours de la méthode: Œuvres*, pájs. 29 a 31.

§ 87. Cualquiera que sea el objeto de las investigaciones, no se puede seguir para llegar a la verdad sino uno u otro de estos dos caminos: o bien se asciende de lo particular a lo jeneral, o bien se descende de lo jeneral a lo particular. En el primer caso, se empieza por estudiar los fenómenos para inferir de seguida las leyes que los rijen; en el segundo, se empieza por estudiar ciertas jeneralizaciones para explicar de seguida los casos particulares cuyo estudio se tiene en vista. Si la humanidad no sigue otros caminos, es porque no hai otros para llegar a la verdad.

Aun cuando ambos procedimientos se suelen usar por separado, no son en realidad dos caminos diferentes que lleven a Roma; son dos procedimientos de un solo método, el método positivo, el cual se vale del uno para descubrir la verdad i del otro para comprobarla. La induccion es una simple conjetura mientras no se la comprueba deductivamente: ejemplo, el darwinismo. La deduccion es una mera hipótesis si no se funda en base inductiva: ejemplo, la metafísica (*m*).

(*m*) El mismo Aristóteles, inmortal lejislador del silojismo, observó que el razonamiento deductivo debe fundarse en una premisa inductiva.—«No solo es inexacto, dice Macaulay, que Bacon inventara el método de induccion, sino que tampoco es cierto que fuera el primero en analizarlo de una manera puntual i en explicar sus ventajas; pues mucho tiempo ántes de que Bacon viniese al mundo, habia demostrado Aristóteles cuán

Pero no solo es peligroso usarlos por separado; tampoco es indiferente al éxito de las investigaciones adoptar el uno o el otro para empezarlas. La historia del espíritu humano nos enseña que para fundar las ciencias con basa positiva es indispensable emplear la induccion, i que la deducccion se debe reservar para comprobarlas i para desarrollarlas.

Ahora bien, segun acabo de demostrarlo, educar es para la intelijencia mostrarle el camino que conduce a la verdad; i cuando se discurre sobre si la enseñanza debe seguir uno u otro método, en sustancia lo que se trata de saber es si al espíritu se ha de dar esta o aquella educacion. De consiguiente, la enseñanza no puede ser en el fondo sino inductiva o deductiva, i lo natural es que para dar a conocer las ciencias, siga los mismos procedimientos que la investigacion sigue para formarlas.

Si toda la diferencia entre la formacion i la transmision del saber se reduce, observa Vecchia, a que en el primer caso el espíritu llega a la verdad por virtud propia, i en el segundo por el impulso esterno del maestro, de suyo se infiere que el método

absurdo era suponer que pudieran en ningun caso conducir los silojismos al descubrimiento de nuevos principios, probando que la induccion era el único método eficaz para llegar a ellos." MACAULAY. *Estudios Críticos: Lord Bacon*, páj. 161.—STUART MILL. *Système de Logique*, t. I, lib. II, cap. III, § 2, § 5 i § 9.—BAIN, *Logique Déductive et Inductive*, Introduction, § 55, lib. II, cap. III, § 8 i cap. IV, § 3.

didáctico debe ser experimental por la razón de ser experimental el método investigador (*n*).

En principio, no hai en realidad razón alguna que aconseje invertir el empleo de ambos métodos. Si las investigaciones positivas los usan en el orden indicado, es porque las cosas no se

(*n*) VECCHIA. *La Scienza dell' Educazione*, t. I., § 55, § 109, § 116.

«Rien que l'enseignement des sciences naturelles donné méthodiquement permet à l'enfant de distinguer entre des faits positifs et des hypothèses arbitraires. . . Ce juste emploi de la méthode inductive fournit la seule base solide, non seulement pour l'investigation scientifique, mais aussi pour toute application pratique des principes de la science, pour tout acte raisonnable dans la vie civile. Le magistrat procède inductivement lorsque de l'ensemble des témoignages il conclut à une condamnation; de même l'homme politique qui, se fondant sur des expériences antérieures, médite une mesure législative. . . ; de même le paysan qui, après avoir observé l'état du ciel, décide de commencer ses foins le lendemain. . . . Toute connaissance va du particulier au général... Or, si c'est par cette voie que la connaissance humaine progresse dans tous les domaines, il faut reconnaître dans ce fait un indice psychologique dont la pédagogie doit faire son profit. Prendre pour point de départ des abstractions, cela s'appelle allumer les cierges par le gros bout. . . . Ce que j'ai désigné sous le nom de méthode inductive n'est rien moins qu'un spécifique à l'usage des naturalistes ou des savants en général; ce n'est pas autre chose que ce qu'on nomme vulgairement *le bon sens*. Maint brave homme qui n'a jamais fréquenté une école supérieure serait fort étonné d'apprendre que sa vie durant il a dirigé ses affaires d'après la méthode inductive, sans le savoir, comme le bourgeois gentilhomme faisait de la prose.» Artículo del profesor Rosenthal, publicado en la *Revue Internationale de l'Enseignement*, 1886, t. I, páj. 218 a 220.

pueden estudiar científicamente de otra manera.

Lo mismo se aplica a la enseñanza: el niño que estudia es como el sabio que investiga; uno i otro pasan de la ignorancia al saber, i para iniciarse en el conocimiento de la verdad, el primero debe seguir la via inductiva a virtud de las mismas razones que aconsejan al segundo seguir ese camino (*ñ*).

Ya en la antigüedad observó la escuela aristotélica que la intelijencia del párvulo es como una tabla rasa, donde al comienzo de la vida no hai inscrita nocion alguna de ningún jénero. No tiene el niño ni siquiera nociones confusas e indistintas de lo que los filósofos llaman categorías del entendimiento, ideas innatas o principios primeros; i en el espíritu del adulto, no hai conocimiento alguno de carácter positivo que no se funde en alguna observacion. Todo lo que hai en la intelijencia i que no ha entrado por esa puerta son simples hipótesis, creencias discutibles, deleznable imajinaciones. Por consiguiente, no se estudia con lójica sino cuando se empieza por la observacion para concluir en la jeneralizacion. Empezar la enseñanza por las nociones jenerales, observa. Condillac, es seguir un órden inverso al seguido para

(*ñ*) SPENCER. *De l'Éducation*, cap. II, pájs. 97 i 120. — COMPAVRÉ. *Doctrines de l'Éducation*, t. II, páj. 150. — POMPÉE. *Vie et Travaux de Pestalozzi*, pájs. 211 i 212.

adquirirlas (*o*). El buen maestro debe vivir apercebido contra la falsa doctrina de las ideas innatas para no dar por sabidas en la enseñanza nociones poco comprensibles.

Pero hai mas aun.

En todas las sociedades cultas flotan en la atmósfera nociones abstractas i jenerales, resumidas amenudo en una sola palabra, nociones que en parte aprendemos por inspiracion refleja i que de ordinario se suponen universalmente conocidas. La suma de estas nociones constituye el tesoro maspreciado de la educacion social, i va aumentando a través de los siglos a medida que se desarrolla la cultura.

Ahora bien, segun lo observa Veron, las abstracciones i las jeneralizaciones son en sustancia verdaderas condensaciones de ideas (*p*), i el espíritu humano no las formula sino después de larguí-

(*o*) CONDILLAC. *Cours d'Étude*, t. I., páj. III.

Este eminente pensador, tan poco conocido por los pedagogos, espone la teoría de los métodos didácticos con una claridad, con una nitidez, con una precision que no han sido sobrepujadas por ningun educacionista contemporáneo. Para mí fué motivo de sorpresa encontrar en un autor del siglo pasado una concepcion tan científica de la metodolojía de la enseñanza.

Vecchia denomina *método natural* a este método que siguió Pestalozzi en la enseñanza i que siguen los investigadores científicos en sus exploraciones, porque es el mismo, observa, que sigue el espíritu al desarrollarse. VECCHIA. *La Scienza dell' Educazione*, t. I, § 56.

(*p*) VERON. *La Morale*, páj. 363.

sima esperiencia. Nada parece mas fácil que formar la nocion jeneral de *árbol* por quienes conocen pinos, cerezos, álamos i eucaliptos; i, sin embargo, los hombres de las sociedades primitivas muestran una incapacidad rayana de la estupidez para comprender el significado de una jeneralizacion tan elemental (*q*).

(*q*) Segun Lubbock, los habitantes de Tasmania no tenían palabra para decir árbol, si bien a cada especie le daban un nombre. Tampoco podían espresar las cualidades tales como *duro, dulce, caliente, frío, largo, corto, redondo*, etc.; en vez de *duro*, decían *como piedra*, en vez de *largo*, decían *como piernas*, etc. Asimismo, los fueguinos no tienen voces abstractas para espresar las verdades de la religion; i las tribus brasileras que tienen un nombre para cada miembro del cuerpo, para cada árbol, para cada planta, carecen en absoluto de términos para espresar ideas como las de *color, sexo, jénero, espíritu*, etc. Los abipones no los tienen tampoco para espresar las ideas de *hombre, cuerpo, lugar, tiempo, jamás, siempre*, etc., ni en su idioma existe el verbo *ser*; i segun Crawford, el de los malayos no contiene tampoco términos abstractos, i si posee una palabra para espresar cada color, no la tiene para espresar la idea misma de color. LUBBOCK. *L'Homme Primitif*.—CONDILLAC. *Cours d'Étude*, t. I, páj. 53.

«Beaucoup de ces tribus sauvages (dice Haeckel) n'ont jamais eu de mot pour dire *animal, plante, son, couleur*, et exprimer d'autres idées aussi simples, tandis qu'elles ont des expressions spéciales pour designer chaque animal, chaque plante, chaque son, chaque couleur. Elles sont incapables de la plus simple abstraction.» HÆCKEL. *Histoire de la Création des êtres organisés*, páj. 645.—*Revue Internationale de l'Enseignement*, 1886, t. I, páj. 210.

¿Cuál verdad mas elemental i mas comprensible que la ver-

Un hecho tan sencillo manifiesta cuán erradamente se procede cuando en la enseñanza se dan por conocidas estas nociones. El maestro que no estudia en la historia del espíritu humano el origen inductivo de ellas, se inclina a suponerlas universales, innatas, evidentes por sí mismas; las constituye en principio de todo estudio, e imprime a su enseñanza un carácter esencialmente deductivo. Pero semejante procedimiento denota la mas perfecta ignorancia de la manera cómo se jeneran las ideas abstractas i las ideas jenerales.

El que tales o cuales verdades sean evidentes para todo entendimiento culto, no quiere decir que sean universales i ni siquiera que sean fácilmente perceptibles para un entendimiento embrionario. Si el espíritu humano para llegar a conocerlas ha gastado siglos i siglos, el niño no puede asimilárselas por la via de la inyeccion hipodérmica. Para que éste se las asimile cerebralmente, es menester que entren a su entendimiento por la misma via inductiva que el espíritu de la humanidad ha seguido para adquirirlas; o, como dice Vecchia, el

dad primera de la ciencia, que uno i uno son dos? Uno se imagina que basta oirla para comprenderla. Sin embargo, los salvajes mas atrasados, que por su desarrollo intelectual se asemejan a los niños, se muestran absolutamente incapaces de adquirir tal idea. Comprenden que un dedo i otro dedo son dos dedos, que un objeto i otro objeto son dos objetos; pero no hai ninguno capaz de jeneralizar, ninguno capaz de comprender que la nocion jeneral es tan verdadera como la nocion concreta.

maestro debe transmitir la ciencia valiéndose de los mismos métodos que el hombre ha empleado para crearla (*r*).

Cualquiera puede notar la insaciable curiosidad que anima al niño en aquellos primeros años de su vida en que su inteligencia viene abriendo los ojos a la contemplacion del mundo (*s*); i esta curiosidad que en sustancia no es mas que un espíritu todavía indisciplinado de observacion, no se aprovecha en la enseñanza cuando el maestro empieza con jeneralizaciones i abstracciones.

Llamar la atencion a la repeticion de los hechos, a la regularidad de los fenómenos, a las propiedades de las cosas, a sus semejanzas, a sus diferencias, para ascender por medio de la razon a las jeneralizaciones, es el único procedimiento conforme con el desarrollo espontáneo de la inteligencia. Profesores i preceptores deben proceder como si todas las disciplinas del plan de estudios no formaran mas que un solo i mismo curso de lecciones de cosas. Por lo ménos, es esta disciplina la que por naturaleza puede fijar con mas acierto la pauta que se debe seguir invariablemente en todas las ramas de la enseñanza (*t*).

(*r*) VECCHIA. *La Scienza dell'Educazione*, t. I, § 58.—SPENCER. *De l'Éducation*, cap. II, páj. 120.

(*s*) ROEHRICH. *Théorie de l'Éducation*, cap. III, páj. 35.—*Revue Internationale de l'Enseignement*, 1886, t. I, páj. 209.

(*t*) VECCHIA. *La Scienza dell'Educazione*, t. I, § 73.

No hai método que dé mejores hábitos al espíritu. Cuando un maestro se connaturaliza con la induccion, es llevado sin pensarlo a preferir la enseñanza de las cosas reales a la enseñanza de las abstracciones metafísicas; i, por lo contrario, cuando sigue el método deductivo, se imagina haber llenado su tarea siempre que ha inyectado en el cerebro de cada educando una cantidad mas o ménos grande de nociones abstractas, de principios primeros i concisas definiciones.

Enseñar inductivamente es en sustancia enseñar el arte de formar la ciencia. Empezar por las jeneralizaciones es entregarla formada de una sola pieza. En el primer caso, se considera al espíritu educando como una facultad activa; en el segundo, como una simple aptitud pasiva.

Lo que ganan los educandos con el uso de la induccion, se puede medir apreciando la diferencia que hai para uno entre valerse de sus propias manos o recurrir a la ayuda ajena. El niño a quien la madre dirige la mano para que corte el biftec, no utiliza el tenedor i el cuchillo en el mismo grado que el adulto que los maneja por sí solo. Lo mismo sucede con el uso de la razon, porque aquel que la somete a la autoridad del maestro no la utiliza tanto como aquel que, inspirado por el método inductivo, la dirige sin ayuda estraña.

Por último, es la enseñanza inductiva la que nos hace comprender en qué consiste una buena prue-

ba, cómo la simple hipótesis se distingue de la esplicacion positiva, por qué no se puede decir que se sabe lo que solamente se cree; i cuando el educando se habitúa a la observacion, a la experimentacion, a la clasificacion, no hai preocupaciones que por antiguas, ni alucinaciones que por bellas, no se desvanescan del intelecto a la manera de un humo vano (*u*).

§ 88. No obstante la verdad incontestable de estas doctrinas, lo regular ha sido que la enseñanza proceda de una manera radicalmente inversa.

Llamada a informar todas las obras del espíritu, la filosofía dominante de cada época comunica espontáneamente a las varias partes del sistema docente los caractéres que la distinguen a ella misma; i por tanto, las doctrinas teológicas i metafísicas que hasta el dia han prevalecido no han podido hacer otra cosa que imponer la enseñanza de los principios en vez de la enseñanza de las conclusiones (*v*).

(*u*) Véase un notable artículo del profesor Rosenthal en la *Revue Internationale de l'Enseignement*, 1886, t. I, pájs. 218 i siguientes.

"Tenez pour certain (dice Huxley), qu'aucun enseignement de science n'a de valeur comme discipline de l'esprit qui n'est pas basé sur la perception directe des faits et sur l'exercice pratique des facultés d'observation et de logique sur eux." HUXLEY. *Les Sciences Naturelles et l'Éducation*, edicion de 1891, páj 270.

(*v*) LIARD. *L'Enseignement Supérieur*, t. I, páj. 53.

Hija de estas doctrinas es una escuela pedagógica según la cual la instrucción debe inyectarse en el cerebro toda entera, formada de principios quintesenciados, o como decía Bacon, de puros aforismos. En su sentir, no hai para qué hacer demostraciones largas ni cortas; no hai para qué esponer hechos muchos ni pocos. Las verdades son tantas i tantas que para enseñar no mas que una porción diminuta, se necesita trasmitirlas dogmáticamente i admitirlas sobre la fé de la palabra del maestro (y).

En buena cuenta, lo que esta escuela persigue es que se enseñen las conclusiones, las soluciones, los cabos de la ciencia, i se prescindan de las pre-

(y) BACON. *Dignité et Accroissement des Sciences*, lib. VI, capítulo II, páj. 154.—POMPÉE. *Vie et Travaux de Pestalozzi*, cap. IX, páj. 210.—ROEHRICH. *Théorie de l'Éducation*, cap. V, páj. 81.—CONDILLAC. *Cours d'Étude*, t. I, páj. VI.—«Le célèbre adage *Magister dixit, ergo verum est*, tint lieu, pendant longtemps, de toute expérience et de toute raison.» VALLET DE VIRIVILLE. *Histoire de l'Instruction Publique*, páj. 150.—«On entend souvent dire qu'avec les enfants il faut être dogmatique. Ceux qui parlent ainsi n'expriment pas leur pensée tout entière. Ils sont d'avis également qu'il faut être dogmatique avec les jeunes gens et avec les hommes. Car pourquoi refuseraientils à l'enfant les explications qu'il peut comprendre, s'ils avaient l'intention de raisonner avec l'homme fait? Il sera trop tard alors pour faire entrer la raison dans ces têtes qui n'ont pas pris l'habitude de penser et qu'une longue obéissance a privées de tout ressort.» BRÉAL. *L'Instruction Publique en France*, páj. 47.

misas, de las demostraciones i de las bases fundamentales.

Todo eso es mui factible i en la apariencia mui ventajoso. Las ciencias se reducen así a su mas simple espresion i la enseñanza reviste una sencillez seductora. Pero con semejante sistema, el espíritu no se educa, no se hace dueño de sí mismo, no se ejercita en el arte de investigar la verdad; se queda donde le dejan al fin del curso escolar i de allí no da un paso adelante.

Los efectos que esta educacion ocasiona en el desarrollo de la ciencia i del intelecto se pueden apreciar haciendo una sencilla observacion: cuando las investigaciones científicas o filosóficas son guiadas por el método inductivo, ellas se dirijen a descubrir una verdad ignorada, sea como sea, favorable o adversa; pero cuando son guiadas por el método subjetivo, ellas se dirijen en derechura a confirmar principios pre-establecidos, i sin pensarlo se las desvía de su curso natural siempre que parecen llevar a conclusiones que los contradicen. De esta manera, la educacion metafísica propende a coartar el desarrollo espontáneo de las investigaciones i de la ciencia.

Aun cuando el Estado contemporáneo exhibe con orgullo sus títulos de protector de la ciencia, la enseñanza pública se da por lo comun de manera que en parte surte el mismo resultado. En todos los pueblos cultos, salvo raras excepciones, los tex-

tos didácticos están compuestos en conformidad a esta pauta: empiezan el estudio de cada materia por una definición i apuntan en seguida algunos ejemplos para corroborarla. Son obras esencialmente deductivas.

No se invierte este procedimiento ni aun en la enseñanza de aquellas ciencias, las ciencias experimentales, cuyas jeneralizaciones todas suponen la preexistencia de la observacion inductiva. La preocupacion metafísica de que el conocimiento empieza por principios, ha hecho que la enseñanza empiece por definiciones.

Condillac atacó de frente este arrevesado procedimiento, observando que cuando la enseñanza empieza por definiciones, ellas se dan en el preciso momento en que el alumno no puede comprenderlas. Es cierto, decía, que la esplicacion viéne en seguida; pero ¿a qué fin empezar por una nocion que no ha de ser entendida? ¿No seria preferible esponer las ideas en el órden en que ellas se esplican a sí mismas? ¿Por qué tomar las definiciones como principios de lo que se va a decir, cuando lo lójico es tomarlas como resúmenes de lo que se ha dicho? (y)

Pero el apego a tales procedimientos es tan invencible que para los mas de los maestros, la ciencia consiste pura i esclusivamente en un tejido in-

(y) CONDILLAC. *Cours d'Étude*, t. VI, páj. 120

terminable de definiciones; i entienden que un examinando no conoce una cosa si no sabe definirla con ciertas fórmulas sacramentales, aun cuando pueda dar de ella por estenso una idea perfectamente clara i comprensiva. Es la misma tendencia de los educadores antiguos a cristalizar la enseñanza.

En Chile este sistema rutinario se ha enseñoreado a tal punto, que la gramática compuesta por don Andrés Bello casi toda entera en conformidad al procedimiento inductivo, es radicalmente adulterada en la enseñanza i convertida en un texto vulgar de esposicion deductiva. Con un atrevimiento que causa mas pasmo que enojo, profesores i espositores parecen empeñados de consuno en enmendar la plana al insigne maestro, reaccionando contra la tendencia evidentemente inductiva que él trató de dar a todas aquellas partes de la enseñanza en que puso el sello de su autoridad i de su nombre.

Ellos son los que, invirtiendo el método seguido para componer aquella obra inmortal, eminentemente didáctica, han dificultado su estudio a punto de haber jeneralizado la idea de que no se acomoda a la enseñanza de los liceos. Ellos son tambien los que, cometiendo un verdadero fraude han suplantado la asignatura del castellano con esa compilacion indijesta de reglas, preceptos i definiciones que atosigan a los escolares, por manera que en vez de adiestrarlos para escribir una carta sin groseros

gazafatones, les hacen malgastar su ingenio en el estudio de inconcebibles sutilezas i vaciedades. Comprometidos en la via deductiva, están incapacitados para comprender que el estudio de la gramática abstracta no supe al estudio concreto del lenguaje, que las definiciones no valen por los ejercicios i que el conocimiento de los idiomas se adquiere como el de todas las cosas, no por principios, sino por inducciones (*z*).

Yo no olvidaré nunca aquella peregrina definicion con que un texto elemental de gramática empieza el estudio del verbo: Verbo es aquella parte de la oracion (dice) que espresa el atributo de la proposicion indicando juntamente el número i persona del sujeto, el tiempo i modo de dicho atributo. Colocada en el encabezamiento del capítulo, se da esta definicion cuando el alumno no sabe todavía lo que es atributo, ni lo que es proposicion, ni lo que es persona, ni lo que es tiempo, ni lo que es modo; e inventada para esclarecer la nocion del verbo, no se habria formulado en términos diferentes si se hubiera querido oscurecerla (*aa*).

(*z*) POMPÉE. *Vie et Travaux de Pestalozzi*, páj. 208.

(*aa*) «Deux grandes erreurs pèsent sur l'enseignement de la langue française. D'un côté on suppose que le français doit être appris par règles, comme une langue morte, et d'autre part on fait prédominer l'enseignement de la langue écrite sur celui de la langue parlée.» BRÉAL. *L'Instruction Publique en France*, páj. 32.

«Nous ne pouvons qu'approuver et défendre (dice el profesor

Pestalozzi pensaba con razon, dice uno de sus biógrafos, que estas definiciones no son fáciles de entender para los principiantes, por cuanto envuelven nociones de metafísica i gramática jeneral, nociones abstractas, esencialmente derivadas, que solo pueden comprenderse por entendimientos ya desarrollados i mui cultivados (*ab*).

Segun se ha observado reiteradas veces, si la gramática se forma después que la lengua, lo natural es ascender del conocimiento de la lengua al estudio de la gramática, esto es, estudiar los varios casos que la índole del idioma ofrece ántes de aprender las reglas jenerales que de ellos se derivan (*ac*).

aleman Rosenthal) l'avis de ceux qui estiment que, même dans l'enseignement des langues, il convient d'accorder une place prépondérante à l'étude des choses et de restreindre la partie purement grammaticale. Mais encore ici nous insistons pour que cet enseignement ne soit pas seulement verbal, mais qu'il éveille et développe chez l'élève l'esprit d'observation.» *Revue Internationale de l'Enseignement*, 1886, t. I, páj. 211.

(*ab*) POMPEE. *Vie et Travaux de Pestalozzi*, cap. IX, páj. 208.

«Des enfants de dix à onze ans parlent (dice Duruy) de verbes transitifs et intransitifs, d'attributs simples et complexes, de propositions incidents, explicatives ou déterminatives, de compléments circonstanciels etc. etc. Il faut n'avoir aucune idée de l'esprit des enfants, qui repugne aux abstractions et aux généralités, pour croire qu'ils comprennent de pareilles expressions, que vous et moi, monsieur le recteur, nous avons depuis longtemps oubliées; c'est un pur effort de memoire au profit d'inutilités.» LAPRADE. *L'Education Libérale*, páj. 242.

(*ac*). SPENCER. *De l'Éducation*, cap. II, pájs. 99 i 100.—
«Il faut, a dit Herder, apprendre la grammaire par la langue,

Pero el procedimiento que se sigue es el procedimiento radicalmente inverso: se da la regla al principio por autoridad del maestro, i se acotan en seguida unos cuantos ejemplos para corroborar o ilustrar una enseñanza que por ser dogmática se supone infalible. El alumno no es llamado a formar la ciencia; la recibe formada sin saber cómo se operó la formación.

El mismo procedimiento, exactamente el mismo se sigue en la enseñanza de la moral. No hai educacionista alguno que no sepa que lo que se ve hace mayor impresion que lo que se oye; todos convienen en que la instruccion entra mejor por los ojos que por los oídos, i en teoría aceptan que el ejemplo es mucho mas eficaz que el consejo.

Se puede decir aun que la simple enseñanza del precepto es absolutamente nula para disciplinar los sentimientos morales, i que a los niños ella les entra por un oído i les sale por el otro sin modificar las inclinaciones de su voluntad o de su espíritu.

La repeticion misma de la enseñanza, que es una condicion inomisible del aprendizaje, manifiesta una eficacia innegable cuando se aplica a la verdad: lo que el espíritu educando no entiende a la primera vez, se lo asimila a la segunda, o a la tercera, o a la cuarta; pero la repeticion del precepto aviva en los

et non la langue au moyen de la grammaire." BREAL. *L'Instruction Publique en France*, páj. 39.

párvulos la tenacidad, la resistencia, la repulsion i cuanto mas insiste tanto mas rebeldes los hace.

¿Quiere decir esto que en un plan de educacion se debe eliminar la enseñanza de los preceptos morales? Absolutamente; solo quiere decir que el procedimiento seguido de ordinario para inculcarlos en los corazones educandos es del todo inadecuado para alcanzar su objeto.

En la enseñanza de la moral, tanto como en la enseñanza de las demás disciplinas, el vicio capital de la escuela clásica consiste en formar con las ciencias extractos quintesenciados, para inyectarlos en el cerebro sin atender al proceso de su formacion.

Un precepto moral no es una invencion subjetiva de la mente humana, una cosa que si es así como es, podria tambien ser de otra manera. Es, al contrario, el resultado de una observacion, es la fórmula de una induccion, es una jeneralizacion mas o ménos empírica que sintetiza juicios reiterados de la esperiencia. Cuando se dice que el hombre debe trabajar, se dice así porque aquí i allá i en todas partes, ahora i ántes i en todos tiempos, se ha notado que la ociosidad es madre de todos los vicios.

I si para formular cualquier precepto la humanidad ha necesitado observar tantos i tantos hechos ¿por qué a los educandos para hacerlo suyo les habia de bastar conocerlo?

Sin duda alguna, el arte pedagógica tiene por objeto hacer que los educandos aprendan en breve tiempo lo que la humanidad no ha llegado a conocer sino al cabo de siglos. Pero los procedimientos de la enseñanza no pueden alterar sustancialmente los procedimientos de la investigación sino perturbando la formación lójica del saber en el espíritu del educando.

Nadie sostiene que para ser buena la enseñanza de la moral deba ser eterna; pero ella se puede resumir respetando los procedimientos que el espíritu humano ha seguido para formular los preceptos. En vez de imponer las reglas de conducta por obra de autoridad, se las debe esponer como si fuesen (i lo son realmente) espresion de las necesidades del órden moral, fórmulas de las relaciones que la vida social crea. Por medio de anécdotas, de biografías i de ejemplos, el educando debe persuadirse a que la moral no es una creacion arbitraria de la fuerza, a que es una lei, una condicion de la existencia del órden social. Él debe ver cómo de cada hecho moral se desprende la necesidad del precepto; debe inferirlo por sí mismo; i el maestro debe postergar hasta los últimos semestres del curso escolar, la tarea de reunir estas enseñanzas empíricas e incoherentes para formar una espesion científica i conexas (*ad*).

(*ad*) VECCHIA. *Scienza dell' Educazione*, t. II, § 167

Pero se hace precisamente lo contrario: en la educacion moral se procede lo mismo que en la educacion intelectual: en aquélla se impone el precepto como en ésta se impone la verdad, por la autoridad del maestro; así como no se deja a los alumnos inferir las leyes que rijen las relaciones naturales de los fenómenos, no se les habitúa tampoco a inferir las reglas que mantienen las relaciones morales entre los hombres.

Acaso no se juzgará aventurado decir que este apego rutinario a los métodos clásicos, es una de las causas principales que hasta el dia mantienen en tan lamentable atraso a nuestra instruccion primaria, porque, encomendada a un preceptorado jeneralmente moral, cumplidor de sus deberes, en extremo fuerte para las tareas de la enseñanza, solo los medios errados que emplea para trasmitir los conocimientos han podido frustrar sus nobles i perseverantes esfuerzos.

Aun el desenvolvimiento jeneral del intelecto chileno se ha de haber retardado en parte por la misma causa; pues cuando los espíritus se habitúan al método dogmático, juntamente se acostumbran a recibir la verdad de manos de las autoridades docentes, renuncian en las cuestiones dudosas al ejercicio de sus mas nobles facultades, i se hacen mas i mas incapaces de llevar a cabo investigaciones orijinales.

Por fortuna, la evolucion que al presente se

opera con el auxilio de la pedagogia alemana, va suplantando la enseñanza que se funda en principios jenerales, por la enseñanza que se funda en hechos particulares.

§ 89. Cualesquiera que sean los vicios que en la práctica malean a la enseñanza, virtualmente se puede dar por terminada en teoría la contienda secular entre ambos métodos.

Impuesto el procedimiento deductivo por la filosofía metafísica que hasta ayer inspiró a la instrucción, al presente se diseña la tendencia a esponer los ejemplos ántes que las reglas, porque el espíritu científico, que se difunde mas i mas, parte de la observacion de los hechos para llegar a la induccion de las conclusiones.

Todos los grandes pedagogos, cuyos nombres se veneran, cuya autoridad se respeta, están contestes en que la enseñanza de las ciencias i de las artes se debe instituir inductivamente, i en que la deducion se debe reservar para las comprobaciones i para los desarrollos (*ae*).

(*ae*) Me parece que sin excepcion alguna, todos los grandes pedagogos de los últimos 150 años, no han adquirido alguna nombradía sino merced al empeño con que han tratado de sustituir el método subjetivo de la escolástica por el método positivo de la ciencia. En el fondo, no fué otra cosa lo que sin darse cuenta de la evolucion trataron de realizar Pestalozzi, Herbart, Girard, Montesino i otros. Pestalozzi pensaba, dice uno de sus biógra-

Aceptan, asimismo, que los ejemplos deben servir para inferir las reglas ántes que para confirmarlas, i que es mas conveniente definir las cosas a los educandos cuando ya las conocen que cuando todavía las ignoran.

No se atemorizan tampoco ante las expansiones indisciplinadas de la razon; creen que la verdadera vida del pensamiento solo se desarrolla en la libertad; i no es para ellos dudoso que las facultades del espíritu se vigorizan en grado considerable cuando el educando reduce el estudio a la tarea de reconstituir las ciencias siguiendo el mismo procedimiento que los sabios siguen para constituir las.

Pero en el campo de la enseñanza queda todavía un reducto donde se mantiene encastillada hasta nuestros días la rutina. Comoquiera que el método

fos, que todo buen método debia fundarse en el conocimiento de los hechos, adquirido por la observacion, la esperiencia i la analogía; desconfiaba mucho de los sistemas humanos, los que a su juicio se alejan sobremanera del orden de la naturaleza; i para acercarse en lo posible a este orden, estudió cuál ha debido ser la marcha sucesiva que los hombres reunidos en sociedad han seguido para elevarse de conocimiento en conocimiento; i lo aplicó a la enseñanza de la lectura, de la escritura, del dibujo, de las matemáticas con el extraordinario buen suceso que a principios del siglo sorprendió a todo el mundo culto. Sin embargo, si todos están dispuestos a pagar su tributo de admiracion a estos ilustres pedagogos, pocos son los que saben explicar por qué los admiran, ménos aun son los institutores que se proponen imitarlos.—POMPÉE. *Vie et Travaux de Pestalozzi*, capítulo IX, pájs. 212 i 213, i cap. XIII.

inductivo es por lo comun eliminado en las especulaciones de filosofía, correlativamente es mui poco seguido en la enseñanza de esta disciplina. En particular, los metafísicos lo repudian de plano en el estudio de la filosofía, aun cuando no les repugna usarlo en el estudio de las otras disciplinas. Para ellos la lójica baconiana solo tiene eficacia en las investigaciones científicas; i si exceptuamos a Locke, a Condillac i algunos otros pensadores ménos conocidos, todos han creido hasta el presente siglo que en las especulaciones filosóficas se debe emplear métodos diferentes.

Si es posible, si es necesario el empleo de la induccion en el estudio de las ciencias (observan los metafísicos), es porque ellas se fundan en la observacion de los hechos. Mas, la filosofía prescindé de la realidad; vive de las abstracciones absolutas; se funda en los principios primeros; i a ménos que cambie de naturaleza, está irremisiblemente condenada, a usar, así en las especulaciones como en la enseñanza, no mas que el método deductivo (*af*).

Pero hai mas aun.

Cuando las matemáticas emplean la deduccion en los vastos desarrollos de sus problemas i teoremas, cuando la emplean las demás ciencias en la comprobacion de los resultados de sus observacio-

(*af*) KANT. *Logique*, pájs. 21 i 22.

nes, unas i otras dan fijeza, exactitud i certidumbre al procedimiento, afianzándolo en una base inductiva. Empleada así, la deducción no ofrece peligro alguno de gravedad i es un complemento indispensable del método positivo.

Pero en lugar de seguir este camino, los metafísicos toman un sendero erizado de peligros. En contra de lo que he manifestado mas arriba (§ 87), imaginan ellos que en el espíritu hai unos principios primeros, evidentes por sí mismos, anteriores a toda demostracion, indemostrables por naturaleza, que forman la contextura orgánica de la filosofía, i creen que una vez definidos, no se necesita de la induccion para construir el edificio del saber: basta efectuar una série de operaciones deductivas que formen un no interrumpido encadenamiento, desde las premisas mas jenerales hasta las mas particulares conclusiones. Al revés de lo que hace la ciencia, que levanta el edificio de abajo arriba, la metafísica está empeñada en la tarea imposible de fijar primero el coronamiento en el aire para construir en seguida deductivamente las partes inferiores de la obra.

La deducción toma el nombre de *método subjetivo* cuando se la usa de esta manera, esto es, cuando no se la funda en base inductiva, porque reduciendo la investigacion a la especulacion, supone la posibilidad de que el hombre descubra la verdad mediante operaciones puramente psíquicas. Usada así, ella

no forma parte de la lógica positiva, no da garantía alguna de acierto, no sirve para distinguir lo real de lo imaginario, lleva a unos a estas conclusiones i a otros a éstas, i en fin, convierte en simples hipótesis la ciencia i en meras divagaciones la filosofía (*ag*). Hace mas de veinte siglos que se viene empleando este método por la metafísica, sin aumentar ni con una sola verdad realmente incontestable el caudal de los conocimientos (§ 45); i si, aplicado a las investigaciones, ha sido absolutamente infructuoso durante dos mil años, no se me alcanza por qué había de tener alguna eficacia dejándolo subsistente en la enseñanza.

Segun lo observó Augusto Comte, la repartición del saber humano hecha por Descartes entre el método positivo i el método subjetivo, fué una concesión indispensable que aquel grande innovador hubo de acordar al espíritu esencialmente metafísico que todavía predominaba en filosofía; pero, dada su índole, dada su tendencia a crear una dualidad imposible de conocimientos, estaba condenada a cesar tan pronto como el espíritu científico invadiera i conquistara tambien el terreno de las especulaciones abstractas (*ah*).

(*ag*) BUCKLE. *Histoire de la civilisation en Angleterre*, t. I, cap. III, páj. 182.

(*ah*) COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. III, páj. 537.
—STUART MILL. *Système de Logique*, t. II, lib. VI, cap. I.

El método subjetivo es una protesta virtual contra la máxima

Emplear un método en las ciencias i otro diverso en la filosofía, es romper la unidad de los conocimientos i la homojeneidad de la enseñanza. Para llegar en todo caso a una misma verdad, es nece-

teológica que proclama la impotencia de la razon humana para llegar por sí sola a la verdad, i una reaccion desembozada contra la tendencia esperimental del espíritu científico. En el sentir de los metafísicos, toda la dificultad para descubrir psíquicamente la verdad, estriba en determinar la proposicion mayor del primer silojismo de la ciencia. Hutcheson pensaba (observa Buckle) que, partiendo de la base de ciertos principios jenerales, se podria establecer la teoría completa de las cosas humanas sin recurrir ni a la esperiencia de lo pasado, ni a la observacion de lo presente. Hume creia que observando los principios de la naturaleza humana, tales cuales los veia en su propio espíritu, le seria dable explicar el curso entero de las cosas tanto físicas como morales. Segun Reid, «todo razonamiento debe fundarse en los primeros principios, de los cuales no hai mas explicacion que dar sino la de que estamos precisados a aceptarlos en virtud de la constitucion de nuestra naturaleza.» BUCKLE, *Histoire de la civilisation en Angleterre*, cap. XX.

El empeño con que la metafísica ha buscado durante veinticinco siglos esos principios imaginarios, es hijo de la preocupacion de que con ellos se puede construir el edificio entero de la ciencia. Con este propósito buscó Aristóteles las categorías del entendimiento; con éste, formularon los escolásticos los postulados universales; con éste, inventó Descartes las ideas innatas; i con éste fundó Reid los primeros principios. Descartes llegó a simplificar tanto el problema que sobre la sola base de *yo pienso, luego existo*, forjó un sistema filosófico con trazas de explicacion jeneral de todas las cosas.

No obstante la base esencialmente absurda de la metafísica, esta filosofía prestó dos grandes servicios al espíritu humano. El primero fué hacer distincion entre lo *natural* i lo *sobrenatu-*

sario seguir invariablemente un mismo camino; i en la teoría así como en la práctica, no se encuentra razon atendible que aconseje cambiar de método al pasar de las investigaciones científicas a las especulaciones filosóficas.

La distincion entre una i otra rama del saber, hecha por Sócrates, era esencialmente transitoria, observa Littré, por cuanto la filosofía no es en sustancia mas que una ciencia jeneral, i cada ciencia especial es en realidad una filosofía particular. Si en aquellos remotos siglos fué menester separarlas, es porque los fenómenos morales parecían todavía rebeldes a toda esplicacion científica, i los

ral. Si para la teología todo es sobrenatural, ya que todo lo explica atribuyéndolo a la Divinidad; si para la ciencia todo es natural, ya que todo lo explica atribuyéndolo a causas naturales; si por este motivo aquella distincion no tiene en la filosofía contemporánea mas que un interés puramente histórico, en su tiempo fué de inapreciable utilidad en las investigaciones. Cuando la teología proclamaba la impotencia del espíritu para llegar por sí solo a la verdad, la metafísica le salió de atravesio i le observó que eso no rezaba con lo natural, que el hombre puede estudiar directamente, sino con lo sobrenatural, que solo se puede conocer por la revelacion. De esta manera, entregó toda la naturaleza a las investigaciones del espíritu.

El segundo servicio, derivado del primero, consistió en el reemplazo de las doctrinas dogmáticas por hipótesis discutibles; fué aquello la suplantacion de la creencia por la duda, fué la apertura de un gran palenque para las luchas del espíritu. Desde aquel día la razon humana cobró confianza en sí misma, lo sometió todo a discusion i empezó a emanciparse de las autoridades dogmáticas.

fenómenos físicos empezaban a repudiar toda explicación subjetiva (*ai*). Pero desde que Augusto Comte convirtió la ciencia en filosofía, quedó restablecida la homogeneidad de los conocimientos y la unidad de los métodos.

Según el concepto positivo de las cosas, la filosofía no es la base del saber, es su coronamiento; en otros términos, no se compone de los principios primeros del conocimiento; se compone de las nociones más elevadas de las ciencias. Por consiguiente, para enseñarla se debe seguir el mismo método que el espíritu humano ha seguido para constituirla, esto es, se debe proceder inductivamente, se debe ascender de lo particular a lo general. Así concebida (y es la única manera de concebirla positivamente) la filosofía es la síntesis general de las ciencias particulares.

§ 90. Sentada la teoría general de los métodos,

(*ai*) LITTRÉ. *Opúsculos de Filosofía Positiva*, trad. por Letellier, pág. 62.—« Tout système purement spéculatif, dice Haecckel, absolument philosophique, ne reposant pas sur la base inébranlable de faits empiriques, est un simple château de cartes, que la première bonne expérience venue jettera par terre; mais en revanche, toute œuvre scientifique purement empirique, uniquement composée de faits, est tout au plus un amas de moellons, mais non un édifice... Ainsi que je me suis déjà efforcé de vous le démontrer, c'est la combinaison la plus intime, la pénétration mutuelle de la philosophie et de l'expérience qui seules peuvent édifier la vraie science, la science monistique. » HAECCKEL. *Histoire de la Création des Êtres Organisés*, pág. 633.

podría parecer inoficioso agregar que en cada materia la enseñanza debe empezar por las nociones más simples para ascender de grado en grado hasta las más complejas (*aj*).

Es repetir una misma noción con diferentes palabras el decir que la enseñanza debe proceder sintéticamente después de haber expresado que debe seguir la vía inductiva. Sacar inducciones vale tanto como hacer síntesis: lo que se significa con una u otra expresión, es la tarea de crear la ciencia; y en uno u otro caso, no debemos estudiar lo más complejo, que es lo derivado, sino cuando conozcamos lo fundamental, que es lo más simple. No se podría tampoco alterar este procedimiento sin trastornar la subordinación jerárquica de las ciencias (§ 59).

Estas doctrinas parecen ser de suyo tan evidentes, que a primera vista no se concibe cómo en la enseñanza se las pueda contravenir, o cómo en la ciencia se pueda no aceptarlas. Sin embargo, no fueron siempre escrupulosamente respetadas en la práctica, ni son hoy mismo por completo aceptadas en teoría.

Bacon refiere que en su tiempo se seguían dos métodos radicalmente inversos en la instrucción de

(*aj*) «L'esprit se développe (dice Spencer): comme toutes les choses qui se développent, il progresse de l'homogène à l'hétérogène; et comme un système normal d'éducation est la contrepartie objective de cette marche subjective, il doit contenir la même progression.» SPENCER. *De l'Éducation*, cap. II, pág. 116.

la juventud: el uno comenzaba por las cosas mas fáciles i llevaba de una manera paulatina a las mas difíciles; i el otro empezaba desde el primer momento por las mas difíciles a fin de que en seguida el educando no encontrara mas que placer i deleite en el estudio de las mas fáciles (*al*).

En nuestros dias, la pedagogia ha eliminado el segundo de estos métodos en casi todos los campos de la enseñanza; i la manera como el arte docente da deleite al estudio no es subvirtiendo el orden lójico de las esposiciones sino, al contrario, respetándolo rigurosamente.

No hai persona de alguna ilustracion que no haya gozado de esas fruiciones íntimas que regocijan al espíritu siempre que descubre o comprende por sí solo la verdad. Pues bien, de estos goces se priva a la juventud educanda cuando se la hace estudiar lo complejo ántes de lo simple, porque al invertir el orden lójico, se la pone bajo la autoridad del maestro i se la separa del camino donde no necesita mas que de una simple ayuda para adelantar por sí sola.

En el presente siglo, Augusto Comte ha puesto la autoridad de su nombre al pié de una doctrina análoga a la que impugno. Segun aquel eminente filósofo, el método sintético no se puede seguir

(*al*) BACON. *Dignité et Accroissement des Sciences*, lib. VI cap. III, páj. 184.

mas que en los órdenes inferiores de la ciencia. En los órdenes superiores de la biología i de la sociología, es no solo lícito sino indispensable invertir el procedimiento.

Cuando estudiamos el mundo físico, dice, es el conjunto lo que escapa a nuestra observacion; la nocion del sistema solar es la mas compleja que se puede estudiar; la del universo no será jamás realmente positiva. Por el contrario, en los órdenes superiores son los detalles los que escapan a la observacion; en la serie animal conocemos el ser mas complejo, el hombre; pero nó el mas simple. A cada nuevo aumento del poder de los microscopios, descubrimos nuevos seres ántes ignorados, i jamás estaremos perfectamente ciertos de haber llegado al extremo inicial de la vida orgánica.

De consiguiente, en las ciencias inorgánicas son inaccesibles los grados superiores de complejidad, i en las orgánicas los inferiores de simplicidad. La peculiar naturaleza de unos i otros fenómenos impone la inversion de procedimiento. La lójica solo debe exigir que se proceda de lo conocido a lo desconocido, i dentro de esta regla el investigador conserva su libertad para proceder, segun el objeto de sus estudios, o por lo simple o por lo complejo. Tal es la conclusion de Comte (*am*).

Un método semejante es el que siguen en la en-

(*am*) COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. IV, páj. 259.

señanza de la historia aquellos maestros que empiezan sus exposiciones por la edad contemporánea i retroceden en seguida, mientras la duracion del curso escolar se lo permite, hasta rematar en la antigüedad. Al seguir este camino en sentido inverso al desarrollo de los acontecimientos, ellos se proponen dar interés desde el primer día al estudio de la historia; i no hai duda que la vida de los pueblos contemporáneos es para los educandos mas interesante que la de los antiguos (*an*).

El mismo método se sigue de ordinario con análogo propósito por los catedráticos de historia natural. Salvo pocas excepciones, todos empiezan con la zoolojía, la prosiguen con la botánica i la rematan con la mineralojía; i así en la serie zoológica como en la serie vegetal, tratan de los organismos mas complejos ántes de dar nocion alguna de los mas simples. Es ésta una aplicacion espontánea de las doctrinas de Comte, el cual las formó sin duda bajo el influjo de las preocupaciones que un estudio hecho en la forma vulgar creó en su intelecto.

Pero otros pensadores son de dictámen que no hai razones atendibles para invertir en los estudios superiores los procedimientos seguidos en los demás órdenes de investigaciones. En particular,

(*an*) *VECCHIA Scienza dell' Educazione*, t. II, § 129 i § 132.
—GRÉARD. *L'Enseignement Primaire*, páj. 340.

Spencer, Sumner Maine, Tylor, etc., apuntan los graves errores en que los sociólogos i los juristas incurren cuando proceden analíticamente, o sea, de lo compuesto a lo simple, en vez de proceder sintéticamente, o sea, de lo simple a lo compuesto; i se puede aplicar al estudio del mundo orgánico las mismas observaciones que les sujere el estudio arrevesado de las sociedades i del derecho (añ.)

(añ) «A mi juicio, dice Sumner Maine, si las hipótesis jurídicas no han solucionado hasta ahora las cuestiones que trataban de resolver, es porque se ha descuidado por los juristas una rama de investigaciones indispensable para obtener un resultado completo. En realidad, todas estas especulaciones prescindien de lo que ha sido el derecho en las épocas mas remotas. Sus autores se han concretado a observar las instituciones de su siglo i de la sociedad en que vivian; i en cuanto a las mas antiguas i a las mas lejanas, se han limitado a formar conjeturas. Pero no se comprende por qué tal procedimiento sería aceptable en las investigaciones jurídicas cuando no lo es en las demás. Lo natural parece ser, a la inversa, empezar por el estudio de las formas sociales mas simples en el estado mas cercano a su condicion primitiva, porque si los fenómenos de las sociedades mas atrasadas no son fáciles de comprender a primera vista, la dificultad de explicarlos es bien pequeña en comparacion de la que el estudio del complejo organismo de las sociedades cultas ofrece.» SUMNER MAINE. *L' Ancien Droit*, cap. V, pájs. 112 i 113.

«Es punto ya demostrado, observa Tylor, que aquellos que estudian sistemáticamente materias de moral o de lejislacion a través de las edades salvajes i bárbaras para llegar al período de la civilizacion, aportan a estas investigaciones un elemento científico indispensable, del cual prescindien amenudo sin escrúpulo alguno aquellos autores que las tratan bajo el respecto puramente teórico». TYLOR. *La Civilisation Primitive*, t. II, cap. XIX,

Entre el mundo orgánico i el mundo inorgánico, entre la serie vegetal i la serie animal, existe una cadena tan eslabonada i conexa que ni aun con la ayuda de los mas poderosos microscopios se puede fijar el momento preciso en que se pasa de un regno a otro. Es lo que ha demostrado el mas ilustre continuador de Darwin, el eminente profesor Haeckel, dando a luz el regno de los protistas, seres microscópicos que así pueden ser especies minerales como semillas vegetales o jérmenes animales. En todo existe, de consiguiente, una continuidad sin solucion, una unidad que no se opone a la variedad, una jerarquía que predetermina la manera como se han de escalonar los estudios.

Mas, para formar en el espíritu de los educandos la nocion de la perfecta unidad de lo existente, es indispensable que la enseñanza de la historia natural fije como punto de arranque el punto de conjuncion de los tres regnos; que en su desarrollo respete el órden de complejidad, empezando por la mineralojía para terminar con la zoolojía, i que, dentro de cada rama, no pretenda dar a conocer los séres mas complejos ántes que los mas simples i elementales.

Las observaciones en que Comte funda su doctrina tendrian alguna validez si fuese cierto que

página 575.— SPENCER. *Principes de Sociologie*, t. II, § 316.—
POMPÉE. *Vie et Travaux de Pestalozzi*, pájs. 210 211.

proceder de lo complejo a lo simple equivale a proceder de lo conocido a lo desconocido.

Pero no hai tal cosa.

Cuando el estudiante abre por primera vez un libro de zoolojía, tan desconocido le es el hombre, el ser mas complejo de la serie animal, como le son los protistas de Haeckel; i en cambio, este ser minúsculo, simple grumito mucilajinoso, sin articulaciones, sin miembros, sin organismo, se puede estudiar con rapidez i facilidad incomparablemente mayores.

Sin hablar mas que de la contextura de los animales, nadie ignora que el físico del hombre no ha venido a conocerse de una manera científica sino desde que la anatomía comparada ha prestado su luz para estudiarlo; que las vértebras coccíjeas, el vello de los brazos, el repliegue membranoso de los ojos, son partes atrofiadas del organismo humano que solo se esplican cuando se las ve por completo desarrolladas en los organismos inferiores; i que todos los demás miembros responden a un sistema completo de adaptacion que empieza a esbozarse en los seres ínfimos i alcanza todo su desenvolvimiento en los seres superiores de la jerarquía zoológica (ao).

Pero no es todo esto.

(ao) HAECKEL. *Histoire de la Création des Êtres organisés*, páginas 643 a 648.

Todos reconocen que el estudio de las funciones cerebrales, conocido bajo el nombre de psicología, se encuentra hasta el día en un estado de simple empirismo; i si fuese verdad que bajar del hombre hasta los bacterios, es ascender de lo conocido a lo desconocido, no hai duda que los filósofos habrian fijado ya el número preciso de las facultades, i nos habrian dicho a ciencia cierta si tenemos cinco sentidos, como el vulgo lo cree, o si tenemos mas o ménos, como lo sostienen algunos sabios. Pero es lo contrario, porque si cualquier estudiante de histología conoce en cinco minutos la naturaleza, la vida i los hechos de los bacterios, no hai en todo el orbe sabio alguno que pueda engreirse con razon de conocer por completo el organismo del hombre.

Ahora, si no es fácil estudiar directamente el cerebro para radicar i clasificar las funciones del espíritu ¿quién no comprende cuánta luz no daría al investigador el estudio previo de la jestion de los respectivos órganos cerebrales en los animales inferiores? ¿Cuál es la facultad orgánica que primero se encuentra en la escala de los seres animales? ¿En qué orden se desarrollan los órganos de la vida i del cerebro? Entre la razon i el instinto ¿hai realmente diferencias de naturaleza o las hai simplemente de grado?

Estudiado el hombre a la antigua usanza, como un sér excepcional, formado por las manos de un creador, como un sér que se esplica a sí mismo, las

cuestiones que dejo enunciadas son de todo punto ociosas, pero el conocimiento que se adquiere no puede pasar del estado empírico en que se encuentra desde hace veinticinco siglos. En cambio, si se le considera como simple término de la serie animal, como simple desarrollo de los jérmenes protoplásmicos que se fecundan en el coito, el estudio de su organismo i de sus funciones debe ser precedido por el estudio de los animales directamente inferiores de la jerarquía zoológica (*ap*).

Lo mismo digo de las cosas sociales. También hai en las sociedades superiores partes atrofiadas, o

(*ap*) El eminente profesor Haeckel observa que el hombre tiene su origen embriológico en un huevo; que este huevo es una simple célula, enteramente semejante al huevo de cualquier animal o de cualquiera planta; que en cierto período de su evolución el embrión ostenta la estructura anatómica de los pescados, mas tarde la de los anfibios i de los mamíferos; que el desarrollo del tipo mamífero pasa gradualmente de una forma inferior parecida a la del ornitorinco a la de los marsupiales, i en seguida a la de los monos, para rematar por último en el tipo que consideramos como exclusivamente humano. La observación de estos fenómenos, que se reproducen normalmente en el seno de la madre, nos hace ver que «la historia de los jérmenes resume la historia de la especie, o en otros términos, que la ontogenia no es mas que la recapitulación sumaria de la filogenia; o aun mas explícitamente, que la serie de formas que el organismo individual reviste sucesivamente a partir de la célula primordial hasta su completo desarrollo, no es mas que una repetición en miniatura de la larga serie de transformaciones sufridas por los antepasados del mismo organismo.» HAECKEL. *Anthropogénie*, pájs. 2 i 5.

como dice Tylor, *supervivencias* de las sociedades inferiores (aq); i si cada estado social es mero desarrollo de un estado social preexistente, de cuyo se infiere que estudiar las civilizaciones mas desarrolladas ántes que las mas embrionarias equivale a estudiar el efecto ántes que la causa, cuando justamente es la causa lo único que puede explicar el efecto.

Fundamento de las ciencias sociales es que las costumbres, las instituciones, las ideas de una época cualquiera se explican por las de la época que inmediatamente precede. Entretanto, la doctrina que para estudiar las sociedades propone Comte, lleva a la conclusion inversa, porque las cosas de cada época se explicarian por las de la época siguiente, i en una serie de fenómenos sucesivos la causa vendria despues del efecto. Si no se prueba que se puede conocer científicamente una cosa sin explicarla, no comprendo yo cómo seria dable estudiarla sin referirla a sus causas.

No se debe tener como desarrollo normal de la ciencia lo que en sí no es mas que un simple artificio pedagógico, inventado para hacer atrayente la enseñanza. A la manera de algunos oradores que para avivar el interés del auditorio empiezan sentando una paradoja cuya sencilla explicacion no dan

(aq) LUBBOCK. *Origines de la Civilisation*, cap. I.—TYLOR *La Civilisation Primitive*, t. I, cap. III, páj. 83.

hasta el final del discurso, los catedráticos de zoolo-
jía pueden empezar la enseñanza por el hombre, i
los de historia por los sucesos contemporáneos,
pero en la certidumbre de que el organismo huma-
no i el estado social de un pueblo solo se esplican
respectivamente cuando se acaba el estudio de las
formas inferiores de la serie zoológica i del desen-
volvimiento histórico.

En suma, el conocimiento que se adquiere de un
organismo superior ántes de estudiarlo en el estado
de simple embrion, es esencialmente empírico; i la
historia no se puede convertir en ciencia si la espli-
cacion de los sucesos no se funda en la lei del desa-
rrollo social. Para que el educando reconstituya en
su espíritu las grandes series de la botánica i de la
zoolo-
jía, es indispensable que empiece el estudio
por las especies mas imperfectas de la vida; i aná-
logamente cuando se estudia la historia retroce-
diendo de la edad contemporánea hácia los orígenes
de los pueblos, se van encontrando acontecimien-
tos mas i mas contrarios a cuanto pasa en nuestros
días, mas i mas aparentemente anormales, mas i
mas inesplicables, por manera que para adquirir la
noción que lo aclara todo, la noción científica de
la filiacion social, debemos rehacer el camino en
sentido inverso, debemos empezar por el principio
para llegar en último término al fin, por el es-
tado primitivo para llegar gradualmente al estado
culto.

§ 91. Si el maestro debe seguir en la enseñanza el mismo camino que el sabio sigue en sus investigaciones, de suyo se infiere que los conocimientos se deben transmitir en el mismo orden jerárquico de su desarrollo.

Aun cuando fuese verdadera la doctrina de Spencer (§ 55), aun cuando fuese dudoso que entre las ciencias fundamentales consideradas en masa existe una gradacion jerárquica, no es ménos efectivo que a partir de la verdad primordial de la aritmética, que uno i uno son dos, los conocimientos particulares forman una serie eslabonada en la cual los posteriores suponen los anteriores.

Las ciencias no existirían como sistemas orgánicos si los conocimientos no estuvieran recíprocamente ligados por estas relaciones lógicas, ni podría la enseñanza violar el orden jerárquico sin crear al estudio dificultades artificiales. Transmitir los conocimientos en el orden indicado, es proceder de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, de lo primitivo a lo derivado; es, en una palabra, respetar todas las leyes de la didáctica que dejo sentadas (*ar*).

(*ar*) Condillac observa que el conocimiento se adquiere relacionando las ideas conocidas con otras desconocidas que tienen afinidad con las primeras, i en seguida observa: "Toute la difficulté se borne à savoir comment on doit commencer pour saisir les idées selon leur plus grande liaison. Je dis que la combinaison où cette liaison se rencontre est celle qui se conforme

Estos principios no fueron siempre respetados. Hubo un tiempo en que, por ser todavía mui reducida la produccion intelectual, las ciencias no estaban espuestas en obras didácticas i la enseñanza no comprendia tales o cuales materias sino tales o cuales autores (*as*). Si exceptuamos, verbigracia, las *Cantilenas* de las Doce Tablas, algunas de las obras de Varron, algunas de Quintiliano i las inmortales *Institutas* de Justiniano, los romanos no conocieron esas obras en que la enseñanza se resume para ordenarse i enriquecerse.

En las escuelas públicas i en las casas particulares, no se estudiaban estas o aquellas ciencias; se estudiaban estos i aquellos autores. Se estudiaba a Horacio i a Quintiliano para aprender los preceptos de la retórica; a Pitágoras, Platón i Aristóteles para aprender los principios de la filosofía; a

à la génération même des idées. Il faut, par conséquent, commencer par l'idée première qui a dû produire toutes les autres. . . Il me semble que si l'on saisissait bien le progrès des vérités, il serait inutile de chercher des raisonnements pour les démontrer, et que ce serait assez de les énoncer; car elles se suivraient dans un tel ordre que ce que l'une ajouterait à celle qui l'aurait immédiatement précédée, serait trop simple pour avoir besoin de preuve. De la sorte on arriverait aux plus compliquées et l'on s'en assurerait mieux que par toute autre voie. On établirait même une si grande subordination entre toutes les connaissances qu'on aurait acquises, qu'on pourrait, à son gré, aller des plus composées aux plus simples, ou des plus simples aux plus composées.» CONDILLAC. *Cours d'Étude*, t. IV, pájs. 234 i 241.

(*as*) COMTE, *Cours de Philosophie Positive*, t. I, pájs. 61 i 62,

Tucídides, Julio César i Tito Livio para aprender la historia; i no habia mas medio de aprender derecho que aprender el texto de la lei.

En nuestros propios dias, subsisten todavía, como partes atrofiadas del sistema docente, algunas enseñanzas de este linaje. Es, por ejemplo, lo que se hace con la de filosofía en los liceos franceses: ménos que en compendios didácticos, los educandos estudian esta disciplina en las obras orijinales de Platon i Ciceron, de Pascal i Descartes, de Port-Royal, Bossuet i Fenelon (*at*).

Lo mismo se hace en la facultad jurídica de nuestra Universidad: indiferente al desarrollo del saber, empeñada en formar abogados ántes que jurisconsultos, i dirijida al propósito profesional de desarrollar la destreza para registrar las leyes, la enseñanza de aquella facultad reduce cada ciencia a un código, da preceptos en lugar de verdades, i desatendiendo la interdependencia de los conocimientos, se desarrolla en escrupulosa conformidad con el órden fijado por el lejislador.

Salvo estos casos, realmente excepcionales, la pedagogía ha suplantado el estudio de los autores por el estudio de las ciencias en todas aquellas secciones del sistema docente cuyo objeto es difundir el conocimiento de la verdad.

(*at*) LAPRADE. *L'Education Libérale*, páj. 300.—*Revue Internationale de l'Enseignement*, 1891, t. I, páj. 247.—COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II, páj. 414.

Si en las facultades de medicina se mantiene todavía una asignatura para enseñar los *Aforismos* de Hipócrates; si en las de matemáticas no se ha suprimido hasta el día la de los *Elementos* de Euclides; si en las de letras hai cursos especiales sobre el Dante, o sobre Shakespeare o sobre Cervantes; si en las de filosofía se pasa revista crítica a todos los sistemas filosóficos que la historia menciona, es porque la enseñanza universitaria, como que está destinada a desarrollar la ciencia ántes que a difundirla, vive interesada en estudiar los rumbos que el espíritu sigue en las investigaciones orijinales; i a trueque de llegar a sus fines, no le importa abanderizarse en una escuela, ni detenerse años i años en un punto, ni apasionarse de tales o cuales doctrinas erróneas. Prospera usando i abusando de la libertad, gastando i malgastando el tiempo.

Pero en los grados inferiores de la enseñanza, no se estudia a Copérnico para aprender astronomía, ni a Galileo para aprender física, ni a Lavoissier para aprender química, ni a Pitágoras, Descartes i Leibnitz para aprender matemáticas. Personalizar la enseñanza es abanderizarla; i la instruccion de los grados inferiores no cumple su fin de ligar todos los espíritus por los vínculos de una sola doctrina, sino cuando se la reduce a trasmitir la ciencia independientemente de lo que pensaron los sabios.

Con este propósito, se resumen las obras de los

padres de la ciencia i de la filosofía, i cualquier oscuro profesor de provincia compone textos que las aventajan: primero, porque son la quinta esencia de todas ellas juntas, en seguida, porque se purifican de muchos de los errores inherentes a las investigaciones orijinales, i últimamente, porque jerarquizan la esposicion de las materias, empezando por las fundamentales para terminar con las derivadas, cuando los trabajos de primera mano, al contrario, tratan amenudo puntos de los mas complejos i dan por conocidos los mas elementales.

Pero si el estudio de las obras orijinales está en jeneral eliminado de las dos ramas inferiores de la enseñanza, subsisten todavía en el sistema docente procedimientos didácticos que violan la jerarquía de los conocimientos. Es lo que se observa en la enseñanza del griego i del latin.

Como estas dos lenguas llamadas sabias son lenguas muertas, no se puede reclamar su estudio para satisfacer la necesidad de comercio intelectual entre los hombres; i se le reclama como un medio de aprender la filología, la historia, la poética, la retórica, la política, la moral, la filosofía i no sé cuántas ciencias mas. Al efecto, conforme se adelanta en la lectura de los clásicos, los catedráticos van desprendiendo de aquí i de allá nociones filológicas, históricas, morales, literarias, filosóficas, etc.; i en este sentido, parece ser que la enseñanza del griego i el latin rinde beneficios

innegables i merece los elogios de todo educacionista (*au*).

Pero es lo contrario.

Lo que ante la didáctica hace mas digna de condenacion la enseñanza de las lenguas sabias, es justamente que, cuando no se la puede mantener porque sean ellas medios de comercio humano, se la mantiene para imbuir en forma descompajinada, sin gradacion ni jerarquía, nociones de ciencias orgánicas que no se pueden estudiar a retazos.

Segun lo que ántes demostré (§ 20), la ciencia no penetra al cerebro a jirones ni el espíritu se la asimila cuando la estudia ocasionalmente. Si los antiguos descubrieron en tales o cuales ciencias algunas nociones realmente positivas, lo lójico es estudiarlas a su tiempo i en su orden, espuestas en compendios didácticos. Pero es insoportable que se ponga a los educandos en situacion de no poder adquirirlas sino enfrascándose en el estudio de autores que escribieron en lenguas estrañas. La enseñanza simultánea de nociones heterojéneas e inconexas, requiere de parte del estudiante un grado de atencion que ni aun el adulto plenamente desarrollado da siempre de sí, es mas ocasionada a crear confusion que a producir luz i hace pasar la simple erudicion por la verdadera ciencia.

(*au*) DANIEL. *Les Jésuites Instituteurs*, cap. VII, páj. 146
—ROEHRICH. *Théorie de l'Éducation*, cap. V, pájs 70 i 76.—
DREYFUS-BRISAC. *L'Éducation Nouvelle*, páj. 245

Cuando se trata de elegir un simple texto de lectura, se buscan, con el mas escrupuloso esmero, libros cuya comprension esté al alcance de las inteligencias educandas i cuyas nociones se desarrollen proporcionadas al desenvolvimiento cerebral. Pero cuando se trata de los clásicos, se olvidan estos miramientos. Como si se pudiera ver mas claro estudiando obras escritas en griego i en latin que estudiando obras escritas en la lengua materna, se entregan a los educandos las de los historiadores, moralistas, sabios i filósofos de Grecia i de Roma, i se exige de ellos que estudien simultáneamente la ciencia entera de la antigüedad, sin orden ni concierto.

Este método abrumador, inventado como para hacer mas frustránea la enseñanza mas empeñosa, no ha sido condenado sino el dia en que la didáctica ha establecido que si los conocimientos no se transmiten en el orden jerárquico de su desarrollo, no se asimilan ni se aprovechan por la inteligencia educanda.

Si el estudio del latin se prolonga en las escuelas clásicas de Europa hasta por nueve i mas años, cuando en un solo trienio se domina cualquier idioma vivo, es ménos a causa de las dificultades peculiares de su sintáxis que a causa de las dificultades inherentes a todo estudio de materias heterojéneas i desencuadradas.

Análogas observaciones debo hacer respecto de

los textos de lectura que suelen usarse en las escuelas públicas. Personas ignorantes de la didáctica pueden imaginar que es factible el aprovechar los trozos destinados a los ejercicios de lectura para imbuir en la inteligencia educanda, de una manera insensible i paulatina, nociones científicas que no tienen cabida en las asignaturas especiales. Pero con semejante procedimiento, se retarda el aprendizaje de la lectura en cambio de unas pocas nociones empíricas i desleídas que de nada sirven.

En conformidad al principio de la division del trabajo, dice Bain, es menester que la atencion del alumno se concentre de pronto solo en el estudio de la lectura propiamente dicha i que no se ponga mucho empeño en aumentar sus conocimientos. Aun cuando por necesidad los ejercicios de lectura han de versar sobre algun objeto determinado, el buen método consiste en elejir materias mui familiares i mui fáciles. Lo que conviene es que el objeto de la lectura atraiga lo ménos posible la atencion, a fin de reservar la mayor parte para el estudio de la lectura misma (*av*).

Si fuese posible enseñar con buen suceso la ciencia i la lectura, lo natural sería aprender a leer en la física de Regnault o en la química de Wurtz, porque estas obras ofrecen a lo ménos la ventaja

(*av*) BAIN. *La Science de l'Éducation*, lib. II, cap. IV, página 180.

de esponer las nociones científicas en el órden de su desarrollo jerárquico.

En suma, la idea que hasta los últimos tiempos parece haber inspirado a los pedagogos, es que por medio del arte puede un espíritu trasmitir a otro conocimientos de cualquier naturaleza, sin preparacion previa de ningun jénero; i por el contrario, la idea que al presente les inspira es que la enseñanza no tiene positiva eficacia sino en cuanto se concreta a desarrollar las nociones adquiridas sin dejar hiatos, sin romper el encadenamiento, sin trastornar la jerarquía.

§ 91. Aun cuando el maestro debe seguir en la enseñanza los mismos procedimientos que el sabio sigue en sus investigaciones, no por eso ha de olvidar que la excelencia del arte consiste en dotar al espíritu educando, en un breve curso escolar, de una suma de conocimientos que la humanidad no ha podido formar sino al cabo de largos siglos de reflexiones i de esperiencia. Sintetizar los conocimientos para reducir su masa i perfeccionar los procedimientos para acortar el camino, debe ser la mas constante aspiracion de la enseñanza.

Segun lo han observado reiteradas veces los tratadistas de lójica, una afirmacion jeneral no es en sustancia mas que un conjunto de afirmaciones particulares reunidas en una fórmula comprensiva, i por medio de ella se dice de cada fenómeno lo

que se dice de todos en conjunto, i se abarca de una mirada un campo mas o ménos vasto de la naturaleza (*ax*).

Si cada fenómeno se efectuase aisladamente, sin relaciones de causalidad o de coexistencia con otros, la jeneralizacion seria imposible; habria que estudiarlos uno a uno para conocerlos todos; la inferencia hecha en un caso no serviria de luz para comprender otros casos, i el recuerdo de lo pasado no serviria de experiencia para guiarse en lo presente; por último, el espíritu se embotaria en estudios inacabables que carecerian de utilidad i el que los acometiera recargaria su memoria, pero no ilustraria su intelijencia. No habria ciencia; a lo mas, habria erudicion.

Lo que hace posible la ciencia es la jeneralizacion; i lo que hace posible la jeneralizacion es la regularidad de los fenómenos naturales. Por medio de la jeneralizacion, el hombre aprende muchas cosas que no estudia directamente, i se sitúa en una altura desde la cual contempla un vasto panorama i abarca una multitud de hechos particulares. Las verdades jenerales, en suma, son de grande alivio para el espíritu, porque le eximen de estudiar uno a uno los hechos particulares; i sin especificar la

(*ax*) BAIN. *Logique*, t. I, § 33.—SPENCER. *De l'Éducation*, cap. II, páj. 119.—COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. I, páj. 99.

enseñanza mas de lo que la duracion del curso escolar lo consiente, permiten adquirir en breves años nociones que comprenden el ciclo entero del saber humano.

Siendo así las cosas, no habria ventaja alguna para la jeneralidad de los educandos en hacer pasar el espíritu de cada uno por los errores en que se ha estraviado la razon humana ántes de llegar al conocimiento de la verdad positiva (*ay*). La necesidad de enseñar en el breve lapso del curso escolar la mayor suma posible de verdades, exige, por el contrario, que se vaya en derechura a ellas, dejando atrás los caminos estraviados que se siguieron cuando el espíritu las buscaba enteramente a ciegas.

Segun lo que demostré mas arriba (§ 82), cada

(*ay*) VECCHIA. *Scienza dell'Educazione*, t. I, § 56.—Sicilian se pregunta si, supuesta la regla de que en la enseñanza se debe seguir los mismos procedimientos que se sigue en las investigaciones, no debería disponerse el plan jeneral de educacion en forma que la intelijencia educanda atravesase las mismas gradaciones que el espíritu humano ha atravesado. En otros términos, se debería a su juicio hacerla atravesar primeramente un ciclo de educacion fetiquista, en seguida un ciclo de educacion politeista, i llegar al ciclo del período positivo después de pasar por el del monoteismo. Pero un sistema semejante no ilustraria mejor al espíritu i lo retendria mas tiempo en estudiar los orígenes de la verdad que la verdad misma. El principio dice que las verdades se deben enseñar en el orden en que han sido descubiertas, i no dice que en la enseñanza se deban comprender los errores e hipótesis falsas que han preparado el descubrimiento. SICILIANI. *La Scienza dell'Educazione*, páj. 75.

error es una hipótesis provisional, es un ensayo de explicación; i cuando ya se conoce el camino que lleva derechamente a la verdad, no se ve qué ventaja habria, si no es la de estudiar el desarrollo del espíritu humano, en conducir la inteligencia por rodeos i senderos estraviados.

La masa de nociones positivas es en cada ciencia tan inconmensurable, que el espíritu educando no podria detenerse algun tiempo en el estudio de los errores sin restringir proporcionalmente el conocimiento de las verdades.

Segun lo advierte Augusto Comte, el arte de la enseñanza debe obrar inspirado por el propósito de conseguir que un entendimiento mediocre llegue en breves años al mismo grado de desarrollo a que han llegado en siglos de perseverantes esfuerzos los ingenios mas selectos de la humanidad. Pero aun cuando sea mucho mas fácil aprender que inventar, es claro que no se alcanzaria nunca este fin si se sometiera el espíritu de cada uno a pasar por los grados intermedios que necesariamente ha tenido que recorrer el genio colectivo de la especie humana (az). Lo natural es que la enseñanza se concrete a esponer no mas que las nociones positivas de cada disciplina, i que se reserve para la sociología i la filosofía el estudio del desenvolvimiento intelectual, i por tanto, el de las vias, rodeos i sen-

(az) COMTE. *Cours de Philosophie Positive*, t. I, páj. 62

deros que en cada órden sigue el espíritu para llegar al conocimiento de la verdad.

Pero si bajo este respecto, si con relacion al arte la enseñanza que en ménos tiempo trasmite mas verdades es la mejor, no por eso se permite sacrificar a este propósito los miramientos debidos al paulatino desarrollo de la intelijencia.

Uno de los fenómenos mejor estudiados de la psicología positiva, es que el entendimiento no nace con el grado de potencia que ostenta en el estado adulto; que se desarrolla paralelamente con el órgano cerebral; i que durante los primeros años de la vida, no puede comprender materias que mas tarde le parecen del todo claras (*ba*). Dado, entón-ces, el paulatino desenvolvimiento del espíritu, es evidente que los métodos, por mucho que se perfeccionen, no conseguirán jamás que un niño se asimile, si no es de memoria, nociones que no están al alcance de su intelijencia.

Forzar la mente del educando para imbuirle conocimientos superiores al grado actual de su desarrollo, es como intentar que el brazo levante un peso superior al que su musculatura puede sopor-
tar (*bb*). Sin duda alguna, utilizando la inagotable

(*ba*) SPENCER. *De l'Éducation*, cap. II, páj. 105.—BAIN. *La Science de l'Éducation*, lib. II, cap. I.

(*bb*) VECCHIA. *Scienza dell'Educazione*, t. I, § III.—POMPÉE. *Vie et Travaux de Pestalozzi*, cap. XV, páj. 348.

plasticidad de la memoria, se puede transmitir a una inteligencia tierna i embrionaria nociones de las mas complejas, solo comprensibles para inteligencias adultas. Pero estas nociones aprendidas de memoria no desarrollan el espíritu del educando, no le dan luz sobre nada, ni le sirven para cosa alguna. Es como introducir por fuerza en el estómago del párvulo una sustancia que solo el adulto puede digerir: el organismo no se asimila el alimento, ni el cerebro el conocimiento.

Salomón observaba que el ojo no se cansa de mirar ni el oído de oír; pero esta observacion, que hace del espíritu una simple aptitud cuando es una verdadera facultad, no se podria aceptar sino con reservas. Ambos sentidos son partes de un sistema nervioso que no se puede mantener en perpetua tension. Pasado cierto tiempo, el ojo mira pero no ve, el oído escucha pero no oye; i las impresiones rápidas se perciben por los sentidos, pero no se elaboran para convertirlas en ideas por el espíritu. De consiguiente, aun la enseñanza de materias actualmente asimilables no se puede festinar demasiado, ya que la plasticidad del espíritu no es absoluta, aun cuando sea indefinida.

Todo método, dice Compayré, que quiera prescindir del tiempo i de la edad, que trate de improvisar la instruccion, que con medios mecánicos pretenda reemplazar la lenta elaboracion de las facultades, debe ser condenado a ojos cerrados,

porque solo proporcionando las formas i las materias de la enseñanza al desarrollo del espíritu, es como la educacion ostenta su poder i su eficacia (*bc*).

Lo único que en sustancia puede hacer un buen maestro es imbuir al espíritu educando en el menor tiempo posible una suma mas o ménos grande de nociones actualmente asimilables; pero sin alterar ni adulterar los métodos fundamentales i sin olvidar que la enseñanza se debe graduar en razon del desarrollo intelectual (*bd*). Yo aconsejaria, dice Bacon, no seguir esos procedimientos que abrevian demasiado, esos procedimientos que, forzando la precocidad de los alumnos, mas es lo que les inflan de presuncion que lo que les inspiran ciencia verdadera (*be*).

En suma, si bien se concibe que los métodos didácticos sean susceptibles de un perfeccionamiento indefinido, el educacionista debe vivir alerta contra la propension charlatana a festinar inconsultamente el desarrollo gradual de la instruccion.

§ 92. Las observaciones que preceden sobre los métodos de enseñanza, no darian idea cabal del

(*bc*) COMPAYRÉ. *Doctrines de l'Éducation*, t. II, pájs. 381 i 382.

(*bd*) VECCHIA. *Scienza dell'Educazione*, t. I, § 57.

(*be*) BACON. *Dignité et Attroissement des Sciences*, lib. VI, cap. III, páj. 184.

arte pedagógica si no agregáramos otras relativas a la manera de usarlos.

Amenudo se observa que, siguiendo un mismo método, un profesor da una enseñanza viva, animada, interesante; i otro, una enseñanza sin atractivos, fria i agobiadora. La esplicacion es que no basta emplear buenos métodos; se requiere además emplear formas didácticas que ensanchen la esfera, exciten la actividad i vigoricen las potencias del espíritu. El método tiene por objeto educar la intelijencia; las formas didácticas tienen por objeto desarrollarla.

Para avivar la intelijencia educanda, es menester interesarla en las esplicaciones, i no se la puede interesar si se le da una enseñanza superior al grado de su comprension o en una forma que en vez de placer le procure fatiga, hastío, pena (*bf*). En el estudio debe entrar por mucho mas lo que el entendimiento haga de suyo para asimilarse las nociones que lo que el maestro haga con sus métodos para trasmitirlas.

Si en la enseñanza se recurre en nuestros dias mas i mas a las cartas murales, a los mapas, a los globos, a las colecciones mineralógicas, botánicas i zoológicas, a los esperimentos físicos i a otros me-

(*bf*) SPENCER. *De l'Éducation*, cap. II, páj. 102.—LOCKE *Pensées sur l'Éducation*, páj. 259.—POMPÉE. *Vie et Travaux de Pestalozzi*, pájs. 205 i 206.

dios objetivos, es, no solo porque así lo requiere la índole peculiar de la ciencia, sino tambien porque de esa manera se da interés a las esplicaciones i mayor placer al estudio. Nada cautiva tanto la atencion de los educandos como la reproduccion artificial de los fenómenos naturales, ni hai enseñanza que se grabe mas profundamente en su espíritu (*bg*).

Pero la pedagogia contemporánea no se limita a dar interés a la enseñanza, porque además sujere medios eficaces para despertar la actividad de la intelijencia. Uno de ellos es la práctica, hoi tan jeneralizada en los pueblos europeos, de ejercitar

(*bg*) La enseñanza esperimental en contraposicion a la enseñanza puramente mecánica, empezó há dos o tres siglos en las facultades de medicina; pero no se ha planteado i jeneralizado sino en el nuestro. La Universidad de Montpellier no tenia gabinete de anatomía ni colecciones científicas hasta fines del siglo pasado, i la de París no tenia clínicas. Un educacionista de la época se mofaba de otro que en cierto libro recién publicado decia que habia llegado la hora de abrir a la química las puertas de los colejios, de construir hornos en las clases, de manejar el soplete i de iniciar a los escolares en la doctrina de los gases. Por último, en todas partes, el estudio de la física estaba reducido a disputar sobre los elementos de la materia i los sistemas del mundo; i las cuestiones arbitrarias i metafísicas sobre la naturaleza de los cuerpos, del espacio, del movimiento i del reposo, cuestiones tan propias para la disputa como inútiles para el conocimiento del mundo real, eran las únicas de que se preocupaba la enseñanza. Para eso, no se necesitaban instrumentos. LIARD. *L'Enseignement Supérieur*, t. I, pájs. 43, 62 i 76. — *Revue Internationale de l'Enseignement*, 1891, t. II, páj. 429.

a los educandos en el desarrollo de temas escolares.

Sea que la composición se haga sobre la base de nociones sujeridas en su totalidad por el maestro, como conviene en los grados inferiores de la enseñanza, sea que se haga sobre la base de un tema cuyo desarrollo se deja íntegramente a la iniciativa de los alumnos; la práctica indicada tiene la propiedad de ponerlos en contacto personal con las dificultades que los trabajos intelectuales ofrecen, les ejercita en el arte de salvarlas, les descubre la perspectiva de campos no explorados de la ciencia, i a la vez que reduce su presuncion, vigoriza sus fuerzas i atiza su actividad.

Ningun desaliento hace sentir tan vivamente la propia impotencia como el desaliento de aquellos escolares que por primera vez toman la pluma para desarrollar un tema; pero tampoco hai triunfo que inspire tanta confianza en las fuerzas del espíritu como el triunfo que ellos obtienen cuando vencen las primeras dificultades (*bh*).

(*bh*) «Los ejercicios escolares hechos a domicilio, observa Gréard, son las tareas que mas desarrollan la orijinalidad del espíritu.» GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. II, páj. 156.

«Estos ejercicios son para los alumnos, dice Vecchia, como la práctica para el agricultor: todos los conocimientos de química i de botánica le son de ningun valor si no sabe cultivar las plantas de manera que puedan prosperar; i los conocimientos del idioma i de aritmética no se toman en cuenta si el que los tiene no sabe escribir una carta o resolver un problema. Para

Al mismo propósito de avivar la actividad mental de los educandos se dirige otra práctica seguida por los mejores maestros, cual es la de estimular el espíritu de duda. No se podría condenar con toda la energía que lo merece la práctica contraria de imponer dogmáticamente la enseñanza i de reprimir en los alumnos, por obra de autoridad, las observaciones, las objeciones i las dudas que la esplicacion les sujere. El espíritu no convierte la enseñanza en verdadero conocimiento sino cuando se la asimila bien, i solo se la asimila cuando la comprende con perfeccion. Reprimir el espíritu de duda vale tanto como contrariar el propósito de la enseñanza, cual es abrir la inteligencia a la luz de la verdad, porque ántes de oír las objeciones de los alumnos no puede saber el maestro si sus esplicaciones han sido suficientemente claras i comprendidas. Para saber en cuáles puntos necesita completar, reforzar, aclarar sus esplicaciones, él debe provocar artificialmente las objeciones, las cuales no se dirijen nunca sino contra aquellas partes que han quedado mal probadas o mal dilucidadas. De la misma manera debe proceder si quiere interesar la atencion de los educandos, avivar la actividad de sus espíritus, hacerlos partícipes de las purisimas fruiciones del estudio.

el maestro mismo estos ejercicios son un medio de apreciar experimentalmente si su enseñanza es aprovechada i en qué grado lo es. ^o VECCHIA. *Scienza dell' Educazione*, t. I, § 86.

El antiguo adajo escolar *la letra con sangre entra*, es regla propia de una pedagogía primitiva, bárbara e ignorante de las leyes psicológicas (*bi*). Por medio de la coerción, se puede hacer que el educando aprenda una cosa cualquiera de memoria; pero nó que se la asimile si no la comprende o que vea claro lo que es de suyo confuso. Los medios coercitivos carecen de eficacia para excitar el entendimiento; i cuando se quiera sostener que la tienen, no se sostendrá que es indispensable usarlos, habiendo tanto maestro que no recurre a ellos sino en casos excepcionales i que, sin embargo, hace producir a su enseñanza frutos excelentes.

En realidad, no hai enseñanza proporcionada al desarrollo cerebral de los educandos que no se pueda dar con un poco de arte en forma que sea a la vez placer i excitacion para sus inteligencias. Cuando las esplicaciones se esplanan con viveza, i tocan puntos interesantes, i se alternan con preguntas a la vez claras i sorprendidas, nunca dejan de avivar la curiosidad i de cautivar la atencion de los educandos. Si de ordinario ellos se muestran reacios contra el estudio, es porque la enseñanza los hace empezar por definiciones que ellos no comprenden

(*bi*) VALLET DE VIRIVILLE. *Histoire de l'Instruction Publique*, páj. 205.—*Revue Internationale de l'Enseignement*, 1891, t II, páj. 432.—Ya en su tiempo observó Sócrates que la instruccion dada por fuerza abate los caracteres i es impropia de hombres libres. PLATON, *La République*, lib. VII, páj. 305.

i da por sabidas nociones que ellos no han adquirido. Gréard lo ha dicho: siempre que el alumno muestre repugnancia a cumplir una tarea, se debe colegir que aquel estudio, por su naturaleza o por su forma, es superior al alcance de su inteligencia (*bj*). El que la enseñanza recurra con frecuencia a medios coercitivos, denuncia mucho ménos la torpeza de los alumnos para entender que la de los maestros para explicar.

Era lo que pasaba en todas las escuelas hasta los comienzos del presente siglo.

Fundada en principios, en definiciones, en nociones absolutas, en jeneralizaciones pre-establecidas, la enseñanza empezaba por aquellas partes que no se pueden comprender de buenas a primeras, carecía de aquel interés que excita la actividad del espíritu i no se imponía por su propia virtud sino por autoridad del maestro. Siendo así las cosas, necesariamente tenia que recurrir a la coercion para obtener, con la ayuda de la fuerza bruta, lo que no sabia conseguir con el empleo de buenos métodos.

Pero no es esto todo.

Por la naturaleza de las cosas, las enseñanzas que versan sobre materias incomprensibles ejercitan solo la memoria i prescinden de la inteligencia; tratan al espíritu como una mera aptitud plástica, nó como verdadera facultad activa; i si acaso lo ins-

(*bj*) GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. II, páj. 137.

truyen, no lo educan, ni lo desarrollan, ni lo fortalecen (*bk*). En una palabra, los mismos procedimientos que hacen que la enseñanza sea esencialmente coercitiva, hacen tambien que el estudio sea puramente mecánico.

Era lo que ocurría en los pasados tiempos. El estudio de memoria ha sido jeneral casi hasta nuestros mismos dias; i para facilitar lo se habian versificado todas las materias del ciclo docente, la historia, la jeografía, la gramática, la aritmética (*bl*). No se curaba mucho el maestro de que sus alumnos se asimilaran su enseñanza: ántes se sabia tan bien como ahora que lo que no se comprende no se aprende. Lo que se procuraba a toda costa era que los educandos repitieran al pié de la letra, *sin equivocarse ni en un punto*, las lecciones del maestro. Asi era como se les hacia estudiar las oraciones en latin ántes de que entendieran este idioma.

Por mas estraño que a primera vista parezca, la

(*bk*) «Pestalozzi ataqu vigoureusement ce principe (dice Pompée), en démontrant que . . . tout système devait considérer et traiter l'enfant, non comme une table rase sur laquelle il faut écrire, comme un vase vide qu'il faut remplir, mais bien le regarder, au cōtraire, comme une force réelle vivante, active par elle-même dès le premier moment de l'existence, comme un germe enfin qu'il suffit de cultiver pour lui faire produire au dehors tout ce qu'il renferme intérieurement». POMPÉE. *Vie et Travaux de Pestalozzi*, páj. 357.

(*bl*) DANIEL. *Les Jésuites Instituteurs*, cap. X, páj. 218.

enseñanza no se ha purificado todavía de estos vicios de una manera perfecta. Hasta nuestros días, hai profesores que hacen prevalecer el estudio mecánico contra el estudio racional, i nadie ignora que en todos los planes de educacion jeneral se conservan asignaturas de materias incomprensibles.

De un vicio de esta naturaleza adolece, verbigracia, la enseñanza de nuestra facultad jurídica. Encomendada a un profesorado docto, honorable, fiel observante de sus deberes, no ha hecho hasta ahora, sin embargo, nada por el desarrollo de las ciencias, porque, en vez de atizar la actividad de las inteligencias imponiéndoles el estudio racional, las ha embotado imponiéndoles el estudio meramente mecánico de la letra. Salvo honrosas excepciones, los catedráticos de nuestros días proceden como los jurisconsultos del Imperio romano: no enseñan el derecho; se limitan a enseñar la lei; creen que un examinando no conoce bien una asignatura si no sabe recitarla de memoria; i de esta manera propenden a formar comentadores casuistas i exéjetas ramplones, pero nó investigadores científicos i originales (*bm*).

Mas viciosa aun es la enseñanza del catecismo. Compuesta de nociones que en parte son incom-

(*bm*) TORRES CAMPOS. *De la Reforma de la Enseñanza del Derecho*, discurso inaugural del curso de 1890-1891 en la Universidad de Granada.—GINER. *Educacion i Enseñanza*, páj. 127.

prensibles para la razón humana i en el todo para las inteligencias educandas, esta disciplina no puede ser materia de asimilación intelectual; solo puede serlo de un estudio puramente mecánico. Si se la debe eliminar porque no tiene cabida en el sistema científico, también se la debe eliminar por no haber medio de enseñarla en forma que sirva de luz a la inteligencia, de alimento al espíritu, de impulso al desarrollo de la razón.

Después de una larga experiencia pedagógica, Pestalozzi vituperaba a los autores de catecismos el haberlos compuesto sin guardar miramientos a la capacidad mental de la infancia i con doctrinas que no dicen nada ni al corazón ni a la conciencia de los educandos (*bn*). Pero si se mira al fondo de las cosas, en este caso no es la forma de la enseñanza lo vituperable; es la enseñanza misma, porque no hai medio de hacer asimilables materias que de suyo son incomprensibles.

Corren permanentemente en los colejos i en las capas bajas de la sociedad unas combinaciones métricas de palabras ensartadas sin concierto alguno, combinaciones que carecen de sentido i cuyo objeto único es poner a prueba la plasticidad de la memoria.

Aprendidas de memoria, ellas no enriquecen de ideas el espíritu, no hacen mas bueno ni mas malo

(*bn*) POMPÉE. *Vie et Travaux de Pestalozzi*, cap. IX, paj. 205.

al hombre, ni es ménos ignorante uno porque las conoce ni ménos ilustrado otro porque las ignora. Para la educacion, no hai diferencia entre aprenderlas de memoria o guardarlas en un baul. El estudio puramente mecánico no educa ni desarrolla el espíritu, no estimula ni vigoriza la razon. Lo mismo digo de todo estudio que no se asimila intelectualmente.

Es, pues, un error imaginar que la mision de la enseñanza consiste en trasmitir a los educandos nociones que en el grado actual de su desarrollo no puedan ellos comprender. Ménos que en incrustarles la ciencia, el maestro debe empeñarse en guiarles para que la adquieran por sus propios esfuerzos, i el espíritu solo se asimila aquellas nociones que comprende.

Cuando se enseña a un niño de ocho años a distinguir los sustantivos de los adjetivos, no se tiene en mira darle nociones incomprensibles. Lo que se persigue es poner a los educandos en estado de que por sí solos hagan diferencia entre las cosas i sus cualidades. Esta es la mision de la enseñanza; en esto tiene eficacia i hasta aquí alcanza su poder. En sustancia, no debe hacer otra cosa que fijar la atencion de los educandos en materias que ellos puedan comprender sin mayor esfuerzo.

Mas, cuando se trata de materias incomprensibles, la enseñanza no tiene papel que hacer, por la

sencilla razon de que no puede poner a los educandos en situacion de que se las asimilen ni con pocos ni con muchos esfuerzos. Lo mismo da, para el efecto, que ellas sean absoluta o relativamente incomprendibles, que no estén al alcance de la razon humana o al alcance de la intelijencia educanda. En uno i otro caso, las tentativas de estudio por parte del educando i las tentativas de esplicacion por parte del maestro no hacen mas que aumentar las confusiones. Por la fuerza de las cosas, el aprendizaje mecánico prevalece entónces contra el aprendizaje racional.

¿Debe inferirse de estas observaciones que sea ilícito, irracional, contrario a la educacion del espíritu, el imponer estudios de memoria? De ninguna manera; la memoria se debe ejercitar, educar, desarrollar como las otras facultades del espíritu aun cuando no en el mismo grado. Pero el alimento que se la debe dar no es la sustancia indijerible de lo que no se comprende, i los ejercicios a que se la ha de someter no deben ser tales ni tantos que cercenen o dañen la educacion del entendimiento. Bastan algunos trozos de elocuencia i algunas de las poesías mas selectas que forman el tesoro de la literatura castellana.

Conviene observarlo: la utilidad de esta aptitud del espíritu para la retentiva se ha amenguado sobremanera conforme se ha desarrollado la cultura;

i por lo mismo, no se la puede dar ahora la importancia que tenia ántes en un sistema racional de educacion.

Ántes de la invencion de la escritura, ninguna facultad del espíritu era cultivada por los educacionistas con mas viva solicitud que la memoria. Los filósofos griegos enseñaban aun que sin estudio de memoria no puede haber verdadero conocimiento (*bñ*). Era que la memoria suplía al libro en la mision de conservar i transmitir el caudal de saber i de esperiencia acumulado por los siglos.

Inventada la escritura, se amenguó en un grado su utilidad i se descuidó en proporcion su cultivo. Pero el carácter dogmático de la enseñanza teológica i el carácter aforístico de la enseñanza metafísica, han conspirado de consuno a que la educacion haya dado hasta nuestros días mayor importancia a esta aptitud plástica que a las facultades realmente activas del espíritu.

Por el contrario, la índole esperimental de la enseñanza científica pone a cada hombre en situacion de adquirir la verdad por sí solo i a cada momento; quita un segundo grado de importancia a la memoria, i la rebaja a la condicion subalterna de simple auxiliar de la razon i el entendimiento. Es en nuestros días, bajo el imperio de la ciencia, cuando ha

(*bñ*) LAPRADE. *L'Éducation Libérale*, páj. 241.

venido a brillar con todo su fulgor la verdad de aquella profunda observacion de Montaigne, que *estudiar de memoria no es aprender* (bo).

En principio, el estudio puramente mecánico está condenado ya por todos los pedagogos; i en la práctica, va cayendo mas i mas en desuso, conforme se va desarrollando el método experimental. Para casi todas las asignaturas se han inventado formas didácticas que facilitan la asimilacion intelectual; i si exceptuamos las disciplinas de catecismo i teología, al presente solo imponen el estudio de memoria aquellos profesores que, ignorantes de la ciencia, no tienen qué enseñar, o que, ignorantes de la pedagogia, no saben enseñar.

Pero si el estudio racional suplanta mas i mas al estudio mecánico, si dia a dia se perfeccionan los métodos para estimular mejor la actividad mental de los educandos, en cambio la enseñanza adolece de otros vicios, que, por ser ménos perceptibles, podrian perpetuarse a la sombra de la inadvertencia jeneral.

Viciosa es, verbigracia, la práctica de aquellos maestros que, o por desconfianza de las fuerzas espontáneas del espíritu educando, o por lucir una vana erudicion, rica en nimiedades insustanciales, descenden en la enseñanza hasta los mas minuciosos detalles, sin dejar nada por descubrir a las in-

(bo) SPENCER. *Del'Éducation*, páj. 97.

vestigaciones, a las reflexiones i a los estudios personales de los alumnos. Es lo que vicia, por ejemplo, la enseñanza de las facultades jurídicas de Alemania. Abundosa en pormenores, se muestra ufana cuando cree haber agotado una materia, acumula las nociones en forma que cuando las últimas entran al entendimiento, todavía no están bien asimiladas las primeras, i no abre horizontes al espíritu porque se pierde en particularidades enmarañadas (*bp*).

El buen maestro, al contrario, debe hacer sentir constantemente a sus alumnos que la porcion de nociones que les da, es una parte mínima de la suma total que puede darles, a fin de que la insaciable curiosidad del espíritu se estimule a proseguir por sí sola en la carrera del estudio i de las investigaciones. En jeneral, decía Herbart, uno aprende bien solo aquellas cosas que le interesan, i la enseñanza mas sabia carece de valor pedagógico si no excita la atencion de los alumnos i no les inspira el deseo de saber mas i mas (*bq*).

Tal es el vicio mayor de que siempre adoleció la enseñanza de los jesuitas. Habilísimos para transmitir a sus educandos una suma cualquiera de saber,

(*bp*) VECCHIA. *La Scienza dell' Educazione*, t. I, § 65.

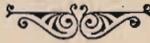
(*bq*) ROEHRICH. *Théorie de l'Éducation*, cap. III, páj. 38.—
SPENCER. *De l'Éducation*, cap. II, páj. 123.

lo son mucho mas para hacerles creer que fuera del círculo trazado por el maestro no hai sino abismos de perdicion. No carecieron jamás de catedráticos doctísimos, pero su sistema de educacion es tal, que para entregarse a investigaciones orijinales, sobre todo en el órden filosófico, sus discípulos tienen que emancipárseles. Sus exploraciones no se estienden nunca a puntos mui lejanos, porque las refrena el temor al peligro de errar, i sus enseñanzas carecen de amplitud, porque se esplanan rodeadas de vallas i precauciones. Su objeto no es formar espíritus que hagan libre uso de sus facultades; el fiel alumno de los jesuitas cree, al contrario, que hai pecado en pensar libremente. Su objeto es formar espíritus pasivos, que acepten sin discusión la enseñanza dogmática, siquiera sea bajo reserva de buscar en seguida razones para fundarla. En una palabra, inspirada por la doctrina de la inclinacion nativa del hombre al mal, aquella enseñanza se empeña ménos en dar vuelo a los espíritus que en refrenar todo impulso espontáneo de la razon; i al efecto, cristaliza los procedimientos didácticos reduciendo la ciencia al formulismo, al reglamentarismo, al automatismo (*br*).

Todo esto es contrario a uno de los fines mas elevados de la educacion, el de desarrollar mas i

(*br*) SICILIANI. *Teorie Pedagogiche*, cap. V, páj. 339.

mas las facultades intelectuales. La enseñanza se debe dar siempre en forma que excite la actividad mental, porque su objeto es no tanto aumentar el saber de la intelijencia cuanto desarrollar el poder del espíritu.





CAPÍTULO XIV



Teoría de la Enseñanza Pública

Sumario.—§ 93. La educacion doméstica i la educacion pública.—§ 94. Para que la instruccion alcance sus fines se requiere que sea pública.—§ 95. Si la enseñanza es una industria.—§ 96. La enseñanza del Estado i la enseñanza de la Iglesia.—§ 97. Objeciones contra el Estado docente.—§ 98. Medios de intervencion en la enseñanza usados por el Estado.—§ 99. La instruccion obligatoria.—§ 100. Objeciones contra la instruccion obligatoria.

§ 93. En los trece capítulos que preceden, he desarrollado la teoría de la educacion sin atender mucho ni poco a si la enseñanza debe ser pública o privada; o a si siendo pública, se debe administrar por la Iglesia o por el Estado.

Toda enseñanza, en efecto, sea pública, sea privada, debe estar adornada de los caracteres jenerales que determiné mas arriba, debe abrazar las materias que su naturaleza requiere i debe darse en la forma que la lójica positiva dispone.

Toca ahora determinar cómo se alcanzan mejor los fines peculiares de la educacion, si dándola a domicilio o en institutos públicos, si dirigida por la potestad secular o por la potestad eclesiástica. En otros términos, una vez desarrollada la teoría bajo el respecto filosófico, es menester completarla estudiándola bajo el respecto político. Tal será el objeto del capítulo con que me propongo finalizar esta obra.

Para dilucidar estos puntos, no hai sino estudiarlos a la luz de las doctrinas ya establecidas.

Desde las primeras pájinas del presente libro, demostré que el objeto positivo de la educacion es el de formar al hombre para la sociedad; i sin duda alguna, por medio de la enseñanza pública se alcanza este fin mejor que por medio de la enseñanza doméstica.

Los hábitos propios de la vida social no se adquieren estudiándolos en los libros; se adquieren prácticamente en el roce constante con los estraños; i aun cuando uno se connaturalice con todos los autores de una nacion, no adquiere el espíritu nacional si no vive largo tiempo en el seno de ella bajo la directa influencia del medio ambiente.

Ya lo hice ver al principio de esta obra: la sociedad es el medio por excelencia de educacion; fuera de ella, no se desarrolla jamás por completo el ser moral del hombre; i el maestro no puede suplirla con sus esplicaciones aun cuando pueda auxiliarla, purificarla, amplificarla.

Tal es el vicio capital de la educacion doméstica.

En el aislamiento del domicilio, el hombre no está sujeto sino de una manera mui indirecta a esta irremplazable influencia educadora; i la educacion misma se muestra impotente para cultivar en la infancia los jérmes de aquellos sentimientos morales que suponen la vida de relacion.

Cuantos tienen alguna esperiencia pedagógica saben que la emulacion es un medio educativo cuya eficacia consiste en hacer que el espíritu del escolar dé de sí lo mas que sus facultades naturales se lo permitan. Sin la emulacion, los esfuerzos del maestro se embotan frustráneamente en una masa poco ménos que inerte, porque es aquel sentimiento uno de los que mas temprano trasforman al educando de simple capacidad receptiva en verdadera facultad activa. Cuando todavía él se muestra insensible a los incentivos del interés i de la gloria, ya siente agitarse su sér al estímulo de la emulacion.

Ahora bien, para despertar este sentimiento es inútil dar consejos, inútil crear incentivos, inútil atizar el amor propio de los educandos si se les aisla del contacto con sus semejantes.

Solos uno en frente del otro, no tiene el ayo medios eficaces para desarrollar en su discípulo los sentimientos sociales: por obra de la misma situación en que la familia le coloca, está precisado á respetar en su enseñanza todas las preocupaciones de linaje con que se ha formado el educando, i éste no se hace hombre para la sociedad aun cuando en cierto sentido se haga hombre para el hogar.

La historia de la educacion doméstica está llena de anécdotas que prueban la existencia de una lucha sorda i persistente entre el ayo por despertar en su discípulo el amor al estudio, i el discípulo por emanciparse de la férula del ayo. Nunca lograron los preceptos, los consejos, las amonestaciones i los cuentos morales del primero, vencer la resistencia pasiva o poner término a las burlas irrespetuosas del segundo; i el mismo educando que hoi ejemplariza con su docilidad en la escuela, escandalizaba ayer con su indisciplina en la casa. Es que el maestro no cuenta en el hogar con el auxilio inapreciable de la emulacion; es que la emulacion solo nace entre personas que están empeñadas en una misma tarea; es que sin la emulacion, la enseñanza gasta muchos mayores esfuerzos i rinde muchos ménos frutos (a).

(a) BACON. *Dignité et Accroissement des Sciences*, lib. I, páj. 47.—GUIZOT. *L'Éducation*, pájs. 123 a 128.—ROLLIN. *Traité des Études*, t. III, lib. VIII, art. II.

Todos los pedagogos lo saben: para despertar este sentimiento, es indispensable someter los educandos a la lei de la concurrencia, dar ocasion a los mejores para que sobresalgan entre todos aun cuando sean de mas modesta condicion, i esponer a los de mas ilustre abolengo a quedar rezagados, por torpes o perezosos, si no vencen en buena lid a sus competidores. Educado en el aislamiento, el hombre no tiene términos de comparacion para apreciar la potencia relativa de sus facultades, ni ocasiones de lucha para desarrollar toda la enerjía de su naturaleza.

Segun lo han demostrado muchos educacionistas, forma la escuela una como república sujeta al réjimen de la igualdad, república en que desaparecen las distinciones sociales de la fortuna i la sangre para no dejar subsistentes mas que las de la virtud i el talento (*b*).

Todas aquellas preocupaciones de linaje con que el padre de familia atiza la vanidad de sus hijos, colgando a sus antepasados obras mas o ménos meritorias, se disuelven en la escuela al contacto con aquellos condiscípulos que, sin deber ni siquiera su nombre a sus abuelos, sobresalen brillantemente merced a sus solos esfuerzos personales.

Especialmente en los colejos del Estado, que

(*b*) GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. II, páj. 195.—*Revue Internationale de l'Enseignement Supérieur*, 1891, t. II, páj. 548.

no tienen interés en halagar la vanidad de los nobles o de los ricos, es muy frecuente que la fortuna i la sangre sean postergadas en homenaje a la virtud i a los merecimientos personales.

Todos podemos recordarlo: un día ingresan en la escuela un niño que, en atención a los nobles antecedentes de su linaje, recibe especiales muestras de deferencia, i otro que por su condición humilde es objeto de menosprecio i de burla. Pero andando el tiempo, el primero se hace notar por su torpeza cuando el segundo brilla por la prontitud de su ingenio; i mientras éste se afana en el desempeño de sus tareas, el otro consume su vida entregado a una pereza invencible. El juicio de los discípulos cambia entónces como por encanto: las distinciones fundadas en los antecedentes de familia se olvidan en homenaje a las distinciones fundadas en los méritos personales, i, según la palabra del Evangelio, los humildes son ensalzados, i humillados los orgullosos (c). Es ésta una educación que, comprometiendo desde temprano al hombre en las luchas de la vida, lo hace desarrollar su carácter i su inteligencia hasta donde la plasticidad de su naturaleza lo permite.

Ahora bien, la educación doméstica no puede rendir frutos semejantes porque no despierta la emulación, i no despierta la emulación porque este:

* (c) GRÉARD. *Enseignement Secondaire*, t. II, pág. 200.

sentimiento solo nace al calor de la lucha entre individuos que están sometidos a la lei comun de la concurrencia.

Hace dieciocho siglos que lo observó el retórico Quintiliano: el niño que se educa a domicilio se espone a criarse muelle i afeminado, porque, rodeado de halagos i atenciones excesivas, no se le deja vencer el menor estorbo, ni afrontar el menor peligro, ni sufrir contrariedad alguna. Si habla, se le recompensa con caricias palabras que no se permitirian a un bufon; i siempre que quiere dar un paso, se le lleva de la mano para que no caiga (*d*).

Esos caractéres egoistas, voluntariosos, dominantes, absorbentes, son obra de la educacion doméstica mas que de la educacion pública. Cuando los hombres se forman sometidos a la vida de relacion, se hacen tan diestros i varoniles para vencer en las luchas de la concurrencia, como tolerantes, abnegados i justicieros en el trato con sus semejantes.

Nadie podria desconocer las ventajas que para la paz social tendria un invento cuyo objeto fuese hermanar a las clases del Estado, imbuyendo en las inferiores respeto a los méritos cívicos, a la hidalguía, a la cultura, al patriotismo de las superiores,

(*d*) COMPAYRÉ. *Doctrines de l'Éducation*, t. I, páj. 42.—ROLLIN. *Traité des Études*, t. III, lib. VIII, art. II, páj. 218.—DUPUY. *L'État et l'Université*, páj. 56.

e inspirando a las superiores estimacion por la honradez, la lealtad, la laboriosidad de las inferiores. Si estos sentimientos de recíproco afecto nacieran entre patricios i plebeyos, entre patrones i obreros, no es dudoso que desaparecerian muchas de las dificultades que perturban el desarrollo normal de las sociedades contemporáneas.

Pues bien, la escuela pública, la escuela que se abre de par en par a los hijos del pueblo i confunde en su recinto a los vástagos de todos los linajes, rinde en parte frutos parecidos porque crea entre los condiscípulos relaciones de amistad i compañerismo, que los acontecimientos de ordinario respetan i que a través de los años se estrechan mas i mas si no son disueltas por un orgullo insensato.

Sin que intervenga el maestro, sin que lo ordenen los reglamentos, la sola vida escolar desarrolla la lealtad de carácter, la afabilidad con los amigos, la cortesía con los estraños, la estimacion de los méritos reales, el afecto recíproco. Si los individuos de las clases aristocráticas se hicieron notar siempre por su egoismo, por su orgullo, por su desden a los estraños, por sus modales insultantes, es porque el aislamiento en que se crían, educados a domicilio, provoca de una manera espontánea el desarrollo de las pasiones anti-sociales. Por la naturaleza de las cosas, las virtudes sociales solo se desarrollan en la sociedad, i la escuela es la sociedad de los educandos.

La influencia educadora que la escuela ejerce se patentiza de una manera singular en la formación de los hábitos de tolerancia. De ordinario, la educación doméstica no sabe inculcar el sentimiento religioso sino acompañándolo con sentimientos de horror a las doctrinas adversas i de odio a los que las profesan. Pero cuando la enseñanza pública no tiene carácter confesional, ella neutraliza la diversidad de creencias avivando los sentimientos de recíproco afecto; la religiosidad disminuye en beneficio de la humanidad, i la tolerancia abre campo a la caridad sin exclusiones, a la confraternidad humana, al amor universal.

Es en la escuela tambien donde se forma el sentimiento de esas relaciones de subordinacion a los estraños que el órden social impone. Por mui temprano que se verifique el ingreso escolar, uno recuerda toda su vida la estrañeza que le causa verse sometido de repente a la férula de una persona a quien no está subordinado por relaciones de consanguinidad. Hasta después de trascurrido mucho tiempo, uno se resiste todavía a creer que deba en realidad obediencia a una autoridad que no es la autoridad paterna.

Pero una vez que se convence, jermanan en su sér con prodijiosa espontaneidad sentimientos morales que la educación doméstica solo cultiva de una manera mui imperfecta. Dados los vicios inherentes a esta educación, se puede decir que los hábitos

de órden i de puntualidad, que el respeto a la disciplina i a las autoridades solo se empiezan a formar el dia en que el educando es sometido al réjimen de la escuela; i por cierto es la escuela la que desarrolla aquel amor al trabajo que la emulacion i las recompensas estimulan. En otros términos, el educando se forma mejor cuando el roce con otros le ofrece ejemplos que imitar que cuando el aislamiento le hace creer que solo él está sujeto a restricciones, prohibiciones i cortapisas (e). Si muchas veces la madre no obtiene de su hijo en años de penosos esfuerzos la dedicacion al estudio que el maestro obtiene en breves dias de perseverancia, es porque la autoridad escolar, a diferencia de la

(e) POMPÉE. *Vie et Travaux de Pestalozzi*, cap. XIV, páj. 341.

«Le maître d'école (dice Bain), ainsi que toutes les personnes qui exercent une autorité définie, est un maître de morale ou de discipline, qui contribue pour sa part à graver dans l'esprit des élèves, les consequences bonnes ou mauvaises de leurs actes. Pour ce qui le regarde, il doit régler les actions de ses élèves et approuver ou blâmer ce qu'ils font dans leurs rapports entre eux et avec lui-même. Il exige et il développe en eux des habitudes d'obéissance, d'exactitude, de véracité, de loyauté; d'égards et de politesse pour les autres; en un mot, toutes les qualités nécessaires à l'école. Tout homme qui sait maintenir l'ordre et la discipline indispensables à un bon enseignement intellectuel, est sûr de laisser dans les esprits de ses élèves des impressions de vraie morale, sans même avoir cherché à le faire.»—BAIN. *La Science de l'Éducation*, lib. III, cap. II, pájina 292.—BAIN. *L'Esprit et le Corps*, páj. 256.—ROLLIN. *Traité des Études*, t. III, lib. VIII, art. II.

autoridad materna, obra auxiliada por la influencia educadora del ejemplo.

En suma, los hechos que de jo enunciados corroboran lo que senté mas arriba, esto es, que la educacion doméstica no desarrolla por completo el ser moral de los niños, ni los dota de aquellos sentimientos que deben adornarles para que se puedan incorporar en la sociedad.

§ 94. Lo mismo digo de la instruccion propiamente tal.

Si el fin de la instruccion es ligar a todos los espíritus por los vínculos de una misma doctrina, a las claras se infiere que la enseñanza pública, por ser una para todos, lo alcanza con mayor facilidad que la enseñanza doméstica, que cambia de uno a otro hogar.

Es verdad que sin ponerse de acuerdo, por obra espontánea de la reflexion social (§ 17), los ayos dan a sus discípulos una educacion católica en los pueblos católicos, una educacion evanjélica en los pueblos protestantes, una educacion mahometana en los pueblos musulmanes.

Pero tambien lo es que en las sociedades contemporáneas, donde tantos sistemas filosóficos se disputan el imperio de la intelijencia, no hai doctrina alguna que sirva de vínculo de union entre los hijos de familia que reciben su educacion a domicilio.

Supuesto el actual desencuadernamiento de los espíritus, solo un sistema de educacion comun puede restaurar la unidad del intelecto, imponiendo a todos la enseñanza de una misma doctrina.

No se confundan los tiempos ni las sociedades. Lo que ántes fué bueno, ahora es malo; i esto que conviene aquí, causaria graves perturbaciones allá. Nada es absoluto.

Si en los siglos medios pudo la educacion doméstica jeneralizarse en las clases superiores sin romper el vínculo de union entre los espíritus, es porque no habia mas que una sola filosofía para informar la enseñanza, la filosofía católica (*f*).

Pero en las sociedades cultas de nuestros días, la simultánea coexistencia de tantos sistemas ha creado la necesidad de recurrir a la escuela pública como al medio mas eficaz que puede emplearse para restablecer la unidad del intelecto.

Litré observa en alguna de sus obras que la enseñanza fortifica las tendencias conservadoras de la sociedad, porque nada las favorece más que aquello que une los espíritus, nada las contraría más que aquello que los divide (*g*). Pero esto no se puede decir sino de la instruccion pública, que es una e igual para todos; no se puede decir de la instruccion doméstica, que varía de casa a casa.

(*f*) SICILIANI. *Teorie Pedagogiche*, cap. V, páj. 309.

(*g*) LITRÉ. *Revue de Philosophie Positive*, 1876, t. I, páj. 10.

Mas aun: quiero suponer que fuese posible imponer a todos los maestros privados la obligacion de enseñar una sola doctrina, con un mismo espíritu, inspirados por el nobilísimo anhelo de hacer a todos partícipes de la comunión de una sola verdad. Aun en tales condiciones, no se podría confiar a la iniciativa particular el desempeño de este augusto deber, porque, sobre ser intermitente i precaria, de ordinario solo acomete empresas que la tientan con el incentivo del lucro (*h*), i en todo caso, carece de medios para distribuir por igual los beneficios de la cultura entre las varias partes de un grande Estado.

Tal cual la preconizaron Locke i Rousseau, tal cual se dió en la antigüedad i en los siglos medios, la educacion doméstica requiere un maestro para cada discípulo; i por su propia naturaleza, una condicion semejante es imposible de satisfacer para el comun de los padres de familia. En otros términos,

(*h*) Comprendiendo el peso de esta observacion, Paul Leroy-Beaulieu trata de refutarla, i al efecto hace notar que la iniciativa privada ha dado vida en Francia a varios notables institutos de enseñanza superior. Pero si allí i en Inglaterra, i en Estados Unidos hai grandes fundaciones que se deben a la munificencia de los particulares, en parte alguna ha bastado ella para proveer por completo a las necesidades de la educacion jeneral. PAUL LEROY-BEAULIEU. *L'État et ses Fonctions*, lib. V, cap. III, páj. 269. — JULES SIMON. *L'École*, páj. 252.

la educacion doméstica es esencialmente aristocrática (*i*).

¿Qué quiere decir esto? Lo que quiere decir es que donde deja de ser pública, la enseñanza pierde su carácter democrático e igualitario, se convierte en simple adorno de las clases oligárquicas, i por el mismo hecho se inhabilita para cumplir sus fines peculiares.

Por la naturaleza de las cosas, la instruccion no puede unir todos los espíritus si no es universal, ni puede ser universal si no es pública, ni puede ser pública sino allí donde las tendencias democráticas del pueblo la imponen a las potestades.

Si en los estados aristocráticos, si en los estados antiguos, los gobiernos se mostraron de ordinario adversos a la enseñanza pública, es porque ella desarrolla de suyo en los pueblos tendencias igualitarias i democráticas, hostiles a las instituciones de privilegio (*j*).

(*i*) LOCKE. *Pensées d'Éducation*, § 70.—«Le pauvre n'a pas besoin d'éducation (dice Rousseau); celle de son état est forcée; il n'en saurait avoir d'autre; au contraire, l'éducation que le riche reçoit de son état est celle qui lui convient le moins et pour lui-même et pour la société». ROUSSEAU. *Émile*, lib. I, pág. 25.

(*j*) Hacia los tiempos de Aristóteles, prevalecia en Atenas el sistema de la educacion doméstica; cada padre de familia educaba a sus hijos como le daba la gana.—ARISTÓTELES. *La Politique*, lib. V, cap. I, § 2.—COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II, pág. 21.

Lo mismo ocurría en Roma hacia los tiempos de Ciceron.

Segun el testimonio de este autor, la educacion no estaba re-

En las sociedades cultas, donde están sancionadas así la igualdad de todos los ciudadanos ante la lei como la intervencion del pueblo en el gobierno, no se debe obedecer a semejante criterio. Como quiera que el Estado entero no tiene mas que un solo fin, decia Aristóteles, la educacion debe ser una para todos los ciudadanos; i lo que es yo, juzgo de toda evidencia que la lei debe reglar la educacion, i que la educacion debe ser pública (*k*).

§ 95. A la misma conclusion se llega cuando se atiende a la naturaleza de la enseñanza.

En el concepto mas elevado de las cosas, la enseñanza es una funcion que provee al gobierno espiritual de los pueblos, así como la política es una funcion que provee a su gobierno temporal.

Ambas son funciones sociales, i bajo el respecto filosófico es tan absurdo entregar a la iniciativa particular la administracion de justicia como entregarle la administracion de la enseñanza. ¿Por qué algunos piden libertad para elejir sus maestros i no la

glada por las leyes, ni era pública, ni comun, ni uniforme para todos. La autoridad, dice Buisson, no se preocupó mucho de la instruccion popular entre los romanos. Por causa de la falta de enseñanza pública, era comun que cada padre de familia se comprara un esclavo letrado para educar a sus hijos.—CICERON. *De la Republique*, lib. IV, cap. II.—BUISSON. *Dictionnaire de Pédagogie*, artículo ROMAINS.

(*k*) ARISTÓTELES. *La Politique*, lib. V, cap. I, § 2 i 3.

piden para elegir sus jueces? ¿Qué razones hai que aconsejen quitar a los particulares la tarea de rejr i juzgar los actos esternos del hombre, cuando de otro lado se quiere encomendarles la de formar el intelecto de la sociedad?

En nuestros días, los adversarios de la instruccion pública están empeñados en adular la naturaleza de la enseñanza, convirtiéndola en una industria para someterla en este carácter a la lei de la oferta i la demanda; i no hai duda que a esta condicion se la rebaja cuando en vez de una funcion pública se hace de ella un servicio doméstico (1).

(1) «El Estado, dice Larrain Gandarillas, no debe poner obstáculos a la industria privada para fundar establecimientos de educacion, ni hacer competencia a los ya establecidos, revisitando a los fiscales de privilejios que dificulten la concurrencia». LARRAIN GANDARILLAS. *Memorias Universitarias sobre Instruccion Pública*, páj. 113.

Cuando uno oye hablar así, se imagina habérselas, nó con el abnegado rector del Seminario episcopal de Santiago, sino con el interesado empresario de alguna fábrica de tejidos!

«La economía política no podría desinteresarse en las cuestiones de instruccion, dice Jourdan, si se atiende a que el Estado presta servicios personales al darla, esto es, ejerce una industria en concurrencia con los particulares. . . Sin embargo, no estoi yo de acuerdo con los economistas cuando quieren resolver la cuestion con este razonamiento perentorio: hai unos hombres que son doctos i otros que son ignorantes; los unos representan la oferta i los otros la demanda; éstos i aquéllos se convendrán en el mercado; el Estado no tiene para qué preocuparse de ellos». —JOURDAN. *Le Rôle de l'État dans l'ordre*

En su sentir, esta industria debe ser tan libre que un ganapan cualquiera no tenga mas trabas para establecer una escuela que para abrir una tienda. Nadie puede suponer que el público carezca de competencia para juzgar entre enseñanza i enseñanza cuando la tiene para juzgar entre mercadería i mercadería. Si es capaz de elejir entre los pintores al que hace mejores cuadros ¿por qué seria incapaz de elejir entre los maestros al que da mejor educacion?

Pero la enseñanza no nace, ni vive, ni se desarrolla en las condiciones en que se establece, se agranda i prospera una industria cualquiera; i si aquel que tiene alguna idea de las mercaderías que necesita puede elejir con acierto entre una i otra, el que no tiene instruccion alguna carece de competencia para elejir entre enseñanza i enseñanza (*m*).

Una industria se establece cuando es reclamada por el consumo, i el consumo la reclama en tanto cuanto la necesita. Lo contrario sucede con la enseñanza: cuanto mayor es la ignorancia, tanto mas se necesita la instruccion i tanto ménos jeneralmente se siente su necesidad (*n*).

Los economistas sostienen que, a virtud de la lei

économique, pájs. 91 i 92.—ALCORTA. *La Instruccion Secundaria*, cap. II, páj. 66.

(*m*) COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II, páj. 18.

(*n*) STUART MILL. *Économie Politique*, t. II, páj. 527.

de la oferta i la demanda, cuando el Estado no interviene, la iniciativa particular funda escuelas dondequiera que se las necesita (*n*). Pero en el hecho ocurre una cosa diferente: las escuelas se abren en las mas grandes poblaciones, donde es mayor la cultura i menor la necesidad, i nó en las poblaciones mas atrasadas, donde es mayor la necesidad por ser menor la cultura. No son éstas, entónces, no son empresas industriales, sujetas a la lei de la oferta i el pedido. Son empresas morales, sujetas a las necesidades de la cultura.

No es esto todo.

Entre varios industriales que compiten en el mercado, se puede asegurar que aquel cuyas mercaderías mas se consumen es el que mejor satisface las necesidades del público. Pero en la enseñanza sucede amenudo lo contrario, que aquel que la da mejor encuentra ménos consumidores, i el simple charlatan se forma un auditorio sobremanera numeroso (*o*). Dados tales antecedentes, es claro que

(*n*) LARRAIN GANDARILLAS. *Memorias Universitarias*, etc., páj. 114.

(*o*) «Dans la discussion du Sénat relative aux collèges de jésuites, M. Jules Simon a cité et approuvé le mot de Henri IV: *Faites mieux qu'eux, et vous aurez plus d'élèves*. A nos yeux c'est exactement le contraire de la vérité. Un ancien ministre de l'instruction publique avait parfaitement réfuté d'avance cette théorie dans la page suivante: «On dit que la concurrence est « une bonne chose, qu'elle est un aiguillon pour chacun des con-
« currents, qu'elle les oblige à mieux faire. Cela n'est pas aussi

los maestros no deben estar sujetos a la lei económica de la concurrencia, aun cuando lo estén a la lei moral de la emulacion.

Cuando se estudia el repartimiento de las industrias en cualquiera de los países mas adelantados de Europa, se nota que ellas proporcionan espontáneamente la suma de mercaderías a las necesidades de cada pueblo. Si en un momento dado escasea la provision, sube el valor i de seguida aumenta la produccion. Si, por el contrario, hai superabundancia, viene la depreciacion i disminuye la produccion.

Pero en el repartimiento de la ciencia, la iniciativa particular no proporciona la suma de enseñanza a las necesidades de cada pueblo; i al contrario,

« certain qu'on veut bien le dire, surtout en matière d'enseigne-
« ment; cela est absolument faux en matière de préparation;
« car on ne lutte pas à qui fera le meilleur élève, mais à qui fera
« recevoir le plus de candidats, à l'aide d'une opération que les
« anglais appellent *cramming* et que j'appelle le *bourrage*. Il se
« passe à Brest en ce moment quelque chose d'assez curieux. . .
« Vis à vis du collège, à quinze mètres de distance, en bordure
« sur la rue principale, les jésuites ont fondé un collège rival. . .
« Que vont-ils faire là? De la science? On ne choisit pas Brest
« pour faire de la science. Ils vont faire de la préparation et ils
« la feront avec succès, sacrifiant tout au désir d'avoir beaucoup
« d'élèves reçus et de disputer à l'Université le corps des officiers
« de marine. . . Ce n'est plus la science qu'on apprend, c'est la
« façon de répondre à telle personne. . . Tout le monde est au
« courant de cette situation. On va donc à l'établissement qui
« fait recevoir beaucoup d'élèves». FOULLÉE. *La Propriété
Sociale et la Démocratie*, lib. IV, cap. II, pájs. 220 i 221.

es impotente para repartir por igual los beneficios de la cultura.

Una de las pocas naciones donde se puede apreciar por sus resultados la eficacia de la iniciativa particular es sin duda la Inglaterra. Pues bien, es un educacionista inglés el que se ha encargado de informarnos que las escuelas están allí mui mal distribuidas; que hai muchas en algunos pueblos donde se necesitan pocas, i pocas en algunos donde se necesitan muchas: en una palabra, concluye, están distribuidas como quedan los granos de arena cuando se arroja un puñado al viento.

Lo mismo ocurre dondequiera que la enseñanza está encomendada a la iniciativa particular. El industrialismo no ha hecho nunca por la educacion jeneral de los pueblos nada que sea digno de notarse. Si la iniciativa privada ha establecido a las veces algunas fundaciones notables, ha sido cuando renunciando a todo propósito de lucro, ha hecho de la enseñanza una tarea de abnegacion, desinterés i sacrificio. A la industria propiamente tal la educacion debe poco, mui poco, casi nada apreciable.

«Mas (objetan los economistas) no es de estrañar que las cosas ocurran así; cuando el Estado interviene, la iniciativa individual no puede ostentar su potencia, sus fuerzas i sus obras. Renuncien los poderes públicos a la tarea de administrar la enseñanza, i entónces las instituciones particulares

se multiplicarán en la justa medida en que cada pueblo las necesite».

Pero ocurriría lo contrario.

Si en una sociedad cuya cultura intelectual ha llegado ya a la plenitud de su desarrollo, si en una sociedad cuyos miembros todos están convencidos de las ventajas de la instrucción, sería dable esperar que, suspendida la enseñanza pública, se fundara en grande la enseñanza privada; no hai razon alguna para esperar los mismos frutos en un pueblo mas o ménos atrasado, donde el vulgo mira la instrucción como un adorno eliminable de lujo.

Estas observaciones se corroboran con lo que pasa a vista de todos en nuestros dias i con lo que ha ocurrido ántes, en el curso de la historia. En nuestros dias, la iniciativa individual no hace cosa alguna de nota para fundar aquellas enseñanzas especiales, la de minería, la de agronomía, la de artes i oficios, que todavía no han sido instituidas por el Estado; i en todas las naciones cultas se observó siempre que cuando el poder público no intervenía, las instituciones particulares de enseñanza fueron ménos numerosas i ménos importantes que cuando intervenía.

Para mí no es dudoso que si se llegara a suprimir la intervencion de los poderes públicos, el nivel de la cultura se deprimiría; i si en tal caso se desarrollara la iniciativa industrial, no sería para difundir esta instrucción jeneral, cuya necesidad

sienten mas bien los pueblos que los individuos; sería para proporcionar a los interesados esta instrucción especial, cuya necesidad se siente mas vivamente por el vulgo. Cuando la instrucción jeneral no florece como verdadera empresa de civilización, tampoco prospera como simple empresa industrial.

Se cita en contrario la enseñanza superior de los Estados Unidos, la cual ostenta en realidad alguna lozanía sin que el Estado la auxilie; pero ella no presta los servicios de la instrucción jeneral, ni es obra de la industria de empresarios, sino de la munificencia de hombres jenerosos. Las universidades norte-americanas están protestando con su sola existencia contra la tentativa materialista de convertir la enseñanza en una industria, porque no son empresas industriales; son empresas morales, de cultura, que se han fundado i se mantienen sin propósitos de lucro (*p*).

Cuando la industria manifiesta semejante impotencia para desarrollar la enseñanza nacional donde los poderes públicos no acometen la tarea, es poco razonable esperar que dé mejores frutos si se restablece el régimen de la prescindencia para satisfacer la ideología de los economistas. Nadie puede con fundamento esperar que en tal caso se levanten es-

(*p*) VILLEY. *Le Rôle de l'État dans l'ordre économique*, página 175.

cuelas, como por obra de majía, en las miserables villas, aldeas i caseríos de cada Estado. Lo poco que se debe a la iniciativa privada, lo ha hecho ella justamente cuando ha renunciado a toda mira industrial. No es el incentivo del lucro lo que alienta a los misioneros cuando consagran su existencia a convertir infieles con sus enseñanzas morales; i el ignorado campesino que a la sombra de un árbol enseña las primeras letras a diez o doce niños, no va tampoco a la siga de un mezquino propósito de ganancia. Su obra es obra de abnegacion i, por lo mismo, excepcional. Si la enseñanza se encomendara a la industria, por ejemplo en Chile, lo que ocurriria de fijo seria que la mayor parte del Estado quedaria perpetuamente destituida de todo servicio docente, i junto con degradarse la instruccion se inhabilitaria para aspirar a la universalidad (q).

En suma, la enseñanza no logra sus fines sino cuando los poderes públicos la toman como una funcion, i los maestros como un sacerdocio. Instituida en todas las sociedades cultas para satisfacer necesidades del orden moral, no la alcanzan las le-

(q) ROEHRICH. *Théorie de l'Éducation*, cap. I, páj. 18.—"No conocemos país alguno, decia en Francia un ministro de instruccion pública, donde se haya podido establecer una organizacion escolar fuera de la Iglesia i del Estado." CROZAT. *Droits et Devoirs de la Famille et de l'État en matière d'enseignement*, páj. 32.

yes de los economistas, que solo atienden al respecto económico de las cosas. La supresion de la instruccion pública, que los individualistas reclaman, no traeria consigo el resultado que la libertad de industria rinde de ordinario, cual es el de provocar el desarrollo de la actividad; ocasionaria el efecto contrario, el de disminuirla. Stuart Mill observaba una vez en la tribuna del parlamento inglés que miéntras la intervencion del Estado se limita mas i mas en el comercio i en la industria, se desarrolla mas i mas en el campo de la enseñanza. «Es que la intervencion gubernativa produce aquí los efectos opuestos, advierte Alcorta, porque en vez de trabar el desenvolvimiento individual cuando se aplica a la difusion de los conocimientos, tiene por objeto i por resultado despertar las enerjías adormecidas i restituir a los hombres i a los pueblos la plenitud de sus fuerzas. Los pueblos ignorantes viven bajo perpetua tutela. La intervencion del gobierno en la educacion prepara, por el contrario, todas las emancipaciones» (r).

(r) ALCORTA. *La Instruccion Secundaria*, cap. I, pájs. 14 i 27.—«Il appartient donc à la société d'intervenir dans l'éducation et de la faire un peu à son image (dice Cousin), pour que l'éducation lui rende ce que la société lui a donné; autrement, c'est la société qui sème de ses propres mains l'inquiétude, le mécontentement, les révolutions. A ce point de vue, qui est le vrai, le droit d'enseigner n'est ni un droit naturel

§ 96. Establecido que la enseñanza pública realiza los fines de la educación de una manera mas perfecta que la enseñanza doméstica, debo ahora determinar cuál de las dos potestades, si la temporal o la espiritual, es la llamada a prestar aquel servicio. Este es el gran problema de filosofía política que en puntos de enseñanza discuten a la sazón los pensadores, los educacionistas i los repúblicos.

De ordinario, cuando se habla de instrucción pública, se quiere aludir solo a la del Estado; i cuando se habla de instrucción privada, se quiere aludir en el fondo a la de la Iglesia. Pero en realidad, la enseñanza de la Iglesia es una enseñanza pública al mismo título que lo es la del Estado. ¿Cuál de ambas potestades es, pues, la que debe encargarse de la dirección i la supervijilancia?

En abstracto, no hai duda alguna: la enseñanza es por naturaleza una tarea moral cuyo desempeño corresponde al poder espiritual; pero se discute si es alguna de las iglesias que dividen el intelecto contemporáneo la que debe hacer de po-

de l'individu, ni une industrie privée: c'est un pouvoir public." COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II, páj. 18.

Aristóteles observa que uno de los medios de que se vale el despotismo para mantener a los pueblos en la servidumbre es privarlos de instrucción, esto es, (agrega) evitar en ellos todo aquello que da al hombre valor i confianza en sí mismo. ARISTÓTELES. *La Politique*, lib. VIII, cap. IX, § 2.

der espiritual para encargarse de estas augustas funciones.

En este punto, como en todos los puntos de política, hai partidos antagónicos porque hai diversidad de doctrinas. Aun la Iglesia católica, que en general se ha empeñado con particular esmero en mantener la unidad de las suyas, no siempre se muestra consecuente en la práctica con las que enseña desde sus cátedras (*s*). En principio, sostiene que corresponde a ella dirigir por sí sola la enseñanza i condena toda intervencion estraña. En el hecho, se conduce en todas partes a la manera como, segun Julio Simon, lo hace la iglesia anglicana: se pone del lado de la autoridad cuando se trata de disputar la enseñanza a las sectas disidentes, i del lado de la libertad cuando se trata de disputarla al Estado (*t*).

Por su parte, los libre-cambistas complican el problema, problema por naturaleza moral, tratando de resolverlo sin atender mas que al respecto

(*s*) «Le régime parfait de l'instruction publique (dice un autor citado por Jourdan), le régime qui répondrait à l'état normal de la société, ce serait que l'Église possédât seule, en fait comme en droit, la direction de tout l'enseignement à tous les degrés». JOURDAN. *Le Rôle de l'État dans l'ordre économique*, páj. 93.—CROZAT. *Droits et Devoirs de la Famille et de l'État en matière d'enseignement*, lib. IV, caps. VII a XI.

(*t*) J. SIMON. *L'École*, páj. 240.—Cuando tiene el poder en sus manos, sostiene el monopolio (observó Littré), i cuando lo pierde, reclama la libertad.

económico, i al efecto, proclaman que el Estado debe abstenerse de enseñar a fin de que se desarrolle la industria docente.

Pero después de lo que dejo establecido, nadie podría halagarse con la esperanza de que, suprimida la intervencion del Estado, se desarrollara la iniciativa particular. Lo que ocurriria sin duda alguna seria que la iglesia dominante de cada nacion se adueñaria por completo de la enseñanza.

En sustancia, cuando se pide que se devuelvan al pueblo las funciones de la enseñanza, dice un educacionista, no es una aspiracion popular la que se trata de satisfacer; es una aspiracion de secta: se pide que la enseñanza se entregue a manos del pueblo, porque las iglesias desean acapararla en su provecho (*u*). En otros términos, se demanda en apariencia libertad para constituir en el hecho un privilegio, i so capa de sujetar la enseñanza a la lei de la concurrencia industrial, lo que se quiere es ponerla en manos de la iglesia dominante.

No digo yo que esto seria un mal; pero sí digo que esto seria el resultado; i de consiguiente no está trabada la lucha entre la autoridad i la liber-

(*u*) «Que les économistes que je combats le sachent bien: sur les ruines du monopole de l'État, ce n'est pas la liberté qui s'élèverait, c'est un autre monopole qui ferait peut-être regretter l'ancien.» JOURDAN. *Le Rôle de l'État dans l'ordre économique*, páj. 93.—VILLEY. *Le Rôle de l'État dans l'ordre économique*, páj. 175.

tad; está trabada entre potestad i potestad, porque si la enseñanza no es dada por el Estado, necesariamente se encarga de darla la Iglesia.

Planteado así el problema, la solución se encuentra con facilidad averiguando cuál de las dos potestades puede dar, atenta la naturaleza de su institución, una enseñanza mas conforme con las necesidades de la sociedad contemporánea.

Al efecto debo observar primeramente que en todos los pueblos cultos la enseñanza fué dirigida por la iglesia dominante ántes que empezara a serlo por el Estado; i que en todos, sin excepcion alguna, o estuvo reducida bajo aquella direccion a condiciones realmente vergonzantes, o solo prosperó en aquellas ramas del saber que directa o indirectamente interesan a la profesion eclesiástica (v).

En su incomparable capítulo sobre el desarrollo

(v) Alcántara García refiere que el Estado no se cuidaba en Francia de la educacion popular; i que ella no cobró algun desarrollo sino bajo la restauracion borbónica. Pero «si bien la restauracion dejó a su caída unos 20,000 pueblos provistos de escuelas primarias, las tenia abandonadas a las congregaciones religiosas, habiéndose sabido mas tarde por los 490 inspectores que M. Guizot mandó a visitarlas, que las 33,456 que contaban aquellos pueblos estaban arruinadas i sus maestros en un estado bastante miserable: ¡prueba bien triste del interés que al clero francés merecia la ilustracion del pueblo!» Lo mismo sucedia con peores caractéres en Portugal, en Inglaterra, en Estados Unidos i en España ántes de que el Estado asumiera la direccion de la enseñanza. ALCÁNTARA GARCÍA. *La Educacion i la Enseñanza*, t. II, cap. X, § 3 i 4.

del intelecto español, Buckle traza a grandes pinceladas el estado de atraso en que España se encontraba hacia los siglos XVII i XVIII, esto es, hacia una época en que si el Estado empezaba a intervenir en la administracion de la enseñanza, la Iglesia era todavía árbitra soberana para elejir sus materias i para fijar su espíritu (x).

Un observador extranjero que escribía hacia 1619 notaba que los padres de las familias nobles creían que sus hijos podían educarse muy bien sin necesidad de adquirir instrucción alguna; nadie tenía libros si no eran devocionarios; i en jeneral, se miraba con recelosa desconfianza a los extranjeros que ostentaban alguna ilustración científica.

En la Universidad de Salamanca, que para los españoles no era la principal de la península sino la más grande del mundo, no se enseñaron hasta después de 1788 las leyes inmortales de Newton; se negaba la circulación de la sangre cuando ya habían trascurrido ciento cincuenta años desde que Harvey había desaparecido de la escena del mundo; i en una oración apolojética pronunciada en honor de España el mismo siglo XVIII, se dice de las matemáticas, se dice de las ciencias exactas por excelencia, que son simples artificios inventados para pasar el error por la verdad, se compara seria-

(x) BUCKLE. *Histoire de la Civilisation en Angleterre*, t. IV, cap. XV, pájs. 110 a 114 i 169.

mente a Newton con un tal Mercada, i se demuestra que por tales i cuales razones este miserable candil de tugurio brilla mas que aquella lumbrera universal!

Estos hechos, hechos que podrian multiplicarse con citas análogas, corroboran lo que insinué en uno de los primeros capítulos, a saber, que la iglesia católica, la mas grande institucion docente de la historia, no puede continuar a cargo de la enseñanza en los pueblos contemporáneos (§ 26).

A primera vista, seria de creer que los hechos enunciados por Buckle denotan el estado de mayor ignorancia a que un pueblo puede descender. Pero aun cuando ella era en las clases inferiores mayor que toda ponderacion, no son estos hechos los que sirven para apreciarla. Lo único que ellos revelan es el estado de atraso en que se encontraba el intelecto de la porcion mas culta de la sociedad española; lo cual no es lo mismo.

Los españoles ilustrados de aquella época, que segun se deja ver no conocian las ciencias, eran sobremanera doctos en teología; i si a nosotros, hombres del siglo XIX, nos parecen mui ignorantes, no es porque no tuvieran muchos i mui profundos conocimientos; es porque no tenian aquellos conocimientos positivos que al presente caracterizan la verdadera ilustracion.

Ya lo observé en los principios de esta obra: no se puede tildar de ignorantes a hombres que habian

dedicado su vida entera al estudio (§ 26). Lo único que se puede enrostrarles con razon es el no haber adquirido el saber en el estado de mayor perfeccionamiento, en el estado científico, sino en el estado de mayor atraso, en el estado teológico.

Pero hai mas aun; i es que aquella instruccion tan atrasada, que en nuestros dias casi se confunde con la ignorancia, no es una peculiaridad de las antiguas universidades españolas. Es la instruccion que la Iglesia da siempre dondequiera que no se siente estimulada por el aguijon de la concurrencia, es la instruccion teológica, es la sola instruccion que se conforma con los fines peculiares de la misma Iglesia (y).

No debemos paralojizarnos imaginándonos que la enseñanza dada en los colejos de la Iglesia seria tal cual la vemos si no hubiera existido o si se suprimiera la del Estado. Si en los últimos tiempos la Iglesia ha mejorado su enseñanza, es porque el Estado ha empezado a competir con ella, i siempre que decae la enseñanza del Estado, decae tambien la de la Iglesia.

(y) «La scuola del cristianesimo evangelio é propriamente quella de catecumini. . . Ogni forma d'insegnamento allora si presenta quale mezzo ordinato ad un fine: conoscere e praticare la dottrina di Cristo.» SICILIANI. *Teorie Pedagogiche*, cap. V. pájinas 309 i 310.—Véase lo que la instruccion era en Chile cuando estaba inspirada por la iglesia dominante, en AMUNÁTEGUI, *El Instituto Nacional*, t. I, pájs. 2 a 4.

Es lo que ha ocurrido en nuestra propia casa. En Chile no se ha mejorado la enseñanza de las instituciones eclesiásticas sino mucho después de haberse desarrollado la del Estado, i mientras ésta llevó una vida lánguida i miserable, aquélla no dejó de ser puramente rudimentaria i teológica.

Se arguye amenudo que el Estado es incompetente para educar, i se agrega que no tiene derecho para suplantar a los padres de familia en las tareas de la educacion. Pero Stuart Mill lo observa con mucha cordura: todo gobierno civilizado puede creer sin presuncion que posee una instruccion superior a la del promedio de sus súbditos, i que, puesto a la obra, organizará un plan de educacion mas perfecta que la que el mismo pueblo pediria (z).

Por otra parte, si el Estado, que forma maestros, es incapaz de dirijir la educacion, no se ve por qué sería capaz de dirijirla la Iglesia, que solo forma sacerdotes. Hombres son los eclesiásticos, i hombres los gobernantes. La educacion pedagógica puede hacer indistintamente maestros de los unos i de los otros.

Entre nosotros está a la vista que sin la directa intervencion del Estado, Chile no habria sido auxiliado con el potente e inapreciable concurso de Lozier, de Bello, de Gorbea, de Domeyko, de Cour-

(z) STUART MILL. *Economie Politique*, t. II, lib. V, cap. XI, § 8.

celle. Seneuil, de Philippi, esto es, de ninguno de los grandes maestros extranjeros que han fundado la enseñanza nacional.

En los otros pueblos americanos, donde el Estado no ha puesto el mismo empeño, la Iglesia no rinde los mismos frutos; i dondequiera que se fije la mirada, la enseñanza científica, que es la requerida por las sociedades cultas, ha sido fundada por la potestad civil, i no conozco un solo caso en que la potestad eclesiástica haya tomado la delantera por impulso espontáneo.

No es esta una tacha, es la atestacion de un hecho. Nadie podria censurar al zapatero porque no enseña otra cosa que el arte de la zapatería, o al jurisconsulto porque se concreta a enseñar la profesion de las leyes. ¿Con qué razon se podria censurar a una iglesia porque circunscribe su enseñanza a la teología? No habria ninguna.

Pero si cada gremio es competente para dar aquella enseñanza que conviene a sus propios fines, no lo es por el mismo hecho para dar la que conviene a fines diferentes; i de consiguiente, la instruccion jeneral, destinada a formar el hombre, no debe encomendarse a una institucion que ante todo se empeña en formar adeptos.

El hecho de que nos parezcan tan ignorantes los doctores de la antigua universidad de Salamanca, prueba por sí solo que una de las enseñanzas mas sólidas que se pueden dar para formar buenos cató-

licos, es una de las mas inadecuadas que se pueden idear para formar hombres ilustrados.

Cada iglesia se propone de una manera espontánea plantear, por medio de la enseñanza, el ideal absoluto de sus doctrinas, i propende sin pensarlo a convertir la instruccion jeneral en simple instruccion teológica. Solo el Estado, que es la resultante de todas las fuerzas sociales, puede organizar una enseñanza que no ofenda a conciencia alguna i que abrace en su seno a todos los espíritus. La misma educacion que forma al buen ciudadano decia Aristóteles, forma tambien al hombre virtuoso (aa).

Toda doctrina teológica es una doctrina que aceptan unos i repudian otros; es una doctrina por naturaleza discutible, i por tanto, sectaria i además

(aa) ARISTÓTELES. *La Politique*, lib. III, cap. XII, § I.

El católico Laprade sostiene no solo que el Estado provee mejor a la instruccion, sino tambien que la educacion dada por las corporaciones religiosas es radicalmente viciosa. «L'ascétisme chrétien (dice), la plus haute condition de la vie religieuse, celle qui est imposée tout particulièrement au moines, s'appelle d'un nom caractéristique: la mortification. Le régime du couvent *mortifie*, l'éducation doit *vivifier*... Les premières maisons d'éducation calquées sur les couvents furent donc ce qu'elles sont encore de nos jours, à peu de chose près, des maisons de force que l'on croirait fondées en haine de l'enfance, et pour lui infliger une participation précoce aux luttes et aux douleurs de la vie. Nous savons bien que ce système est en voie de se modifier, et c'est pour cela que nous écrivons». LAPRADE. *L'Éducation Libérale*, pájs. 19 i 21.

impropia para reconstituir la unidad del intelecto contemporáneo. Dejar la enseñanza en manos de las iglesias que despedazan la sociedad contemporánea es, como se ha dicho, establecer el politeísmo en la educación (*ab*).

(*ab*) ALCORTA. *La Instrucción Secundaria*, cap. I, pájs. 40 a 53.

«Nous ne voulons pas dire que l'Eglise catholique soit nécessairement l'ennemie de l'école. Mais on peut affirmer sans crainte d'être contredit, et l'histoire au besoin est là pour attester qu'elle ne l'exige ni ne la suppose. Non seulement la foi catholique a dominé pendant de longs siècles chez nous sans songer à fonder l'enseignement populaire, mais quand le progrès de la raison publique, l'exemple des nations voisines et les obligations du régime démocratique décidèrent l'État à créer des écoles dans nos communes, le clergé a faiblement secondé ce mouvement, comme un homme qui assiste à une grande expérience dont il ne voit pas bien la nécessité et dont il ne sait pas au juste ce qu'il doit attendre.» BRÉAL. *L'Instruction Publique en France*, páj. 20.—HOLBACH. *Système Social*, t. II, cap. IX, páj. 122.

Un testimonio mas irrefragable aun es el de Laprade. Laprade es uno de los luchadores mas eminentes con que el catolicismo ha contado en los últimos años. Polemista ardoroso, trata las cuestiones de instruccion con una precision, con una lógica i con un vigor sobresalientes. Pues bien, Laprade observa que si es cierto que la injerencia universal del Estado en Francia ha embarazado la actividad nacional, esto no quiere decir que en estos momentos deba él abandonar la fiscalizacion que ejerce en los estudios, ni suprimir la enseñanza que da con sus recursos. Si se suprimiese el Estado docente, «si el clero i las corporaciones religiosas, con su constitucion, con su espíritu, con sus necesidades presentes, heredasen solas la instruccion pública abandonada por el Estado, ello sucederia con detrimento de los estudios clásicos i de la enseñanza jeneral.» I

Para que una iglesia cualquiera pudiese encargarse de la educacion pública, seria menester que renunciara a la enseñanza de sus propias doctrinas; seria menester que se concretase a dar la de aquellas que, por su índole científica, sirven de vínculo de union a todos los entendimientos; i entretanto, no podria descuidar las tareas de la propaganda sin condenarse a irremediable estincion. Dirijida por una iglesia cualquiera, la enseñanza tiene que ser de natural teológico (*ac*).

agrega: "C'est un fait que devant la science, l'érudition, la critique moderne, le clergé catholique se tient dans la défiance quand il ne témoigne pas d'une entière repulsion." LAPRADE. *L'Éducation Libérale*, pájs. 312, 335 i 336.

(*ac*) "Le clergé (dice el católico Laprade) ne saurait perdre de vue que sa mission est de prendre souci des âmes beaucoup plus que des intelligences. Fût-il pleinement réconcilié avec le savoir moderne, il devra lui préférer toujours la vertu sous toutes ses formes et avec toutes ses apparences. Auprès des instituteurs, des examinateurs ecclésiastiques, la soumission, la piété, l'innocence des mœurs risquent de suppléer trop fortement dans la balance la légèreté des réponses sur le latin, le grec, les mathématiques, l'histoire et la philosophie; et c'est cependant de tout cela qu'il s'agit et qu'il s'agit uniquement dans un examen de baccalauréat ès lettres." LAPRADE. *L'Éducation Libérale*, página 339.

Prescindiendo de estas consideraciones teóricas, los frutos mismos que rinde el sistema de la educacion teológica están diciendo en todas partes que él no forma a los educandos con aquel espíritu que necesitan para incorporarse en la sociedad contemporánea. En Chile particularmente, todo observador atento puede notar que mientras en los colejos del Estado los educandos se forman para vivir en relaciones con sus semejantes,

Ahora bien, si no es razonable exigir de la Iglesia que modifique esta enseñanza en conformidad a las necesidades de la cultura contemporánea; si por la naturaleza peculiar de los fines que persigue, ella dará siempre a los estudios teológicos mas importancia que a los estudios científicos, es evidente que no se la puede encargar del servicio de la instrucción jeneral, i que si ésta ha de ser pública, por necesidad se ha de encomendar a la potestad política mientras el profesorado no se constituya como verdadero poder espiritual, laico e independiente.

La mano del Estado se necesita con particularidad en las sociedades contemporáneas, porque en ellas las iglesias propenden a embarazar el progreso político i no hacen nada para atizar el desarrollo de las ciencias.

Encomendada la potestad civil a los elementos laicos, su tendencia tiene que ser en el fondo pro-

sin distincion de creencias, en los colejos de las congregaciones eclesiásticas se forman para constituir un círculo dentro de la sociedad chilena. El alumno de los jesuitas, verbigracia, deja las aulas con la idea de que aquellos que no piensan como él son hombres malos, se abstiene de entrar en relaciones con ellos, los mira con desden o con odio, siente escrúpulos de conciencia cuando los saluda, i en los clubs i en los salones se mantiene alejado de ellos. Una educacion que rinde tales frutos puede tener muchas virtudes, pero nó la de cumplir su objeto, cual es el de formar al hombre para la sociedad. Por regla jeneral, pasan años ántes de que las influencias sociales logren modificar este espíritu de los educandos formado por las influencias del fanatismo.

gresista, aun en aquellos casos excepcionales en que la dirijen espíritus conservadores. Entretanto, encomendada a los elementos teológicos, la potestad eclesiástica se caracteriza por una tendencia esencialmente reaccionaria, aun en aquellos casos en que la dirijen espíritus liberales. Por tanto, es el Estado, nó la Iglesia, quien debe presidir la enseñanza en las progresistas sociedades de nuestros dias.

Las pretensiones del poder teológico a dirigir la educacion contemporánea bajo la inspiracion de la ciencia, son parecidas a las que pudo tener el poder pagano en los principios de nuestra era a dirigirla bajo la inspiracion de la doctrina cristiana. El poder caduco no puede dirigir la enseñanza nueva sin adular el espíritu que debe informarla.

Miéntras la Iglesia i el Estado vivieron en amigable consorcio, la enseñanza que daba una de estas potestades servia indistintamente a las dos, o sea, a la sociedad entera. Pero desde el dia en que ambas se divorciaron, la instruccion teológica se inspiró amenudo en el odio a la potestad antagónica; de empresa de armonía se trasformó en empresa de guerra, i no se curó ya de formar hombres para la sociedad sino soldados para la lucha. ¿No bautizan a sus educandos con un nombre de combate, con el nombre de *soldados de la fé*?

Es lo que en Chile se ha visto durante los últi-

mos años. Se ha opuesto aquí la Iglesia a muchos de los grandes progresos políticos que la República ha realizado de veinte años atrás; ha combatido la abolición del fuero eclesiástico, la institución del matrimonio civil, del registro civil, del cementerio laico, la secularización de la enseñanza, la libertad de cultos, etc.; i cuando las leyes respectivas se han dictado, ha empezado a predicar que no deben ser obedecidas, se ha alzado en armas contra el Estado, i se ha propuesto educar para la reacción las nuevas jeneraciones que se ponen en sus manos.

Cualquiera que sea la manera de apreciar la razón de las leyes aludidas, los hechos que enuncio dejan ver la existencia de un antagonismo fundamental entre ambas potestades, i la conveniencia de que el Estado no se desarme entregando a la Iglesia la educación de la juventud. Aun cuando, por la naturaleza de las cosas, la enseñanza corresponde al poder espiritual, no por eso se puede decir que corresponde en las sociedades cultas al poder teológico. Es la educación un medio poderoso de gobierno que la potestad civil no podría ceder sin peligro a la potestad antagónica. Mientras el profesorado no acabe de formarse como verdadero poder espiritual, lo razonable i lo justo es que esta gran fuerza social, la enseñanza, permanezca en manos de la sola potestad que, en el estado de anarquía de los espíritus, se puede decir, con justo título.

lo, genuina representante de la sociedad entera (*ad*).

Si se quiere que algun dia haya paz, paz en la sociedad, paz en los espíritus, póngase la enseñanza en las solas manos del Estado, a fin de que él armonice la educacion, así con el desarrollo de la cultura como con el sistema político.

Que la educacion sea republicana bajo de la república; que fortifique en los corazones el respeto a las autoridades i a las leyes i el amor a la libertad i a las instituciones; que reprima en la juventud con igual enerjía las tendencias reaccionarias contra los progresos realizados i las tendencias revolucionarias contra el órden establecido; que la forme en sentimientos de tolerancia, de concordia i de patriotismo: tales son las aspiraciones políticas que se deben realizar por medio de la enseñanza. Dondequiera que el lejislador descuida la educacion, dijo há veinte siglos el príncipe de los pensadores el Estado tiene que sufrir tarde o temprano (*ae*).

(*ad*) COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II, páj. 128.

(*ae*) ARISTÓTELES. *La Politique*, lib. I, cap. V, § 12; lib. V, cap. I, § 1.º; lib. VIII, cap. VII, § 20.—ALCORTA. *La Instrucion Secundaria*, cap. I, páj. 24.

Para los antiguos, observa Rollin, la educacion era el medio mas eficaz de hacer estable i floreciente un imperio. Su máxima capital era que los niños pertenecen mas a la república que a sus padres; que así no se debe dejar al capricho de éstos el cuidado de la educacion sino que el Estado debe atender a ella; que por esta misma razon los niños no deben ser educados en particular i en la casa paterna, sino en público, por maestros

§ 97. Sin embargo, no todos aceptan la institución del Estado docente. Escuelas políticas que en otros puntos son antagónicas se han unido de años atrás en éste para combatirla con todo vigor.

En primer lugar, se han alzado contra ella los espíritus reaccionarios porque han notado que el gobierno temporal de los pueblos, llamado a dirigir la enseñanza, va pasando en todas partes a manos de los liberales. Es este un antagonismo de intereses que no se puede resolver por medio de discusiones teóricas (*af*).

A la vez hace armas contra el Estado docente esa escuela que, fundada por los libre-cambistas i por Guillermo de Humboldt, ha sido reforzada en nuestros días con el potente concurso de los spencerianos: aludo a la escuela de los individualistas. Opuesta por inclinación natural a todo lo que importa un ensanche de las atribuciones de los poderes

comunes i bajo una misma disciplina, a fin de inspirarles el amor a la patria, el respeto a las leyes, i la adhesión a los principios i a las máximas del Estado en que están llamados a vivir. ROLLIN. *Traité des Etudes*, t. III, lib. VIII, art. I, páj. 210.

«Il est curieux de voir des esprits aussi différents que Spencer et Bluntschli se rencontrer dans cette assertion qu'il n'y a point, pour nos démocraties, de liberté possible, ni de vote possible, ni de sécurité possible pour la propriété sans «une bonne éducation politique.» FOUILLEE. *La Propriété Sociale et la Démocratie*, lib. IV, cap. I, páj. 202.

(*af*) CROZAT. *Droits et Devoirs de la Famille et de l'État en matière d'enseignement*, lib. III, caps. IX i XII.

sociales, esta escuela querría despojar al Estado de la investidura de la enseñanza para estimular la actividad individual.

El verdadero fin del hombre, observa Humboldt, es el desenvolvimiento mas amplio de sus fuerzas; i no hai duda que ellas se desarrollan ménos en un medio uniforme, arreglado de antemano, donde se comprimen las espontaneidades de la naturaleza humana, que en un estado de libertad, donde la variedad de situaciones estimula i vigoriza las facultades inventivas.

Ahora bien, toda política que encomienda al Estado el servicio de la enseñanza aparta a los hombres de su fin natural, porque, imponiendo a la nacion entera un solo plan de estudios i un solo molde a todo el profesorado, se propende sin pensarlo a uniformar los espíritus educandos i se atrofia sin quererlo el desarrollo de la personalidad humana (ag).

Así habla la escuela individualista; pero estas objeciones, en la apariencia tan graves, no tienen en realidad peso alguno.

(ag) HUMBOLDT. *Limites de l'action de l'État*, II páj. 13, III páj. 24 i VI páj. 78.—VILLEY. *Le Rôle de l'État dans l'ordre économique*, páj. 147.—STUART MILL. *La Liberté*, cap. V, pájs. 303 i 304.—P. LEROY-BEAULIEU. *L'État moderne et ses Fonctions*, lib. V, cap. III, páj. 270.—LARRAIN GANDARILLAS. *Memorias Universitarias sobre Instrucción Pública*, páj. 103 — BASTIAT. *Baccalauréat et Socialisme*.

Desde luego, ellas se dirijen no solo contra la enseñanza del Estado sino tambien contra la de la iglesia dominante. Son objeciones contra toda enseñanza pública i en favor de toda enseñanza privada, porque da lo mismo que esté en manos del Estado o en manos de la Iglesia: en uno i otro caso, propende a uniformar los espíritus.

La única enseñanza que de suyo atizona la diversidad de doctrinas i que por lo mismo no puede realizar el fin de la instruccion, es la enseñanza privada. Indudablemente, si se cerraran los seminarios pedagójicos que forman el personal docente, si se declarase que no es menester seguir un plan tal o cual de estudios para optar los títulos profesionales; si se clausurasen las escuelas i los colejos públicos; si el Estado i la Iglesia renunciaran para lo futuro a las tareas de la educacion, la enseñanza privada conseguiria a la vuelta de breves años el envidiable resultado que la escuela individualista sueña, a saber, que no se encontraran en toda la república dos espíritus que pudieran entenderse en cosa alguna.

Pero suponiendo que éste sea un bien deseable, se ha de advertir que es a la vez un bien irrealizable, porque si se pudiera suprimir la enseñanza del Estado, no se podria suprimir la de la Iglesia; i cuando se suprimieran ambas, la iniciativa individual no las reemplazaria (§ 96), i lo que en realidad se suprimiria seria la enseñanza misma.

Siendo así las cosas, se podria creer que estamos

condenados, o bien a aceptar la enseñanza pública tal cual es, con todos los vicios i defectos que se la achacan, o bien a renunciar a las ventajas que nos brinda para escapar a los males con que nos amenaza.

Pero en realidad no es menester hacer sacrificio alguno, ni el de suprimir la instrucción pública ni el de aceptarla en forma que embarace el desarrollo de las facultades humanas. Si es un mal imponer la uniformidad en la industria, no lo es sino con muchas reservas imponerla en la enseñanza.

Sin duda alguna, bajo el respecto industrial, aquellas sociedades que progresan mas por gozar de mas libertades, pueden dar mayor vuelo al espíritu de inventiva. No se pueden imponer a la industria moldes tradicionales sin comprimirla, sin embarazar su desarrollo espontáneo. Solo la libertad, que hace al hombre árbitro de sus fuerzas, de su trabajo i de sus obras, puede desarrollar la personalidad del obrero i la originalidad de la industria.

Pero bajo el respecto filosófico, la sociedad es tanto mas perfecta cuanto mas uniformes son las doctrinas dominantes. Si el objeto de la instrucción especial es desarrollar las facultades humanas, el de la instrucción jeneral es unir todos los entendimientos con los vínculos de una misma doctrina. La potencia i las fuerzas del espíritu no se desarrollan tanto cuando se siembran en los pueblos doctrinas contradictorias, como cuando se le da una enseñanza

que por virtud propia lo alimenta, lo vigoriza i lo estimula.

No se confundan los ideales peculiares de épocas esencialmente diversas.

En la época moderna, cuando se buscaba la nueva filosofía que ha de presidir al desarrollo del espíritu humano por haber sido derribada la antigua, se necesitaba la mas absoluta libertad para que cada cual abriera sin peligro senderos nuevos en seguimiento de aquel ideal.

Pero en la edad contemporánea, encontrada ya la filosofía definitiva, la de la ciencia, lo que se necesita es adoptarla como base exclusiva i jeneral de la enseñanza, a fin de restablecer la unidad de las doctrinas. Antes convenia atizar la variedad; ahora conviene buscar la unidad.

La uniformidad de doctrinas implica que la sociedad ha encontrado aquellas que mas cuadran con el desarrollo actual del intelecto; i por el contrario, la multiplicidad supone un estado mental en que el espíritu no ha encontrado todavía una filosofía que le satisfaga.

Para averiguar qué es lo que mas conviene a las sociedades, no hai sino determinar los resultados que trae consigo ora la unidad de doctrinas, preconizada por la filosofía positiva, ora la anarquía mental, sostenida por la política metafísica.

Cuando no hai una doctrina comun que una a todos los espíritus, surjen, se multiplican i se ajitan

sectas enemigas, partidos antagónicos, escuelas adversas; el gobierno temporal se dificulta en la misma proporcion en que el fraccionamiento social se aumenta; la autoridad no obra como órgano de todo el pueblo, sino como órgano de una simple mayoría; el poder renuncia a una parte de sus funciones para no lastimar a los adversarios, i la política no vive mas que de transacciones, acomodados i términos medios.

A la inversa, cuando se presta adhesion jeneral a unas mismas doctrinas, no existen las disidencias de fondo, aun cuando las haya de apreciacion; no surjen partidos antagónicos que se disputen la prerrogativa de imprimir el rumbo a la nave del Estado; hai ménos intereses que conciliar, ménos opiniones que armonizar; i la política obra, no como la resultante de muchas fuerzas contrapuestas, sino como la suma de todas las fuerzas sociales.

De consiguiente, conviene sobremanera al gobierno de los pueblos, la difusion de una doctrina que por su naturaleza sea propia para satisfacer las necesidades sociales, i que por su homojeneidad lo sea para estimular la converjencia de todos los espíritus a una misma verdad, la union de todas las voluntades en un mismo propósito, i a la larga, el desenvolvimiento armónico de todas las fuerzas de la sociedad. Tal es la obra en que a la sazón están espontáneamente empeñados los Estados mas cultos de Europa i América.

Si en el curso de la edad moderna el poder temporal ha venido asumiendo con tendencia mas i mas avasalladora la direccion esclusiva de la instruccion pública (*ah*), es porquè la Iglesia no ha podido después del siglo XVI dar a los pueblos una enseñanza unificante. Solo el Estado podia, por su naturaleza laica, ofrecerles una enseñanza neutra que evitase una mayor dispersion de los espíritus.

No obstante los beneficios que la enseñanza del Estado brinda a las sociedades, se objeta que por medio de esta evolucion se propende a constituir un despotismo sin contrapeso, reuniendo en una sola mano las dos potestades fundamentales, la temporal i la espiritual (*ai*).

Nadie ignora (se observa) que uno de los progresos políticos mas trascendentales que se han realizado en el curso de nuestra era, ha sido el de la separacion de ambas potestades.

Si hai en el mundo despotismo ominoso, es el de los emperadores-obispos, el de los papas--reyes, el de los sultanes-pontífices, esto es, el de los jefes que, uniendo el poder relijioso al poder civil, gobiernan con un solo cetro los cuerpos i las almas, i así dirijen las conciencias como los actos externos

(*ah*) J. SIMON. *L'École*, páj. 243.

(*ai*) LARRAIN GANDARILLAS, *Memorias Universitarias sobre instruccion pública*, pájs. 102 i 123.—VILLEY. *Le Rôle de l'État*, página 147.—CROZAT, *Droits et Devoirs de la Famille et de l'État en matière d'enseignement*, lib. III, cap. XV.

de los hombres. Tal fué el carácter de la autocracia de Constantino el Grande, el cual desempeñó a la vez las funciones de emperador, las de pontífice del paganismo (*pontifex maximus*) i las de obispo (*episcopus*) del cristianismo, i con igual autoridad erijia templos bajo la advocacion de Apolo, presidia el concilio de Nicea i ponía órden en la administracion de sus Estados.

Pues bien, un sistema semejante de gobierno fué el que la Iglesia cristiana desterró para siempre de las naciones europeas, porque, formada a despecho del poder político, constituyó desde un principio un poder independiente i sancionó con su sola existencia la separacion de ambas potestades. Por consiguiente, si se entregase al Estado la direccion de la enseñanza, tornarian a reunirse en una sola mano funciones espirituales i funciones temporales, se trasladaria a la civilizacion europea el despotismo de los pueblos asiáticos, i se restauraria después de quince siglos la autocracia de los césares-pontífices de Roma.

Pero en realidad la cultura política no está amagada por tamaños peligros. Así lo deja colejir por sí solo el hecho de que durante la edad contemporánea, cuando el Estado ha reasumido en sus manos la prerrogativa de dirigir la enseñanza pública, es cuando han gozado los pueblos de mas amplias libertades.

Si en las sociedades semi-civilizadas la ense-

ñanza da a los que la dirijen una autoridad moral que subyuga a la conciencia, es porque en ellas la instruccion se impone dogmáticamente, a nombre de la divinidad; i en esta forma, pone a los pueblos bajo la mano del poder docente.

Lo contrario ocurre en las sociedades cultas: la enseñanza que en ellas impone el Estado o es puramente literaria, i en tal carácter inadecuada para someter las conciencias; o es puramente científica, i en tal carácter la mas propia para vigorizar la razon humana contra toda tendencia avasalladora. Los mismos pueblos que se someten con toda mansedumbre a la autoridad docente cuando reciben una instruccion teológica, se muestran altivos i prestos a rebelarse contra ella cuando reciben una instruccion científica.

No obstante estas observaciones, creo yo que la enseñanza, que no es una funcion política, que es una funcion moral, debe estar normalmente a cargo del poder espiritual; i de consiguiente, no debe permanecer bajo la mano del Estado sino por tanto tiempo quanto las sociedades empleen en reconocer esta autoridad a los cuerpos docentes.

Renovado con frecuencia el personal del Estado por virtud de las instituciones democráticas, su intervencion en la enseñanza ha servido para satisfacer los anhelos del espíritu nuevo, mucho mejor que lo que habrian podido hacerlo unos cuerpos tan rebeldes al progreso como son los cuerpos aca-

démicos. Pero no es dudoso que esta intervencion desaparecerá en un porvenir mas o ménos lejano, o sea, cuando las universidades se muestren dignas i capaces de dirigir por sí solas la enseñanza i de reemplazar por completo al poder teolójico en el gobierno moral de los pueblos.

§ 98. Puesta ya la enseñanza en manos del Estado, es necesario determinar ahora los medios que él puede emplear para establecer en los pueblos esta uniformidad contra la cual se alza la escuela individualista (*aj*).

El medio mas directo es sin duda alguna la fundacion de institutos docentes, escuelas, liceos, universidades, sujetos a la obligacion de dar una misma enseñanza jeneral en todos los grados i a todos los educandos.

Pero la simple fundacion de tales institutos seria impotente para surtir este resultado si maestros i profesores no se preparasen, educándose en un mismo espíritu, a dar sin acuerdo previo una enseñanza sustancialmente uniforme.

Desparramados en un vasto territorio, inspirados cuáles por una doctrina, cuáles por otra, i educados éstos i aquéllos en espíritus diversos, su enseñanza

(*aj*) ALCÁNTARA GARCÍA. *La Educacion i la Enseñanza*, t. II, cap. X, § 5.—COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II. — BASTIAT. *Baccalauréat et Socialisme*.

seria por naturaleza i sin remedio anárquica i dispersiva.

Para evitar semejantes consecuencias, es indispensable que el Estado se encargue, o bien de formar por sí mismo al personal docente, o bien de dar la consagración a los maestros que se formen por instituciones estrañas. Sea que se eduque en los seminarios del Estado para recibir en ellos la comunión de una sola doctrina, sea que ante sus jurados de exámen rinda pruebas de idoneidad que lo muestren animado de un mismo espíritu, el profesorado debe formarse para luchar no solo contra la ignorancia sino tambien contra las falsas doctrinas que despedazan la unidad del intelecto contemporáneo (*al*).

(*al*) Una ordenanza real de 1554 exigió en Francia por primera vez que los maestros de escuelas privadas, aun de las dirigidas por eclesiásticos, justificaran estar en posesion de ciertos grados universitarios. COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II, páj. 29.

En Dinamarca, nadie puede establecer una escuela privada sino obteniendo autorización previa i conformando sus programas con los del Estado. ALCORTA. *La Instrucción Secundaria*, cap. IV, páj. 264.

En Francia, el que quiere fundar una escuela debe comprobar su competencia, i queda sujeto a la vijilancia de la autoridad en cuanto a la moral, la hijiene i la salubridad. ALCORTA. *Obra citada*, cap. II, páj. 90.

En Holanda, los estudios que se hacen en escuelas privadas no tienen valor alguno si los exámenes no se rinden ante profesores del Estado. ALCORTA. *Obra citada*, cap. II, páj. 99.

Juliano, en uno de sus edictos contra los cristianos, sometió

Además un Estado que tenga conciencia de su mision, no permitirá jamás tampoco que al amparo de la libertad de enseñanza se eduque a la juventud para luchar contra las autoridades lejitimas, para desobedecer las leyes, para desquiciar el órden establecido.

Sin duda alguna, si la enseñanza fuese una industria, el Estado no tendria por qué intervenir en la formacion del profesorado. Para él seria indiferente en tal caso que al abandonar la celda del panóptico, el presidario estableciera un taller de carpintería o una escuela de primeras letras. El público sabria a qué atenerse en presencia de semejante industrial. Tal es el ideal de la escuela económica.

X Pero la enseñanza no es una industria; es una mision social; es un sacerdocio cuya investidura debe reservarse para personas realmente dignas de ejercer funciones morales; i por lo mismo, el Estado interviene aun en los colejos particulares a fin de evitar que se la encomiende a maestros no dotados de tales cualidades (*am*). Si en algunas partes la Iglesia niega estas facultades al Estado, es, en el fondo, porque se las disputa para ejercerlas ella por su propia cuenta.

al exámen de la curia a los que quisieran enseñar i además se reservó el derecho de confirmar los nombramientos. CROZAT. *Droits et devoirs de la Famille et de l'État en matière d'enseignement et d'éducation*, páj. 27.

(*am*) COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II, pájs. 21 i 54.

Al mismo propósito de restaurar la unidad del intelecto, se debe dirigir la práctica administrativa de imponer planes jenerales de estudio; i con este objeto, se debe eliminar en ellos toda doctrina que en el estado actual de la cultura no sea propia para impulsar la converjencia de los espíritus. La tarea de formar los planes de estudio adquiere así mucho mayor importancia que la indicada mas arriba, porque, en manos del Estado, ellos son medios que se emplean para restaurar la unidad de las doctrinas.

Elijiendo materias siempre homojéneas para formar tanto los de instruccion especial como los de instruccion jeneral, i así los de los grados inferiores como los de los grados superiores, los planes particulares de estudio aparecen ante el filósofo como simples partes de un solo plan jeneral de enseñanza, destinado a imprimir a todos los espíritus educandos el sello de una perfecta unidad.

Empero, la formacion del personal docente i de los planes de estudio no bastaria, bajo el réjimen de la libertad de enseñanza, a garantir la eficacia de la accion unificadora del Estado ante la accion anárquica de las otras instituciones docentes.

Si en interés de la ciencia i de la cultura conviene mantener a toda costa la libertad de la enseñanza, es indispensable, para neutralizar las tendencias dispersivas, inducir a los colejos particulares i a los de la Iglesia en el mismo camino que el Es-

tado sigue i que lleva en derechura a la unificacion de los espíritus.

Como se sabe, los medios mas eficaces que con este objeto se emplean en todas partes son dos: el uno consiste en reservar al Estado la prerrogativa de recibir las pruebas de suficiencia para las promociones de los cursos escolares, i el otro consiste en conferirle el privilejio de otorgar los grados académicos i los títulos profesionales (*an*).

Sin necesidad de coartar ni la libertad de enseñanza ni la libertad de profesiones, el Estado dirige por estos medios hácia la unidad todos los espíritus que persiguen en la educacion fines políticos, por cuanto establece que para él solo valen sus exámenes, sus grados i sus títulos. A impulso de su propio interés, sin coaccion de ningun jénero, las empresas particulares reglan sus enseñanzas en conformidad a la pauta fijada por la potestad política i cooperan impensadamente en la tarea de la unificacion del espíritu nacional.

Ante la filosofía, es esta razon, la razon de la

(*an*) COUSIN. *L'Instruction Publique*, t. II, pájs. 128 i 129.—VILLEY. *Le Rôle de l'État dans l'ordre économique*, páj. 178.—Laprade hace ver cómo decaeria la instruccion si las universidades libres tuviesen la prerrogativa de conferir grados, i en seguida dice: "Je conclus qu'il n'y a pas lieu d'arracher à l'État le privilège de faire éprouver les candidats aux grades scientifiques par un jury de son choix." LAPRADE. *L'Éducation Libérale*, páj. 339.—BASTIAT. *Baccalauréat et Socialisme*.—ALCORTA. *La Instruccion Secundaria*, cap. II, páj. 70.

unidad, la única que justifica la prerrogativa que el Estado ejerce de recibir las pruebas i de conferir los grados i los títulos. Si, a ejemplo de los economistas, los amantes de la instrucción pública desatendieran las necesidades de la cultura para no inspirarse mas que en consideraciones de un orden inferior, seria sin duda preferible quitar al Estado aquella prerrogativa, a fin de que la concurrencia entre las empresas particulares mejorase mas i mas las enseñanzas profesionales.

§ 99. Ejercida de diferentes maneras, la intervencion del Estado en la enseñanza propende siempre, quiera que no quiera, directa o indirectamente, a la unificación del espíritu nacional. Este resultado, que es lo que la hace mas condenable a ojos del economista, es lo que mejor la justifica a ojos del filósofo.

Pero cuando se ve mas patente la influencia unificadora del Estado, es cuando se impone a todos los padres la obligación de velar por que sus hijos adquirieran una suma determinada de conocimientos.

La fórmula de la instrucción obligatoria es modernísima en la política; pero el hecho que ella significa es tan antiguo como la educación pública.

Desde los mas remotos siglos, dondequiera que ha imperado un sistema cualquiera de educación

pública, los hijos de familia han estado obligados a recibirla.

En Lacedemonia, la educacion estaba reglada por disposiciones de la lei, se daba una misma a todos sin distincion de clases, i se imponia con carácter obligatorio a los hijos de familia. En los demás estados griegos, tanto como en Roma, la instruccion literaria era privada i, por lo mismo, libre; pero la educacion militar era pública i, por lo mismo, obligatoria (*añ*).

Lo propio ocurrió en la edad media: la instruccion literaria estuvo a cargo de la familia i nadie era obligado a recibirla; pero la instruccion religiosa, que era la instruccion pública de aquella época, se imponia con carácter obligatorio a toda la cristiandad (*ao*).

I en nuestros dias ¿qué ocurre? Ocurre absolutamente lo mismo: dondequiera que la instruccion religiosa, por declaracion de la lei o por obra de las costumbres, se ha convertido en asunto de interés

(*añ*) ARISTÓTELES. *La Politique*, lib. V, cap. I, § 2 i 3; i libro VI, cap. VII, § 5.—PLATON. *Les Lois*, t. II, lib. VII, pájs. 46 a 50.—COUSIN. *L'Instruction Publique*. t. II, páj. 22.

(*ao*) SICILIANI. *Teorie Pedagogiche*, cap. V, paj. 309.—«A nuestro juicio, dice Alcorta, todas las dificultades desaparecen cuando se resuelve la cuestion con la cual se ligan todas las demás: papel del Estado en la direccion de la instruccion. Porque si el Estado dirige la instruccion, es lójico que sea obligatoria, gratuita i laica.» ALCORTA. *La Instruccion Secundaria*, cap. I, páj. 11.

privado, los padres de familia son libres para darla o nó a sus hijos; i a la inversa, solo están obligados a darles una suma determinada de conocimientos allí donde la enseñanza es considerada como una empresa pública de Estado (*ap*).

Hai en cada grado de cultura una cierta educacion que todo hombre debe adquirir para incorporarse en el medio social. El que no la adquiere parece ser un miembro extraño, incrustado por fuerza en la sociedad, i no solo ocasiona a sus semejantes molestias que le hacen odioso, sino que además tropieza en su existencia con dificultades que no puede salvar. En interés de la sociedad, el poder que la representa impone a todos esta educacion, que es a la vez un beneficio para cada uno. La suma i la naturaleza de la instruccion cambian; pero a través de todos los cambios, permanece subsistente el deber de adquirirla. Por eso, la instruccion obligatoria, que ha sido el hecho jeneral en los tiempos pasados, es tambien el hecho jeneral en nuestros días.

Si aparentemente no impera este réjimen mas

(*ap*) Mediante la donacion de un ciudadano, se fundó en Lille, hácia 1584, una escuela pública; i al inaugurarla, el alcalde de la ciudad impuso la obligacion de la asistencia escolar «sous peine de griesve punition arbitraire à la discretion d'eschevins. . . a moins qu'ils (les pères) ne fassent apparoir qu'ils (les enfants et les domestiques) fréquentaient autres écoles, ou qu'ils savaient lire et écrire.» HOUDOUY. *L'Instruction gratuite et obligatoire*, páj. 7.

que en algunos Estados cultos, es porque en los restantes no se aplica, o por falta de sanciones penales que garanticen su observancia o por falta de funcionarios que lo hagan respetar. Pero el principio de la obligacion fué siempre lei de todo sistema de educacion democrática, i lo es en nuestros mismos dias de casi todos los pueblos cultos (aq).

¿Cuál es, pues, el objeto de esta institucion tan antigua, tan universal, tan combatida por el espíritu reaccionario, tan anhelada por el espíritu del progreso?

El objeto mas importante de la instruccion obli-

(aq) Alcántara García clasifica en tres órdenes las naciones europeas: el uno comprende aquellas donde la enseñanza obligatoria está prescrita por la lei i se aplica en la práctica; tales son Alemania, Suiza, Suecia, Noruega, Dinamarca, Austria, Gran Bretaña, Italia i Francia. El segundo orden comprende aquellas naciones que, teniéndola prescrita en las leyes, no la han llevado a la práctica; i entre ellas se cuentan España, Portugal, Turquía, Grecia i los Principados danubianos. El tercer orden, en fin, comprende aquellos pueblos que hasta el dia no han declarado obligatoria la enseñanza; i son Holanda, Béljica i Rusia. ALCÁNTARA GARCÍA. *Teoría i Práctica de la Educacion i la Enseñanza*, t. II, cap. VIII, art. I.

Los pueblos sud-americanos se encuentran por lo jeneral comprendidos en la segunda clase, porque después de prescribir la obligacion de la instruccion, no la han impuesto coercitivamente en la práctica. Así en Chile los artículos 222 i 279 del Código Civil, imponen a los padres la obligacion de educar a los hijos; i el artículo 499 inciso 15 del Código Penal castiga con multa o prision la inobservancia. Pero no hai funcionario alguno encargado de hacer cumplir el precepto de la lei.

gatoria es hacerla universal, a efecto de formar a todos los ciudadanos en un mismo espíritu i de repartirles por igual la comunión de una misma verdad.

Destinada por una parte a reconstituir la unidad del intelecto contemporáneo, esta difusión universal de una doctrina es además indispensable para ilustrar i dignificar la conciencia de aquellos que por medio del sufragio han de ejercer influencia en la política de los gobiernos i en la de los pueblos por medio de la palabra.

Es el sufragio universal un arma cuyo uso puede ser, o una defensa o una amenaza para el orden social, segun sean los móviles de las muchedumbres que la manejan.

Cuando un pueblo es ignorante, se convierte en instrumento de cualquier demagogo que sabe halagar sus pasiones, azuzarle contra las clases superiores, tentarle con el incentivo de las riquezas ajenas. Pero el que ha recibido una buena educación, jamás incurre en maldades, aun cuando a las veces incurra en errores; i si se hace respetar de las clases oligárquicas, se cuida con resolución de no convertirse en amenaza para el orden i el derecho (*ar*).

Un pueblo ignorante puede acaso ser gobernado, se ha dicho; pero solo un pueblo ilustrado puede gobernarse.

(*ar*) MANN. *De l'Éducation*, pájs. 66 a 77.

Si, pues, es dable prescindir de la instruccion en los Estados autocráticos, se la debe jeneralizar mucho, ántes de jeneralizar el sufragio, en aquellos que tienen tendencias democráticas. «Vosotros pedís el sufragio universal, decia en 1870 un educacionista inglés, i yo reclamo la instruccion obligatoria, porque es necesario que a lo ménos sepan leer los que mañana serán nuestros amos» (*as*).

De antiguo se ha observado que en las democracias propenden a prevalecer el número contra el mérito, la cantidad contra la calidad, contra la virtud la audacia, i las bajas pasiones contra los mas nobles ideales.

Peligros semejantes se deben prevenir a toda costa por medio de la educacion universal. Un Estado se encuentra tanto mas espuesto a caer en manos de la demagogia cuanto ménos empeño haya hecho para arrancar al pueblo de las de la ignorancia.

Ahora bien, cuando la instruccion no es obligatoria, solo se aprovecha por una porcion diminuta de la sociedad, i en siglos de esfuerzos i de propaganda no logra unificar el espíritu nacional. Para que la instruccion primaria alcance sus fines, se necesita que sea universal; i para que sea univer-

(*as*) ALCÁNTARA GARCÍA. *La Educacion i la Enseñanza*, t. II, páj. 283.—GRÉARD. *Enseignement Primaire*, páj. 325.—FOUIL-
LÉE. *La Propriété Sociale et la Démocratie*, lib. IV, cap. I.

sal, se necesita que sea obligatoria (*at*). O se renuncia a sus beneficios en cambio de esta libertad, o se renuncia a esta libertad en cambio de sus beneficios.

Es una ilusion imaginar que basta multiplicar las buenas escuelas para obtener la asistencia de todos los niños que llegan a la edad escolar. Los ensayos en grande que se han hecho en Inglaterra, en Bélgica i en Norte América para jeneralizar la instruccion sin imponerla coercitivamente, han probado que todos los otros medios juntos no tienen la eficacia de éste solo. Sin coercion, no hai educacion universal; i sin educacion universal, no habrá jamás verdadera igualdad (*au*).

Donde la enseñanza no es obligatoria, se consumen mas esfuerzos i se obtienen ménos frutos, la instruccion por cabeza cuesta mas i, sin embargo, se difunde ménos; i aunque se multipliquen las escuelas, amenudo aumenta el número de los iletrados, porque el ignorante no aprecia los beneficios de la instruccion i mira como desgracia que sus hijos aprendan a leer i escribir cuando él no sabe ni lo uno ni lo otro (*av*).

§ 100. Establecida en casi todos los pueblos cul-

(*at*) J. SIMON. *L'École*, páj. 239.

(*au*) ARISTÓTELES. *La Politique*.

(*av*) ALCÁNTARA GARCÍA. *La Educación i la Enseñanza*, t. II, páj. 344.—J. SIMON. *L'École*.

tos, la instruccion obligatoria suscita, no obstante, en el terreno de la política, resistencias mas o ménos vivas, i en el de la doctrina, impugnaciones mas o ménos vigorosas.

Unos, los reaccionarios, en especial los que sostienen la prerrogativa de la Iglesia para imponer sus enseñanzas a todos los cristianos, se han hecho campeones de la libertad de los padres contra el despotismo del Estado. Al oírles, parece que reconocieran al padre un derecho singularísimo a dejar sus hijos en la ignorancia. Pero en seguida se contradicen cuando sostienen que ante la Iglesia está obligado a darles educacion relijiosa, i las penas espirituales con que lo aperciben convierten este deber en una obligacion perfecta. Puedo concluir, entónces, que al hacer armas contra la instruccion obligatoria, no es el principio de la obligacion lo que combaten, es la naturaleza de la enseñanza.

Otros, los individualistas, los que sostienen que el Estado existe para servir al hombre ántes que a la sociedad, han alzado su voz en defensa de la conciencia humana contra la imposicion de cualesquiera doctrinas por medio de la enseñanza.

Rota desde el siglo XVI la unidad relijiosa (observan éstos), no hai en la sociedad contemporánea sistema alguno que sea universalmente aceptado. Cuantos sistemas se podrian adoptar para base de la enseñanza, se han disputado la universalidad durante las tres últimas centurias sin que ninguno la

haya conquistado. Adoptar uno cualquiera de ellos implica en el fondo privilegiar a una secta con el auxilio de esta poderosa fuerza de la enseñanza, i despojar de ella sin derecho alguno a las restantes. Para que la instruccion obligatoria no ofendiese a las conciencias, seria menester hacerla de naturaleza puramente literaria, como ha sido durante la edad moderna; i en tal caso, no rendiria los frutos que al imponerla se desea obtener de ella. Por otra parte, las sociedades no necesitan para vivir i prosperar que se les imponga la instruccion por medios coercitivos. ¿Acaso se ha debilitado su existencia, acaso se ha paralizado su desarrollo en los tres últimos siglos, cuando no se las obligaba a estudiar la gramática?

Así hablan los individualistas.

Para refutar estas objeciones, observaré en primer término que la libertad no es un principio absoluto, ni es el fin de la política, ni es siquiera la solución mas jeneral de los problemas de gobierno. Es un simple medio que se emplea o nó, segun que en cada caso i en cada situacion convenga o nó a los fines del Estado. Sobre todo, en las sociedades cultas sirve para resolver muchas dificultades i estimula de una manera prodijiosa el desenvolvimiento de las facultades humanas (*ax*).

El fin de la política es desarrollar mas i mas el

(*ax*) J. SIMON. *L'École*, páj. 237.

orden, satisfaciendo las necesidades sociales, i ellas se satisfacen, ora por medio de la autoridad, ora por medio de la libertad. Cada problema tiene una solucion especial. De consiguiente, uno puede ser partidario de tales o cuales libertades; pero a ménos que sea o un insensato o un criminal, no puede ser partidario de la libertad absoluta. En la política pasa lo mismo que en la medicina: no hai panaceas universales. En un pueblo crónicamente convulsionado, se necesita mas de autoridad que de libertad. En un pueblo culto, habituado al orden, se necesita mas de libertad que de autoridad. De un extremo a otro de Europa, muchos de aquellos repúblicos mas progresistas que defienden con decision inquebrantable las libertades de pensamiento, de imprenta, de enseñanza i de reunion, reclaman con calor inusitado la vacuna obligatoria, el ahorro obligatorio, la instruccion obligatoria, la temperancia obligatoria. En la apariencia hai en esta conducta una contradiccion que la prensa indocta, inclinada a personalizar toda cuestion, no deja nunca de enrostrarles. Pero en el fondo se descubre el propósito invariable de atender a las necesidades sociales ántes que a un ideal de perfeccion absoluta.

De consiguiente, no es poner tachas a una política cualquiera el decir que ella viola la libertad, si a la vez no se demuestra que es contraria a tales necesidades. Si en los Estados que viven rodeados

de enemigos se acepta como una necesidad la obligacion del servicio militar ¿por qué no se ha de aceptar como una necesidad la obligacion de la instruccion en aquellos que viven sumidos en la ignorancia? Tanto se viola la libertad en un caso como en el otro.

Pero (se dice) ¿qué necesidad tienen las sociedades de la instruccion obligatoria? Sin ella han vivido durante la edad moderna; sin ella vivirán en la edad futura. Abandonemos las novedades, cuyos resultados ignoramos; i estémonos a lo antiguo, cuyos beneficios conocemos.

A esto redarguyo que si las sociedades han prosperado a pesar de la anarquía mental, no por eso es lícito permanecer en ella con resignacion musulmana: tambien el niño se desarrolla a pesar de sus enfermedades. Prueba irrefragable de que las sociedades están con su salud quebrantada es que con todas las políticas se sienten mal. Multiplican los ensayos i nunca llegan a lo definitivo. Cambian de constituciones como quien se muda camisa, pero no logran afianzar con solidez el orden. Todas viven bajo la impresion de lo provisional, alentadas por la esperanza de que el orden nuevo se acerca. Entretanto, cuando la industria, i el comercio, i la navegacion, i el ferrocarril, i el telégrafo invitan a los pueblos a la confraternidad universal, solo las doctrinas los separan i los dividen.

Los gobiernos han comprendido dónde está el mal i se han armado para atacarlo haciendo un movimiento envolvente. Durante siglos se buscó el orden por medio de las leyes que reglan directamente los actos esternos del hombre. Ahora se trata de instituirlo de una manera indirecta, esto es, dotando a todos los hombres, por medio de la enseñanza, de un mismo espíritu, del espíritu científico.

Los filósofos de nuestros dias discuerdan, sin duda alguna, en muchos puntos; pero todos están de acuerdo en que una de las necesidades mas profundas de la sociedad contemporánea, es la de reconstituir la unidad del intelecto.

Ahora bien, miéntras no se demuestre o que la instruccion obligatoria carece de eficacia para surtir este efecto, o que hai otros medios mejores para alcanzarlo, creo que el Estado debe empeñarse en establecerla aun cuando tenga que sufrir la libertad.

No es este un problema de carácter doméstico, cuya solucion afecte solo a las familias. Es un problema de interés público; cuya solucion afecta a la sociedad entera. Siempre que nace un hijo al padre, nace tambien un individuo a la sociedad, i la sociedad no puede desentenderse de este individuo que llega a incorporarse en ella.

Desde que el niño nace ella lo atiende, le toma bajo su amparo, impone a los padres la obligacion de sustentarlo, de criarlo, de vestirlo; los castiga

cuando lo abandonan, cuando lo maltratan, cuando lo corrompen. ¿Por qué podría castigarlos cuando le dejan perecer de hambre i no lo podría cuando lo echan al mundo como víctima indefensa de la ignorancia? (ay).

Habituados a las consideraciones puramente económicas, los libre-cambistas se asemejan en este

(ay) J. SIMON. *L'École*, páj. 265.—COUSIN. *L'Instruction Publique*. t. II, páj. 19.

«Un père, quand'il engendre et nourrit des enfants, ne fait en cela que le tiers de sa tâche. Il doit des hommes à son espèce, il doit à la société des hommes sociables, il doit des citoyens à l'État. . . Celui qui ne peut remplir les devoirs de père n'a point droit de le devenir. Il n'y a ni pauvreté, ni travaux, ni respect humain qui le dispensent de nourrir ses enfants et de les élever lui-même». ROUSSEAU. *Émile*, lib. I, páj. 21.—VILLEY. *Le Rôle de l'État dans l'ordre économique*, páj. 153.

«La instrucción es un derecho del individuo, del padre de familia, dice Alcorta. No hai discusion posible a este respecto. Pero la instrucción es tambien indispensable para el orden social, para la garantía recíproca de los intereses privados. Si todos los padres ponen en ejercicio su derecho sin limitacion, la instrucción de unos podrá ser en perjuicio de otros. ¿Por qué? Porque instruir no es en absoluto dar cualquier direccion al espíritu humano, sino darle aquella que conduce al perfeccionamiento, que es el ideal. Pueden existir diferencias en los medios, pero nunca en los fines; i si la instrucción que se pretende hacer prevalecer conduce evidentemente a la destruccion, i las garantías sociales pueden desaparecer, es necesario concluir que la libertad de instruirse no es la libertad de hacerlo o no hacerlo, de eludir toda garantía para sus consecuencias. De aquí dos poderes o autoridades concurrentes en la instrucción: la familia. . . i el Estado.»
—ALCORTA. *La Instrucción Secundaria*, cap. I, páj. 21.

punto al vulgo ignorante: comprenden las obligaciones que por ser de un orden inferior se hacen sentir con mas imperio: tales son las que miran a la existencia material; pero no comprenden aquellas que por ser de un orden superior, solo se pueden apreciar por los espíritus mas cultos: tales son las que miran a la existencia moral.

A ojos de los espíritus cultos, uno de los mas importantes deberes que el padre tiene para con sus hijos en las sociedades civilizadas, es el de darles aquella suma de instruccion que han menester para cumplir sus obligaciones de hombres i de ciudadanos; i bajo el respecto moral, él no está mas obligado a suministrarles el alimento del cuerpo que el alimento del espíritu. Siendo así las cosas, es evidente que la intervencion coactiva de la potestad pública no tiene mas objeto que hacerlo cumplir esta segunda obligacion por las mismas razones que lo hace cumplir la primera. «Usted no tiene derecho a dejar sus hijos en la ignorancia, dice el Estado al padre; su obligacion es educarlos, amoldarles el carácter para que puedan vivir en relaciones con sus semejantes; en una palabra, formarlos para la sociedad, a fin de que no sean en ella causa de perturbacion o de estorbo. Si usted no cumple de grado estas obligaciones, yo no violo derecho alguno de usted cuando intervengo para hacerlo que las cumpla.»

Bien examinadas las cosas, no se ha formulado contra la enseñanza obligatoria mas de una sola objecion que pueda hacer vacilar el ánimo de los gobernantes; i es que al adoptar semejante principio, el Estado reacciona contra otro mas sagrado, cual es el del respeto a la conciencia. En sustancia, efectivamente, enseñar es adoptar unas doctrinas en perjuicio de otras; i si la filosofía de la educacion no sujiriese medio alguno para imponer la enseñanza sin ofender a las conciencias disidentes, la política no deberia comprometerse en una empresa tan contraria al desarrollo espontáneo del espíritu.

En mi entender, la coaccion no se justifica sino en cuanto la enseñanza que se imponga sea propia a satisfacer la necesidad de reconstituir la unidad del intelecto humano. Bajo el respecto filosófico, es injustificable que un Estado emplee la fuerza para imponer una enseñanza teológica o una enseñanza literaria. El conocimiento de las letras no satisface necesidad alguna de carácter social; i el de la teología es mas propio para ahondar que para cegar las divisiones.

Empero, hai una enseñanza de carácter real que no tiene los inconvenientes de la enseñanza teológica, que satisface todas las necesidades mentales de los pueblos cultos, que sirve para unir los espíritus i que se puede imponer sin ofender a

conciencia alguna: tal es la enseñanza científica.

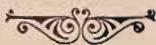
La diferencia esencial que hai entre las dos enseñanzas fundamentales, es que la una, por ser subjetiva, consta de simples opiniones, i la otra, por ser objetiva, consta de observaciones reales: la primera impone dogmas i la segunda espone nociones, i cuando aquélla obliga a creer, ésta obliga solo a saber. Si la imposicion de una enseñanza relijiosa puede ofender a la conciencia, es porque las verdades teológicas no son universalmente aceptables. Nadie podria sostener que el católico se siente ofendido cuando se le impone el estudio de la doctrina católica. Por lo mismo, las verdades científicas, que son aceptadas al punto de ser comprendidas, no pueden ser tampoco objeto de una enseñanza que repugne a la conciencia humana.

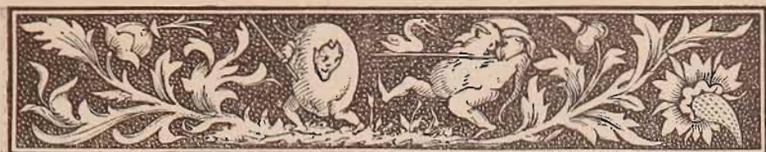
En suma, la instruccion debe ser científica ántes de ser obligatoria (*az*).

(*az*) ALCORTA. *La Instruccion Secundaria*, cap. I, pájs. 41 i 47.—PAUL LEROY-BEAULIEU. *L'État Moderne et ses Fonctions*, páj. 280.

«Il faut le reconnaître (dice Villey): dans un pays qui n'a pas de religion d'État, la logique ne paraît pas permettre que telle ou telle religion positive soit enseignée dans l'école publique, du moins comme partie intégrante et nécessaire du programme officiel, ce qui est une préférence manifeste accordée à une religion sur les autres et un attentat à la liberté de conscience des dissidents. Si les adhérents des différentes religions se trouvaient répartis sur le territoire en nombre à peu près égal, la vérité du principe éclaterait aux yeux de tous. La prédominance, en fait,

d'une religion ne saurait autoriser, quelque forte qu'elle soit, à sacrifier le droit des minorités. A un autre point de vue, imposer l'enseignement de telle ou telle religion positive, de celle de la majorité, à l'instituteur, c'est exclure de cette fonction publique tous ceux qui appartiennent à un culte dissident.» VILLEY. *Le Rôle de l'État dans l'ordre économique*, páj. 166.





ÍNDICE



	PÁjs.
DEDICATORIA.	V
INFORME rendido sobre esta obra por don Diego Barros Arana i don José Roehner i aprobado por la Facultad de Humanidades i por el Consejo de Instruccion Pública.	VII

CAPÍTULO PRIMERO

De la educacion

SUMARIO.—§ 1. De la educacion refleja.—§ 2. Su importancia capital en las sociedades atrasadas.—§ 3. Su mision conservadora.—§ 4. Su indole eminentemente social.—§ 5. La educacion sistemática o instruccion.—§ 6. La educacion natural.—§ 7. Concepto jeneral de la educacion.—§ 8. Eficacia moral de la educacion.—§ 9. La educacion evanjélica de los primeros siglos.	I
--	---

CAPÍTULO II

De los fines de la instruccion

SUMARIO.—§ 10. La instruccion especial i la instruccion jeneral.—§ 11. Fin de la instruccion especial.—§ 12. Id. de la instruccion jeneral.—§ 13. La clase directiva de los pueblos cultos.—§ 14. Influencia desmoralizadora de la educacion intelectual.—§ 15. Influencia moralizadora de la misma.—§ 16. El sistema completo de educacion	57
---	----

CAPÍTULO III

Caractéres jenerales de la enseñanza

PÁJS.

SUMARIO.—§ 17. Caractéres jenerales de la enseñanza: debe ser social.—§ 18. Debe ser homogénea.—§ 19. Debe ser una.—§ 20. Debe ser orgánica.—§ 21. Debe ser moral.—§ 22. Debe ser integral.—§ 23. Debe ser a la vez real i formal. 95

CAPÍTULO IV

Sistemas fundamentales de enseñanza

SUMARIO.—§ 24. Las tres filosofías fundamentales.—§ 25. El sistema teológico de enseñanza.—§ 26. El sistema clásico.—§ 27. El sistema científico.—§ 28. El sistema ecléctico o tradicional. 133

CAPÍTULO V

Crítica de los sistemas vijentes de enseñanza

SUMARIO.—§ 29. Vicios sociales alimentados por el sistema tradicional de enseñanza.—§ 30. Id. id. por la escuela clásica.—§ 31. Carácter anti-social de la enseñanza clásica.—§ 32. Carácter anorgánico de la misma.—§ 33. El estudio de las lenguas muertas como base de la educacion liberal.—§ 34. Su carácter aristocrático. 175

CAPÍTULO VI

Enseñanza clásica de la historia i de la moral

SUMARIO.—§ 35. Carácter anorgánico de la enseñanza de la historia.—§ 36. Influencia desmoralizadora de la enseñanza de la historia moderna.—§ 37. Id. id. de la historia antigua.—§ 38. Carácter sectario de la moral tradicional.—§ 39. La moral evangélica no abraza la moral del derecho i adolece de algunos defectos.—§ 40. Eficacia restringida de todo sistema de educacion. 221

CAPÍTULO VII

Sistema integral de educacion positiva

SUMARIO.—§ 41. Por qué la enseñanza de la ciencia es la de carácter mas jenuinamente social.—§ 42. Utilidad práctica de las verdades

científicas.—§ 43. Homojeneidad de la instruccion jeneral i de la especial en el sistema científico.—§ 44. Adhesion universal a la ciencia.—§ 45. Si la filosofía científica es un sistema incompleto porque no comprende lo absoluto.—§ 46. Inclusion de las artes jenerales en el sistema científico.—§ 47. Necesidad de emancipar la moral de la teología.—§ 48. Influjo saludable de la ciencia.—§ 49. La moral positiva. 273

CAPÍTULO VIII

Clasificacion de los conocimientos

SUMARIO.—§ 50. Necesidad de clasificar los conocimientos para enseñarlos bien.—§ 51. Clasificacion de Bacon i de los enciclopedistas franceses.—§ 52. Id. de Bentham.—§ 53. Id. de Ampere.—§ 54. Id. de Comte.—§ 55. Objeciones de Spencer a la jerarquía de las ciencias, 341

CAPÍTULO IX

Teoría del plan jeneral de estudios

SUMARIO.—§ 56. Materias que un plan de estudios ha de comprender.—§ 57. Ciencias especiales que por excepcion se pueden incluir en un plan de estudios jenerales.—§ 58. Distribucion de las materias fundada en la jerarquía e interdependencia de los conocimientos.—§ 59. Orden de enseñanza de las artes jenerales.—§ 60. Estudio simultáneo de todas las ramas de la educacion.—§ 61. El plan de estudios concéntrico.—§ 62. Bifurcacion de la enseñanza secundaria.—§ 63. Unidad orgánica de cada asignatura.—§ 64. De los programas. 389

CAPÍTULO X

Teoría de la instruccion jeneral

SUMARIO.—§ 65. Identidad de materias en todos los grados de la enseñanza.—§ 66. Teoría de la instruccion primaria.—§ 67. Debe ser a la vez real i formal.—§ 68. Los trabajos manuales.—§ 69. Teoría de la instruccion secundaria.—§ 70. La enseñanza de la filosofía.—§ 71. Carácterés comunes de los dos grados inferiores de la enseñanza. 439

CAPÍTULO XI

De la instruccion especial

SUMARIO.—§ 72. Orijen de la enseñanza industrial.—§ 73. Id. de la enseñanza administrativa.—§ 74. Preparacion especial del profesorado.—§ 75. Lugar que corresponde a la instruccion especial en el sistema de educacion nacional.—§ 76. La instruccion especial

está sujeta a la lei de la oferta i la demanda.—§ 77. Filosofía de la instruccion especial. 487

CAPÍTULO XII

Teoría de la enseñanza universitaria

SUMARIO.—§ 78. Filosofía de la enseñanza universitaria.—§ 79. Base científica de la organizacion de las universidades.—§ 80. La tarea de desarrollar la ciencia.—§ 81. Jeneracion universitaria del profesorado.—§ 82. Libertad de la enseñanza universitaria.—§ 83. Oríjen social de la institucion universitaria.—§ 84. Influencia social de las universidades.—§ 85. Jeneracion del poder espiritual del porvenir. 525

CAPÍTULO XIII

De la metodolojía

SUMARIO.—§ 86. Ejercitar la intelijencia en un método cualquiera es educarla.—§ 87. La enseñanza debe seguir el mismo método que la investigacion.—§ 88. Crítica de la enseñanza deductiva.—§ 89. Si el método subjetivo se debe mantener en las especulaciones filosóficas.—§ 90. La enseñanza debe proceder de lo simple a lo complejo.—§ 91. Los conocimientos se deben adquirir en el orden de su desarrollo jerárquico.—§ 92. El estudio mecánico i el estudio racional. 593

CAPÍTULO XIV

Teoría de la enseñanza pública

SUMARIO.—§ 93. La educacion doméstica i la educacion pública.—§ 94. Para que la instruccion alcance sus fines se requiere que sea pública.—§ 95. Si la enseñanza es una industria.—§ 96. La enseñanza del Estado i la enseñanza de la Iglesia.—§ 97. Objeciones contra el Estado docente.—§ 98. Medios de intervencion en la enseñanza usados por el Estado.—§ 99. La instruccion obligatoria.—§ 100. Objeciones contra la instruccion obligatoria. 675



ERRATAS IMPORTANTES



PÁJINA	LÍNEA	DICE	DEBE DECIR
155	16	nueva	mera
678	13	Nunca	Rara vez



F138P_0103

