

REAL ACADEMIA DE CIENCIAS MORALES Y POLÍTICAS

# EXTRACTOS DE DISCUSIONES

H A B I D A S

EN LAS SESIONES ORDINARIAS DE DICHA CORPORACIÓN

SOBRE TEMAS DE SU INSTITUTO

TOMO PRIMERO

Parte 2.<sup>a</sup>

MADRID

Imprenta del Asilo de Huérfanos del Sagrado Corazón de Jesús.

Calle de Juan Bravo, núm. 5

1901



REAL ACADEMIA DE CIENCIAS MORALES Y POLÍTICAS

EXTRACTOS DE SUS DISCUSIONES



REAL ACADEMIA DE CIENCIAS MORALES Y POLÍTICAS

# EXTRACTOS DE DISCUSIONES

HABIDAS

EN LAS SESIONES ORDINARIAS DE DICHA CORPORACIÓN

SOBRE TEMAS DE SU INSTITUTO

**TOMO PRIMERO**

Parte 2.<sup>a</sup>

**MADRID**

Imprenta del Asilo de Huérfanos del Sagrado corazón de Jesús,

Calle de Juan Bravo, núm. 5.

1900



## EXTRACTO DE LA DISCUSIÓN HABIDA EN LA ACADEMIA

### SOBRE EL TEMA

#### «Sentido general en que debe llevarse á cabo la reforma de la enseñanza en España. »

Sesión del martes 24 de Octubre de 1899.

**El Sr. Presidente:** Tiene la palabra el Sr. Sánchez de Toca, ponente del tema *Sentido general en que debe llevarse á cabo la reforma de la enseñanza en España*, cuya discusión vamos á empezar.

**El Sr. Sánchez de Toca:** Sr. Presidente: Nos vemos privados esta noche del concurso del Sr. Azcárate, que está enfermo; y como en esta discusión el Sr. Azcárate, no sólo por su gran autoridad personal, sino por su significación, es voz y voto de excepcional calidad para llegar á la finalidad capital de nuestro concierto sobre unas conclusiones que pudieran ser base de grandes y fecundas soluciones prácticas en esta grave materia de la reforma de nuestra enseñanza, me atrevo á indicar que tal vez conviniera aplazar el debate hasta la sesión siguiente, en la que espero podrá concurrir nuestro querido compañero.

**El Sr. Presidente:** Estimo, como el Sr. Sánchez de Toca, que es muy sensible la falta de dicho Sr. Académico; pero así y todo no creo que por ello podamos dejar la discusión, tanto más, cuanto que entre los presentes no ha de faltar quien recoja las afirmaciones de S. S.

Puede, pues, S. S. empezar la exposición del tema puesto á discusión.

**El Sr. Sánchez de Toca:** Comienzo por lamentar de todas veras que se me haya encomendado la ponencia de este tema. Debiera, en primer término, siguiendo oportunísimas indicaciones que hizo aquí el Sr. Menéndez y Pelayo, haber traído escrita esta ponencia; pero ha sido esta semana para mí de tal suerte ocupada, que no he dispuesto ni del tiempo más preciso para redactar conclusiones siquiera en forma de apuntes. Lo deploro, pues el tema es de tal extensión é importancia y está enunciado con tal vaguedad, que no es fácil ordenar sobre él un debate si no se puntualizan bien, en términos muy concretos, cuáles han de ser los aspectos capitales de las cuestiones que en él deben tratarse. Pero, en fin, ya que no he podido traer cuartillas, trataré de ir desglosando las cuestiones principales que á mi ver entraña el tema que vamos á discutir.

**Desglose de las múltiples cuestiones que comprende el lema.**

Advierto, en primer lugar, que la redacción es tan vaga, que lo mismo puede referirse á la reforma de nuestra legislación de Instrucción pública que á los procedimientos y métodos pedagógicos ó sistemas de enseñanza; por más que si se atiende sólo al tenor literal en que aparece redactado el tema *Sentido general en que debe llevarse á cabo la reforma de la enseñanza en España*, más bien parece que debiera darse la preferencia á las cuestiones de los métodos de los procedimientos de enseñar y á lo que, según la técnica de nuestra legislación de instrucción pública, se llama los planes de estudios.

Estos son realmente en otras naciones, cuando de estas materias se trata, los aspectos fundamentales de la cuestión de enseñanza, y los más amplios debates de controversias sobre enseñanza se producen en punto á escogitar los mejores sistemas y procedimientos para educar á las generaciones jóvenes. Por virtud de tales discusiones, métodos que se adoptaron como los mejores, son juzgados con severidad y sustituidos hoy por otros; procedimientos seguidos durante siglos,



son desechados por inútiles y desacreditados, y poco á poco van infiltrándose en la educación los sistemas más provechosos y racionales, descartándose sistemáticamente lo inservible y rutinario, á despecho de los que intentan sostenerlo con artificiosos razonamientos. Nosotros, por desgracia, no podemos entrar todavía á fondo en este orden de controversias, porque discutiríamos fuera de los términos de toda realidad legal constituida para prestar asiento adecuado A las conclusiones de debates semejantes.

**Por qué las cuestiones constituyentes en punto á las atribuciones del Estado y de las iniciativas privadas en la enseñanza imponen hoy entre nosotros su prelación sobre los problemas pedagógicos en los métodos docentes.**

Si en otras naciones, y claro es que me refiero principalmente á las anglo-sajonas y no á las latinas, se tratan ahora estos temas, dándoles preferencia sobre toda otra clase de cuestiones de derecho constituyente, respecto de las funciones del Estado y de las iniciativas privadas en la enseñanza, es porque se encuentran con un derecho definitivamente constituido en la materia. No es este, por desgracia, nuestro caso. Lo más práctico, por ahora, para nosotros, respecto de las cuestiones de enseñanza, es limitarnos A recoger, como premisas cardinales para la reforma de nuestra legislación, las resultantes primordiales que se infieren, como conclusión esencial de todos estos debates, en las naciones más prósperas. La resultante capital de todos ellos es que todos á una reconocen que el Estado por sí solo no se basta; que es indispensable, en esta materia de la enseñanza, acudir á iniciativas individuales y colectivas de los elementos sociales, que, aunque no sean oficiales, son valiosísimas para la enseñanza, y que todas ellas concertadas sean las que lleven á cabo esta importantísima función social. Pídese en el extranjero, para tal obra, el concurso de la mayor suma de iniciativas y apoyos particulares, individuales y colectivos, la cooperación del Gobierno y de las entidades sabias, el de los

padres de familia y de las mismas clases que han de recibir la instrucción. De suerte que la idea del Estado en monopolio de la función docente es idea totalmente descartada en las naciones que tienen hoy su enseñanza en el mayor grado de prosperidad.

Reconocen todos que lo que hoy hace falta en este terreno es procurar una agrupación mancomunada de todas las fuerzas intelectuales, morales y económicas de la patria para edificar las instituciones de enseñanza. Este es punto muy capital, porque no sólo se relaciona con los problemas de métodos y planes de enseñanza que para el actual debate voy á descartar en el primer desglose de nuestro tema, sino porque trasciende también con soberana primacía á los problemas legales y constitucionales de la legislación de Instrucción pública; problemas que considero hoy para nosotros de necesaria prelación sobre todos los demás, porque son el cimiento sin el cual cuanto discutiéramos sería estéril.

**Diferencias fundamentales de criterio sobre la linalidad de la enseñanza y de los métodos educativos que hoy distinguen á los anglo-sajones y á los latinos.**

Claro es que este criterio, con más ó menos propiedad denominado el criterio anglo-sajón, sobre la enseñanza, es característico de las naciones que tienen por ideal el reducir á su minimum el cometido del Estado, y á su maximum el de la iniciativa privada. Predomina en ellas el de que el Estado por sí solo no puede tener más funciones que las de administración y gobierno de los intereses generales, y aun esto en muchos ramos con carácter meramente supletorio de la iniciativa particular: en una palabra, que lo que se debe hacer es fomentar la iniciativa individual, procurar que los ciudadanos tengan una disciplina interior que se basten á sí mismos, que tengan, como dicen los ingleses, su *self control*, que es la raíz del *self government*.

Nuestra vigente legislación de Instrucción pública, á pesar

de las declaraciones explícitas del art. 12 de la Constitución, de que luego me haré cargo, aparece, por el contrario, informada en el criterio de aquellas naciones latinas que han venido á representarse el Estado como un poder central especie de Providencia que ha de regirlo y administrarlo todo, sustituyéndose á la ciudadanía para gobernar por sí solo en todo y en lugar de todos.

De esta manera tan opuesta de representarse al Estado que hoy distingue á los anglo-sajones y á los latinos se derivan también divergencias fundamentales en el criterio sobre la finalidad de la enseñanza y de los métodos y planes de estudio. Ellos reconocen, en primer término, que la enseñanza ha de responder ante todo á la necesidad de una disciplina para el gobierno del hombre. Que esta disciplina puede ser, ó bien interna, es decir, llevada en sí mismo por el sujeto como regla de fuero interno, ó bien puede ser externa, ó sea viniéndole de fuera impuesta por otros. El anglo-sajón busca la disciplina interna, procurando necesitar lo menos posible del Estado; por el contrario, en el régimen latino del Estado con monopolio docente, todo aparece orientado en el sentido de buscar con preferencia la disciplina externa.

De aquí la diferencia substancial entre el *self government* y la legislación unitaria y centralista en las instituciones de enseñanza. De aquí también que el anglo-sajón pase por lá enseñanza, no para habituarse á ser disciplinado por otros, sino para aprender á usar de su independencia y, disciplinándose á sí mismo, adquirir el *self control*. Mientras que en nuestro régimen actual de enseñanza, por el contrario, resulta sofocada la iniciativa y quebrantada la voluntad y la energía del propio gobierno, constituyendo el resorte de la conducta de alumnos, profesores, claustros, etc., el hábito de gobernarse en todo por reglamentación externa.

Por esto también parece tan olvidado entre nosotros que no son las cosas que se enseñan, sino el modo como se enseñan, lo que más importa en la educación y en la enseñanza. Así la edu-

— 10 —

cación del latino es puramente teórica, consistiendo en enseñarlo todo por esfuerzo bárbaro de memoria verbalista. El anglo-sajón, al contrario, pone primero al alumno en contacto con las realidades y luego le expone la teoría. No comprende enseñanza de idiomas aprendidos primero por gramática y diccionarios, sino idiomas aprendidos primero por el uso; y forma primero ingenieros por medio de la práctica, dejando la teoría para ulteriores complementos. En suma, que estima la teoría útil cuando sigue á la práctica, no cuando la precede. De esta suerte el anglo-sajón sale de las aulas en condición de abrirse camino por sí, mientras que nuestros bachilleres, licenciados, doctores é ingenieros, hasta en los sujetos más brillantes, al acabamiento de los estudios sólo suelen servir para hacer demostraciones y argumentar verbalistamente. A la mayor parte lo mejor que les puede ocurrir es olvidar su inútil ciencia poco después de terminados sus estudios y redimirse cuanto antes del pliegue de hábito vicioso contraído para su gobierno personal. Adulterados por sus estudios, llenos de jergas y fórmulas inútiles, son incapaces de razonar con sentido práctico y de bastarse á sí mismos en la vida. Su principal salida es el empleo burocrático y oficinesco. Si el Estado no los coloca, resultan desperdicios inadaptados é inadaptables en la economía social. Si van á las empresas particulares, hasta que hayan rehecho toda su educación no encuentran aprovechamiento útil sino en los más ínfimos cometidos.

Así nuestra máquina universitaria parece como organizada al intento de fabricar enormes masas de incapacitados y de disolver á las clases medias. Todo nuestro organismo de instrucción pública resulta montado como de propósito á este intento. No tiene organizada ninguna enseñanza que propiamente pueda llamarse técnica; mas en cambio, desde la escuela de primeras letras hasta el grado de doctor, el conjunto de nuestro régimen de instrucción pública diríase combinado al exclusivo objeto de que las clases medias desemboquen en el presupuesto sin posibilidad de otras salidas. Al abandonar la escuela de primera

enseñanza, los pequeñuelos pueden servir para algo si han sabido adquirir letra regular y ortografía; pero al acabar la enseñanza secundaria, hasta los que llevan notas más sobresalientes no se encuentran en condiciones para desempeño de teneduría de libros, ó de empleos de industrias, ó de colonatos ó de administraciones agrícolas. La segunda enseñanza, con el bachillerato más brillante, sólo les sirvió para estropearles labuena letra y regular ortografía que pudieron haber adquirido en la escuela. No les queda á la sazón más alternativa que solicitar desde luego una credencial de favor por medio de los amigos ó parientes de influencia, ó bien entrar en una academia militar ó en las aulas de la Universidad, si cuentan con algunos recursos para continuar lo que se llaman los estudios. Y cuando alcanzan por último los diplomas de la licenciatura ó del doctorado, estos hijos de las clases medias, por cuya carrera se impusieron sus padres un sacrificio las más de las veces destructor del patrimonio de familia, si no logran encasillamiento inmediato en las plantillas de los empleos públicos, se encuentran sin congrua sustentación y han de pasar por todas las degradaciones de un desperdicio social. En cambio en los grandes centros de población, asiento de Instituto de segunda enseñanza y de Universidad, esta enseñanza profesional pseudo literaria y científica resulta tan al alcance de todas las condiciones, que el menestral se deslumhra con los espejismos de improvisar á su hijo bachiller y licenciado. De suerte que nuestros presupuestos de Estado, así como los provinciales y municipales, en vez de ser organización de servicios públicos con ingresos asentados en los fomentos de riqueza desarrollada por la iniciativa inteligente y activa de las clases medias, han tomado, por el contrario, la naturaleza de derramas contributivas y albergue á los hijos de las mismas clases sociales, y á los de los menestrales de las ciudades, inutilizados para el trabajo por un sistema de enseñanza reducido á fomentar enorme contingente de indigentes con diploma.

Pero hoy por hoy conviene descartar del debate presente

todo este orden de consideraciones, por cuyo mero enunciado se comprende á cuan amplia discusión se prestaría el que controvertiéramos este tema desde tal punto de vista.

Entro, por tanto, en el examen de lo que he señalado como aspectos primordiales de la reforma de nuestra enseñanza.

**Que la cuestión principal en la reforma de nuestra legislación de instrucción pública es ahora para nosotros una cuestión constitucional.**

La cuestión capital en la reforma de nuestra legislación de instrucción pública es en definitiva una cuestión constitucional. Parece que, con la Constitución que tenemos desde 1876, no debiera hablarse de cuestión constitucional, pues no se concibe traer á capítulo problemas de derecho constituyente, teniendo sobre este punto el derecho perfectamente constituido y definido al parecer por las declaraciones de la Constitución vigente. Ciertamente, en efecto, que á no mirar más que los textos legales, salvo por lo que se refiere á las cuestiones que pudieran suscitarse con motivo del art. 11, las expresivas y concretas declaraciones del art. 12 de la Constitución nos bastarían para considerar este asunto satisfactoriamente resuelto. Pero las palabras por sí solas no equivalen á hechos, y junto á las palabras del texto constitucional está conviviendo en plena contradicción con ellas, sustentado por leyes orgánicas y por hechos de realidad social, un monopolio de Estado docente inconciliable con la letra y espíritu del texto constitucional. En esa vegetación parasitaria que encubre á nuestra Constitución se impone, por consiguiente, una gran poda, hasta llegar á despejar el tronco. Y para operar con acierto esta poda, el art. 12 de la Constitución es la base de que hay que partir en todo lo relativo á la enseñanza, pues en él se encuentra el verdadero tronco de nuestro régimen constitucional en la materia. Creo que, como primer punto de partida, esta necesidad de poda, y de poda muy grande, hasta llegar á descubrir el tronco, es un hecho en cuya apreciación estamos todos unáni-

mes, pues todos reconocemos que no es posible conllevar más tiempo el artificio de la convivencia de cosas en contradicción tan palmaria cómo la que resulta entre lo que afirma el artículo 12 de la Constitución y lo que niegan las leyes orgánicas y se mantiene en la corruptela de los hechos. Y todos también reconocemos unánimes la realidad de que ni aun en los períodos de mayor estremecimiento anárquico de nuestras convulsiones revolucionarias, hemos conocido, por lo que á la enseñanza atañe, estado de cosas tan desquiciado y envilecido, tan degenerado y disolvente como este que ahora atravesamos en anarquía mansa.

**Que para resolver esta cuestión constitucional es indispensable una grande y amplia transacción previa entre los intereses de escuelas y partidos ligados á las funciones de enseñanza.**

Pero esta grave cuestión constitucional, cuya solución tanto nos urge para salir de la anarquía, será prácticamente insoluble sin una grande y amplia transacción previa entre todos los elementos que concurren en la obra de la enseñanza. Sin este previo espíritu de transacción y concordia para interpretar honradamente el art. 12 de la Constitución, será en balde que intentemos arribar á situación de derecho constituido. El *statu quo*, con todas sus vergüenzas y miserias, fuera quizá preferible á encender en esta hora conflagración sobre tan formidables cuestiones.

Contra lo que parecen presumir algunos de muy respetable autoridad en uno y otro campo, yo creo que tal empresa de concordia es ahora de realización mucho más fácil que en cualquiera de las circunstancias hasta aquí conocidas en todo el transcurso de la presente centuria. Advierto en las escuelas y partidos más opuestos manifiestos indicios de querer prescindir al fin de controversias y recriminaciones estériles sobre este particular, fijándose concretamente en aquellos puntos cardinales acerca de los cuales puede y debe producirse concierto de todos. En uno y otro campo, los de más alto sentido y mayor

autoridad y serenidad de razón buscan con anhelo las bases fundamentales de una ley orgánica de la enseñanza que, sin suscitar conflictos con los poderes públicos y pacificando los espíritus, realice sinceramente el art. 12 de la Constitución. Buscan una ley que, conservando al Estado su autoridad, su acción tutelar, su intervención legítima en las funciones sociales de la enseñanza, ampare también los derechos primordiales del padre de familia, la cooperación de las iniciativas privadas, la personalidad y autonomía de la Universidad y demás centros de enseñanza. Comprenden que una ley de este género no puede improvisarse ni imponerse á manera de una de tantas obras de política vulgar; que ha de ser concebida en armonía y concierto de muchas voluntades é inteligencias, desenvolviéndose para ello con miras más amplias y pensamientos más levantados que los que se inspiran en el criterio estrecho y en la sugestión de pasiones bastardas ó de intereses efímeros, que ejercen tan poderoso apremio en el tráfico cotidiano de la vida pública. Anhelan que sea una ley á manera de Carta Magna, de pacificación religiosa y social, garantía suprema de las libertades públicas de nuestra ciudadanía para fundar, crear, sostener y dirigir instituciones docentes. Por ello, ante todo, ha de ser ley de buena fe, sin equívocos ni malicias; ley que, por la firmeza y claridad de sus principios, cuanto por la amplitud de sus horizontes, concilie y satisfaga todas las aspiraciones y los intereses legítimos; ley que sólo quepa quebrantar mediante violencias revolucionarias; ley, por tanto, tan acoplada en justicia á nuestro estado presente de hecho y de derecho, que represente todo lo posible y lo mejor, dada nuestra situación actual.

Tal es, por mi parte, el espíritu con que deseo plantear los delicadísimos problemas constitucionales que entraña este tema, hoy sometido á nuestra discusión.



**Hazón de descartar en este debate la determinación y deslinde de las atribuciones y relaciones de la Iglesia y del Estado en materia de enseñanza.**

Una vez descartadas las cuestiones de métodos de enseñanza y planes de estudio, y encerrando de esta suerte en el terreno constitucional el tema de inquirir cuál es el sentido general que más conviene á la reforma de nuestra enseñanza, se impone de suyo como primer ordenamiento del debate el apuntar cuáles son las cuestiones fundamentales del orden constitucional que abarca el art. 12 y todo el espíritu de nuestra Constitución.

Descuella en primer lugar la magna y gravísima de las atribuciones de la Iglesia y del Estado en materia de enseñanza, y la de sus relaciones recíprocas sobre tal asunto. Este es punto, sin embargo, más propio del art. 11 que del 12 de la Constitución.

Materia es esta sobre la cual abundan, más ó menos explícitos, los textos de disposiciones legales, algunos hasta con el carácter de ley paccionada entre potestades soberanas. Pero, á pesar de la abundancia de lo legislado, la realidad es que todo eso aparece envuelto en densa penumbra de inconstituido é indefinido á la fecha actual, y probablemente transcurrirá en tal estado largo espacio de tiempo. No ciertamente los factores de doctrina, pero sí los de realidad que con esto se relacionan, se presentan ante nosotros sin el suficiente grado de cristalización para que por esos campos puedan trazarse las lindes con demarcatorias precisas de lo constituyente á lo constituido.

Parece que de propósito deliberado en los textos constitucionales quedaron estas jurisdicciones en estado de indefinición, prefiriendo sobre ellas la declaración vaga más bien que el texto preciso, á diferencia de lo que se hacía respecto de otros particulares, como, por ejemplo, el de la libertad de enseñanza. Fuera en vano y sin provecho práctico que nosotros nos empeñáramos aquí en discutir y precisar lo que por el texto

constitucional y por los factores de la realidad de estado social se mantiene, en las penumbras de lo indefinido é indefinible, dentro del cuerpo de leyes escritas.

Dejemos, pues, este problema como desglosado y también como descartado del actual debate, y veamos cuáles son las otras cuestiones constitucionales comprendidas en el art. 12.

**•„os tres principios fundaméntale\* para la legislación de Instrucción pública proclamados por el art. 19 de la Constitución.**

Aunque creo haberlo advertido ya, no huelga nueva indicación de que este art. 12 es uno de los más precisos y categóricos de nuestra Constitución. Dice así:

"Cada cual es libre de elegir su profesión y de aprenderla como mejor le parezca.

„Todo español podrá fundar y sostener establecimientos de instrucción ó de educación con arreglo á las leyes.

„Al Estado corresponde expedir los títulos profesionales y establecer las condiciones de los que pretendan obtenerlos y la forma en que han de probar su aptitud.

„Una ley especial determinará los deberes de los profesores y las reglas á que ha de someterse la enseñanza en los establecimientos de instrucción pública costeados por el Estado, las provincias ó los pueblos."

Según se ve, los párrafos relativos á la libertad académica se distinguen en todo el contexto del artículo por lo categórico de su declaración. No cabe formular por manera más explícita y comprensiva que el Estado no pretende el monopolio en la función docente. El principio capital que afirma es, por el contrario, el de la libre iniciativa y cooperación en la función de enseñanza de todos los elementos de la ciudadanía española. Es en suma lo que hoy suele denominarse el concepto anglo-sajón sobre el Estado y sobre la función de enseñanza, pero que ha sido concepto muy español durante toda la Edad Media y ha perdurado después con más ó menos quebranto durante las dos últimas centurias hasta entrar nuestro siglo. Es el reconoci-

miento solemne de que el Estado por sí solo no se basta para la función de enseñanza.

Después de proclamada así la libertad de enseñanza como un derecho fundamental en la ciudadanía española, viene consignada no menos explícita y categórica la reserva de que la colación de grados queda retenida como prerrogativa del Estado. Y por último, como complemento de las anteriores disposiciones, se anuncia régimen de legislación especial para determinar los deberes de los profesores y las reglas á que debe someterse la enseñanza en los establecimientos de instrucción pública costeados por el Estado, las provincias ó los pueblos.

Hay, por consiguiente, tres órdenes de cuestiones comprendidas en el art. 12: 1.º, declaración de la libertad de enseñanza; 2.º, reserva y colación de grados mantenida por el Estado; y 3.º, el régimen propio de la legislación orgánica del Estado para los establecimientos de enseñanza públicos. Pues bien, estos tres órdenes de cuestiones serán los que constituyan la esencia del debate, si es que la Academia entiende, como yo, que lo que principalmente conviene discutir es este aspecto legislativo del asunto.

**Eliminación del monopolio docente del Estado, según el art. 19 de la Constitución.**

El art. 12 toma como punto de partida la eliminación del monopolio docente, la facultad amplísima para la ciudadanía española de fundar, sostener y dirigir los establecimientos de instrucción ó educación, es decir, la libertad de enseñanza. Pero ¿es acaso que tal concepto de la libertad de enseñanza y condenación del monopolio docente del Estado sonó por primera vez en el texto de nuestras disposiciones legales al promulgarse la Constitución de 1876?

Ciertamente que no; cuando con más estrépito empezó á stinar esta voz en nuestra legislación de Instrucción pública fué

en el Decreto llamado de libertad de enseñanza promulgado por el Gobierno revolucionario de 1869.

Cuantos decretos se promulgaran á la sazón relacionados con los estudios se llamaban de libertad de enseñanza. No es fácil precisar lo que entonces se quería expresar prodigando así la palabra libertad unida á la de enseñanza, ni quizás se dieran buena cuenta de ello sus propios autores, puesto que con prodigarla tanto, ni supieron hacerse comprender por nadie, ni acertaron tampoco á producir otra cosa que la anarquía. Pretendieron sin duda de buena fe organizar esa libertad, pero por un lado el mismo radicalismo propio de su política jacobina, por otro la inocencia propia de quien no ha entrado mucho en esta clase de estudios, hicieron que sus autores dañaran á los mismos principios en que informaban sus decretos, y que lo único que consiguieron en la realidad del estado social fué encender pavoroso hervor de pasiones y envolver las doctrinas y las instituciones de libertad de enseñanza en capa tal de descrédito, que al cabo de dos ó tres años todo el mundo, lo mismo en la extrema izquierda que en la extrema derecha, abominaba tratar de libertad de enseñanza.

Había, sin embargo, en el decreto promulgado por el señor Ruiz Zorrilla en Enero de 1869 partes tan esenciales, que por sí mismas se impusieron á la estimación, á pesar de la escoria en que aparecían envueltas en aquella mala fundición; y estas partes constituyen material de gran valía para buena edificación de derecho constitucional. La declaración de que á nadie se le obliga á aprender su profesión en las aulas oficiales del Estado, y que cada cual es libre de organizar establecimientos de enseñanza, es principio que ha sobrevivido, incrustándose luego como piedra preciosa en la Constitución de 1876, y que en tiempos venideros servirá seguramente para obras muy fecundas.

**Deficiencia de los «Yon-tos de libertad de enseñanza de ISGO.**

Lo que precipitó en inmediato descrédito á las instituciones libres de enseñanza edificadas sobre aquel decreto, fué el haberse desprendido incautamente el Estado de toda garantía, en cuanto á pruebas de aptitud para el reconocimiento oficial de la validez académica de los estudios y la expendición de los diplomas profesionales. Con singular desconocimiento de la naturaleza y condición de los factores de enseñanza en nuestra realidad social, se desprendió entonces el Estado de su prerrogativa en la colación de grados académicos, prerrogativa que constituía á la sazón, y constituirá todavía por espacio de mucho tiempo, uno de los frenos reguladores más poderosos é indispensables para que la libertad de enseñanza no degenera instantáneamente entre nosotros en el más vergonzoso tráfico de diplomas.

Así, como consecuencia de aquella dejación de las prerrogativas de colación de grados, que hoy por hoy necesita nuestro Estado tener muy á mano, se desató fulminante tremendo escándalo de tráfico de títulos. Cualquier establecimiento de enseñanza con escasez de matrícula escolar, encontró medio seguro de improvisarse clientela de alumnos y arbitrarse ingresos prodigando títulos de bachiller ó licenciado. La competencia entre los centros de enseñanza se convirtió en ignominiosa puja sobre quien brindaba mayores facilidades para los diplomas. Con ser tanto el descrédito á que llegaron nuestras antiguas Universidades en los días más tristes de su decadencia, nunca fué su corrupción tan espantosa como la que mostraron desde el primer día de su aparición los centros de enseñanza libre nacidos á virtud del Decreto de 1869. Aquellos memorables procedimientos del arte de proclamar doctores en Salamanca por el sistema de cal y canto, y de la exclamación *dtl bedel*, en Alcalá, pronunciando con acento compasivo ó iracundo el *satis satis ne fatigetur tanta majestas*, resultaron bre-

mas verdaderamente cultas comparándose con las artes prevaricadoras audazmente desplegadas en los Institutos y Universidades libres del decreto de 1869 para improvisar bachilleres y licenciados. Nuestro inolvidable D. Vicente Lafuente tuvo recopilados preciosísimos apuntes recogidos directamente de la realidad sobre la manera de conferir diplomas durante aquellos tres malhadados años. Prescindo de recordar algunas de sus más graciosas narraciones, porque parecería que quitábamos al debate la seriedad que corresponde á tan grave tema.

Baste señalar, en conclusión, que la principal causa generadora del enorme escándalo de corrupción y desenfreno en todas las disciplinas académicas que siguió á la promulgación del decreto de libertad de enseñanza de 1869 consistió en haberse hecho, por falta de sentido práctico de gobierno, incauta, aunque, sin duda, bienintencionada dejación de las atribuciones que en la colación de grados debe mantener entre nosotros el Estado mientras no se modifiquen profundamente las circunstancias presentes de los factores sociales y administrativos, individuales y colectivos que hoy actúan en nuestra función docente.

La Constitución de 1876, recogiendo la resultante de tan tristes experiencias, vino á consignar con todo acierto en sus declaraciones el verdadero preservativo y remedio que convenía á semejante estado de cosas. Así, al sentar los puntos cardinales para el nuevo régimen de nuestra legislación de Instrucción pública, á la par que sancionó del modo más explícito el principio fundamental de la libertad de enseñanza con la negación del monopolio docente del Estado, recobró enérgicamente para el Estado las prerrogativas de la colación de grados. Tal es la significación y alcance del expresivo párrafo del art. 12, por el que se declara que al Estado corresponde expedir los títulos profesionales y establecer las condiciones de los que pretendan obtenerlos y la forma en que han de aprobar su aptitud.

La desgracia ha sido que después, á pesar de la libertad de

enseñanza así proclamada como derecho constitucional de la ciudadanía española, ni las leyes ni los decretos orgánicos sobre instrucción pública responden á lo que se prometió y se garantiza en la Constitución. Llevamos en esto un cuarto de siglo de espantable anarquía mansa, durante el cual nuestra enseñanza va cayendo de año en año en decadencia cada vez más envilecedora. En estos veinticinco años hemos vivido reduciendo la libertad de enseñanza, por un lado, á que el alumno, con declararse de matrícula libre, quede suelto y desenfrenado de toda disciplina académica y obligación escolar de concurrir á cátedra; y por otro, á una especie de inmunidad para el Catedrático de hacer y decir en materia de libros de texto y de explicaciones cuanto se le antoje, inmunidad superior y de muchísimo más alcance que la que pueden tener el Diputado ó el Senador en su respectiva Cámara, pues al fin el Diputado y el Senador están sometidos á las conveniencias y respetos impuestos por una colectividad orgánica y tienen siempre sobre sí la sanción moral inmediata, no sólo de sus reglamentos, sino sobre todo de los veredictos solemnes de la estimación ó desestimación pública; mientras que la inmunidad del Profesor no tiene ningún contrarresto ni legal ni moral para decir y hacer con el libro de texto y con su asignatura lo que le plazca. Y esto ocurre, no sólo en aquellos órdenes de enseñanza superior que por su propia índole demandan amplísima autonomía de investigación y exposición científica, sino que es también inmunidad que deja impotentes á los poderes públicos para hacer respetar las leyes y conveniencias del decoro á cualquier maestrillo díscolo y busca-ruidos, engreído y amotinado por su misma ignorancia contra todas las instituciones divinas y humanas. Con tal inmunidad, que también apellidan de libertad de enseñanza no pocas escuelas de primeras letras, constituyen hoy uno de los mayores fermentos de anarquía social y desgobierno en nuestra Patria.

Habiendo dado la hora, dejaré, con la venia del Sr. Presidente, el final de esta exposición para nuestra sesión inmediata.

### Sesión del martes 31 de Octubre ie 1899.

El Sr. Sánchez de Tocat Después de breve resumen de lo expuesto en la sesión anterior, dijo:

**Contraste entre nuestro estado presente en materia de libertad de enseñanza y lo que sobre ello proclama el art. 19 de la Constitución.**

Quedó, pues, interrumpida mi exposición en este punto de lo que es de hecho y de lo que, según la Constitución, debiera ser entre nosotros de la libertad de enseñanza. No cabe, en efecto, mayor contraste que el que sobre el particular resulta entre el art. 12 de la Constitución y nuestra vigente legislación orgánica de instrucción pública. Porque mientras el art. 12 de la Constitución, lejos de sancionar el monopolio docente del Estado proclama, por el contrario, en los términos más explícitos, el derecho amplísimo del padre de familia para confiar á quien quiera la enseñanza y educación de sus hijos; mientras ese mismo precepto constitucional en lo relativo á la fundación y sostenimiento de los centros de enseñanza establece que el título de la ciudadanía española es por sí solo bastante; y mientras en lo relativo al método de las enseñanzas, plan de estudios y toda suerte de disciplinas académicas propias de tales establecimientos proclama que el Estado, aparte de aquellas atribuciones fundamentales que al poder público atañen para la salvaguardia del orden material, el respeto de la moral, la higiene y la observancia de las leyes, no se ha reservado más que la expedición de los títulos académicos y fijarlas condiciones de forma y trámites mediante las cuales los candidatos á un diploma académico deberán probar su aptitud; mientras el precepto constitucional, en suma, preceptúa que á la



iniciativa particular no se le puedan negar en España los medios legales para constituir centros de enseñanza con iguales derechos (en igualdad, se entiende, de condiciones académicas y otras) á los centros de enseñanza similares costeados por el Estado, por el contrario, todo nuestro actual ordenamiento legal en materia de instrucción pública resulta en plena negación con lo prevenido por los preceptos constitucionales.

Así el art. 12 de nuestra Constitución resulta letra muerta y permanece totalmente incumplido. No sólo le falta una legislación orgánica que lo desenvuelva, sino que además se le mantiene sistemáticamente soterrado bajo mole aplastante de leyes, disposiciones, Reales órdenes, reglamentos y decretos de instrucción pública anteriores y posteriores á la Constitución de 1876, pero todos en manifiesta contradicción con el texto constitucional vigente.

De esta suerte, diga lo que quiera la Constitución y á despecho de sus claros preceptos, resulta escarnio suponer que aquí existen establecimientos libres de enseñanza. Á pesar del texto constitucional, de hecho únicamente pueden vivir en nuestra patria, como centros de educación sostenidos por particulares, aquellos que, incorporándose á la enseñanza oficial, vienen á quedar sometidos á no dar á sus estudios más que el carácter de una mera repetición de los programas, métodos, textos y lecciones de la enseñanza costeadá por el Estado. En todos los ramos las asignaturas se han de cursar por el orden y con la extensión establecidos por la discrecional voluntad del Ministro de Fomento; pues aunque al parecer los planes y disciplinas de estudio que dicta sólo se refieren á los establecimientos oficiales, en realidad el molde ministerial se impone sin distinción y como necesario tamiz á todos los que aspiran á habilitarse para un cargo profesional. Se mueve en el vacío todo sistema de educación que no engrane pieza por pieza en la complicada máquina de enseñar, ó más bien de adquirir diplomas profesionales, montada por el Estado. El profesorado oficial es el único dispensador de la validez académica de los estudios; y los esta-

blecimientos privados, reducidos á la servidumbre de la incorporación, ó sea á ser meros repetidores de lo que el catedrático oficial enseña, son los únicos á quienes por excepción en el ramo de la segunda enseñanza se reserva el privilegio de enviar un representante suyo al tribunal de examen para prueba de curso. De esta manera se ven ellos cohibidos para responder á la confianza de los padres de familia, desenvolviendo en sus Colegios para la educación de la juventud los reglamentos, planes de estudios, métodos, programas y textos que estimen mejores para su régimen literario.

Con este monstruoso ordenamiento legal, que parece combinado para sofocar todo espíritu de iniciativa y cooperación libre en las funciones de enseñanza y para secuestrar las libertades públicas de la ciudadanía, resulta entre nosotros impuesto en los términos más brutales el monopolio docente; pues el plan de estudios dictado por un ministro, el texto, el programa y el criterio del catedrático oficial, se imponen como horca caudina para el aprovechamiento legal y validez de los estudios. Y por el monopolio del Estado en los métodos de enseñanza y por el monopolio del profesorado oficial en los exámenes de asignatura, el padre de familia tiene forzosamente que confiar su hijo al arbitrio del único maestro que le pueda aprobar los estudios; y por esas mismas artes de centralización y monopolio de la enseñanza, gobernada burocráticamente y mediante una máquina complicada é irresistible, movida por decreto ministerial, el desvarío que se le antoje á cualquier encumbrado por los azares de la política se impone en el acto á todos los claustros.

**De la colación de grados reservada por el art. 19 como prerrogativa del Estado. —Importancia del régimen de exámenes.**

Observaciones muy semejantes ocurren respecto de la aplicación del precepto constitucional relativo á la colación de grados que el Estado se ha reservado entre nosotros después

de la dolorosísima experiencia que alcanzamos durante la revolución por el abandono de esta prerrogativa.

A pesar de lo explícito del texto constitucional en este punto, en realidad tampoco cabe decir que el Estado ejercita tal prerrogativa. De ella tiene hecha completa dejación en manos de terceros recusables para la enseñanza libre, puesto que estos terceros, investidos del monopolio para conferir la validez académica á los estudios, resultan á la vez jueces y partes en la contienda, con atribuciones para excluir á sus competidores ó anular su intervención en esta función de examinadores.

Para la aprobación de la asignatura suelta, el Estado lo ha entregado todo á la discreción de criterio particular del Catedrático oficial de la asignatura; y para el otorgamiento de los diplomas, aunque siguiéndose otro procedimiento, en la constitución del tribunal rige el mismo criterio de exclusiva en beneficio de los establecimientos oficiales.

Así, la prerrogativa de la colación de grados, que es clave constitucional tan preciosa para una gran construcción de enseñanza, armonizando todas las iniciativas y cooperaciones, resulta hasta ahora entre nosotros clave inútil, puesto que ni siquiera se ha intentado fabricar la bóveda de tal edificio. En este extraño *modus vivendi* que ha venido á producirse sobre materia de exámenes estriba, por el contrario, la causa principal de la decadencia de nuestros estudios. Con él no tiene el Estado de hecho ninguna garantía. Ni los claustros oficiales, ni las instituciones de enseñanza libre pueden encontrar asiento para regirse por sí con fuero propio y disponer con libre albedrío de sus métodos de enseñanza, planes de estudio y disciplinas académicas.

Resultan impracticables todas las soluciones constitucionales planteadas en el art. 12, mientras no se reorganice todo nuestro régimen de exámenes imponiendo pruebas escritas y orales para la demostración de la aptitud en los que pretendan los diplomas, y constituyendo tribunales de examinadores con verdaderas garantías de ciencia é imparcialidad para los exami-

nandos de todas clases, ya procedan de estudios cursados en la enseñanza oficial, ya de la enseñanza libre. Una buena organización del ejercicio de la colación de grados por el Estado es, pues, el sillar fundamental para la constitución de nuestra enseñanza.

**Criterio fundamental en que conviene informar la legislación especial que el art. 19 de la Constitución previene para el régimen de IR enseñanza en los establecimientos oficiales.**

Queda, por último, el problema relativo al cumplimiento de lo ofrecido y prevenido en el apartado último del art. 12, ó sea el determinar por especiales disposiciones legislativas los deberes de los profesores y las reglas á que ha de someterse la enseñanza en los establecimientos de instrucción pública costeados por el Estado, las provincias ó los pueblos.

En este punto aparece el texto constitucional en absoluta reserva de criterio, no precisando ni indicando siquiera tendencia alguna de orientación de principios en que deba informarse dicha legislación orgánica. Nuestros establecimientos de enseñanza oficial continúan agarrotados con las ligaduras de una centralización absorbente, hecha para sofocar todo núcleo orgánico de vida independiente y para extinguir todo espíritu de iniciativa. Se crearon vaciándolos en un molde uniforme. Incapacitados por su propia estructura orgánica para ser focos del orden intelectual, adaptándose cada uno de ellos en la diversidad de su régimen y de sus enseñanzas á la variedad y fisonomía peculiar de la vida local hermanada por los lazos más íntimos del espíritu con la gran unidad nacional; incapacitados también para servir como de fecundos planteles, vivificando y fortaleciendo en cada generación el temple de alma y carácter de la raza, resultan, por el contrario, meras colonias de funcionarios explicadores, que estrechamente ligados al patronato del Consejo de Instrucción pública por los expedientes de ascenso, concurso, méritos y premios, consideran las escuelas, los institutos y las facultades como lugares de escala

donde han de ir acampando para llegar á puestos mejores; y estos puestos más estimados del escalafón, una vez alcanzados, se consideran á su vez con harta frecuencia como prebendas que no obligan á la asistencia y prestación del servicio personal. En tal condición, será en vano pedir que entre esos centros, así como entre ellos y los de la iniciativa privada, se produzca la fecunda emulación que fertiliza el suelo de las naciones en derredor de las instituciones de enseñanza. Mal puede pedirseles esto á organismos docentes que no tienen fuero propio para regirse por sí mismos y responder de sus obras, disponiendo con libre albedrío de sus métodos de enseñanza, planes de estudio y disciplinas académicas.

Pediríaseles en vano que entren en la gran emulación de sobresalir por su fama y buen nombre, rivalizando en adquirir á toda costa las mayores lumbreras del saber y en dar esplendor á sus cátedras y en acreditar toda su organización universitaria, si se les niega el fuero de administrarse y gobernarse á sí mismos, de cuidar de su propia vida, de tener estatutos propios, existencia y espíritu propio, edificios propios, bienes propios, profesores, consejeros, rectores, patronos independientes encargados de hermanar el respeto de los Poderes públicos con la independencia de sus peculiares estatutos, de enlazar las tradiciones de las edades pasadas con la marcha de los siglos y el interés particular y local con todo el desenvolvimiento del conjunto de la ciencia y de los intereses generales.

No debe extrañarnos, por consiguiente, que con esta uniformidad brutal impuesta á los establecimientos de enseñanza, regidos, no por sus claustros y autoridades naturales, sino por oficinas burocráticas, resulte que el Estado, que nunca gastó tanto como ahora en instrucción pública, cuente, sin embargo, tanta escuela inútil, tanto instituto desacreditado y tanta universidad descalificada.

Nada importa tanto, á mi juicio, para la reforma de esta parte de nuestra legislación de instrucción pública como el procurar el fomento de los elementos de cada centro de ense-

ñanza para vivir con vida propia; para que institutos, escuelas técnicas y universidades sean fuerzas vivas en nuestra economía nacional. La descentralización y la autonomía son en estos organismos más indispensables que en cualesquiera otros, y urge ponerlos en posibilidad legal para que cada uno de ellos en particular y todos en conjunto puedan adaptarse al carácter y aspecto propio de la región en donde se asienten y prestar á su respectiva comarca el servicio peculiar de enseñanza que más le convenga.

Conviene además tener muy presente que esta especial legislación de instrucción pública relativa á la enseñanza oficial en los establecimientos del Estado, de la Provincia y del Municipio requiere en nuestra Patria muy excepcional solicitud, por lo mismo que entre nosotros, después del inmenso malbaratamiento de los bienes de las fundaciones, la acción del Estado en las funciones de enseñanza tiene que llenar un vacío mucho más hondo que en otras naciones cristianas, y aunque intentara limitarse á suplir las deficiencias de la iniciativa particular, su acción tendrá que irradiar necesariamente en esfera mucho más amplia.

#### **Itesuuien y conclusión.**

Tales son, en resumen respecto del desarrollo orgánico del artículo 12 de la Constitución, los tres órdenes de problemas constitucionales de más urgente resolución para nosotros en cuanto atañe á la enseñanza. Desde hace veinticinco años, nuestros gobernantes, por consideraciones de política que tal vez justifique la prudencia, vienen por lo general rehuendo abordar estas cuestiones como materia temerosa y muy expuesta á producir encendimiento de pasiones. Por ello los Ministros de Fomento propendieron casi siempre á encerrar su actividad reformadora, haciendo y rehaciendo planes de enseñanza; materia relativamente accesoria para nosotros mientras duren las presentes circunstancias, pues por desgracia entre nosotros, en este orden de intereses, la organización constitu-

cional de nuestras libertades públicas está sin definir, y lo primero que necesitamos es despejar ante todo los cimientos constitucionales de las malezas que los encubren como cimentación de una fábrica que lleva años de haber quedado interrumpida. En el transcurso de estos años parece también como si se hubieran perdido los planos de esa edificación. Sin duda por no disponer de estos planos y por temor á comprometerse en empresa mayor, los ministros de Fomento rehuyeron plantear la reconstrucción de nuestra instrucción pública sobre su traza fundamental, y prefirieron dar muestras de sí y dejar huellas de su paso por el Ministerio con innovaciones de los planes de estudio.

Fuerza es también reconocer que nada cabe más tentador que esto para la naturaleza humana colocada en esa altura burocrática, de donde se regula soberanamente toda la máquina de la enseñanza con volantes de tal potencia, que basta enviar con título de plan de estudios unas cuartillas á la *Gaceta*, para que *ipso facto* quede impuesto ese plan á todos los establecimientos públicos y privados. Pero precisamente esa máquina para lo que menos sirve es para hacer planes de estudio. El mejor de todos los planes de enseñanza, planteado de esta manera, resulta una tiranía; y cuando el llamado plan de estudios es un desatino, su acción demoledora y anárquica resulta espantosa.

En lo que dejo expuesto van virtualmente comprendidas las conclusiones que, á mi entender, se imponen sobre cada una de estas tres cuestiones capitales. No las preciso, sin embargo, en redacción de fórmula cerrada, por parecerme más práctico y de más provecho para la presente discusión el dejar pendiente su contexto del desarrollo del debate. El resumen de los criterios fundamentales y de los matices de opinión podrá entonces formularse más acertadamente.

**Trnscendeneln de In opinin de la Arnrfealn en esle debnte.**

Réstame no más, al concluir, recordar la consideración capital que sometí á la Academia cuando tratábamos de la elección de tema para el debate, y por la cual me pronuncié desde luego en favor de este tema, no obstante la respetabilidad y autoridad de los pareceres que se manifestaban con otros criterios. La autoridad de una opinión de la Academia sobre esta materia es de tan excepcional prestigio, no sólo por la competencia de nuestra Corporación, según propios Estatutos, sino también, y en más alto grado aún, si cabe, por el valer y significación de las ilustres personalidades que al presente concurren en ella, que un dictamen fundamental emanado de su seno y proponiendo criterios de reforma y soluciones prácticas sobre estos trascendentales problemas de nuestra legislación de instrucción pública representaría un voto de extraordinaria calidad. Y sobre todo, si llegáramos á formular en esto conclusiones que representaran una transacción expresiva de unánime concordia de pensamiento y acción entre la diversidad de criterios de escuela, que aquí se congregan con tan señaladas personificaciones, nuestro acuerdo llevaría aparejadas fuerzas constituyentes poco menos que incontrastables. En esto consiste la trascendencia capital del debate que ahora iniciamos.



### Sesión del martes 14 de Noviembre de 1899.

**El Sr. Presitlentet** Los Sres. Académicos habrán recibido las galeradas en que se contiene la exposición hecha por el Sr. Sánchez de Toca del tema puesto á debate, y yo les invito á tomar parte en esta discusión.

**El Sr. Axcárait** No tuve el gusto de asistir á las últimas sesiones, á causa de haber estado enfermo; y aunque he recibido hoy las galeradas, escasamente he tenido el tiempo necesario para leerlas. Además, esperaba que alguien pediría la palabra antes que yo lo hiciera; pero, si no hay quien haga uso de ella, para que no se levante la sesión, diré lo que buenamente se me ocurra.

De la lectura ligerísima que de las galeradas he hecho parece resultar que el Sr. Sánchez de Toca tocó tres puntos entre los varios que comprende un tema tan interesante como complejo. Fueron aquéllos: uno, el sentido general de la enseñanza; otro, la relación de la enseñanza oficial con la no oficial; y otro, el referente á la colación de grados.

Me parece que éstos eranios tres principales.

En cuanto al primero, no tengo que decir sino expresar mi conformidad con el Sr. Sánchez de Toca respecto al distinto modo de entender la finalidad de la enseñanza los pueblos latinos y los anglo-sajones.

Este es un tema puesto hoy al orden del día en toda Europa, y me parece evidente que el modo de entenderlo en nuestro país se refleja en el sistema de pruebas que aquí empleamos, en el sistema de exámenes anuales y por asignaturas sueltas, que no sirve para demostrar la capacidad real para el ejercicio de una profesión, sino que se reduce á un esfuerzo violento de memoria y nada más. Demuestra esta afirmación lo sucedido no hace mucho á un amigo mío, y, para que el caso sea más

característico, hay que tener en cuenta que se trataba de una profesión eminentemente práctica, de la carrera de ingeniero industrial. Pues bien; ese amigo mío tenía un hijo que seguía esos estudios; un profesor le suspende, y escribe al padre diciéndole: "Su hijo ha asistido á clase, en ella ha tenido buen comportamiento, yo estoy satisfecho de él y de su buena disposición, le he aprobado los *ejercicios prácticos* que ha llevado á cabo, pero, como no ha respondido bien en el examen, ha quedado suspenso."

Cualquiera pensaría que el que sabe hacer bien los ejercicios prácticos, que son en los que ha de consistir la profesión de que se trata, demuestra que sirve para ella; y, sin embargo, nó es así, porque después, por no responder bien en el examen teórico, resulta que no sirve. La razón de esto es que el examen, en la forma en que se hace, es una prueba absurda, á la que, por ser catedrático, no tengo más remedio que someterme, pero cada día con más repugnancia, por mi convencimiento de que no sirve para nada sino para conducir á cosas tan extrañas como ésta. Yo explico una asignatura del Doctorado de la facultad de Derecho, la Legislación comparada, que, por su complejidad y extensión, no puede ser explicada en totalidad, ni con mucho, en cada año, y así, cada uno explico distinto asunto: el derecho de familia, ó el de propiedad, derecho político comparado, el nuevo Código alemán, etc. Tengo, por consiguiente, que preparar cada día mi lección; la explico: los alumnos, ya por apuntes taquigráficos, ó mejor si los toman ellos, van recogiendo lo que yo digo, y que en el mes de Mayo se meten en la cabeza para examinarse en Junio. Pues bien; si uno tiene buena memoria, aunque no tenga mucho entendimiento, repetirá con todos los detalles lo que yo expliqué en Noviembre, y de que yo no me acuerdo, pues claro es que sólo tengo presente la substancia, y no tengo más remedio que darle nota de sobresaliente. En cambio, es posible que si yo fuera el examinando, no pudiera obtener más que la nota de aprobado ó la de bueno.

Digo todo esto en corroboración de la afirmación del Sr. Sánchez de Toca de que se cursa en los establecimientos de enseñanza, no para aprender, para saber, sino para lograr el título, que es una letra á pagar á plazo.

Este problema tiene su relación con los dos siguientes que trataba nuestro compañero. Parece cosa fuera de toda duda que no cabe sostener como única la enseñanza oficial, y hay una razón para ello: la de que no debemos olvidar algo, de que se habla mucho y luego no se tiene para nadaren cuenta y es que no es fin esencial del Estado la enseñanza. Si una Nación tuviese la fortuna de que la iniciativa individual y la social suministraran la necesaria, para nada tendría el Estado que ocuparse en ella.

Puede dividirse la enseñanza en cinco grupos: primera enseñanza, enseñanza de artes y oficios, segunda enseñanza, enseñanza profesional y enseñanza superior. Pues bien; yo entiendo que dos podrían emanciparse desde luego, que son la segunda enseñanza y la profesional, porque hay mercado para ellas, y en cambio creo que todas las energías y los recursos del Estado deben consagrarse á la primera, á la de artes y oficios y á la enseñanza superior, porque para ellas sí que no tenemos mercado en España. Y digo que tiene relación el problema anterior con éste, porque si existiera de verdad una enseñanza oficial, ó una libre, ó ambas, según que los diferentes grados de ella necesitaran ó no de la tutela del Estado, surgirían la noble emulación entre los Institutos docentes y el verdadero interés por el estudio, y no el mero afán de lograr el ansiado título, y de aquí el enlace de los dos problemas anteriores con el tercero de los enunciados, con el de la colación de grados.

En este punto es de notar la confusión del cargo de *profesor* con el de *examinador*, y sería muy conveniente, á mi modo de ver, que se separasen, por tratarse de dos funciones totalmente distintas. Que se dedique el profesor á enseñar y el examinador á juzgar las pruebas á que se han de someter los

que solicitasen el título, vinieran de donde vinieran y sin preguntarles siquiera de dónde vienen.

Decía el Sr. Sánchez de Toca que está consignada en nuestra Constitución la libertad de enseñanza, pero lo que hoy existe en España en la práctica no es la enseñanza libre; ésta no consiste más que en una serie de repasos, sin más fin que el de aprenderse lo necesario para salir bien en los exámenes.

Además, un mismo alumno, un año estudia como oficial y otro como libre, y entra y sale como le acomoda en uno ú otro régimen, y así no se sabe de quién es obra la formación de cada uno, con lo cual los centros docentes no tienen tampoco el menor estímulo. Para que esto no ocurriera, sería condición indispensable la separación absoluta de la enseñanza oficial y de la libre, y luego la autonomía universitaria, idea que también me parece apuntó el Sr. Sánchez de Toca. Y en este punto sí que creo que estamos todos conformes, como lo prueba lo siguiente. Hace tres ó cuatro años, con motivo de un informe pedido por el Ministro de Fomento para evitar el escándalo de las vacaciones de Navidad, se reunió el Claustro, que sólo lo hace cada cuatro ó cinco años, mostrando así lo que es su vida *corporativa*, y en aquella reunión se nombró una ponencia, compuesta de un individuo por cada Facultad, cabiéndome á mí el honor de serlo por la de Derecho, y formulamos un informe, aceptado por todos, excepto una de sus bases, en el cual con completa unanimidad se pedía la *autonomía* para las Universidades, aunque no en el sentido revelado por el Sr. Silvela en el proyecto que ha presentado en el Senado, sino en el de una amplia libertad para organizar los estudios todos, para que cada Universidad dé á sus enseñanzas la forma que estime más conveniente.

Parece á primera vista extraño hablar, como yo lo hecho, de la distinción entre profesor y examinador; pero juzgo que al lado de la autonomía universitaria sería muy conveniente que tal distinción existiera, porque los examinadores serían independientes y comunes á todos los centros oficiales ó libres^

cuyos alumnos habían de someterse á las mismas pruebas, pruebas que no habrían de ser, claro está, como los exámenes actuales, por años y asignaturas sueltas, y cuya preparación consiste en rellenar en Mayo el cerebro con una porción de cosas que se han olvidado en Julio, lo cual no puede menos de suceder, desde el momento en que se hace preciso aprenderse detalles y pormenores de esos que ni pueden conservarse en la memoria ni conduce á nada el retenerlos. Ya me libraría yo de encargar un pleito á un alumno que acabara de obtener sobresaliente por haber sabido muy bien de memoria esos pormenores, que el abogado de profesión busca en los Códigos cada vez que lo necesita, en lugar de esforzarse inútilmente en retenerlos en la memoria.

Por todo esto, las pruebas para la colación de grados debían ser formales, y sustituirse los exámenes anuales y por asignaturas sueltas por los certificados de los profesores, para lo cual se exigiría como condición indispensable que él conociese á sus alumnos y trabajase con ellos durante el curso; y para esto claro es que las clases tendrían que ser mucho menos numerosas de lo que actualmente son en muchas partes.

Aunque mi opinión es contraria á todos los títulos, que sólo para algunas profesiones, como las de médico ó farmacéutico, por respeto á la tradición conservarían, desde el momento en que en la práctica existen, creo que su colación debe pertenecer al Estado, y que si acaso se pudiera conceder á ciertos centros, había de ser con toda clase de garantías. Urge evitar que se dijera por ahí, con fundamento, que se hacen Licenciados en quince meses en enseñanza libre. Yo he visto un prospecto en que hasta se garantiza el resultado, ofreciendo, caso de no ser favorable, la devolución del dinero.

Creo que se remediaría también este mal creando el cuerpo de *examinadores*, pues éstos, al inaugurar un nuevo sistema, por el propio prestigio, obligarían á los centros de que procedieran los alumnos á cambiar de método y á dar una enseñanza eficaz y positiva.

No se me ocurre más, así de primera impresión, después de la rápida lectura de lo dicho por el Sr. Sánchez de Toca en los últimos días.

### Sesión del martes 28 de Noviembre fie 1899.

El **Sr. Orti** y Larai Venía yo esta noche con la intención de enterarme de lo que se hubiera dicho en la última sesión, á la cual yo no asistí; pero como en ella no habló ningún orador, ni siguió la discusión entablada en anteriores sesiones, me encuentro la cuestión tal como la dejó el Sr. Azcárate, y no tengo inconveniente en decir algo, teniendo en cuenta lo que me sugiera mi meditación sobre algunos puntos del tema que se debate, y sobre todo teniendo presentes las indicaciones del Sr. Sánchez de Toca, que son las que me han de servir de guía, porque este Sr. Académico se ha colocado en el único terreno posible de la presente cuestión, que es el terreno constitucional.

¿Qué es lo que se puede hacer en este terreno en el orden de la enseñanza, para evitar los escollos en que se vienen estrellando los mejores deseos? Para esto el Sr. Toca empezó por presentarnos una exposición y un comentario del artículo de la Constitución referente á la materia.

Antes, sin embargo, hizo algunas indicaciones preliminares, respecto de las cuales me voy á permitir decir algo. Me refiero á los dos tipos de enseñanza pública que el Sr. Sánchez de Toca señaló, y que corresponden al doble concepto del carácter moral ó psicológico de las razas latina y anglo-sajona, sosteniendo que nuestro plan de estudios, con todos los defectos que su perspicacia ha visto claramente en él, corresponde al tipo latino, que es tipo de decadencia, de ligereza, poco concentrado y amigo de lo exterior, frente al tipo anglo-sajón, que representa el dominio del hombre sobre sí mismo, el *self-control*, como decía valiéndose de la expresión inglesa, que con-

siste en que el hombre se dirija por sí mismo, que piense por sí mismo, que tenga, en fin, cierto grado de autonomía.

Yo creo, señores, que en este punto, al afirmar que existen dos tipos tan distintos, que dan lugar á dos clases de planes de estudios que reflejan, respectivamente, aquellos caracteres, incurre el Sr. Sánchez de Toca, no obstante su erudición y sus grandes conocimientos, en equivocaciones psicológicas, porque no creo que el sentimiento de independencia que se atribuye al anglosajón sea ni pueda ser patrimonio de ninguna raza; al contrario, pienso que conviene también á la raza latina en grado muy excelente. Se demuestra esto observando que nuestros planes de estudios se desvían de los principios que constituyen el carácter de la raza latina, educada bajo la dirección de los principios supremos del orden moral, que dan al hombre la justa autonomía á que puede aspirar. Si bien se mira, la naturaleza humana es idéntica en todas las razas, y lo que las diversifica, son los principios directivos de su espíritu, de su entendimiento, y estos principios de la raza latina han sido la doctrina del Evangelio, en que se contiene la verdadera libertad y la noble independencia del hombre. Esta libertad cristiana no es sino la superioridad de la parte espiritual con relación á la material, de la parte superior sobre la inferior; es el cuerpo sometido al alma, el interés sometido al deber; desviarse de esta dirección es dejarse llevar por la corriente de las pasiones, es perder la libertad, haciéndose siervo de ellas, siervo del pecado, que no es más que el predominio de la parte sensible sobre la espiritual.

En cuanto á la independencia, esta palabra, como la palabra libertad, es un equívoco, porque hay una independencia salvaje, anárquica, que no es la que el Sr. Sánchez de Toca celebraba; y una independencia digna, que consiste en formular juicios propios y en no dejarse llevar de la corriente exterior, ni de los respetos humanos, sino en mantenerse firmes en la verdad una vez conocida, á modo de torre inmovible, que no es poderosa á derribar ni el más furioso aquilón.

Pues esa independencia que consiste en la firmeza de las ideas y de la voluntad, es la que forma el tipo del varón fuerte. Tratándose de esa manera de independencia, no debe perderse de vista un verdadero peligro, un mal todavía mayor que todas las flaquezas que se atribuyen á la raza latina, y es que degeneren en la autonomía absoluta proclamada por los filósofos alemanes discípulos de Kant, y justo es declarar que á dar y perecer en él los hombres del Norte de Europa están más expuestos que los del Mediodía.

Además, encuentra el Sr. Sánchez de Toca cierta ventaja en el método con que proceden los anglosajones presentando primero la práctica que la teoría, antes la realidad entera y ostensible que los conceptos parciales en que la divide el análisis. Pero tampoco es esto un carácter distintivo de ninguna raza: esto no es sino la forma de un método que la lógica reconoce como legítimo, el método analítico, que procede del todo á la parte, que reconoce los hechos y de ellos se eleva á las leyes; este es un método excelente en el orden de la enseñanza, pero que no debe ser exclusivo, so pena de hacerse vicioso, porque la enseñanza debe de ayudarse de los dos procedimientos, del analítico y del sintético, empleando ya el uno, ya el otro, según la materia que se trate de enseñar. La síntesis es necesaria para las matemáticas, en que hay que partir de definiciones y principios generales; y, en cambio, en la enseñanza de otros conocimientos, por ejemplo, la geografía y la física, se requiere el análisis, porque hay que partir de lo singular y concreto para llegar á lo abstracto y universal. Hay además que tener en cuenta, cuando de estas cuestiones se trata, la condición del niño, que al empezar sus estudios, al adquirir sus primeros conocimientos no conoce los principios y leyes generales, sino es menester presentarle las cosas más sencillas y los ejemplos más comunes; pero si el joven está instruido, pide la razón que se parta de principios generales; y así, en tal caso se empieza por exponerle las ideas de la justicia, del derecho, del orden, de la ley, de las cuales se



van después sacando consecuencias y haciendo aplicaciones.

Por otra parte, y atendiendo al orden histórico de los hechos, ¿cuál es la razón de haber conservado los anglo-sajones su carácter, sus tendencias seculares y sus tradiciones en materia de enseñanza?

Pues la razón es, en parte al menos, que han sabido mantener en su prístino estado sus institutos docentes, que es precisamente lo contrario de lo que ha sucedido en las naciones latinas, donde tales institutos han sido absorbidos por el Estado. En otros tiempos el tipo universitario, el concepto pedagógico, eran idénticos en toda Europa: el mismo, por ejemplo, en Oxford que en Salamanca; las diferencias posteriores provienen de haber aquellas razas conservado sus antiguas Universidades y colegios en el ser que antes tuvieron, habiendo venido á perder los nuestros lo que en otro tiempo constituyó su libertad y su gloria.

España, desgraciadamente, ha sido en este punto imitadora, por no decir sierva, de la legislación francesa, iniciada en tiempo de Luis XIV, proseguida en los días de la Revolución y asentada después de un modo definitivo cuando se creó el monopolio que priva á los padres, á los profesores y á todos de la libertad necesaria para aprender y para enseñar, llegándose hasta el punto de imponerse el programa por que se ha de enseñar y las ideas y el método para enseñarlas, y hasta las horas de las clases, pudiendo decir el Ministro de Instrucción pública en un momento dado: "En este instante en todos los institutos de España los alumnos están en clase oyendo esta lección, ó leyendo tal pasaje de tal autor latino", por ejemplo.

Aquí traigo, señores, el texto literal del artículo 1.º del Decreto dictado por el Cuerpo legislativo en 10 de Mayo de 1806 creando en Francia la Universidad; artículo que es todo un sistema, un mundo nuevo, que surge en el campo de la enseñanza: "Il sera formé sous le nom *d'Université imperial* un corps chargé *exclusivement de Venseignement et de Veducation publique dans tout VEmpire*".

El 17 de Marzo de 1808 salió á luz el Decreto que dio á la Universidad napoleónica su constitución definitiva. En adelante ninguna escuela, ningún establecimiento de instrucción podría ser fundado sin la autorización y licencia de la cabeza suprema de este Cuerpo, del *grand Mattre*, en cuyas manos estaban los hilos todos de esta especie de red en que había de verse cautiva, en que había de sucumbir el gran principio de la libertad de la enseñanza.

El pensamiento de Napoleón, formulado con sus mismas palabras, fué el siguiente: "Dans l'établissement d'un corps enseignant *mon but principal* est d'avoir un moyen de diriger *les opinions politiques et morales*". Más claro: su pensamiento era hacer una Francia napoleónica para hacerse él dueño, no sólo de los cuerpos, sino también de las almas.

Este pensamiento lo consultó su imperial autor con dos hombres eminentes de su época, principalmente con el Conde de Portalis, de quien tanto se sirvió en la redacción de su Código. Aquí tengo anotadas las respuestas de estos hombres políticos:

Portalis le dijo: "Los mismos principios que autorizan á los padres para disponer que se eduquen sus hijos en sus propias casas, son firme garantía del derecho natural que todos los padres tienen de encomendar la educación de sus hijos á los maestros que sean de su agrado: *les mentes principes qui autorisent les peres afaire elever leurs enfants dans les propres maisons, garantissent á tous les peres le droit nattirel de confier leurs enfants á tels instituteurs qui bon leur semble*".

No fué menos contraria que ésta al pensamiento napoleónico la respuesta que dio á la consulta que le hizo el Emperador, el Conde de Champagny:

"¿Conviene — preguntaba en su respectivo dictamen este hombre de estado, no ciertamente cortesano, — conviene tener un cuerpo docente único?" Y respondía preguntando á su vez: "¿Acaso no adquiriría algún día semejante cuerpo un poder moral y político en el Estado que le constituiría en dueño cuasi exclusivo de la opinión y en señor de todas las familias? La

unidad del cuerpo enseñante, ¿no le conduciría á una especie de despotismo en la enseñanza? Celoso de sus máximas, de sus usos, esclavo de sus preocupaciones como todos los cuerpos, ¿no se opondría á toda mejora que no saliese de su seno? *Jalous de ses máximes, de ses usages, esclave de ses préjngés, comme tous les corps, n'eloignerait-il pas toutes les ameliorations qui ne seraient pas sorties de son sein?*"

Acaso Napoleón hubiera vacilado ante la autoridad de estos dos hombres ilustres si no hubiera encontrado otro personaje dócil á sus deseos, el célebre Fontanes, primer presidente á la sazón del cuerpo legislativo y *grand Mattre* de la que luego fué nueva Universidad.

— "Fontanes, ¿qué os parece este pensamiento?"— le preguntó Napoleón.— "Señor,—respondió Fontanes,—si nos halláramos ante una sociedad homogénea, que viviera de sus antiguas tradiciones, estas objeciones serían invencibles; pero al día siguiente de una revolución, cuando acabamos de salir de la anarquía y tenemos delante partidos hostiles, se hace necesario en la enseñanza, como en todo, la unidad de plan y de gobierno. Francia tiene necesidad, al menos durante cierto tiempo, de una sola Universidad, y la Universidad de una sola cabeza."

Cuéntase que Napoleón dijo entonces á Mr. de Fontanes: "*Vous n'á-vez compris.*" Creó, pues, en el vasto sistema de la enseñanza un Estado absoluto, en que el Emperador, mediante *su grand Mattre*, era el principio y el fin. De aquí resultaron, al parecer, muchas Universidades, pero la institución universitaria, la Universidad era única, ajustándose toda la enseñanza á un patrón en que entraban programas, métodos, textos, horas de clase, etc., desapareciendo así la libertad necesaria en el ministerio docente, inmolándose el derecho de los padres á elegir maestros de sus hijos y quitándose á todos la libertad de estudiar y enseñar como quisieran. No es mucho, pues, que, imitando entre nosotros este funesto ejemplo, la enseñanza haya venido á parar al estado de decaimiento y aun de agonía y de muerte en que

desgraciadamente se encuentra entre nosotros. Nadie mejor que el Sr. Sánchez de Toca ha sabido poner en relieve esta triste verdad, pintando un cuadro de mano maestra que voy á permitirle reproducir, porque le considero como punto de partida que habrá de tener presente la Academia para llegar á sus conclusiones. "Nuestra máquina universitaria—dice el Sr. Sánchez de Toca—parece como organizada al intento de fabricar enormes masas de incapacitados y de disolver á las clases medias. Todo nuestro organismo de "instrucción pública resulta montado como de propósito á este intento. No tiene organizada ninguna enseñanza que propiamente pueda llamarse técnica; mas en cambio, desde la escuela de primeras letras hasta el grado de doctor, el conjunto de nuestro régimen de instrucción pública diríase combinado al exclusivo objeto de que las clases medias desemboquen en el presupuesto sin posibilidad de otras salidas. Al abandonar la escuela de primera enseñanza, los pequeñuelos pueden servir para algo si han sabido adquirir letra regular y ortografía; pero al acabar la enseñanza secundaria, hasta los que llevan notas más sobresalientes no se encuentran en condiciones para el desempeño de teneduría de libros, ó de empleos de industrias, ó de colonatos ó de administraciones agrícolas. La segunda enseñanza, con el bachillerato más brillante, sólo les sirvió para estropearles la buena letra y regular ortografía que pudieron haber adquirido en la escuela. No les queda á la sazón más alternativa que solicitar desde luego una credencial de favor por medio de los amigos ó parientes de influencia, ó bien entrar en una Academia militar ó en las aulas de la Universidad, si cuentan con algunos recursos para continuar lo que se llaman los estudios. Y cuando alcanzan por último los diplomas de licenciatura ó del doctorado, estos hijos de las clases medias, por cuya carrera se impusieron los padres un sacrificio las más de las veces destructor del patrimonio de familia, si no logran encasillamiento inmediato en las plantillas de los empleos públicos, se encuentran sin congrua sustentación y han de pa-

„ sar por todas las degradaciones de un desperdicio social. En  
„ cambio en los grandes centros de población, asiento de Insti-  
„ tuto de segunda enseñanza y de Universidad, esta enseñanza  
„ pseudo literaria y científica resulta tan al alcance de todas las  
„ condiciones, que el menestral se deslumhra con los espejismos  
„ de improvisar á su hijo bachiller y licenciado. De suerte que  
„ nuestros presupuestos del Estado, así como los provinciales y  
„ municipales, en vez de ser organización de servicios públicos  
„ con ingresos asentados en los fomentos de riqueza desarro-  
„ liada por la iniciativa inteligente y activa de las clases me-  
„ dias, han tomado, por el contrario, la naturaleza de derramas  
„ contributivas y albergue á los hijos de las mismas clases so-  
„ ciales, y á los de los menestrales de las ciudades, inutilizados  
„ para el trabajo por un sistema de enseñanza reducido á fo-  
„ mentar enorme contingente de indigentes con diploma."

Me parece, señores, que no se puede decir más, y que las palabras que he reproducido son una sentencia de muerte contra el falso principio encarnado en las instituciones docentes que hemos tomado del extranjero, ó mejor dicho, de la ley en que el Emperador Napoleón dio la fórmula del absolutismo ejercido en la enseñanza por el Estado concentrado en él.

En Francia, cuando llegó la restauración, se pensó en volver al antiguo sistema, en que las Universidades eran verdaderas y tenían vida propia. Luis Felipe firmó después la Constitución en que prometía: "proveer cuanto antes por medio de leyes separadas á los objetos siguientes... 8.º La instrucción pública y *la libertad de la enseñanza*". Se escribió la libertad de la enseñanza en la Constitución como un principio fecundo que debía ser aplicado sin tardanza; pero sucedió lo que con otros muchos principios, que se proclaman y se escriben, y luego contra su aplicación surgen innumerables dificultades. Lo cierto es que, á raíz de la monarquía de Julio, se inició una campaña contra el monopolio docente.

Dichosamente la reforma se fué introduciendo poco á poco: primero se obtuvo la libertad de la primera enseñanza; y, sea

dicho en honor de Guizot, que en medio de todo era un espíritu profundamente religioso, aunque protestante: siendo él jefe del Ministerio, en 1833, se concedió ese primer grado de libertad. Vino después la República y, antes del segundo Imperio, el año 50, prosiguiendo dicha campaña, se consiguió otra ventaja en pro de la libertad, cual fué la redención de la segunda enseñanza. Dióse entonces una ley de concordia, de transacción; podía, según ella, cualquiera persona que se encontrase con disposición para enseñar, obtener un *brevet de capacité* ó un atestado de suficiencia.

Además, cuanto á la primera enseñanza, bastaba ser Ministro del culto para poderla ejercer. Finalmente, después de la guerra franco-prusiana obtuvieron libertad las mismas Universidades, pues se fundaron cuatro libres, las de París, Lyon, Lila y Tolosa; de manera que los que estudian en ellas pueden obtener sus grados de bachiller, licenciado y doctor con sólo examinarse ante un *jury* de que forman parte miembros de unas y de otras facultades. Esto fué un paso de gigante; y excuso decir que allí se mantienen aún tan hermosas conquistas.

Volviendo ahora á lo que á nosotros conviene, decía yo que el Sr. Sánchez de Toca ha planteado la cuestión de la enseñanza en el terreno constitucional, y que en él quiero seguirle. Esa cuestión encierra tres puntos que no son otra cosa sino los que corresponden á los tres párrafos del art. 12 de la Constitución vigente.

Primero: "Cada cual es libre de elegir su profesión y de *aprenderla como mejor le paresca*".

„Todo español podrá fundar y sostener establecimientos de „instrucción ó de educación, con arreglo á las leyes."

Segundo: "Al Estado corresponde expedir los títulos profesionales y establecer las condiciones de los que pretendan „obtenerlos y la forma en que han de probar su aptitud."

Y tercero: "Una ley especial determinará los deberes de los „Profesores y las reglas á que ha de someterse la enseñanza

„en los establecimientos de instrucción pública costeados por „el Estado, las provincias ó los pueblos."

Pero yo creo que el Sr. Sánchez de Toca en esta parte lo que ha hecho ha sido consignar puntos que estudiar, y no proponer problemas, que es, á mi parecer, lo más importante. Reconocidos los males que se originan del monopolio del Estado en este particular, lo que se debe hacer es restablecer la libertad que consigna la Constitución; pero ¿de qué modo ha de hacerse esto? Hay que conciliar la libertad con la facultad del Estado de expedir los títulos; este, pues, es el primer problema: pedir la libertad de enseñanza sin perjuicio de la facultad que se reserva el Estado de dar los títulos profesionales.

Segundo problema: en aquellos mismos establecimientos costeados por el Estado á que se refiere el párrafo tercero y último del art. 12 de la Constitución, ¿puede combinarse la dirección de la enseñanza con una prudente libertad en los mismos establecimientos costeados por el Estado? He aquí el segundo problema.

Dentro del uno y del otro está el que se refiere á los exámenes, porque claro es que los títulos no se deben dar sino haciéndose constar la aptitud de los alumnos en virtud del competente examen. Y á propósito de esto voy á permitirme observar algo sobre lo que dijo el Sr. Azcárate, que muestra hacia ellos aversión. Parece que lo que este ilustrado Académico quiere es su supresión, y para esto nos refirió un caso de donde resultaba que á un alumno que había estudiado y aprovechado realmente, por haber respondido mal en el acto del examen hubo necesidad de reprobarle.

Pues yo, señores, creo que el examen es necesario, que es el complemento de la enseñanza, pues para que el profesor dé un certificado de la capacidad del alumno, tiene que probarle. Nó digo que no sea el examen un criterio falible, pero es el único, pues el profesor, para certificar del comportamiento de cada alumno, no tiene otros datos que los que la clase le proporciona; y dado lo numerosas que algunas de éstas son — yo he lie-

gado á tenerlas hasta de 400 alumnos, — sólo puede conocer á muy pocos, y aun á éstos imperfectamente. Por otra parte, si no tuvieran el pequeño estímulo que el examen representa, muchos alumnos se abandonarían por completo á la holganza. Sin duda se debería dar más fuerza y seriedad al principio de autoridad representado por los tribunales de examen; pero abandonar este principio suprimiendo el examen, sería sobremanera funesto. Yo no puedo, pues, convenir con esa idea peregrina.

Decíamos que el primer problema en la cuestión presente es conciliar el principio de libertad de enseñanza con la facultad del Estado de expedir los títulos profesionales. ¿Cómo va á darlos tratándose de una enseñanza libre que él no conoce? Esta es la gran cuestión; cuestión que debe ser considerada bajo dos conceptos: uno, con relación al diploma que habilita al profesor para ejercer su ministerio; y otro, con relación á otras profesiones cuyo ejercicio, sin probarse antes la aptitud debida, no puede el Estado autorizarlo sin grave peligro del bien social. En esto hay empero diferencias, porque una cosa es ser profesor y otra magistrado, por ejemplo. El primero no necesita dar tantas ni tan solemnes garantías como el segundo, el cual pertenece al orden político, supuesto que sus facultades vienen á ser una como derivación de la jurisdicción suprema. Al lado de la magistratura se pueden colocar también la milicia y todos los cargos políticos y administrativos que requieren una garantía suficiente de aptitud y probidad. Pues si estas enseñanzas se dan en Universidades libres, ¿qué garantía tiene el Estado para asegurarse de la aptitud de los que salen de esos cuerpos docentes? Esta es la dificultad: veamos cómo se resuelve partiendo del primer punto de vista. Para resolverla ofrécese desde luego el *jury*, establecido que sea **por** el Estado mismo, y ante el cual puedan dar pruebas de aptitud los que aspiren á obtener los títulos que el mismo Estado se ha reservado dar á aquellos que los merezcan. Además, hay instituciones docentes encargadas de la enseñanza



cuyas reglas y cuya gloriosa historia son garantía cierta de recto y seguro criterio.

Pero contrayéndome á las Universidades que libremente pueden fundarse según el artículo 12, ¿pueden ellas garantizar al Estado que los grados que otorguen, acreditarán suficientemente la capacidad de los graduados para ejercer debidamente las funciones políticas y sociales para las cuales habilitan los estudios universitarios?

Para contestar a esta pregunta conviene todavía hacer esta observación: que una Universidad libre, para ser llamada verdaderamente Universidad, debe contener dos elementos: uno, su profesorado propio; y otro, cierta especie de consagración oficial; porque la Universidad libre no ha de ser tal que excluya las debidas relaciones con el Estado, el cual no puede menos de intervenir de algún modo en ella, no para dirigirla, sino para imprimirle un sello que la distinga y acredite oficialmente como verdadero cuerpo docente.

Esto era lo que el Estado hacía respecto de las antiguas Universidades. Las Universidades, ó sea las personas ó corporaciones que las fundaban, formaban sus estatutos, donde se prevenía lo que se había de enseñar y cómo se había de enseñar, ó sea el método de los estudios con todo lo concerniente á su constitución y vida interior; estos estatutos se presentaban á la autoridad suprema del Estado para obtener su aprobación, recibiendo así su consagración oficial. El mismo Estado, que imprimía este sello, mandaba a un delegado suyo que velaba por la observancia de los estatutos y del orden debido en lo tocante, no ya á la doctrina, sino al orden político y social; esa misma autoridad confería el grado principal que se daba en la Universidad, el de licenciado, que con el de bachiller y el de doctor constituían los tres grados de la jerarquía académica, si bien el de licenciado era el único quedaba, realmente, *licencia* para ejercer la respectiva profesión, la de médico, por ejemplo, á quien se daba licencia, *licentiam tibi do*, como se decía en una comedia de Moliere, en orden á la salud y aun á la vida. El

grado de bachiller era sólo para enseñar las artes, y el de doctor para incorporar al licenciado en el claustro de la Universidad.

El Estado, casi lo único que no puede ser es maestro, porque su fin es de orden puramente temporal y no incluye el conocimiento de las ciencias que son objeto de la enseñanza; debe buscar á las personas que las posean y darles condiciones legales para que las enseñen. Dentro de esta esfera de verdad y de ciencia debe haber plena libertad, limitándose en este punto el Estado á proteger los estudios y á velar por la observancia de las constituciones académicas, y por que los grados académicos sean la garantía cierta de la competencia adquirida en la escuela superior para el ejercicio de las profesiones políticas y sociales. Esta es la verdadera solución del problema: que los estudios universitarios sean dirigidos por el mismo cuerpo docente; y debo añadir que la Universidad no consiste solamente, ni consistió durante su edad de oro, en los estudios superiores, sino alrededor de ella había multitud de colegios incorporados que vivían en íntima conexión con la misma Universidad.

Ahora, recientemente, señores, en la misma Bélgica tenemos ejemplo de lo que estoy diciendo. Allí, al lado de las Universidades oficiales existen las libres, como la célebre de Lovaina, cuyos alumnos reciben sus diplomas en toda clase de Facultades; aquella Universidad es un foco de luz y de verdad en aquel país, sin que el Estado tenga más intervención que ratificar (*enteriner*) los diplomas expedidos, bien por una Universidad oficial, bien por una Universidad libre, ó bien, en fin, por *jurys* que instituye el Gobierno, tomando los miembros de ellos, por partes iguales, de la Universidad libre y de la oficial.

La organización es la siguiente: para recibir el grado de candidato en Derecho, por ejemplo, hay necesidad de ser antes candidato también en Filosofía y Letras: una vez recibido, en efecto, este grado, el alumno que aspira al de candidato de la Facultad de Derecho, sufre un examen de todas las materias que son como la introducción á esta Facultad: después estu-

•dia otros tres años, en los cuales debe hacerse digno de recibir el lauro del doctorado. Si los estudios se han hecho privadamente, es necesario que sufra antes el aspirante un examen preparatorio dentro de la misma Universidad; y en saliendo bien de esta prueba, puede aspirar sucesivamente, primero al grado de candidato'en Filosofía y Letras, y después á los de candidato y doctor en la Facultad de Derecho. La libertad de la escuela es perfecta, y firme la garantía que ofrecen al Estado los diplomas académicos en orden á la aptitud de los graduados para el ejercicio de la profesión á que cada cual se siente llamado.

Existe allí del mismo modo una manera de examen que sin duda es muy conveniente, cual es el que se hace, no ya precisamente cuando sale el alumno del respectivo colegio, sino cuando entra en la Universidad, si el alumno no ha estudiado formalmente en ningún colegio, ó cuando al cabo de algunos años aspira al grado de candidato; que es lo contrario de lo que entre nosotros acaece, pues una vez recibido aquí el grado de bachiller, por obra y gracia de un examen como casi todos los de los institutos, irrisorio, ya está declarado hábil para emprender sin la preparación debida una instrucción superficial y mecánica, cuando no del todo nula.

Un momento ha habido, señores, en que el sistema profesional establecido en Bélgica, en el cual tiene lugar el examen, no ya á la salida, sino á la entrada, parecía que iba á introducirse en España. Me refiero al plan del Sr. Gamazo, en qué se ordena que el que haya de entrar en alguna Facultad, debe ser examinado por ella.

El Sr. **Presidente!** Ruego á V. S. que suspenda su discurso en este punto para seguir ilustrándonos en la próxima sesión, pues ahora ha de ocuparse la Academia en algo referente al régimen interno de la misma.

### Sesión del martes 5 de Diciembre de 1899.

El Sr. Cárter y Linares La otra noche quedó pendiente el segundo problema que tuve yo el honor de plantear acerca del tema propuesto.

El primero ya recordará la Academia cuál era; aquí le tengo también apuntado: aplicar el principio de libertad con todas sus consecuencias, salvando el Estado el derecho de expedir los títulos y de establecer las condiciones de los que deben obtenerlos. Sobre este punto y para resolver este problema, me permití observar que los títulos profesionales que el Estado debe expedir, según el art. 12 de la Constitución, son muy compatibles con la libertad de enseñanza representada en Universidades donde se confieran los grados que habilitan para el ejercicio de las profesiones. Así resolví yo la cuestión: el Estado se reserva el derecho de dar los títulos profesionales, pero en la seguridad de que quien los obtiene, es capaz para la profesión que estos títulos representan. ¿Cómo se verifica esto? Por medio de las Universidades libres, que son una consecuencia del principio de libertad de enseñanza proclamado en la Constitución; para lo cual se necesita, como elemento esencial, la intervención del Estado, que está representado por un delegado suyo que interviene en todas aquellas funciones que tienen por resultado conceder un grado ó atestado de capacidad profesional á una persona para que pueda ejercer las profesiones, ora políticas, ora sociales, que el Estado debe procurar sean ejercidas por personas del todo idóneas, salvando el interés público de la sociedad. No sólo en este concepto dije yo que debe intervenir el Estado, sino además recordé que los estatutos de una Universidad libre debían ser aprobados por el mismo Estado, para que le constase que en ella concurrían todas las condiciones que pide la enseñanza.

Esta armonía entre la libertad y la autoridad es un principio-

indudable, y se realizaría positivamente si se concediera plena libertad para constituirse esos cuerpos que en otros tiempos existían en España y que hoy viven todavía en el extranjero, ya porque se han conservado los antiguos, como en Alemania é Inglaterra, ya porque se han fundado otros nuevos, como en Francia, Suiza y el Imperio de Austria.

Viene ahora el segundo problema, acerca del cual debo ocupar algún tiempo á la Academia en esta noche. Se reduce á determinar el Estado los deberes de los profesores y las reglas á que debe sujetarse la enseñanza en los establecimientos costeados por él, sin arrogarse la función de enseñar, es decir, sin atribuirse á sí mismo como misión propia y nativa el dirigir la enseñanza.

Y antes de pasar adelante, creo que estas palabras, *dirigir la enseñansa*, necesitan alguna explicación. Yo entiendo que las facultades del Estado en orden á la enseñanza, las que proceden de la naturaleza y vocación del Estado mismo, son: proteger, fomentar y velar por la enseñanza, pero no dirigirla, no enseñar él mismo, pues para esto no ha recibido misión alguna.

Para que el Estado fuera verdaderamente docente por su naturaleza, sería preciso que fuera infalible, que pudiera imponer doctrinas seguras y juzgar de las doctrinas y sistemas de los demás, teniendo un criterio que fuera la medida de lo recto. No siendo esto así, no puede el Estado ser juez ni dirigir la enseñanza. Pero esto último es lo que dice el art. 12 de la Constitución, porque después de declarar que "al Estado corresponde expedir los títulos profesionales y establecer las «condiciones de los que pretenden obtenerlos, y la forma en „quehan de probar su aptitud", añade:

"Una ley especial determinará los deberes de los profesores „y las reglas á que ha de someterse la enseñanza en los establecimientos de instrucción pública costeados por el Estado, „las provincias ó los pueblos."

De modo que en la Constitución se reserva el Estado, no ya

solamente el derecho de expedirlos títulos, sino el de enseñar, que á esto equivale el establecer las reglas ;i que ha de someterse la enseñanza. Esas reglas comprenden todo aquello á que la enseñanza debe sujetarse: el programa, el texto, la dirección; en suma, el Estado docente. Pues bien, señores; el concepto de Estado docente no se compadece bien con aquel otro según el cual el Estado está llamado sólo á proteger, fomentar y vigilar la enseñanza en lo que se refiere al orden externo, a lo que podría llamarse policía de la enseñanza. El Estado, pues, según el art. 12, es institución docente, y el segundo problema que yo hube de plantear, resulta insoluble; el Estado constituido en *grand Maître* en los establecimientos costeados por él y la libertad de estos establecimientos, son términos entre sí opuestos é inconciliables.

Insisto, pues, en la insolubilidad, aunque no absoluta, de este problema, porque no puede concertarse la *plena libertad de todos* para enseñar con esta enseñanza oficial que, si no exclusiva, pues deja constitucionalmente fuera de sí á la que deben dar los establecimientos libres, es la más importante, supuesto el poder y predominio del mundo oficial.

Hay, sin embargo, una palabra en el último párrafo del artículo 12 de la Constitución que pudiera darnos la solución que en vano hemos buscado hasta ahora. En efecto, allí se habla de establecimientos que el Estado *costea*, y esto nos autoriza para decir que esa facultad que se ha arrogado el Estado de ser maestro, se refiere sólo á los establecimientos por él costeados; luego si se dieran establecimientos que el Estado no costeara, sino que los dejara á merced de sí mismos reconociéndoles cierta manera de autonomía jurídica y económica, no pudiendo entonces decirse de ellos que estaban costeados por el Estado, respecto de tales establecimientos renunciaría implícita y virtualmente el Estado á la facultad de enseñar, y tendríamos la plena libertad de enseñanza entendida rectamente en los que hoy son establecimientos oficiales. Este pensamiento, que no está realizado ni creo que se realice quizá en mu-

chos años, se halla, sin embargo, iniciado. Recientemente se ha publicado algún proyecto oficial según el cual las Universidades en España serán reconocidas como cuerpos jurídicos con facultad de adquirir, y, por consiguiente, de emplear lo que adquieran, en promover los intereses de la enseñanza. Si esto que ahora se inicia, llegara á cumplirse plenamente, las Universidades podrían considerarse emancipadas del Estado, adornadas de personalidad jurídica, pudiendo así consagrarse á la enseñanza dirigidas por el cuerpo jerárquico que forman los elementos mismos universitarios. De la personalidad jurídica y económica á la libertad de cuerpo docente no hay más que un paso. Pero acerca de este punto surge un nuevo y temeroso problema, á saber: si convendría esa emancipación jurídica, económica y docente de las Universidades oficiales. Este es un punto muy delicado, pues se refiere, no ya sólo al orden de los principios y de las teorías, sino á la prudencia política, porque acerca de él es menester tener en cuenta el estado presente de las Universidades y los peligros que habría en darles la libertad, la facultad de dirigirse por sí mismas. Este sería un tránsito peligroso parecido al del joven que sale de la tutela ó se emancipa de la potestad paterna. Hoy, dicho sea entre nosotros, temo que sería funesta la transición, porque nuestras Universidades no son propiamente tales, pues carecen de verdadera unidad, de la unidad que significa su propio nombre, antes son una variedad multiforme de maestros y discípulos que no conforman unos con otros en principios, ni en tendencias, ni en espíritu; inteligencias que divagan por las regiones de las ciencias sin reconocer un principio de luz y de verdad que ponga en ellas la unidad armónica que debe haber en toda Universidad.

Pues en el momento en que estas Universidades se emanciparan plenamente del Estado para entrar en posesión de la autonomía ó dirección de los estudios, muy de temer es que sobreviniera en los cuerpos académicos la disolución y la muerte.

El presente problema pertenece, como he dicho, á la pruden-

cia política, porque el Estado, antes de reconocer esa libertad, debe estar cierto de que existen en las Universidades los principios que pueden impedir que las Universidades degeneren en focos de confusión y discordia. Yo temo, además, que las Universidades libres, emancipadas, — no las constituidas libres *ab initio* — se convirtieran, como en Alemania acontece, en escuelas racionalistas y ateas, y, por consiguiente, en focos de socialismo. Este es un peligro social y político de gran trascendencia, y para conjurar tamaño mal deben mirarse mucho los Gobiernos antes de acometer cualquier reforma en este punto. Y no digo más acerca de él (*el Sr. Sánchez de Toca pide la palabra*); pero, pues ese tiempo está más ó menos distante, lo que hoy procede es preparar la unidad de doctrinas y de espíritus en las Universidades por los únicos medios conducentes y eficaces, que son volver los ojos al principio de unidad en el orden religioso, á la Iglesia Católica, que es donde se contienen las soluciones de los grandes problemas filosóficos, morales, políticos y económicos que traen divididos y agitados los ánimos en las Universidades oficiales.

Creo que en este punto el Estado debe procurar dos cosas: primera, que la enseñanza no encierre especie alguna contra verdades que el Estado, como católico que es según la ley, está obligado á profesar en todas las esferas de la vida política, singularmente en sus escuelas; segunda, que en todas las cuestiones que pertenecen bajo algún aspecto al dominio de la ciencia y de la revelación, se proclame y se demuestre en todas las Universidades la perfecta concordancia que media entre la revelación y la ciencia, entre la razón y la fe.

Cuando esto se llegue á hacer, la Universidad oficial será libre, porque la verdad es la verdadera madre de la libertad; *et ventas liberábit vos*. Esas Universidades se darían luego la mano con las nuevas fundaciones libres, pudiendo establecerse entre ellas una gran confederación que las uniformase en lo posible, ofreciendo en cada una de ellas el tipo de la Universidad verdadera, el ideal de la Universidad.



Pero como esto no se ha de ver por ahora, ni acaso en mucho tiempo, y el Estado ha de seguir dirigiendo los establecimientos que costea, bueno será que examinemos, para el caso de dictarse una nueva ley, el sentido que esta ley debe tener.

Permitidme, señores, que acerca de este sentido ocupe vuestra benévola atención.

A mí me parece que, tratándose de una ley sobre enseñanza, conviene atender á dos conceptos cardinales, que son: de una parte, la organización de los estudios; y de otra, la jerarquía académica de los grados ó exámenes con que esos estudios deben acreditarse para que ofrezcan al Estado la garantía que haya de moverle á expedir los títulos profesionales. Acerca de estos dos puntos creo que debe discutirse en la Academia.

La organización científica comprende desde luego tres grados, que corresponden á los que se conocen con los nombres de primera y de segunda enseñanza y de enseñanza superior. Estos son los términos hasta ahora consagrados por el uso, yo creo que equivocadamente; porque esas palabras han dado ocasión á verdaderos errores y á consecuencias funestas, pues se ha creído que la primera enseñanza dice relación á las muchedumbres; que la segunda es para las clases medias, para la burguesía; y que la superior debe ser privilegio de las clases altas, en cuyo obsequio se han creado las carreras científicas y académicas.

Pero en mi sentir no es este el punto de vista desde el cual debe considerarse esa división; la enseñanza toda, desde la primera hasta la última, desde la primaria á la superior, forma un todo armónico, del cual no se puede desprender ninguna parte sin que el todo se resienta; es como un árbol que va por igual creciendo y extendiendo sus raíces. La enseñanza es una; en ella debe considerarse la razón de organismo, no la de las clases sociales á que conviene. Todo el desenvolvimiento de ella corresponde precisamente al desarrollo de las facultades que existen en el hombre, y que han de irse explicando sucesivamente, empezando por la memoria y acabando por la más

profunda reflexión. Sería empeño muy prolijo ir determinando cada una de las etapas de esta evolución, pero diré, sin embargo, algo acerca de cada uno de los grados de la enseñanza á que vengo refiriéndome.

Las primeras letras, la educación de la infancia, es el desenvolvimiento en ella de las facultades mediante las cuales los niños, cuando sean hombres, han de poderse dirigir á sí mismos en su respectiva profesión ú oficio y alcanzar el fin último al cual está subordinado el destino del hombre en esta vida.

Así es cosa clara que la primera enseñanza, además del estudio de la religión y de la moral, debe comprender la lectura, la escritura, aritmética y cálculo elemental, la historia patria y la gramática, si se quiere, de nuestra hermosa lengua.

Esto viene á decir la ley francesa del año de 1850 en su título 23; "la enseñanza primera comprende: la instrucción moral y religiosa, lectura, escritura, los elementos de la lengua francesa, el cálculo y el sistema legal de pesos y medidas." Y luego añade: "*Puede además comprender* la aritmética aplicada á las operaciones prácticas, elementos de historia y geografía, nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicables á los usos de la vida, instrucciones elementales sobre agricultura, industria é higiene, agrimensura, nivelamientos y dibujo lineal, canto y gimnasia."

Esta segunda parte añade á la enseñanza elemental cierta especie de enseñanza integral.

Y ya que he tocado á la enseñanza que llaman integral, concepto que hoy corre muy valido en ciertos círculos, apasionando ciegamente á muchos, diré que si tal enseñanza consiste en dar á los jóvenes, desde luego, como en germen, todas las ciencias y todos los estudios, es contraria á la índole de la enseñanza primaria, y es perjudicial á los niños, porque hace de la enseñanza primaria una enciclopedia inaccesible á la inteligencia de los niños y sobremanera nociva. En esa manera de instrucción múltiple, confusa, pues carece de todo principio de unidad, se atiende más al número que al valor de las doctrinas; y

si además la impone el Estado en concepto de obligatoria, comete un acto de violencia contra la misión y el derecho de los padres. Creen algunos que lo que más importa es enseñar, no mucho, sino muchas cosas; mas el buen juicio prefiere que la enseñanza se reduzca en la escuela principalmente a nociones elementales sencillamente explicadas. A este propósito me permitiré leer un texto muy notable de un autor francés, positivista por más cierto, de Mr. Fouillée: 'La adquisición de los conocimientos—dice este escritor—es mucho menos importante que la organización de ellos... Conocida es la ley fisiológica observada por Isidoro de Saint-Hilaire y en la cual ha insistido Spencer con razón: la oposición entre el crecimiento en volumen y el desarrollo de la estructura íntima. En la crisálida el volumen se acrecienta y el peso bruto disminuye, pero la estructura íntima se desarrolla con actividad, la metamorfosis se precipita, las alas brotan ya prontas á desplegarse. Lo mismo sucede en el desenvolvimiento del saber; fuerza es que los conocimientos adquiridos estén organizados para ser verdaderamente útiles. Aumentad con exceso la adquisición de los conocimientos científicos ó literarios y disminuiréis la organización, que es mucho más importante; la crisálida no llegará á formar sus alas ni á desplegarlas.'

Pero todavía es más patente la aplicación del texto que acabo de leer, á lo que hoy se llama segunda enseñanza, en la cual se han introducido tantas asignaturas cuantas son precisas para formar una enciclopedia capaz de abrumar la inteligencia de los alumnos y de engendrar en ellos aversión al estudio.

No se ha tomado en cuenta el estado de su inteligencia, ni el método que debe guardar la enseñanza para desenvolver ordenadamente las facultades del alumno.

No está regulada la enseñanza por el principio directivo que debe dirigirla en los establecimientos destinados á este segundo período.

Las facultades intelectuales en el niño consisten principalmente en la memoria, la cual debe cultivar el profesor, no sin

ir despertando poco á poco al entendimiento. Y el objeto más conveniente para este fin es el estudio de la lengua latina, madre de la nuestra. Es menester enseñar al niño el instrumento del pensamiento, que es la palabra, para que hable y escriba, no solamente con corrección gramatical, sino con elegancia y belleza; hay que formarle en el uso de la palabra, que es el órgano del saber humano. Este es el problema de la segunda enseñanza. En ella no se trata de enseñar muchas cosas al joven, ni de comunicarle ninguna ciencia, sino de darle aptitud y afición al estudio; se trata de formarle como se forma al soldado para la batalla. Pues esas inteligencias se forman en el estudio de las lenguas, sobre todo en el de las lenguas sabias, en el estudio del latín y del griego; pero en el estudio formal y verdadero, no aparente y ficticio, como se viene haciendo. Y cuenta que no debe ser este un estudio de meras formas, sino debe ser también del fondo, del pensamiento; porque el estudio de dichas lenguas, dirigido por maestros hábiles y eruditos, sugiere á los alumnos noticias y conceptos varios é interesantes que enriquecen su memoria é ilustran su entendimiento.

Antes, en los tiempos en que florecían los estudios clásicos, se daba mucha importancia, entre otros medios de que se servía la enseñanza, á la prelección; el profesor, después de haber repetido á los alumnos cada día la del día anterior, presentaba el programa de la lección futura, y en ella exponía todos los puntos que los alumnos tenían que aprender, añadiendo una multitud de alusiones históricas, religiosas, mitológicas, morales y aun de mera erudición, que eran de gran utilidad para los niños. Después presentaban éstos los respectivos temas que habían desarrollado particularmente, y el profesor los corregía; venían después las concertaciones ó disputas y el ejercicio de la traducción de algún autor. Ayudaban asimismo las conferencias, los círculos y academias, en que se iban formando en el conocimiento é imitación de los autores clásicos, prefiriéndose sobre todo á Cicerón, aprendiendo á

escribir como ellos, expresando en forma bella y correcta nobles y elevados pensamientos.

Mas porque junto con la memoria van pareciendo en los niños la reflexión y el discurso, siguiéndose la antigua tradición, conviene darles también otro género de nociones, aunque en calidad de accesorias: con las letras clásicas pueden venir la historia, la geografía, principios de matemáticas y alguna lengua viva, así como la psicología, que es necesaria para conocer y poder expresar los estados del alma, y la lógica menor, que tan bien se hermana con la retórica, puesto que enseña las leyes de la argumentación, que dan un valor incontrastable á la elocuencia. Con harta razón llevaban y aun llevan estas escuelas el nombre de *gimnasio*, pues vienen á ser la palestra en que se ejercita la actividad intelectual del joven. No se da aquí ciencia ninguna, pero se prepara al joven para la adquisición de todas las ciencias. Aun en aquellas que parecen más distintas de las letras humanas, ejerce la posesión de éstas tal influjo, que dondequiera que se parece un joven que ha salido de las clases donde se aprenden las humanidades, luego se distingue por su perspicacia y fuerza discursiva.

Vengamos ahora á la otra parte de lo que se llama segunda enseñanza, y que no debiera ser parte de ella, porque es de un orden superior, pues comprende los estudios de filosofía, la cual puede estudiarse de dos maneras: ó de un modo especulativo ó en relación y contacto con las ciencias físicas y naturales, formando varias secciones dentro de la misma Facultad. Los autores antiguos escribían instituciones de filosofía acomodadas á tres años, y durante ellos pueden darse la enseñanza en secciones diferentes, á saber, de ciencias morales, de ciencias literarias y de ciencias físicas, todas ellas con el estudio principal de la filosofía, formando con ella un período en que la inteligencia del joven adquiere los elementos de todas las ciencias, según que todas ellas se reducen á las que estudian el orden natural del mundo visible, ó las propiedades de la extensión y del número, ó las que tienen por objeto el mundo inteligible de

la Metafísica y de la Moral. Todos estos estudios elementales, distribuidos en tres años, formarían un período á cuyo término feliz podemos llamar grado de bachiller en la Facultad de Filosofía.

Después de este grado vienen los estudios ulteriores, eligiendo cada cual los que le convienen, según su vocación; con ellos la organización de la ciencia toma una nueva forma, la de las carreras y estudios, en las que debe también haber sus grados. Antes había en ellos los de bachiller, de licenciado y de doctor, que no requería nuevos estudios añadidos á la licencia, sino era una incorporación del graduado de licenciado en el organismo universitario. La licencia era la facultad de ejercer el respectivo oficio, incluyéndose en él la facultad de enseñar; mas para poder ser profesor en esta ó aquella Universidad era preciso que ésta se lo apropiase confiriéndole el grado de doctor, previo un examen solemne donde el graduado diera pruebas de su aptitud. Pero este punto no es de gran trascendencia, y así no debo insistir en él.

Ahora, después de haber hablado de la organización de los estudios, procede tratar de la organización jerárquica en los grados académicos, punto sobremanera interesante, ya que dice estrecha relación con lo que antes dije de la libertad de enseñanza, pues comenzando por la primera de las etapas en que ésta se considera, hay que atender ante todo á los colegios donde se da la segunda enseñanza, la cual puede ser, ó libre, ó costeada por el Estado ó las provincias. En unos y otros colegios se puede y se debe enseñar todo lo que pertenece al primer período de la que hoy se llama segunda enseñanza, en que se contienen los estudios propios del gimnasio, de los cuales he hablado antes. A los alumnos que estén bien dispuestos y preparados para el estudio de las ciencias consideradas en sus elementos, no se les confiere grado alguno, porque su instrucción carece de contenido científico propiamente dicho; pero debe dárseles una certificación de los estudios que hayan hecho y probado. ¿Quién debe dársela? El Director del colegio donde

el alumno haya estudiado; y en el caso de no haber estado en ningún colegio, un *jury* elegido de antemano por el Estado para examinar á los que hayan estudiado en la misma casa paterna.

Las Universidades, por su parte, ahora sean libres, ahora estén costeadas por el Estado, antes de admitirles en el número de sus alumnos podrían enviar á los colegios que estuviesen incorporados respectivamente en ellas, un representante suyo que presenciase los exámenes.

Cuanto á los estudios de filosofía propiamente dicha, no hay duda sino que, dado un sistema de libertad, no sólo pueden hacerse en las Universidades oficiales, sino en las libres, y en los colegios incorporados en ellas y que, á semejanza de ellas, hayan sido reconocidos y como consagrados por el Estado en razón de tener todas las condiciones requeridas para el intento por la naturaleza misma de la enseñanza, y que no impliquen ninguna manera de monopolio. En este caso se hallan todas las corporaciones docentes reconocidas oficialmente como tales.

¿Y quién habrá de conferir el grado de bachiller en filosofía si es que, distinguiéndonos en este punto de los belgas, queremos conservar este grado tradicional?

La Universidad respectiva, puesto que los estudios exigidos para conferirle pertenecen á la Facultad de Filosofía considerada en su primer estadio. Si estos estudios se hubiesen hecho en Universidades libres ó en liceos ó colegios incorporados en ellas, las Universidades libres deberían conferirlo; y si los alumnos hubieran estudiado en establecimientos oficiales, de las Universidades oficiales era natural que recibieran dicho grado. Y si algún alumno se presentara sin título alguno de ningún establecimiento diciendo que había hecho todos los estudios requeridos para el grado de bachiller en filosofía, según el principio de libertad reconocido en el art. 12 de la Constitución vigente, no se le debería negar el acceso á dicho grado. Pero ¿quién debería conferírsele? Aquí se ofrece de nuevo á mi mente el concepto de un *jury* que después de riguroso examen dé á

cada uno de los aspirantes libres lo que en justicia les corresponda.

La Facultad de Filosofía, una vez terminados los estudios que disponen para el grado de bachiller en ella, se puede dividir en secciones diferentes, según que á la filosofía propiamente dicha se asocien estudios de matemáticas, de literatura, de ciencias morales y políticas, los cuales pueden distribuirse, y ampliarse y ordenarse en aquel todo científico cuya posesión haga merecedor al alumno de los grados de licenciado y de doctor.

Y con esto pongo término á mis modestas indicaciones, pues no juzgo preciso hablar aquí de la jerarquía de los grados en las Facultades que habilitan para el ejercicio de profesiones políticas y sociales distintas del profesorado. Pero no puedo menos de insistir en lo urgente de una ley que restaure entre nosotros la enseñanza en otros tiempos floreciente y destruya los vicios de que adolece en su estado actual; vicios señalados en parte por los señores que me han precedido en esta discusión y que, como suele decirse, han puesto el dedo en la llaga, haciendo ver que el monopolio docente ha sido estéril y funesto, pues, como decía el Sr. Sánchez de Toca, contrayéndose á lo que pasa en la segunda enseñanza, toda ella no sirve sino para hacer olvidar al alumno las nociones adquiridas en la primera.

En particular puede decirse que el conocimiento de las lenguas clásicas ha desaparecido, que la decadencia ha llegado en esto hasta el extremo de no haber ya apenas quien no sea peregrino en ellas, y que el mismo idioma castellano se va corrompiendo á medida que se eclipsa el estudio de aquellas lenguas, cuyo mérito no conoce bastante el que lo cifra en conocer las etimologías y en traducir con más ó menos trabajo alguno de los autores clásicos.

Es, por tanto, necesaria la reforma radical de la enseñanza en España, poniendo por fundamento de ella el concepto de la libertad formulado en la Constitución, y la consiguiente des-



aparición del monopolio oficial importado de fuera y bajo cuyo imperio las letras y la educación de la juventud se ven reducidas al miserable estado que todos deploramos.

### **Sesión fiel martes 12 de Diciembre de 1899.**

**El SP. Sánchez de Toca:** Después de los informes de dos personas de tan especial autoridad y de tan distinta significación de escuela como las que hasta ahora han intervenido, parece que es deber de la ponencia recoger la resultante de estos dos votos de calidad y fijar el estado en que dejan el debate. Á la par de esto conviene también producir la necesaria rectificación de hecho y concepto sobre aquellos puntos relativamente secundarios que importa dilucidar previamente ó descartar desde luego, á fin de mantener encauzada la discusión en la interpretación al art. 12 de la Constitución, cuyo esclarecimiento señalé como preliminar indispensable para que pudiéramos entrar á tratar prácticamente de las demás cuestiones que entraña tema tan vasto y trascendental como el de la reforma de nuestra enseñanza.

Por de pronto, como resultante capital de estos dos informes, debo señalar su plena coincidencia de conclusiones sobre los puntos fundamentales propuestos en mi ponencia. No ha podido verse confirmado por manera más elocuente lo que yo empecé apuntando como presentimiento para inducir á la Academia á que en la elección de tema de discusión se fijara en éste con preferencia á cualquier otro. Tenía, en efecto, muy viva convicción de que sobre este trascendental problema había estados de ánimo que ofrecían grandes bases de posible concordia entre los más distanciados en criterios de escuela, por lo cual me parecía muy posible llegáramos á conclusiones de unanimidad. Esta coincidencia ha resultado plena y evidente en los dos interesantísimos informes que hemos oído. Pues aunque

en el amplio informe del Sr. Orti y Lara, dados los múltiples aspectos de los problemas de enseñanza que sometió á nuestra consideración, apuntó divergencias de criterio en cuanto á indicaciones secundarias contenidas en mi ponencia, y expuso además, en otro orden, doctrinas que es casi seguro no alcanzan aquí asentimiento de unanimidad, ni siquiera quizás de mayoría; en cambio, respecto á todas y cada una de las conclusiones capitales formuladas en mi ponencia, recogí con honda satisfacción la nota de su coincidencia y conformidad plena. Y no digo nada en cuanto á este particular del discurso del Sr. Azcárate, porque en él, no sólo comprobaba estados de coincidencia completa con las conclusiones de la ponencia, sino que además, en su magistral manera de decir y exponer, adiviné también otros muchos puntos de conformidad sobre particulares relacionados con estos problemas y que todavía ni han entrado en el debate.

Pero por más que las divergencias de opinión del Sr. Orti y Lara recayeran, según he advertido, sobre cuestiones relativamente accesorias para la discusión actual, dada la autoridad de su persona considero deber hacerme cargo de ellas, siquiera sea sumarísimamente, y con todo el particular cuidado conveniente á que estas incidencias no nos desvíen de la finalidad principal del debate.

Recayó el primero de estos reparos del Sr. Orti y Lara sobre mis indicaciones preliminares acerca de las diferencias entre el tipo latino y el anglo-sajón.

El Sr. Orti no admite en esto diferencias; su apotegma fundamental consiste en que la naturaleza humana es una, y que sólo se diversifica por la directiva que recibe. Ninguna salvedad tendría yo que hacer si se hubiera limitado a la afirmación de que, por espacio de varios siglos y por de contado en todo el transcurso de la Edad Media, el criterio latino y el sajón han coincidido en punto al concepto de lo que debe ser el cometido propio del Estado en las funciones de enseñanza. En el

propio cuerpo de mi ponencia aparece esto, en efecto, expresamente declarado de antemano. Pero la tesis del Sr. Orti, por los términos absolutos en que la formulaba, incurría á mi ver en vicio de excesiva cuando llegaba á negar diferencias de raza en cuanto al modo de experimentar los impulsos del sentimiento de independencia é iniciativa individual, y afirmaba también que las condiciones de raza no influyen en diferenciar las resultantes de los planes de estudio y de las instituciones docentes. No tiene en cuenta que, junto á la unidad de especie y de género de la naturaleza del hombre (unidad que vive más en lo abstracto que en lo positivo y práctico de la existencia de la asociación humana sobre la tierra) están las realidades profundas é imborrables de las diversidades de raza, cuyas diferenciaciones producen los más trascendentales efectos y constituyen como una de las claves primarias del ordenamiento providencial de la historia. No tenía en cuenta que de raza á raza hay diferenciación todavía más honda que la de individuo á individuo, y que en esta diferenciación son aún más de relieve y trascendencia que las diferencias anatómicas, las fisiológicas, psicológicas y mentales, por las cuales se producen hasta bajo denominaciones idénticas de instituciones políticas y sociales, estados fundamentalmente distintos, y las mismas voces expresan en el estado social y político de cada nación conceptos y esencias á las veces diametralmente distintos, y por ello también los pueblos resultan en impotencia para mudanza súbita y radical de sus instituciones y modos de ser, pudiendo sólo en realidad modificar los nombres y las exterioridades de superficie y mera apariencia de su régimen. No ampliando estas consideraciones, porque fácilmente nos desviarían del asunto principal del debate, bástame concretarlas al caso de las cuestiones de enseñanza, diciendo que, aunque tuviéramos nosotros instituciones docentes semejantes á las de los anglo-sajones<sup>^</sup> y en ellas una intervención de Estado también semejante á la que rige en aquellas naciones, se producirían, sin embargo, resultados muy distintos y quizás diametralmente opuestos, por

efecto de la diferenciación esencial ingénita en la raza. En suma; que en vez de comprobarse en la realidad ese apotegma absoluto de que la naturaleza humana es una y que lo que la diversifica es su dirección, lo que se demuestra, por el contrario, como hecho positivo de experimentación constante, es que por las diferenciaciones de raza, con la misma dirección y con instituciones al parecer idénticas, se producen en los pueblos resultados diferentes y estados sociales y políticos esencialmente distintos, y que la dirección de la naturaleza humana necesita diversificarse con arreglo á las condiciones de pueblo y raza.

El segundo reparo del Sr. Orti y Lara consistía en la contradicción de las sumarísimas indicaciones por mí expuestas acerca de los métodos de enseñanza, declarando que no son las cosas que se enseñan, sino el modo como se enseñan, lo que más importa en la enseñanza, dando preferencia al procedimiento de poner primero al alumno en contacto con las realidades, para exponer luego la teoría, en lugar del procedimiento puramente teórico, consistente en inculcarlo todo por esfuerzo bárbaro de memoria. Creo que, sin duda por falta de claridad en mi exposición, se ha producido en este punto una mala inteligencia en el Sr. Orti y Lara. Le oí, con efecto, exponer sobre el caso la teoría del método general en las ciencias, haciendo sobre el particular una síntesis sobre la que estoy en total conformidad. Pero yo no me referí para nada á cuestiones del método general en las ciencias, sino al método en la educación, que tiene por naturaleza un orden propio muy distinto del método general en las ciencias, pues en él la formación del carácter y de la voluntad es parte más principal que la misma cultura de la inteligencia. Para la enseñanza que sea á la vez educación é instrucción y que responda á su fin principal, ó sea que procure dar al individuo el propio gobierno de su vida, las ideas sentidas, identificadas y asimiladas en la persona como normas permanentes de conducta sin esfuerzo

de razonamiento, y á ser posible en la plenitud de espontaneidad y primacía de determinación y gobierno del acto convertido por el hábito en inconsciente, importan más que las ideas comprendidas en fuerza de especial razonamiento y con demostraciones retenidas nada más que por esfuerzo de memoria. Por ello los formados sólo con libros nunca resultan sino semisabios para los efectos de la sabiduría práctica en la conducta de la vida; mientras en cambio otros, en plena ignorancia en punto á letras y teorías de ciencia, pero formados por enseñanza directa de la realidad, se producen con gran sabiduría. Y si esta formación de la inteligencia y de la voluntad importa tanto para el gobierno del sujeto individual, resulta de mucha más alta trascendencia para la vida nacional, en la que el carácter es por naturaleza factor que lleva incomparable primacía sobre las dotes de inteligencia; pues pueblos y razas se igualan fácilmente por sus cumbres en cuanto á inteligencia, y las más tristes decadencias pueden ir acompañadas de los mayores refinamientos intelectuales; pero la raíz principal del vigor de las razas y nacionalidades está en la energía de su modo de sentir y creer y en el vigor de sus dotes de carácter, y estas diferenciaciones en el carácter de los pueblos son mucho más difíciles de borrar que las diferencias en cuanto á facultades intelectivas. Entre nosotros el carácter de la raza dio, durante el transcurso de la historia nacional, muestras constantes de sobresalir por la energía en los arranques de la iniciativa individual. Sobresalió también por altas dotes de inteligencia muy clara, aunque más abierta á los grandes ideales que al positivismo experimental de la realidad, y, por tanto, más fácilmente deslumbrada por los lirismos que por los hechos; pero la cualidad saliente en ella era la manera de sentir y creer, y la fuerza impulsiva del carácter en sus sujetos. Aunque le faltara el espíritu de solidaridad de la gran acción colectiva, la firmeza, consistencia y predeterminación reflexiva característica del anglo-sajón, aquí el temple del carácter de raza resultaba incomparable para arranques individuales con otras cualidades

de extraordinario y legendario heroísmo en empresas de acción aislada y dispersa. Pero el régimen de educación y enseñanza que ahora reciben nuestras generaciones parece como hecho al intento de atrofiar estas cualidades nativas de la energía de los sujetos en nuestra raza; y á la vez, en lugar de fomentar en ellos las aptitudes de actividad y carácter para empresas industriales y mercantiles, que la evolución económica de la vida contemporánea impone como elemento principal de la superioridad de los pueblos; y en lugar también de cultivar en nuestra raza el espíritu de solidaridad nacional del anglo-sajón para desenvolver con fijeza de pensamiento y previsión metódica planes y propósitos calculados con positivismo cifrado en exacto conocimiento de la realidad, nuestras instituciones y métodos docentes enseñan palabras en vez de realidades, rellenan la memoria con teorías, noticias y nomenclaturas inútiles. En vez de comunicar el conocimiento vigoroso de la sabiduría apropiada para regirse en la vida con firmeza de propio convencimiento y voluntad; extinguen toda energía idealista y sofocan los impulsos de la iniciativa individual, no fomentando en los sujetos más que la codicia de diplomas por el egoísmo de los disfrutes del presupuesto en la servidumbre de los empleos burocráticos.

Mas me urge descartar todas estas rectificaciones sobre puntos que al fin y al cabo son meramente incidentales respecto de las conclusiones capitales á que he ceñido mi ponencia. Paso, pues, á hacerme cargo de las observaciones formuladas por el Sr. Orti en cuanto á lo que en la ponencia dejé concretado como punto esencial del debate.

La tacha capital que en este sentido pone el Sr. Orti á la ponencia, consiste en que, á su juicio, sólo se consignan puntos á estudiar, en vez de proponer problemas acompañándolos de sus respectivas soluciones. Sin duda por la propia evidencia que por la mera lectura del art. 12 de la Constitución se produce en el ánimo del Sr. Orti y Lara, en cuánto al sentido y

alcance del contexto de dicho artículo, no se ha dado cuenta de que la naturaleza de la presente discusión imponía á la ponencia plantear los términos preliminares del debate, por manera que se produjera un primer tanteo previo de exploración para comprobar cuáles eran los estados de espíritu sobre esta trascendental cuestión. El primer problema es el de esclarecer si todos estamos conformes en encontrar el mismo sentido en el tenor literal de ese precepto de la Constitución y si al leerlo lo entendemos todos de igual modo. El entendimiento humano es, con efecto, de tal condición, que delante de lo más palmario suelen producirse radicales contradicciones en la manera de comprenderlo, y es menester tener muy en cuenta que los ojos de los hombres, al mirar las mismas cosas, no siempre las ven de la misma manera ni á las veces ven la misma cosa. Precisamente esto es lo que viene ocurriendo desde hace un cuarto de siglo respecto de este art. 12 de nuestra Constitución. No obstante ser su redacción tan clara y explícita como hoy le parece al Sr. Orti, sin embargo, durante ese transcurso de tiempo, lejos de producirse conformidad entre los que lo leían, se produjeron sobre él las más encontradas interpretaciones, y dio lugar, no sólo á ofuscación de comentaristas, sino, lo que es más grave, á que se desarrollara sobre su premisa una legislación orgánica sistemáticamente contradictoria de lo que en tal precepto constitucional se afirma.

Dada, por consiguiente, tan singular persistencia en no atinar á interpretar ese artículo con la conformidad de criterio colectivo indispensable para traducirlo orgánicamente en nuestra legislación, se imponía con motivo sobrado para la más vulgar prudencia el no aventurarse á plantear debate sobre estas cuestiones constitucionales, sin previo tanteo y preliminar exploración acerca de si estamos aquí concordados en el modo de leer y entender el sentido de ese artículo fundamental.

De esta primera exploración cabe ya deducir que estamos en esta primera parte felizmente de acuerdo todos, al menos en lo esencial. Con efecto, después de haber oído al Sr. Orti y Lara,

me atrevo á decir que, salvo en incidencias de interpretación respecto del párrafo último de dicho art. 12, á que dio tan especial amplitud de explicaciones en su exposición, el Sr. Orti y Lara lee y entiende las mismas cosas que el Sr. Azcárate y yo en el contexto del artículo, en cuanto á los principios de libertad de enseñanza y colación de grados. Y si aparecen sobre este punto en tan feliz conformidad dos autoridades de criterios de escuela tan opuestos y tan señalados, por vivir en ambientes doctrinales de temperaturas extremas, cabe suponer que los que viven en zonas más templadas vendrán á sumarse también en esta misma conformidad. Con este primer avance del debate hemos llegado, por consiguiente, al acuerdo preliminar que era indispensable para poder plantear prácticamente los demás problemas y hacer luego sobre ellos las propuestas de las soluciones correspondientes.

Con muy buen acuerdo, haciendo supuesto de esta primera conformidad, el Sr. Orti y Lara se adelantó á formular las dos cuestiones capitales en que, á su juicio, se resumían todas las demás del presente debate. El primero de estos problemas consiste para él en conciliar el principio de la libertad de enseñanza con la facultad del Estado de expedir los títulos profesionales. El segundo problema lo concreta á esclarecer si puede combinarse con una prudente libertad la dirección de la enseñanza por el Estado en los establecimientos costeados por el mismo.

Ambos problemas son, en verdad, de importancia capital para la reforma de nuestra legislación de Instrucción pública. Coincide en ello el Sr. Orti con lo que expuse también de un modo categórico en mi ponencia; pero me parece excesivo afirmar, como él lo hace, que sean las únicas cuestiones de nuestros problemas de enseñanza. Al lado de ellas figuran otras cuestiones muy capitales para la organización de la enseñanza y que no resultan comprendidas dentro del problema de la colación de grados ó del régimen de la enseñanza



en los establecimientos costeados por el Estado. Tal es, por ejemplo, entre otras, la importantísima cuestión, con toda oportunidad y gran sentido práctico apuntada por el Sr. Azcárate, de la clasificación de nuestros servicios de enseñanza en cinco grupos para los efectos de los grados de auxilio que requieren por parte de los gobiernos. Es bien notorio, en efecto, que la enseñanza primaria y la de artes y oficios para las clases populares, así como la que representa la alta cultura científica en los doctorados de enseñanzas profesionales y en todos los grados de las facultades de filosofía, letras y ciencias, requieren en España, por no poder bastarse á sí mismas con propios recursos, mayores ayudas del Estado que los cursos del bachillerato y de la enseñanza para profesiones liberales, como la abogacía y medicina, en las que las matrículas representan por sí solas caudal suficiente de ingresos para el sostenimiento de sus centros de estudio. Hizo el Sr. Orti y Lara completo caso omiso de esta cuestión, que es tan para tenida en cuenta, dadas las realidades de nuestro estado social. Pero en cambio, sobre esto de la clasificación de los ramos de enseñanza me sorprendió oírle verter, aunque de soslayo, la idea de que la primera enseñanza correspondía para beneficio de las clases populares, la segunda enseñanza para las clases medias y la enseñanza de facultades para las clases altas. Hay, á mi modo de ver, una profunda equivocación en tal manera de considerar la finalidad de cada uno de estos tres ramos de enseñanza, por lo menos en cuanto á nuestro país se refiere... {El Sr. Orti y Lara: Cité esa clasificación para impugnarla.) Entonces no insisto en ello, puesto que si fué para impugnarla estaríamos conformes. Pero tampoco cabe decir que eso ocurre hoy entre nosotros. La desgracia de nuestro país sobre este punto consiste, por el contrario, en que casi todos los gastos del Estado, de la Provincia y del Municipio vienen á ser gastos derramados en beneficio exclusivo de las clases medias. Es menester disminuir en algo los disfrutes que se otorgan á la clase media, para aumentar lo que se debe al proletariado.

Me indujo á presumir que no era este el sentido del criterio del Sr. Orti y Lara la teoría que le oí exponer acerca de lo que, á su juicio, era indispensable para constituir una Universidad. Fijaba él como condición *sine qua non* para ello la agrupación de cuatro facultades. Tal era, con efecto, en el criterio de la Edad Media, el *desiderátum* de la agrupación de enseñanzas en el cuerpo de una Universidad. Con cuatro facultades agrupadas se llena el ideal de la Universidad gótica; pero hoy, aunque á esas cuatro facultades se le añada alguna otra, si no tuviera más que eso, dadas las necesidades de los tiempos modernos, lejos de llenar el ideal de un cuerpo universitario, resultaría una Universidad incompleta. En cambio, para llegar á categoría y funciones de gran centro universitario, no habría hoy inconveniente en que se dejase á un lado alguna de esas facultades tradicionales, si tomaba extensión en enseñanzas técnicas y populares y junto á la alta cultura científica se dilataba también en las irradiaciones de una verdadera Universidad para el pueblo. La juventud española, sobre todo de las clases modestas y pobres, requiere hoy mucho enseñanzas que formen generaciones aptas para las luchas de la vida económica contemporánea, y el centro de enseñanza que, junto al cultivo de ciencias y letras, fomenta también las aptitudes para la actividad y destreza en los talleres y fecunde nuestro renacimiento para hacernos nación industrial, mercantil y navegadora, merecerá el título de Universidad, aunque no tenga elementos para hacer licenciados y doctores en cuatro facultades.

Pero en fin, esto que acabo de decir no tiene, á pesar de su importancia, sino carácter de mera digresión y episodio, en cuanto al tema esencial del punto capital á que deseaba ceñir mi rectificación. Vuelvo, pues, al problema de los exámenes, planteado por el Sr. Orti como el primero de los dos capitales en que se resume á su juicio todo el tema de la presente discusión. Antes de entrar á exponer su criterio en esta parte,

hizo el Sr. Orti unas observaciones de disentimiento con el Sr. Azcárate, que me veo obligado á recoger por lo mismo que el Sr. Azcárate no estaba presente en aquella sesión. Considero que se produjo en él una mala inteligencia al suponer al Sr. Azcárate en aversión de toda clase de exámenes. No lo entendió bien el Sr. Orti. Lo que el Sr. Azcárate manifestó acerca de esto, es que le parece absurdo el régimen de exámenes tal y como ahora se usa entre nosotros; absurdo no sólo porque cree impropio que los catedráticos sean á la par examinadores, sino absurdo sobre todo por estar reducidos esos exámenes á un relleno brutal de la memoria para lucirse en breves instantes, resultando después del más brillante de esos exámenes de papagayo, que lo primero que necesita el alumno para entrar en la vida práctica es despejarse la retentiva de todas las cosas inútiles que aprendió para el examen, y que no le sirven ya sino de embarazosa impedimenta para el vivir práctico.

No quería exámenes cifrados en mnemotecnias capaces de repetir al pie de la letra los articulados de los códigos sin darse cuenta de los principios fundamentales de esos mismos códigos. Quería exámenes que fueran verdadera prueba de suficiencia y capacidad, remate y comprobación de que en las aulas se había formado el sujeto en aptitud de bastarse para seguir con propio criterio la especulación científica, ó para abrirse camino en la profesión ú oficio que hubiera escogido. No era, pues, la supresión de exámenes lo que pedía el Sr. Azcárate, sino la transformación profunda de su régimen actual, á fin de que en el orden científico y profesional respondan á finalidades más esenciales y prácticas.

Hecha esta salvedad, debida á la ausencia del Sr. Azcárate, vengo á hacerme cargo de la consideración fundamental que en punto al problema de los exámenes formula el Sr. Orti Lara; concréta en la siguiente pregunta: ¿Qué garantía tiene el Estado para asegurarse de la aptitud de los que salen de los cuerpos docentes?

No tengo plena seguridad de haber recogido todo el pensamiento del Sr. Orti en la solución que da á este problema, pero me parece que se sintetiza en reconocer, tanto á los establecimientos de enseñanza extraoficial (las Universidades y sus colegios incorporados) reconocidos con cierta consagración solemne del poder público, cuanto á los establecimientos de enseñanza oficial, la facultad de otorgar títulos y diplomas académicos, constituyendo además un jurado ó cuerpo de examinadores para aquellos que quieran acreditar su suficiencia académica sin haber cursado en establecimientos oficiales ó en los libres.

De propósito deliberado me abstuve de adelantar en mi ponencia propuesta concreta para la solución de este problema. Parecióme prematuro anticipar tales conclusiones, ínterin no hubiésemos llegado en esclarecimiento preliminar á un acuerdo sobre el alcance del precepto del art. 12 respecto a la colación de grados expresamente reservada al Estado. Creo, sin embargo, que insinué en este punto lo muy bastante el gran peligro que vislumbraba en que el Estado se desprendiera en una ú otra forma de esta prerrogativa constitucional. Dada nuestra manera de ser y la dolorosa experiencia de lo ocurrido con la legislación de 1869, es muy de temer que la competencia académica bajo tal régimen de exámenes quedara de nuevo convertida en puja escandalosa de los centros docentes, facilitando los diplomas para asegurarse clientela escolar. Lo que el Sr. Orti Lara propone, paréceme, en efecto, salvo pequeñas diferencias en lo secundario, reproducción del mismo sistema del Decreto de 1869, de tan triste recordación. La novedad principal de lo que proponía en esto consiste en la propuesta de un jurado para una categoría especial de escolares; pero esta combinación de tal jurado con el régimen de conferirse á la vez diplomas por los establecimientos libres y oficiales, sería elemento de singular complicación, además de no ofrecer garantía alguna para la disciplina académica y seriedad de los estudios en los centros docentes. La competencia, en lugar de pro-

ducirse en cuanto á la formalidad de los estudios, se produciría sobre la mayor ó menor facilidad de alcanzar diplomas ante el jurado, ó ante la Universidad oficial, ó ante la Universidad libre. Reservo, sin embargo, este punto para ulteriores esclarecimientos y conclusiones en el presente debate.

El segundo de los dos problemas en que encierra el Sr. Orti Lara toda la materia del presente debate consiste, á su juicio, en determinar los deberes de los profesores y las reglas á que debe sujetar el Estado la enseñanza en los establecimientos costeados por él, "sin arrogarse la función de enseñar, es decir, sin atribuirse á sí mismo, como misión propia y nativa, la de dirigir la enseñanza".

Á pesar de plantear de esta suerte el problema, formulando como premisa capital del mismo una exclusión radical del Estado en la función de enseñar, el Sr. Orti, sin embargo, ha desarrollado con ocasión de ello amplias consideraciones acerca de las cuestiones de método en la enseñanza y organización de los estudios, precisando teorías á modo de reglas y cánones que, por ministerio de la ley, hubieran de imponerse de Real orden á los centros de enseñanza. Habiendo descartado de mi ponencia todas estas cuestiones de método y organización de los estudios, á fin de que nuestro debate quedara encerrado en el esclarecimiento de la interpretación que corresponde al contexto del art. 12 de nuestra Constitución, me dispensará el Sr. Orti que no me haga cargo de tal orden de consideraciones, pues nuestra discusión sobre ello resultaría incongruente con los términos en que, dentro de la ponencia, planteé el tema del presente debate. Básteme apuntar de pasada que todo su receloso comentario interpretando el párrafo último del art. 12 descansa en el supuesto de existir en dicho apartado la palabra ó el concepto *de que el Estado ha de dirigir la enseñanza*, palabra ó concepto que no figuran en dicho artículo y que únicamente por excesos de suspicacia ó

violencia de interpretación cabe de primera intención suponer contenidos en el precepto constitucional.

Y si por razones de simplificación y encauzamiento del debate no sigo ahora al Sr. Orti en las consideraciones que expuso acerca de los métodos de enseñanza y organización de los estudios, tampoco quiero acompañarle con mi asentimiento en el criterio áspero, dificultoso y saturado de desconfianza con que nos presentaba los peligros que él entrevé para la pureza de la doctrina y las buenas costumbres, si á las Universidades oficiales se les da la libertad y facultad de dirigirse por sí mismas. Si no le acompaño en este orden de interpretaciones, no es ciertamente porque no entren de lleno en la jurisdicción del tema que ahora controvertimos, sino porque no participo de su manera de apreciar la posibilidad, oportunidad, eficacia y aun la justicia y prudencia de gobierno de los procedimientos que nos insinuaba como más convenientes para conjurar los peligros sociales y políticos de que la autonomía, otorgada á las Universidades costeadas por el Estado, las haga degenerar en focos de confusión y discordia, ateísmo y socialismo. Por la viva antítesis que sentía entre mis convicciones y el criterio que le oía exponer sobre este punto es por lo que le interrumpí en ese momento, pidiendo la palabra.

En este punto, el Sr. Orti, aunque con la salvedad de entregar á la prudencia política el hacer el balance de ventajas é inconvenientes, me parecía reclamar por parte del Estado el ejercicio de funciones coercitivas en purificación de doctrinas que resultarían inconciliables con una ley de pacificación moral como la que ahora anhelamos sobre la base de la libertad orgánica de las instituciones de enseñanza. La premisa cardinal de sus razonamientos consistía en que el Estado, como católico que es, según la Constitución, está obligado á que la enseñanza que se profese en sus escuelas no encierre especie alguna que no resulte estrictamente ajustada á la doctrina católica. Pero estos gravísimos problemas no se resuelven por la mera virtualidad de lo que aparece consignado en un

texto constitucional. Aun suponiendo la declaración más explícita de los textos constitucionales sobre este punto, la realidad de si un Estado es ó no católico no descansa en lo que se escriba en la ley, sino en otros factores mucho más esenciales, con potencia y eficacia tan superior á la de las leyes escritas, que cualquier ley que los pretenda eliminar resulta ley muerta. La unidad de creencias en las naciones, y la profesión de fe religiosa por parte del Estado con la eficacia coercitiva que el Sr. Orti pretende, no se resuelve mediante los textos de una Constitución escrita, sino por los estados sociales, producidos como constitución interna, mediante la resultante del desarrollo de los sucesos y el choque y compenetración de las fuerzas políticas, y de los movimientos del espíritu público en la conciencia nacional.

A nada práctico conduciría el negar hoy la realidad del estado presente de nuestra constitución interna en punto á la unidad de fe en la conciencia pública y privada de la ciudadanía española. Digan lo que quieran los textos escritos de la Constitución, ni en la vida oficial del Estado, ni en el orden extraoficial de nuestra vida nacional, tenemos esa gran realidad de la fe viva, sentida con unidad enérgica por todo un cuerpo de nación; y si se pretendiera hoy que las fuerzas coactivas del Estado impusieran en nuestras Universidades, tal como desearía el Sr. Orti, esa unidad de doctrinas y criterio sobre los principios raíces que no existe en las conciencias de los españoles, aunque las leyes lo mandaran y los poderes públicos se prestaran á ello, se cometerían grandes tiranías, y en vez de lograr la unidad se producirían mayores disidencias, y las Universidades y todo el cuerpo social vendrían á tremenda anarquía.

La manifestación y tratamiento de las disidencias tienen su proceso propio, muy difícil de traducir en las leyes escritas, y en el cual por de contado la intervención de las disciplinas del poder público tiene que envolverse en los miramientos de la más exquisita prudencia política. A la hora presente sería funestí-

simo retroceso volver á nueva conflagración en este proceso de la explosión de la disidencia religiosa, que lleva en España siglo y medio de gestación, pues parece que hemos salido al fin del primer período del desgarramiento violento, y que entramos en la tendencia á la pacificación moral. Y digo que un retroceso en tal sentido nos sería funestísimo, porque estos movimientos del espíritu tienen un ritmo de mareas ascendentes y descendentes que constituye en ellos á modo de períodos naturales de evolución substraídos á las fuerzas coercitivas de los poderes públicos, lo mismo en el orden científico, como en el religioso, como en el de las luchas de los partidos políticos. Una disidencia de esta especie en su primera explosión se manifiesta con afirmaciones ó negaciones enérgicas, radicales é intransigentes, declarándose inconciliable con sus contradictores, y negándoles todo respeto, y hasta el derecho á la vida, cual si la destrucción de lo que le resiste ó no se suma con ella fuera condición *sine qua non* para formar su propia existencia. Después de este primer período de violencia, la oposición se atenúa y limita, los contendientes pretenden que la razón y la justicia está de su parte, se creen en superioridad moral ó de fuerza, pero consideran compatible la convivencia con sus rivales, y hasta pasan fácilmente de la beligerancia reconocida al turno pacífico en las primacías de la dominación. Es período que concluye en indiferencias y escepticismos á las veces tan degradados, que las valentías, fierezas y arrojos del primer período parecen virtudes heroicas y nobilísimas. Y viene, por último, el tercer período, en que se despierta el respeto recíproco, unos y otros convienen en la necesidad de una pacificación moral; vienen á convivencia, no por escepticismo ó indiferencia, sino ennobleciéndose, por el contrario, en mayor viveza y alteza de convicción, pero considerándose como cooperadores necesarios para empresas comunes, en las cuales pueden tener intereses mancomunados, trascendentales coincidencias, y contribuir de consuno al triunfo de una gran causa, cualesquiera que sean sus disentimientos respecto de otras cosas y doctrinas.



Este último estado es el que debemos procurar acelerar, principalmente en lo que atañe á la nueva legislación de Instrucción pública. Y por lo que se refiere á la enseñanza en los establecimientos costeados por el Estado, sin esta base de lealtad y prudencia en los respetos recíprocos no saldremos jamás de la anarquía y envilecimiento actual.

Comprendo muy bien la fuerte sacudida que en el Sr. Orti Lara produce la idea de que un Estado que por texto constitucional se proclama católico, pueda tener, sin embargo, en sus Universidades oficiales cátedras que no respondan á la pureza del dogma; pero en las liquidaciones sociales de disidencias y revoluciones estas resultantes se imponen con potencia irresistible por ministerio de las realidades de la vida. Y no sólo las cátedras de una Universidad oficial, sino hasta los mismos altares del templo han llegado á las veces á ser materia de comparticipación en aras de la pacificación social. Corrido un tercio de siglo después de la explosión del protestantismo, se vino, por ejemplo, por los Príncipes católicos, á sentar como base de concordia y pacificación que la misma catedral de Nuremberg sirviera para los cultos de unos y otros.

Afortunadamente no hemos llegado en España á tan honda disidencia en el culto como la que dio lugar á que el templo se compartiera por tan singular manera; pero mucho de esto es lo que estamos presenciando en cuanto á las cátedras costeadas por el Estado, con tan irresistible imposición de los factores de realidad en nuestro estado social, que no hay potestades temporales ó espirituales que se sientan en potencia de poderlo evitar ó remediar. La alta prudencia de la conducta del mismo episcopado sobre tan delicada materia nos está dando sobre esto el más elocuente testimonio del extraordinario miramiento que debemos poner todos en no colocar ninguna de estas cosas en la tensión de conflictos de poner cada cual á prueba el límite de su potestad, sino entender, por el contrario, que en ella los derechos supremos de las jurisdicciones en su límite extremo con nada se conciertan mejor que con el silencio.

Con efecto, si se examina atentamente nuestra legislación de Instrucción pública, se ve que es principio fundamental en sus disposiciones legales que, en definitiva, la iniciativa en este punto no está en manos del Ministro de Fomento, sino de los Prelados diocesanos, que, por la ley de 1857 y por el Concordato, tienen reconocida facultad de inspección tan amplia, que dudo que el Sr. Orti pudiera proponer algún nuevo texto de ley que fuera sobre esto más explícito que las leyes vigentes. Y, sin embargo, el episcopado ha hecho norma de su conducta no usar de tales derechos, dándonos ejemplo con su prudencia de los grandes miramientos que á todos se nos impone ante este estado de cosas. Uno de los más peligrosos quebrantos que pudiera padecer hoy la disciplina en la Iglesia sería el que los que no tienen misión canónica de cura de almas, por autoridad de doctores privados ó por celo de creyentes enervados para imponer á viva fuerza la purificación de doctrinas en las Universidades oficiales, pretendieran forzar á los pastores á otro proceder que el que les aconseja su prudencia. Por estas vías, lejos de alcanzarse la unidad en los principios raíces, sólo se conseguiría volver á encender con temerosa agravación las conflagraciones religiosas que hemos conocido en los días peores de este siglo.

Por ello me ha alarmado una parte de las indicaciones hechas por el Sr. Orti Lara como propuesta para la interpretación y desarrollo orgánico del apartado último del artículo 12 de la Constitución. Nos importa mucho en esto procurar, cuanto sea posible, simplificar las cuestiones en vez de complicarlas. A tal mira respondió el que en mi ponencia pusiera yo especial cuidado en descartar para el presente debate la grave cuestión religiosa y constitucional que entraña el artículo 11 de la Constitución, así como también los complejos problemas de los métodos pedagógicos y organización de los estudios. Á nada práctico nos puede conducir el transferir á la interpretación del artículo 12 lo que es propio del artículo 11 y controvertir acerca de las diferencias fundamentales en los métodos pedagó-

gicos y planes de estudios, cuando no está faltando la base orgánica de una legalidad constituida para prestar asiento adecuado á las conclusiones de semejantes debates.

El problema de conseguir unidad de doctrinas y de espíritus en las Universidades costeadas por el Estado no se puede plantear prácticamente, según lo hace el Sr. Orti y Lara, poniendo por condición primera para el otorgamiento de libertades académicas el que el Estado tenga la certeza de que existen en esas Universidades las garantías de tal unidad de doctrinas y de espíritus. Fuera en vano pretender esto *á priori* por precepto legislativo. Se logra únicamente dejando esta gravísima cuestión en la propia indefinición en que aparece dentro del artículo 11, y procurando que los hechos, las costumbres, los prestigios personales del profesorado y todos los múltiples factores de la realidad social, actuando en la íntima y constante compenetración y reacción de las cosas humanas en la vida colectiva, enlazándose y sumándose ó contradiciéndose en resultantes, substraídas casi siempre á la más sagaz previsión, vayan determinando por sí cuál sea el carácter predominante de cada entidad universitaria.

Con igual directiva de espíritu debe plantearse y resolverse el problema de la organización de estudios, plan de enseñanza, procedimientos docentes, disciplina académica y régimen interior de esas Universidades. Conviene que el Estado se aparte de las ingerencias absorbentes de tutela y dirección burocrática, pretendiendo imponer sobre todo la ordenación de minucias reglamentarias. El Estado no tiene para qué inmiscuirse en tales pormenores de régimen interior; mucho más despejada será su situación si en lugar de tratar á la personalidad universitaria como menor de edad ó incapacitada, sometida á perpetua tutela, la dignifica, respetando y reconociendo en ella facultades de propio gobierno, y ante la cual el Estado se limita á la alta inspección académica, ya sea por medio del Rector ó del Canciller ó de otra jerarquía prestigiosa, para el

desempeño de tal cargo. Vale más que sea el mismo claustro y no la oficina burocrática del Ministerio de Fomento quien desenvuelva y determine el plan de estudios y cuide de su propio régimen interior y disciplina académica de cada Universidad.

Reduciendo á estos términos el criterio con que se ha de desenvolver una ley orgánica adecuada al art. 12 de nuestra Constitución, queda muy simplificado el problema primordial que necesitamos resolver en la reforma de nuestra legislación de Instrucción pública, y en él se descubre desde luego la posibilidad de soluciones fecundas de aplicación inmediata. Con gran sentido práctico ciñó el Sr. Azcárate estas cuestiones á un problema de organización de exámenes y de transferir á los claustros universitarios, ya sean costeados con fondos del Estado ó con recursos de particulares, aquellas atribuciones de régimen académico y de función docente, hoy malamente concentradas por el poder burocrático. Planteaba él la cuestión de exámenes de un modo que, á mi ver, allana las dificultades capitales, tanto respecto á la garantía debida á los establecimientos de la enseñanza libre, cuanto á la regeneración de los estudios en los centros de la enseñanza oficial. No deben imponerse—decía—de Real orden los exámenes por asignaturas aisladas; lo que el Estado ha de buscar, como garantía cardinal en el examen; es que constituya prueba seria de verdadera suficiencia que sean, por tanto, escritos y orales, y resumen de carrera ó de un cierto grado de capacidad y aptitud dentro del respectivo ramo de enseñanza. Que, por lo demás, dentro de este margen, cada centro de enseñanza desenvuelva sus disciplinas académicas y docentes conforme crea más conveniente, y que en la colación de grados la función docente y la examinadora no se confundan.

Esto es mucho más expedito, sencillo y práctico que la propuesta, entre nosotros peligrosísima, de hacer dejación de la colación de grados en manos de los establecimientos de la enseñanza oficial y de los de la enseñanza libre, á la par que se

complica tal organización de exámenes con la creación de un jurado especial para los que no hayan cursado en ninguno de esos centros decentes y acreditados ante el Estado mediante determinadas solemnidades para el reconocimiento de su personalidad corporativa.

La dificultad principal, ó más bien el estorbo mayor con que tropezamos para llevar á cabo con este sentido la reforma de nuestra legislación de Instrucción pública, no radica en los inconvenientes que nos han señalado los recelos del Sr. Orti y Lara, sino en el tropiezo de los intereses creados y de los órganos degenerados y enfermizos, generadores de enormes y mortíferas excrecencias en las entrañas de nuestro cuerpo social. Con el régimen de la centralización acontece en las funciones de enseñanza, como en los órdenes de la vida política y administrativa, que los órganos oficiales, creados por las necesidades y fines de una función, se han desarrollado por modo tan monstruoso, que para su existencia profesional no sólo absorben, atrofian y esterilizan la propia función que les dio el ser, sino que también absorben y sofocan la vida entera del organismo social. Los estados profesionales, nacidos é instituidos sólo como instrumentos para especializar y desenvolver mejor una función de vida social, han degenerado en masa inerte destituida de propia energía para el desempeño de la misma función que les dio origen, y sustentándose en cambio á expensas de las fuerzas radicales del organismo que pretendían servir, mejorar y hermohear. Desarrollados á modo de vegetación parasitaria adherida á un tronco, oprimen al cuerpo social en términos que la vida va resultando fen él mucho más dificultosa que cuando llevaba existencia rudimentaria, careciendo de esos aparatos y órganos que brotaron en torno\* suyo. Así, cuando examinamos nuestros órganos para las funciones de enseñanza, nos cuesta trabajo hallar la finalidad de ciencia y educación que constituyen la razón de ser de este órgano, y sólo nos encontramos con el profesor, con el catedrático, con

el maestro en los goces del *beatipossidentis* y subordinando á toda otra consideración las prerrogativas de lo que llaman los derechos adquiridos. Es decir, que tropezamos por dondequiera con el egoísmo personal, con el órgano en desproporción enorme, sin poder hallar la función misma ni atendidas las necesidades fundamentales de vida que crearon á ese órgano. El vicio orgánico que las escuelas radicales pretenden señalar en lo que ellas suelen llamar el clericalismo, ó sea la comunión de los fieles, y la existencia entera de la Iglesia absorbida por el clero, tiene una realidad palpable en el estado presente de nuestra enseñanza oficial. En el ordenamiento actual de esa función aparece toda la organización como una masa inerte, inmenso *caput mortuum* inorgánico, destituido colectivamente de propia energía para los fines de la ciencia, de la actividad intelectual y de los fines educadores, como si la colectividad hubiera perdido la noción fundamental de que no son más que miembros é instrumentos para una función social á la que deben todo el ser. La dificultad capital que en esa masa encuentran las grandes reformas de enseñanza, no consiste en problemas de ciencia, ó de métodos pedagógicos ó de principios constitucionales, sino en que catedráticos y maestros, salvo nobilísimas excepciones, han tomado su oficio, no como una función de enseñar, sino como una manera de vivir, de la propia manera que los padres de familia no buscan en las aulas la educación é instrucción de sus hijos, sino un diploma que los habilite para disfrutes de presupuesto.

Así, cualquier reforma de enseñanza, aun simplificada á términos al parecer tan sencillos como la que formula el Sr. Azcárate, reduciéndola á una nueva organización de los procedimientos de exámenes, y á reintegrar á los claustros su facultad de poder regirse por sí y vivir con personalidad *sui juris*, tropieza con resistencias que parecen insuperables. Durante el largo período de convivencia en la servidumbre de la centralización burocrática, se ha formado entre los elementos del profesorado una malla tan tupida, encerrando á todos los

centros y á todos los intereses individuales y colectivos, por medio de las situaciones de auxiliar y la variedad de entradas en la jerarquía y con las categorías de ascenso y término en los escalafones del profesorado, que para llegar á que cada centro universitario renuncie á los diezmos y primicias de su actual monopolio, y entre en posesión del lote propio de autonomía, de fuero académico, de claustro independiente y de recursos económicos que le corresponden, es menester tajar primero un enorme nudo gordiano, teniendo además que reconocer también por este concepto no pocas cargas de justicia, pues sin ello la liquidación será violentísimamente protestada.

Todo esto dice con sobrada evidencia que la solución práctica de estos problemas sobre reformas de enseñanza entraña de suyo dificultades harto sobradas en sus términos más irreductibles, para que no rehuyamos á toda costa de complicarlas con otras cuestiones todavía más graves y temerosas, como son las apuntadas por el Sr. Orti y Lara.

Aparte de estos reparos que he opuesto á las consideraciones del Sr. Orti y Lara sobre puntos que en definitiva estimo que caen fuera del tema precisado en la ponencia, debo, al terminar, levantar acta, con gran satisfacción, de la conformidad que hemos advertido en cuanto á lo esencial de las conclusiones del presente debate en la exposición del Sr. Orti y en la del Sr. Azcárate. Ambos coinciden plenamente en interpretar de la misma manera la letra y el espíritu del art. 12 de la Constitución. Ambos convienen en que, conforme á ese artículo, se debe en España la libertad de enseñanza, tanto á los establecimientos creados y sostenidos por la iniciativa social, como á los costeados por el Estado, por la Provincia ó el Municipio.

Alguna divergencia de parecer hay entre ellos respecto de los procedimientos de examen para la colación de grados, pero este es punto de disparidad de criterio sobre extremos accesorios que podrán tratarse después. Por de pronto, lo fundamen-

tal es que están plenamente de acuerdo en lo de la libertad de enseñanza.

Y puesto que los dos representantes de escuelas tan opuestas que han terciado en el debate aparecen en esta gran coincidencia, resta ahora sondear el estado de opinión de los que llevan reputación de vivir en zonas doctrinales más templadas. Si como es de esperar ellos se pronuncian también en conformidad sobre los puntos esenciales, tendremos ya el terreno firme para presentar aquí bases de conclusión para que lleguemos á determinarnos, quizás en forma expresiva de concordia, de pensamiento y acción sobre soluciones prácticas de este problema. Advertí en mi ponencia que dejaba pendiente de la discusión el contexto de las conclusiones que habría de proponer. No tuvo, sin duda, esto presente el Sr. Orti y Lara al manifestar que hubiera deseado verlas formuladas de primera intención. Tal vez ahora convenga conmigo que es más práctico y prudente que continúe reservándolas para el resumen del debate.

El **Sr. Orti y Lurai** He oído atentamente al Sr. Sánchez de Toca, y me parece que no ha interpretado bien, seguramente por deficiencia en mi explicación, los conceptos que yo en noches pasadas había emitido.

Yo no he formulado los problemas concernientes al tema que discutimos, refiriéndome á los exámenes y á los grados, sino fundándome en la libertad de enseñanza consignada en la primera parte del art. 12 de la Constitución, donde se dice que cada cual puede estudiar su profesión ó oficio con plena libertad; y sacando consecuencias de estos principios decía yo: conforme á la Constitución debe haber establecimientos libres, porque también dice la misma ley que éstos pueden fundarse por los particulares. Pero estos establecimientos no han de ser meros repetidores é instrumentos de la enseñanza oficial, sino deben tener vida propia, verdadera autonomía, porque de otro modo no merecen el nombre de escuelas ó instituciones



docentes, sino sólo serán simples auxiliares de los establecimientos oficiales. Este fué mi primer problema.

El segundo consiste en conciliar la libertad relativa que puedan tener los establecimientos oficiales, con la dirección docente que el Estado se reserva, conciliación que yo no encontraba más que en renunciar el Estado á costear los establecimientos que hoy costea, y en dejarlos que vivan de sus propias rentas, de lo cual ya existe un principio, porque está iniciada la libertad jurídica de los establecimientos oficiales que, en calidad de personas, podrán regirse á sí mismos sin necesitar de la dirección que el Gobierno les imprima. No tiene el Gobierno sino dejar de costear esos establecimientos para que gocen de plena libertad, en cuyo caso vendrán á ser una cosa misma con los que por su mismo origen y condición nativa sean libres; entonces parecería de nuevo entre nosotros la idea de la verdadera Universidad, que desgraciadamente parece haberse extinguido en nuestros tiempos.

El Sr. Sánchez de Toca cree que este tipo pertenece á la Edad Media, y que no es compatible con el progreso de los tiempos; y á esto contesto que hay tipos inmortales que se fundan en principios que no se pueden alterar, porque las esencias de las cosas son inmutables, y la definición de la Universidad expresa una esencia invariable, como los números: el número 3, por ejemplo, no puede recibir aumento ó disminución, ni aun del más pequeño quebrado, sin dejar de ser lo que es. Pues así consta la Universidad de principios esenciales, de donde proceden las propiedades que tiene y las funciones que ejerce, sin las cuales no puede alcanzar el fin á que tiende por la naturaleza de su ser y el origen primero de su institución.

Así, pues, someter la Universidad, como quiere el Sr. Sánchez de Toca, á no sé qué ley histórica de los hechos, según éstos se van presentando, dejándolo todo á la contingencia de lo que venga, es entregar la sociedad y la Universidad al caos, porque los hechos de por sí, no habiendo una regla que los dirija, son el caos. Y en este punto noto un cambio en la

dialéctica del Sr. Sánchez de Toca; porque antes había dicho que la cuestión se había de debatir en el terreno de la Constitución, y ahora observo que se sale de ella, diciendo que hay que tener en cuenta los hechos.

Pero una vez planteada la cuestión en terreno constitucional, no debemos salirnos de él; y pues la Constitución quiere que haya unidad de doctrina, porque el Estado se reconoce católico, católica tiene que ser la enseñanza dirigida por el Estado.

Si el Sr. Sánchez de Toca hubiera planteado la cuestión en otro terreno, en el científico, por ejemplo, ó en el religioso, ó en el histórico, á él habríamos ido á discutir; pero se fijó en la Constitución, y hay que ser consecuentes. Ahora bien; según esta ley fundamental, debe haber unidad doctrinal en la enseñanza pública, no ciertamente absoluta, sino sólo en lo necesario: *In necessariis imitas, t'it dubiis libertas*.

En cuanto á las indicaciones del Sr. Sánchez de Toca respecto al Episcopado, de quien dice que ha renunciado por prudencia á las reclamaciones á que le da derecho el Concordato, creo que padece equivocación, porque entiendo que si los Prelados han dejado de hacer ciertas reclamaciones, ha sido por los desengaños que han sufrido; ahora mismo, dirigiendo una especie de memorial de agravios, han exigido que en las Universidades se mantenga la pureza de la doctrina.

Se acaban los pocos minutos de que podía disponer, y doy fin á mi contestación al Sr. Sánchez de Toca.

-

### Sesión del martes 9 de Enero de 1900.

El Sr. Azcáratei Entre las indicaciones que tuve el gusto de oír al Sr. Orti y Lara el segundo día que hizo uso de la palabra, porque el primero no estaba yo presente, hay un punto sobre el que no necesito insistir, porque el Sr. Sánchez de Toca explicó de una manera perfecta mi pensamiento. Me refiero á lo que yo había dicho sobre los exámenes, que quizá por una

incompleta explicación por mi parte, no había comprendido bien el Sr. Orti y Lara.

No he de ocuparme, sino de pasada, de lo que expresó nuestro digno compañero respecto de la división de la enseñanza y del modo de entender el método que en ésta debía emplearse. El Sr. Orti y Lara se inclina mucho á partir de lo existente, por lo que hace á la división de la enseñanza, y así hablaba de la primaria, de la secundaria y de la superior, siguiendo la clasificación de nuestra legislación en la materia, censurando todo lo que implicase un nuevo sentido en el modo de entender el alcance y significación de cada uno de esos grados de la enseñanza. Así, por ejemplo, respecto de la primera, no encontraba bien que se tendiera hoy á ampliarla, y parece que quería volver al tiempo en que se la hacía consistir en aprender á leer, escribir y contar, ó en el sistema de las tres *rr*, como lo llaman los ingleses. Luego admitía también, como es costumbre, una distinción entre la primera y la segunda enseñanza que es consecuencia natural de este punto de vista, pues limitada la primera á cosas tan sencillas, claro es que la separa un abismo de la segunda, sin ver que precisamente porque estos límites tan estrechos de la primera no se sostienen hoy por nadie, se afirma ya por muchos que la segunda no es más que la continuación de aquélla, que ha de irse ampliando en armonía con la edad.

Tampoco puedo estar conforme con que se olviden las modificaciones que las circunstancias de los tiempos han producido en las clasificaciones de la enseñanza. Así, por ejemplo, ha nacido una rama nueva, que es la de artes y oficios, cuya trascendencia hoy es innegable. Además, por lo que hace á la superior, á primera vista se observa que está formada por dos elementos distintos: el profesional y el científico, como lo revelan las denominaciones y el sentido de las que comprende. Es evidente que las facultades de Derecho, Medicina y Farmacias son eminentemente prácticas, y que las de Ciencias y Filosofía y Letras, por el contrario, son científicas; clasificación de gran tras-

endencia para corroborar algo que yo he dicho en otra ocasión, á saber: que el Estado podía emancipar la enseñanza profesional, que sin su tutela viviría, pero que no puede hacer lo mismo con la científica, que sin aquella tutela no se desenvolvería por falta de mercado.

No he de decir nada tampoco de la importancia que daba el Sr. Orti y Lara, siempre en relación con el modo de pensar en tiempos pasados, de un lado, á la memoria, y de otro, al estudio del latín, para él de una trascendencia y de un alcance que yo no podía ni sospechar. Creo que el saber latín es muy bueno, tan interesante como conocer el árabe, y mejor aún el griego; pero que corresponde á los estudios superiores, y que no es un elemento indispensable de la enseñanza secundaria; y en cuanto á la importancia que deba darse á la memoria, creo que ella es la causa de que se hagan los exámenes del modo que describía el Sr. Sánchez de Toca, y que no debe concedérsele otro alcance que el de facultad puramente auxiliar. Es necesario poner bien en claro todo esto, para que se distingan la *educación*, que se refiere al desarrollo de las facultades intelectuales; la *instrucción*, que es el material del conocimiento, el alimento del espíritu; y la *enseñanza*, que es la combinación de las dos; consistiendo precisamente uno de nuestros mayores males en el predominio de la *instrucción* sobre la *educación*. En otra ocasión, á propósito de la combinación de estos elementos, he dicho que al niño se le educa, al joven se le enseña y al adulto se le instruye; porque el predominio de uno á otro elemento depende de la edad. No quiero decir, al establecer esta gradación, que llegue un momento en que ya no se necesite de la educación; al contrario, creo que mientras vive el hombre se educa; pero sí, que según va avanzando en años, así va siendo menor el elemento educativo y mayor el instructivo.

Todo esto tiene poca importancia al lado del punto fundamental tratado por el Sr. Orti y Lara; me refiero á la cuestión que puede llamarse *legal* con relación á la instrucción pública. En efecto, discutiendo sobre el texto, espíritu y alcance de la

Constitución, los Sres. Sánchez de Toca y Orti y Lara no estaban conformes en la interpretación de los artículos en cuestión; mejor dicho, el Sr. Sánchez de Toca creía que, por encima de lo que podía expresar la letra del artículo constitucional sobre la inspección de los establecimientos de la enseñanza oficial por el Estado, se imponía la realidad, que hace que deba imperar el mismo sentido de libertad para todo, y el Sr. Orti y Lara, por el contrario, apoyándose en el texto de esos artículos, decía que esa libertad podía imperar en los establecimientos no dependientes del Estado, pero que éste tiene que regular de cierto modo todo lo que se refiere á los oficiales, como consecuencia de ser la Religión Católica la del Estado. Este me parece el aspecto más importante de la cuestión, y creo que el error de nuestro digno compañero el Sr. Orti y Lara, en este punto, nace de la preocupación, por parte de algunos, de suponer que legalmente hemos vuelto al sistema anterior al año 1868; que hemos vuelto al estado de derecho que creaban la Constitución del año 1845, el Concordato de 1851 y la ley de Instrucción pública de 1857. Y citó todos estos cuerpos legales porque formaban un conjunto que daba lugar á un sistema lógico y completo, consistiendo el error en pensar que todo eso se ha restablecido.

Veamos, pues, cuál era ese sistema legal, cuál es el actual y cómo hemos llegado á él.

El art. 11 de la Constitución de 1845 dice: "La religión de la Nación española es la Católica Apostólica Romana"; y de aquí, como consecuencia, la unidad religiosa y la intolerancia, garantizadas ambas por el Código penal. •

En armonía con ese principio se redactaron los artículos 1.º, 2.º y parte del 3.º del Concordato de 1851. En efecto, dice el 1.º que: "La religión Católica Apostólica Romana, que, *con exclusión de cualquiera otro culto, continúa siendo la tónica de la Nación española*, se conservará *siempre* en los dominios de S. M. Católica". Por cierto que cuando se celebró este Concordato hubo la pretensión, por parte de la Curia romana, de que se redactara ese artículo en forma de compromiso entre el

Estado español y Roma, y no se accedió á ella, porque según dijo, si no recuerdo mal, el primer Marqués de Pidal, estimando que era un bien la unidad religiosa, el consagrarle por la ley tenía que ser obra exclusiva del poder público nacional y no imposición de uno extraño.

Pero viene á seguida el art. 2.º, y noten los Sres. Académicos cómo empieza: "*En su consecuencia*, la instrucción en las Universidades, Colegios, Seminarios y Escuelas *públicas ó privadas* de cualquiera clase, será en todo conforme á la doctrina de la misma Religión Católica; y á este fin no se pondrá impedimento alguno á los Obispos y demás Prelados diocesanos encargados por su ministerio de velar por la pureza de la doctrina, de la fe y de las costumbres, y sobre la educación religiosa de la juventud en el ejercicio de este cargo, aun en las escuelas públicas".

Añade el 3.º: "Su Majestad y su Real Gobierno dispensarán asimismo su poderoso patrocinio y apoyo á los Obispos en los casos que le pidan, *principalmente* cuando hayan de oponerse á la malignidad de los hombres que intenten pervertir los ánimos de los fieles, corromper sus costumbres, ó cuando hubieren de impedir la *publicación, introducción ó circulación de libros malos ó nocivos.*"

De suerte que, como *consecuencia* de la afirmación de la unidad católica del art. 1.º, se afirmaba la intervención en la enseñanza de las escuelas *públicas y privadas*, y se prescribía la persecución de los *libros malos y nocivos*.

Consecuencia también de esa intolerancia fué el texto de los artículos 295 y 296 de la ley de Instrucción pública de 1857, en que se reconoce la facultad de los Obispos y Prelados de investigar los libros de texto y las explicaciones de los profesores, con el fin de velar por la pureza de la doctrina, de la fe y de las costumbres.

Habia, pues, entre estos tres cuerpos legales, una perfecta unidad, constituían un sistema lógico, cuya base es la *unidad católica*, la *intolerancia religiosa*, que conducía á la necesi-

dad legal de que no se produjera nada contrario al dogma, ni en la enseñanza, ni en los libros. Este sistema, que todos los presentes hemos conocido, no dio lugar en teoría á dudas ni discusiones, porque era claro y preciso.

Pero dictóse el Decreto-ley de 21 de Octubre de 1868, el cual arruinó todo el sistema, porque afirmó en términos absolutos la libertad del catedrático, diciendo en el art. 16: "los profesores podrán señalar el libro de texto que se halle en armonía con *sus doctrinas*, y adoptar el método de enseñanza que crean más conveniente"; y en el 17: "quedan relevados de la obligación de presentar el programa de su asignatura."

Á seguida, la Constitución de 1869 consigna en su art. 17: "el derecho de emitir libremente sus ideas y opiniones, ya de palabra, ya por escrito, valiéndose de la imprenta ó de otro procedimiento semejante"; en el 21, la libertad de conciencia y de cultos, "sin más limitaciones que las reglas universales de la moral y del derecho"; y en el 27, que "todos los españoles son admisibles á los empleos y cargos públicos según su mérito y capacidad." Claro es que, por virtud de lo dispuesto en el Decreto-ley de 21 de Octubre de 1868 y de estos artículos de la Constitución de 1869, el 11 de la de 1845, los tres antes citados del Concordato, así como el 295 y el 296 de la ley de Instrucción pública, quedaron derogados, y sustituida la legalidad, que se basaba en la unidad y en la intolerancia, por la que se asentaba sobre la libertad de conciencia. Viene luego la Restauración, y dicta con relación á esta materia un Decreto y una Circular. El Decreto, que luego llegó á ser Ley, del 26 de Febrero de 1875, derogó los arts. 16 y 17 del de 1868 y restableció las prescripciones de la Ley de 1857 sobre textos y programas; extremo no cumplido, á pesar de los veinticinco años transcurridos.

En la Circular, de la misma fecha, se pusieron como límites á la libertad del profesor el dogma católico, la monarquía constitucional y todo lo que pudiera conducir á funestos errores sociales.

Claro que esta Circular no alcanzó la categoría de disposi-

ción legislativa como el Decreto, y no pudo derogar la legalidad anterior, ya que, dando por supuesto que la dictadura á la sazón imperante llegara á eso, el asunto pedía ser resuelto por un Real decreto por su importancia y por la condición de las disposiciones legales que había que dejar sin efecto.

Pero vino á seguida la Constitución vigente de 1876, que dice en su art. 11: "La Religión Católica Apostólica Romana es la del *Estado*. La Nación se obliga á mantener el culto y sus ministros. Nadie será molestado en el territorio español por sus opiniones religiosas, ni por el ejercicio de su respectivo culto, salvo el respeto debido á la moral cristiana. No se permitirán, sin embargo, otras ceremonias ni manifestaciones públicas que las de la religión del Estado."

Según el 13: "Todo español tiene derecho de emitir libremente sus ideas y opiniones, ya de palabra, ya por escrito, valiéndose de la imprenta ó de otro procedimiento semejante, sin sujeción á la censura previa."

Dice el 15 que: "Todos los españoles son admisibles á los empleos y cargos públicos, según su mérito y capacidad."

Y el 12, por último: "Cada cual es libre de elegir su profesión y de aprenderla como mejor le parezca. Todo español podrá fundar y sostener establecimientos de instrucción ó de educación con arreglo á las leyes.

„Al Estado corresponde expedir los títulos profesionales, y establecer las condiciones de los que pretenden obtenerlos y la forma en que han de probar su aptitud.

„Una ley especial determinará los deberes de los profesores y las reglas á que ha de someterse la enseñanza en los establecimientos de instrucción pública costeados por el Estado, las provincias ó los pueblos."

Llámesese *tolerancia*, llámesese *libertad de cultos*, no ofrece duda de que la Constitución de 1876 no ha restablecido la *unidad católica*, la *intolerancia*, y por tanto, es evidente que falta el *supuesto* designado en el art. 1.º del Concordato y del cual era *consecuencia*, según el Concordato mismo, la conformidad



en la instrucción que se diese en los establecimientos de enseñanza con la doctrina católica, y con esa consecuencia vienen al suelo naturalmente los artículos 295 y 296 de la ley de Instrucción pública de 1857, que eran un corolario de los artículos 2.º y 3.º del Concordato; y la misma suerte corrió la Circular de 26 de Febrero de 1875, dictada en el erróneo supuesto de que por el hecho sólo de la Restauración se había vuelto al régimen de la Constitución de 1845, del Concordato y de la ley de 1857.

Después de publicada la Constitución, la disposición más importante dictada sobre la materia es la Real orden de 3 de Marzo de 1881, derogatoria de la circular de 26 de Febrero de 1875, que era Real orden también, en la cual se decía que: "volviendo á la *práctica normal de las leyes* y al ejercicio del derecho para crear situaciones sólidas de paz y de armonía", amparó el "libre, entero y tranquilo desarrollo del estudio", sin "fijar á la actividad del profesor en el ejercicio de sus elevadas funciones otros límites que los que señala el derecho común á todos los ciudadanos".

Esta es la única interpretación oficial de la legalidad vigente después de la Constitución de 1876, y prueba que es la legal y la debida el que, si se entendiera de otro modo, quedarían infringidos los artículos de la Constitución más arriba citados.

¿Qué argumento se hace por el Sr. Orti y Lara en contrario? Pues nada más que uno; porque si bien hubo quien pensó entonces, según queda ya apuntado, que con la Restauración se había restablecido el régimen basado en la Constitución de 1845, no há lugar á discutir el punto desde el momento que en la vigente se ha establecido la *tolerancia*, y por eso hoy ya no hay quien sostenga que los Prelados pueden intervenir en la enseñanza privada, como decía el Concordato, ni en lo que se refiere á la publicación de los libros; extremo este último respecto del cual la diferencia entre lo que antes ocurría y lo que ahora acontece es bien manifiesta.

Como no se puede partir del supuesto de la unidad, lo que se

dice es que, siendo la Religión Católica la del Estado, en los establecimientos de enseñanza sostenidos por el mismo la instrucción debe ser católica, y como consecuencia, que las leyes que tiene que dictar, cumpliendo la última parte del art. 12, han de prohibir la profesión de toda doctrina contraria al dogma. Ahora bien; es cosa muy corriente sacar esa consecuencia del hecho de que una religión sea la del Estado, sin ver que esto, lo único que implica es que hay una Iglesia en relaciones peculiares con el Estado, pero no lo que se pretende" deducir. Casi todos los pueblos de Europa tienen religión del Estado, á pesar de lo cual, en las Universidades de Italia han podido explicar el materialista Moleschot y el hegeliano Vera; en las de Inglaterra, profesores que eran católicos ó desidentes; y en las de Prusia, racionalistas.

Pero es más; si se quiere dar un valor misterioso y trascendental al término *religión del Estado*, como demostración de que no implica lo que se pretende, puede citarse un precedente de gran autoridad por sus circunstancias de tiempo y de lugar. Me refiero á la *Carta Otorgada* por Luis XVIII á Francia en 1814, que dice en su art. 5.º: "Todos profesarán su religión con una *igual libertad*, y obtendrán para su culto la *misma' protección*"; y á pesar de esto dice en el 6.º: "Sin embargo, la Religión Católica Apostólica Romana es la *religión del Estado*"; y añade en el 7.º: "Sólo los ministros de la Religión Católica Apostólica y Romana, y *los de los demás cultos cristianos*, recibirán estipendio del Tesoro real".

¿Qué se deduce de esto? Que puede haber en un país una *religión del Estado* y sin embargo gozar de *igual libertad* y alcanzar la misma protección todos los cultos, pudiendo llegar ese Estado á subvencionar otros además del oficial.

Sirve para probar más aún esto un hecho tomado, no de la época de la Revolución, sino de la Restauración francesa, y recordado por un eminente canonista: el de que separado de su cátedra Guizot, el célebre calvinista, en tiempo de Luis XVIII, por el Ministerio Villele, fué repuesto en ella en los tiempos de

piadosísimo Carlos X por el Ministerio Martignac, sin que sirviera de obstáculo para ello las ideas francamente heterodoxas que el eminente profesor exponía desde su cátedra de Historia moderna de la Sorbona en el curso de sus lecciones sobre la civilización europea.

En suma, la legalidad hoy vigente es la consignada en la Real orden de 3 de Marzo de 1881, que no ha sido derogada ni modificada por ninguna otra.

Me ha parecido de interés poner de manifiesto el aspecto legal del problema, sin que por esto deje de reconocer el valor de lo que decía el Sr. Sánchez de Toca á propósito de cómo la imposición de la realidad, el estado de opinión, obligan á aceptar la solución cuya legalidad he tenido el honor de mantener.

Por todo esto, dejando aparte otros puntos tratados por el Sr. Orti y Lara, éste que acabo de hablar me parecía el más interesante para poder llegar á la solución de armonía que el Sr. Sánchez de Toca deseaba y esperaba, y que tan necesaria es para la prosperidad de la enseñanza y para la paz pública, y á la cual se puede llegar, si no en todos los puntos, en algunos, aun entre representantes tan de la extrema derecha y de la extrema izquierda como somos aquí el Sr. Orti y Lara y yo; pues ya de hecho existe un estado de mutua consideración y de respeto que debe intentarse elevar desde la realidad práctica á la categoría de principio fundamental, para ir caminando hacia aquella concordia á que aspiraba el Sr. Sánchez de Toca y que yo, por mi parte, también vivamente deseo.

Y no tengo más que decir.

Concedida por el Sr. Presidente la palabra al Sr. Isern, que la había pedido, manifestó que deseaba se le reservase para la sesión próxima, pues así podría ordenar mejor las muchas notas que tenía tomadas de los discursos de los Sres. Académicos que le habían precedido en el uso de ella, accediendo la Academia.

### Sesión del martes 16 de Enero de 1900.

**El Sr. Duque de Mandas:** Voy á dar cuenta á la Academia del informe (*rapport*) que sobre la reforma de las leyes de Instrucción pública en Francia ha presentado M. Ribot. M. Ribot, Presidente y Ponente de la Comisión que debía examinar esta reforma, es uno de los hombres del Parlamento y Gobierno de la Francia más distinguidos por sus vastos conocimientos, y su *dictamen* ó *ponencia* lo considero muy pertinente al tema que nosotros estamos discutiendo. Dice así:

"Se han producido, desde hace algunos años, en la clientela de los liceos, cambios que han tenido por efecto alejar de la enseñanza pública una parte de las familias que le habían sido más fieles. A medida que la enseñanza pública se ha puesto, como debía ocurrir, al alcance de los hijos de las familias de origen más humilde que quieren elevarse por su trabajo é inteligencia, ha habido en una parte de la burguesía un movimiento de retroceso más instintivo que razonado. Del mismo modo que las familias ricas ó bien acomodadas no quieren enviar sus hijos á las escuelas primarias públicas, la burguesía ha tomado poco á poco la costumbre de confiar á las casas eclesiásticas secundarias la educación de los suyos. Esto ha llegado á ser cuestión de moda en muchas regiones. Se mezclan, por otra parte, con esta moda algunos cálculos interesados, teniendo en cuenta las ventajas que la vida de colegio puede proporcionar para el porvenir. Las congregaciones son hábiles; siguen á sus alumnos con una mirada benévola y discreta. Su patronato no es inútil en ciertas carreras y en las ocasiones importantes de la vida. Se ha esparcido, por otra parte, la opinión de que la educación en las casas eclesiásticas es objeto de cuidados que no se encuentran en los liceos.' Poco á poco, las familias que tienen medios han tomado el camino de aquellos establecimientos: tanto más, cuanto que la influencia de la ma-

dre es cada día mayor por lo que se refiere á la educación de los hijos.

Convicciones religiosas, siempre muy respetables, dirigen frecuentemente la elección de los padres. Se ha verificado un cambio de ideas en una parte de la burguesía que se ha aproximado á la Iglesia Católica. La viveza de las disputas religiosas ha tenido por resultado hacer más honda la separación entre las familias cuyos hijos se habían educado otras veces unos al lado de otros en el liceo. Jamás la sociedad francesa ha estado más dividida, y sus divisiones han tomado un carácter social y religioso más aún que político. Bajo el Imperio, había en los liceos hijos de familias pertenecientes á todos los partidos. Cada vez hay ahora más tendencia á formar dos campos. Lo que constituía otras veces la superioridad de la educación del liceo, ese espíritu de amplia tolerancia que ha honrado siempre á la Universidad, es tachado de indiferencia y á veces, hasta de irreligión del Estado. El terreno neutro donde se encontraban todas las creencias, y en que los hijos aprendían desde su más tierna edad á estimarse y á soportarse, á pesar de la diferencia de sus orígenes y de la divergencia de opiniones, se estrecha poco á poco, con gran daño del país, que no se reconoce ni se ve á sí propio siempre en sus generaciones jóvenes.

La Universidad se inquieta con razón al no encontrar en las regiones medias de la sociedad el mismo apoyo que otras veces. Los mismos funcionarios públicos, los oficiales, muestran una tendencia á preferir á la educación de nuestros liceos la de las casas eclesiásticas. El gobierno imperial no hubiese tolerado que los altos funcionarios diesen con ruido á sus subordinados el ejemplo de su desdén á la Universidad. Se puede reconvenir al Gobierno de la República por falta de firmeza en sus designios y en su conducta. Se ha confundido, hace veinte años, la cuestión de la libertad de enseñanza con la de las congregaciones religiosas no autorizadas. Esta política sólo ha servido para provocar una reacción más señalada en favor de las casas eclesiásticas. Todo lo que se parezca á una empresa

contra la libertad de las familias es peligroso, sobre todo tratándose de un Gobierno que no puede buscar su punto de apoyo fuera de la opinión y que no tiene más fundamento que la libertad.

Las medidas tomadas en 1880 contra las congregaciones religiosas no han tenido efecto duradero por lo que hace á la distribución de la juventud entre los establecimientos del Estado y los establecimientos eclesiásticos. En los últimos años, el gobierno republicano parece que ha dado pruebas, si no de indiferencia, al menos del deseo de no crearse dificultades á sí mismo. No ha cumplido con su deber, porque si es peligroso proceder *con golpes de decretos* en estas materias en que las influencias morales son más poderosas que la misma ley, no está permitido al Gobierno desentenderse de ellas. Debe velar, por lo menos, á fin de que la educación que el Estado da no parezca menos ventajosa para los futuros funcionarios, para los futuros oficiales, bajo el punto de vista de su carrera, que la dada en los establecimientos libres. Según el consejo de Richelieu en su testamento político, no debe permitirse que ciertas congregaciones se apoderen de los caminos que conducen á las funciones públicas y á los más elevados grados del Ejército. Este es un asunto de gobierno más que de legislación. Se necesita mucho tacto y firmeza, y un respeto sincero de la libertad de conciencia, al mismo tiempo que el sentimiento más elevado de los derechos y de las prerrogativas del Estado.

No pensamos que el Estado gane nada, dándose las apariencias de tocar á la libertad de enseñanza, ó procediendo respecto de ella por medio de ardides, según la expresión de un antiguo Ministro de Instrucción pública. Esta política sólo tendría peligros y ninguna compensación. En cuanto á volver al monopolio del Estado, en cuanto á prohibir á la Iglesia enseñar, tachando así de una plumada medio siglo de libertad, es manifiestamente imposible. El antiguo régimen ha tenido la pretensión de reservar al Estado el privilegio de la enseñanza. La idea católica estaba de acuerdo con la razón de Estado. Se

trataba de mantener en la nación la unidad de creencias religiosas y políticas. Los que quieren servirse del poder público para establecer la unidad de la instrucción nacional, no se apoyan, como algunos creen, en la tradición revolucionaria, sino en la católica.

La Iglesia no ha pedido para sí misma la libertad más que desde el día en que le ha sido imposible mantener toda la enseñanza bajo su mano. Pero el antiguo régimen admitía cierta variedad de la educación sobre un fondo común de creencias religiosas y monárquicas. Las Universidades tenían una gran independencia, y á su lado se habían establecido congregaciones que llenaban el país con sus colegios. Esto daba lugar á rivalidades sin cuento. Como dijo Thiers en su informe (*rapport*) de 1844: "Si se leen las numerosas arengas de los más grandes magistrados, se encontrará que las corporaciones acusan á las Universidades de ser cuerpos celosos, opresores, que inspiran á la juventud malas costumbres; y que la Universidad acusa á los cuerpos religiosos de dar una instrucción mediana (*mediocre*), de romper la unidad del espíritu nacional, y algunas veces de importar en Francia un espíritu extranjero. En vano sigue su marcha el mundo y proclama con gran ruido que ha cambiado; cambia en el fondo mucho menos de lo que él cree."

El Cardenal Richelieu, cuyo testamento político se nos ha recordado, ha emitido sobre estas rivalidades una opinión que convendría casi á nuestra época por la profundidad de sus miras y la parte de verdad permanente que en ella se encuentra. No sería necesario insistir mucho sobre sus palabras para hacer que de ellas saliera la libertad de enseñanza.

Es también la libertad lo que se encuentra en el fondo de todas las concepciones del período revolucionario. El Estado tiene el deber de organizar la educación; pero no es su maestro. De hecho, al final de la Revolución se habían creado muchas escuelas privadas al lado de las centrales instituidas por la Convención y el Directorio.

Napoleón tuvo el pensamiento de poner su mano sobre la

enseñanza con la voluntad y propósito de establecer la unidad de las opiniones políticas: "Mi fin principal—decía él dirigiéndose al Consejo de Estado—es tener un medio de dirigir las opiniones políticas. Mientras no se enseñe al niño si debe ser republicano ó monárquico, católico ó antirreligioso, el Estado no será una nación." La Universidad, tal como salió de las manos de Napoleón, era una especie de corporación que debía tomar el puesto, en la sociedad nueva, de las antiguas corporaciones religiosas. Este concepto podía tener su grandiosidad, pero no por ello dejaba de ser una utopía. La unidad moral del país, que no era ya más que una apariencia al final del antiguo régimen, había sido rota para mucho tiempo por la Revolución. Era un sueño pensar que la Universidad sería capaz de crear, de imponer una doctrina al país y de restablecer poco á poco la unidad de las creencias y de las ideas políticas. Este sueño ha durado á penas unos pocos años, porque si el monopolio no ha tenido fin hasta el año de 1850, el concepto había sido ya antes arruinado y condenado por los hechos. Cosa curiosa: la revolución de Julio, hecha en parte contra las pretensiones de la Iglesia Católica á la dominación política, proclamó la libertad de enseñanza.

Veinte años pasaron sin que la promesa hecha por la Carta de 1830 fuera cumplida en lo que se refiere á la enseñanza secundaria. Todos los proyectos presentados de 1836 á 1844 no tuvieron éxito; pero el principio estaba ya establecido. Aquellos años fueron de lucha violenta contra la Universidad, prueba evidente de que no había llegado á inspirar á las generaciones formadas por ella una manera común de pensar. La revolución de 1848 proclamó de nuevo la libertad de enseñanza, y la consagró por la ley de 1850, hoy casi derogada, pero que queda como la carta de origen de la libertad de enseñanza en nuestro país.

Objeto de maldiciones por parte de aquellos que creen en el poderío ilimitado del Estado, sospechosa al partido liberal, acogida sin entusiasmo por los que más se han aprovechado



de ella, defendida por éstos como una transacción á falta de otra cosa, la ley de 1850 ha tenido al menos el mérito de imponer una tregua en las violencias de la lucha entre la Iglesia y la Universidad. Se la reprocha, con razón, el no haber dado al Estado garantías suficientes. La enseñanza libre ha sido demasiado visiblemente colocada en el rango de rival y casi de enemiga de la enseñanza del Estado. ¿Cómo extrañar que desde hace medio siglo la Universidad haya visto con disgusto la enseñanza libre y no haya tenido para con ésta aquella benevolencia que el Estado debe á sus colaboradores? La ley de 1850 ha sido una ley de desconfianza en contra de la Universidad, que se sintió amenazada. Los años siguientes á la aplicación de esta ley, lo fueron para la Universidad de tristeza, de inquietudes y de mezquinas persecuciones, y de esto ha quedado una impresión que no se ha borrado.

Aunque la Universidad afecte considerar la ley de 1850 como algo parecido al edicto de-Nantes, la Iglesia no ha desarmado. Su acción ha sido menos directa, menos abiertamente agresiva que en el tiempo en que tenía que sufrir el monopolio; en el fondo no ha sido menos hostil á las ideas representadas por aquélla. Parece que las generaciones nuevas que salen de los liceos y de las escuelas libres tienen menos puntos de contacto, afectan desconocerse más que otras veces, y constituyen en el seno de la nación dos sociedades diferentes.

Todo esto es verdad; sin embargo, todos los hombres de Estado dueños de sí mismos y que ven las cosas desde un punto de vista elevado, piensan que la libertad de enseñanza debe quedar fuera de nuestras contiendas de partido y que sería imprudencia suprema tocar á tal libertad. Hay que vivir con ella; desde luego por las grandes ventajas que tiene al lado de sus inconvenientes, y señaladamente porque obliga á la Universidad á hacer esfuerzos, á no dormirse en la rutina; después, porque un régimen de libertad, como es la República, no puede poner en sus cimientos otra cosa más que la libertad, so pena de hacer ruinosos esos cimientos; y en fin, por-

que, aun cuando lo quisiera, ningún partido tendría fuerza para suprimirla.

Cuando Thiers en su informe de 1844 se dedicaba á organizar la libertad de la enseñanza, no ocultaba que las tendencias de su espíritu le hubiesen llevado á una solución completamente diferente. "Reconocemos —decía él— que la autoridad del Estado aplicada á arrojar á toda la nación en un solo molde no conviene ni á los tiempos modernos, ni á la Francia. Sin embargo, guardémonos de calumniar esta pretensión del Estado de imponer la unidad de carácter á la nación y de mirarla como una inspiración de la tiranía. Es preciso que nos atengamos siempre á la verdad del tiempo y de nuestro país."

Esto que se presentaba á Thiers en 1844 como la verdad del tiempo en que él vivía, ¿ha dejado de ser la verdad de nuestro tiempo? ¿Son menos profundas hoy las divisiones? ¿Estamos más cerca de ver establecerse en los espíritus la unidad moral que debe servir de base necesaria á la unidad de la educación? ¿Quién podría pensarlo? Lo más prudente, es no volver á poner en discusión la libertad, esforzándose en corregir los defectos y en sacar el mejor partido.

El Estado debe respetar la libertad de la enseñanza, pero debe usar de todos los medios legítimos de acción que tiene con respecto á la enseñanza libre.

Parece que el Gobierno ha titubeado en servirse de los derechos que le reconocía la ley de 1850. ¿Ha pensado que estos derechos eran insuficientes y que valía más tratar la enseñanza libre como á un extraño? No se podría creer, en todo caso, á qué punto ha sido llevada esta especie de indiferencia quizá voluntaria. Así la mayor parte de las Academias no han podido darnos cifras claras sobre el número de alumnos de las casas de enseñanza libre. Las indicaciones dadas por los directores de estas casas no han sido comprobadas. Si los inspectores han encontrado alguna resistencia, hubiese sido fácil obtener, sobre este punto, una modificación de la ley de 1850.

En cuanto á la inspección, ha sido intermitente, sin espíritu

de continuidad. Parece no habersele dado ninguna importancia; hasta tal punto, que habiendo sido abolida la ley de 1850, por una inadvertencia del legislador, en lo que concierne á la inspección de la enseñanza secundaria, no se ha pensado en pedir al Parlamento nuevas disposiciones. Los inspectores no tienen derecho, en este momento, á entrar en los establecimientos libres de enseñanza secundaria; van, por consiguiente, de vez en cuando, para llenar una formalidad, y se limitan, las más de las veces, á ver el registro que contiene los nombres de los profesores y de los vigilantes. Si se les invita á ver una clase, dan una respuesta evasiva.

Sin embargo, ¿puede el Estado desentenderse de la enseñanza dada á miles de alumnos y parecer indiferente ó extraño á sus estudios, como si sus derechos de poder público desaparecieran detrás de su función de educador? Esta cuestión ha dado lugar otras veces á largas discusiones. Todos los dictámenes (*rappports*) que se han dado sobre la libertad de enseñanza han afirmado la necesidad de una fiscalización por parte del Estado. Necesidad política, y sobre todo necesidad moral, para manifestar que el Estado no abdica, que no rompe los lazos entre él mismo y la enseñanza libre. Guizot decía en 1836: "Todo derecho reclama una vigilancia, y el primer deber de la libertad es aceptar la publicidad. El interior de los establecimientos privados no puede ser inaccesible al poder público. El Ministro podrá hacerlos visitar é inspeccionar tantas veces como lo juzgue conveniente... El Estado acepta la concurrencia con la libertad; pero la preeminencia continúa perteneciéndole siempre. Ella le confiere el derecho de llevar á todas partes sus miradas, de manifestar claramente su pensamiento, y su derecho es para él un deber que no puede abandonar sin alterar la moralidad pública, rebajando su propia dignidad."

Estas enérgicas palabras muestran el estado de espíritu de los parlamentarios de la Revolución de Julio, que no querían que la concesión de la libertad tuviese las apariencias de una abdicación. Nadie, sin embargo, ha sido en esta materia de la

educación más sinceramente liberal que Guizot. Ningún Ministro ha tenido más alto concepto de los derechos de la conciencia y de los miramientos que el Estado debe guardar frente á la enseñanza privada.

En 1850, después de largos debates, se llegó á una transacción: el Estado debe vigilar la enseñanza bajo el punto de vista de la moral y de la obediencia á las leyes, y los métodos deben quedar libres. Este derecho, así limitado, implica la facultad de que los inspectores puedan penetrar en las clases, hacerse enviar los libros, las composiciones, interrogar á los alumnos.

No parece que los representantes de la enseñanza libre oponen la misma resistencia que antes. En efecto, la cuestión tiene dos fases: si la enseñanza libre reconoce la preeminencia de la enseñanza del Estado aceptando la inspección, tiene por otra parte la ventaja de no ser tratado como un extraño. Las visitas de los inspectores son una garantía de la cual la enseñanza libre no dejará de prevalerse cerca de las familias. Pero estas consideraciones no podrían impedir que el Estado cumpliera su deber; debe á su propia dignidad reivindicarlo por completo y ejercerlo con mesura y firmeza.

La ley de 1850 se ha mostrado también poco exigente en lo que concierne á las garantías pedagógicas que deben presentar los profesores de la enseñanza libre; un diploma de bachiller es todo lo que exige al Director, y no pide ningún grado ni á los profesores ni á los vigilantes. Se puede ver en la estadística que hemos publicado, que la mayor parte de las personas empleadas en las casas eclesiásticas de enseñanza secundaria no tienen diploma, ni aun los de la enseñanza privada. La ley puede, sin inconveniente para la libertad, mostrarse menos tolerante. Hace algunos años, la enseñanza libre no experimenta las mismas dificultades que antes para reclutar maestros provistos de grados universitarios. Las facultades del Estado han trabajado para hacer licenciados; la enseñanza pública no puede ofrecerles á todos cátedras en los liceos ó en los colegios. Los cuadros de la enseñanza libre se llenan poco

á poco con antiguos alumnos de las Universidades; así es como de una manera indirecta el desenvolvimiento de la enseñanza superior en las facultades del Estado se traduce en provecho de la enseñanza libre tanto como en la de la pública. No es seguro que elevando sus exigencias por lo que hace á los grados, el Estado no preste un servicio á la enseñanza libre forzándola á elevar su-nivel y á aproximarse más á la enseñanza pública. Esto no es una razón para no pedirle pruebas de capacidad que es justo imponerle.

Que el Gobierno no abandone, pues, ninguna de sus prerrogativas legítimas; que vele para que los funcionarios no se sirvan contra la educación dada por el Estado de la autoridad moral que sus funciones les confieren; que sea relativamente gratuita la enseñanza secundaria; que invite á los provisosores y á los consejos de administración á transformar poco á poco el régimen de los liceos concediéndoles más libertad; que se apresure á crear los establecimientos que hacen falta y á mejorar los que existen; que por todo este conjunto de medidas haga sentir su voluntad de devolver á la enseñanza pública su situación preponderante. Esto será más eficaz, y le hará en todo caso más honor que buscar por medios disimulados la manera de atentar á la libertad de enseñanza.

Tales son las ideas generales que parecen desprenderse del conjunto de los testimonios y documentos recogidos por la Comisión informadora. La Universidad ha quedado al través de todas nuestras revoluciones sociales y políticas como una de las grandes fuerzas morales é intelectuales del país. Tiene los defectos de todas las corporaciones; se doblega difícilmente á los cambios que exigen las condiciones nuevas de una sociedad democrática con menos tiempo ocioso que aquellas que la han precedido, y obligada como está á prepararse por métodos más rápidos y más flexibles, por procedimientos más variados, al aprendizaje de la vida moderna. Pero al lado de estos defectos, ¡cuántas cualidades de saber, de alta probidad, de compostura y circunspección (*tenue*) moral hay en ella, asociadas al

sentimiento profundo de todo lo que forma la dignidad de una democracia, de todas las nobles aspiraciones que es preciso conservar para impedirle decaer!

No sufre únicamente sus propias faltas; sufre también el mal de que son atacadas en Francia, en el período de crisis que atraviesa, todas las instituciones. Esta debilitación general de la autoridad ha tenido, como hace notar Mr. Lavissee, su influencia en el mundo universitario, en el que tal vez se haya hecho sentir más todavía que en las otras administraciones del Estado relacionadas sobre todo con los intereses materiales de la sociedad, que no disponen de las mismas influencias morales y que no experimentan en el mismo grado la necesidad de atraer y de retener la confianza. Si la autoridad del Provisor no es la que debiera ser, la del Rector y la del Ministro están igualmente disimuladas. Se pierden en los detalles de una administración complicada las opiniones de conjunto, las direcciones dadas desde lo alto; todo lo que constituye el gobierno, en el sentido más elevado de la palabra, falta más y más. De la misma manera que la inestabilidad de los jefes de los establecimientos es la ruina de toda autoridad en la administración, la de los Ministros hace imposible toda reforma que exija tiempo y voluntad. Se comprende que un Ministro como V. Duruy, teniendo ideas y el deseo del bien público, haya constituido obra duradera en el ministerio de Instrucción pública. ¿Qué se puede esperar de ministros que no han hecho más que pasar? Todavía podría esperarse algo si la Universidad tuviese á su cabeza un verdadero Consejo de gobierno como lo tuvo durante la Restauración y durante los primeros años del Gobierno de Julio; pero no con el Consejo Superior de Instrucción pública, que por su composición misma y por el falso aire de parlamentarismo que se le ha dado es completamente impropio para llenar este papel de dirección. Los inspectores generales, que deberían ser los órganos de la voluntad del Ministro, se quejan de que no se les den instrucciones, de estar abandonados á sí mismos. El Ministro, absorbido por la política corrien-

te, deja escapar de sus manos los medios que tiene de gobernar la Universidad. Dar á los provisosores más iniciativa, asegurar á los liceos una cierta autonomía, no puede hacerse sin peligro más que á condición de que el Poder central sea bastante fuerte para mantener la unidad de dirección en la diversidad de esfuerzos. El problema, como se ve, no es solamente una cuestión de pedagogía; esencialmente lo es de orden general y político.

Hemos llegado á un momento en que el mal llama tan violentamente la atención de todos, que es imposible ignorarlo. Estamos, quizá, en el comienzo de la curación. La crisis que sufrimos tendrá, es de esperar, efectos saludables. La Universidad saldrá de ella más fuerte y más dueña de sí misma. Es una evolución que se prepara y no una decadencia que se precipita. Esta evolución será, por fin, feliz para la Universidad, si tenemos confianza en la libertad, en nuestras propias voluntades y en las reservas casi inagotables de fuerza y de sacrificio que encierra este gran cuerpo tantas veces atacado y tan digno de nuestro respeto y de nuestra gratitud."

Como dije al principio, esta opinión es muy interesante, por lo mucho que se relaciona todo lo que en ella se dice con lo que aquí ocurre; es la misma cuestión que nos agita. La lucha es allí más viva que aquí y, permítaseme decirlo, sostenida á más altura. La Universidad francesa está mucho más pertrechada para su defensa y la extensión de su enseñanza, que la Instrucción pública y oficial española. Á su vez, la enseñanza libre, además de inmensos recursos de personal formado, tiene adquirido el hábito, como la misma Iglesia de Francia, de luchar en el seno de la libertad, con las armas de la libertad, desde hace setenta años. El brío, el saber, el poderío de cada contendiente son muy distintos allí y aquí; pero la entidad de los factores del problema, la entidad de los contendientes es la misma. Podemos aprovechar en la Academia los datos relativos á lo que en Francia ocurre; y por esto, ya que en la noche de hoy no había ninguno de los Académicos que pensaban tomar

parte en la discusión, he creído que no era perder el tiempo, sino por el contrario aprovecharlo bien, el dar cuenta de documento tan importante como el que va á ser base de los debates del Parlamento en la gran nación vecina sobre lo mismo que viene debatiéndose desde hace unas cuantas sesiones en la Academia.

### Sesión del martes 30 de Enero de 1900.

El Sr. Iscrns Señores Académicos: No por recurso retórico, que estando, como puede decirse que estamos esta noche, casi en familia, sería de todos modos extemporáneo, sino como expresión de la realidad, he de declarar, ante todo, que faltas de salud persistentes y sobra de ocupaciones perentorias, ineludibles unas por profesionales, y otras por motivos de conciencia, me han impedido completar los datos, observaciones y noticias con que pensaba contribuir en la medida de mis fuerzas, escasas ciertamente, al esclarecimiento del problema trascendental objeto del debate. Ni aun he podido ordenar debidamente los datos, observaciones y noticias que de antemano había reunido en mis estudios de la enseñanza, más experimentales y de observación que filosóficos ó racionales, porque entiendo que España perezca de plétora de teorías, casi todas inventadas en extrañas tierras, y de falta de sentido práctico, por desconocimiento de nuestras realidades sociales y estatúales, y que por esto todas las reformas que se intentan por el Estado docente, como exóticas que son, no arraigan nunca y viven sólo la vida del fracaso permanente.

He de añadir ahora que en materias de enseñanza soy un pesimista impenitente, como respecto de casi todo lo que afecta á la vida de la Patria, y lo soy porque veo que la atmósfera social está viciada, y entiendo que los males de la enseñanza no tienen curación posible, mientras no se purifique la atmósfera social en que aquélla vive y se actúa. No creo que con cambios



de postura ha de sanar el enfermo, y por esto no me entusiasma la libertad de enseñanza como remedio de los males presentes (la estimo mero cambio de postura), y mucho menos en cuanto privilegio concedido á éstas ó aquéllas corporaciones, privilegio que pugna además con el espíritu francamente democrático y con la letra de la Constitución del Estado.

Dicho se está que disiento, por lo tanto, en este punto concreto, del dictamen de persona para mí tan de antiguo respetada y querida como el Sr. Orti y Lara, y que siento de veras esta discrepancia mía, por las luces de ciencia y experiencia que atesora el ilustre profesor de Metafísica de la Universidad Central. Dicho se está también con esto que me separo de las opiniones, respetables por suyas y por los fundamentos en que las han apoyado, de nuestros dignísimos compañeros los señores Azcárate y Sánchez de Toca.

Claro es que, al tratar del sentido general en que ha de inspirarse la reforma de la enseñanza en España, lo primero que ha de conocerse es la situación en que esta reforma se ha de realizar, ó mejor quizás el medio en que ha de vivir, y, después, los elementos que han de ser su materia, profesores, discípulos, relaciones entre éstos y aquéllos, ó sea forma en que ha de causarse la ciencia. Y en España, por la situación especial de vida social y de vida del Estado, en qué condiciones debe causarse la ciencia en aquella parte sobre todo en que se relaciona ésta con los dogmas de la religión Católica Apostólica Romana, religión del Estado, según la Constitución vigente.

Triste es tener que confesarlo: el medio social en que ha de actuarse la enseñanza no es á propósito para el florecimiento de ésta. Aquí la ciencia no se cultiva generalmente como fin natural del entendimiento que aspira á la verdad, sino como medio para la realización de otros fines de la vida, fines prácticos, como se dice. De aquí que se estudie, en la inmensa mayoría de los casos, no para iniciarse en los secretos de la ciencia, no para resolver los problemas de ésta, no para descifrar sus misterios; se estudia sólo, como aquí se ha dicho, y se ha

dicho muy bien, para tener derecho á una credencial de doce mil reales, letra á pagar por el Estado. Y así no pocas veces se busca el medio más cómodo de obtener este resultado, ya pasando de la enseñanza privada ó libre á la oficial ó del Estado, ya recorriendo institutos y universidades en busca de profesores de gran benevolencia en los exámenes. Excusado es manifestar que los padres amparan y protegen á los hijos en estas tendencias á obtener un título sin ciencia. No preguntan en muchísimos casos á los maestros si sus hijos aprovechan ó no en la enseñanza, sino si aprobarán ó no el curso. Y si obtienen malas noticias, apelan infaliblemente al sistema de las recomendaciones, verdadera peste de esta Nación, y trabajan cuanto pueden para colocar al examinador en la dura alternativa de no complacer á personas influyentes, á quienes quizá debe favores, ó de faltar á las exigencias de la justicia, aprobando á quien debiera ser suspenso. Es que en España se tiene por verdad axiomática, cada vez por mayor número de ciudadanos, que vale más el favor que la ciencia, que en la provisión de cargos sirve más el favor que la ciencia, que en la vida social y en la del Estado se alcanza más por la recomendación que por el saber.

Por lo que hace al profesorado, ha de estudiársele en su formación y en su actuación luego, y también en sus diversas clases, toda vez que existe profesorado oficial, profesorado de enseñanza privada y profesorado de enseñanza libre.

Sabido es que en el profesorado oficial se debe ingresar por la puerta de la oposición, y sabido es también qué esta regla tiene excepciones no siempre justificadas debidamente. Cuan perjudiciales son estas excepciones cuando no están bien justificadas, lo saben los que me escuchan, y no he de insistir en ello. Pero sí he hablar de la forma en que las oposiciones se realizan, porque esta es una de las causas principales de que el profesorado oficial no esté siempre y en todos los casos á la altura debida. Constituyen estos tribunales un Consejero de Instrucción pública, un Académico, tres Catedráticos y dos

personas competentes, todos con voz y voto. Y lo primero que ocurre señalar en esta constitución de tribunales es que, reclutándose el personal del Consejo de Instrucción pública como se recluta, es decir, formándose como se forma en parte aquel Consejo con elementos de la política extraños á la enseñanza, y en algún caso sin haber tenido nunca nada que ver con ella en concepto de receptáculo de ciencia causada, se da en ocasiones una antinomia irreductible entre la capacidad legal y la real de los presidentes de estos tribunales. Resulta, además, que en muchos casos no se tiene en cuenta la competencia real de los consejeros para encargarles presidencias de tribunales, y así se ve á una persona competentísima en materias jurídicas presidiendo un tribunal de literatura, y luego á un insigne profesor de lenguas semíticas presidiendo un tribunal para la provisión de cátedras de labores en las escuelas normales para maestras. ¿Pueden continuar así las cosas? Pues menos puede continuar la disposición legal que lleva á ser vocal de un tribunal de alemán á un profesor de francés, que no conoce ni el abecedario de aquel idioma, á título de catedrático de asignatura similar, ó á serlo de una asignatura determinada á quien en anteriores oposiciones sólo fué aprobado en ella por un voto de mayoría, resultando así juez, en no pocos casos, de compañeros suyos que fueron aprobados por unanimidad y aun obtuvieron votos en la elección de propuesta para provisión de cátedra.

Todo esto hace que muchas veces no den las oposiciones los resultados que debieran dar, y que se vean cosas de veras raras en estos tribunales que, por amor á la ciencia y á la enseñanza, quisiera ver rodeados de los mayores prestigios.

No es posible juzgar en cada caso concreto del acierto de estos tribunales en la designación de Catedráticos, pero sí lo es juzgar de la competencia y discreción de no pocos de ellos por las preguntas que han formulado para el ejercicio segundo, y que han cabido en suerte á opositores bien conocidos. En oposiciones de latín, por ejemplo, tocaron en suerte á dos oposito-

res las dos preguntas siguientes: "Palabras aborígenes, ¿cuántas entraron á formar parte de nuestro romance?" "La lengua castellana ¿es á propósito para la música?" En oposiciones de Geografía é Historia aparecieron las preguntas que siguen:

- Influencia de la topografía interior de los mares en la configuración militar de un país.

"Misión histórica de los clunienses y cistercienses en los Estados cristianos, comparada con la acción opuesta de los almorávides y almohades sus contemporáneos." "Proceso del desgraciado Príncipe Don Carlos, hijo de Felipe II. ¿Fué un demente, un criminal calificado, ó una víctima de los celos de su padre? Examen comparativo de las producciones literarias á él referentes, del testimonio de los historiadores coetáneos y de las Memorias de las cancillerías europeas." "Civilización hispano-gótica. Religión y costumbres. Fusión de razas. Estado social. Monarquía. El regicidio antes y después de Recaredo. Nobleza, leyes. Idiomas, literatura. Agricultura, industria y comercio. Monumentos." En realidad, estas preguntas son verdaderos "monumentos" que debieran motivar reformas en materia de tanta trascendencia para la formación de la enseñanza oficial. Pero traigo aquí copia de otras preguntas no menos curiosas. En un tribunal de Retórica se ha preguntado á los opositores: "¿Cuál es el mejor libro de texto para la enseñanza de la Retórica?" En uno de Agricultura se han formulado los siguientes temas: "Pelos reproductores asexuales." "Ley de aguas." "Cría del gobio, del barbo y de la tenca." "Juicio histórico-crítico sobre la legislación del caballo en España." En un tribunal de Matemáticas: "Confección de unas tablas de mortalidad." En uno de Historia Natural: "¿En qué clima huelen mejor las flores?" Y en estos mismos días, en unas oposiciones de Geografía é Historia, se ha obligado á los opositores á hacer el ejercicio escrito sobre lo siguiente: "La cuenca del río San Lorenzo."

Ha de observarse que he citado casi exclusivamente preguntas que tocaron en suerte á quienes son ya Catedráticos; y ha de añadirse que he procedido así por motivos de prudencia fá-

ciles de comprender. Por lo demás, según los términos del reglamento de oposiciones á cátedras, el opositor ha de contestar á cinco preguntas en un lapso de tiempo que no puede bajar de media hora ni exceder de una hora.

Aquí se tropieza por segunda vez con una de las dolencias que más terriblemente afligen á la enseñanza: las recomendaciones. Ser vocal de un tribunal de oposiciones á cátedras, equivale á sufrir innumerables amarguras y tormentos. Como está muy extendida la opinión, he de repetirlo, de que en España vale más el favor que la competencia, muchos opositores buscan aquél y se preocupan menos de lo debido de ésta. Y los caciques y políticos unas veces, y otras, personas de elevada posición social, y otras amigos que no se atreverían á hacer lo que exigen, acuden á los jueces y piden una cátedra para sus recomendados, como suelen pedirse á los políticos los destinos de la Administración del Estado. Quiero creer que en la mayoría de los casos triunfa la justicia del favor. Pero cuando veo á la política menuda de los partidos interviniendo en estos tribunales, y veo que se formulan quejas repetidas contra fallos concretos y bien determinados, y aun protestas enérgicas denunciando verdaderos delitos, y ofreciendo pruebas en testimonio de la verdad, temo que en ocasiones el favor haya triunfado de la justicia, y que á esto se deba que en muchos puntos no goce la enseñanza oficial de todos los prestigios que debieran ser corona perpetua de sus méritos, de los méritos indiscutibles de sus profesores.

Pero ¿es que el profesorado de la enseñanza privada y libre está en condiciones de poder competir con el profesorado oficial en la función común de causar ciencia? Nótese que, según el texto constitucional, todo español puede fundar y sostener establecimientos de instrucción ó de educación, y que este texto constitucional ha traído á la enseñanza privada y libre á personas ajenas á los problemas de la educación y de la instrucción, que tratan las cuestiones de enseñanza como pudieran tratar un negocio cualquiera. Claro es que, al discurrir so-

bre esta materia, han de distinguirse los colegios y academias fundadas por seglares, de los colegios y academias fundadas por congregaciones religiosas; y en los primeros, á los dirigidos por personas real y legalmente competentes, de los que tienen á su frente personas incompetentes; y en los segundos, á los dirigidos por corporaciones religiosas, dedicadas por profesión á la enseñanza, con un personal docente ya formado, de las que lo han improvisado, según atestiguan los hechos. En el orden de la competencia, natural en este caso, los colegios y academias de congregaciones religiosas gozan de muchas ventajas sobre los otros: no pagan contribución, no pagan alquileres por edificios en la casi totalidad de los casos, y no pagan además profesorado. Realmente en otras naciones donde los establecimientos de enseñanza tienen por único objeto enseñar, la competencia de que se ha hablado se encargaría de seleccionar los establecimientos de enseñanza que no enseñasen; pero aquí los establecimientos indicados tienen por único objeto, en la inmensa mayoría de los casos, según se ha visto, la habilitación de discípulos para obtener un título. Por esto los establecimientos seleccionados no son los que peor realizan la función docente, sino los que disponen de menos medios, de menos ó ninguna influencia, en una palabra, para que sus discípulos obtengan mejores notas en los exámenes. ¡Cálculése todo lo que sugiere en este punto á los directores de colegios y academias la necesidad de vivir!

No quiero hablar en este punto del nombramiento de las comisiones de Catedráticos oficiales que van á examinar á los alumnos de colegios establecidos fuera de la población en que está el Instituto, nombramientos que á veces recaen en personas de gran discreción, y á veces en quienes anteponen fines particulares al bien de la enseñanza. ¡Qué cosas podría referir, conocidas unas por observaciones propias, otras por testimonio de personas autorizadísimas, y otras por los mismos Catedráticos! Y tampoco quiero hablar del hecho de que estas comisiones se alojen en algunas provincias en los mismos establec-

mientos en que han de ejercer sus funciones examinadoras; porque claro es que esto crea á la justicia dificultades muy humanas para su actuación, y así permite creer á muchos que, después de largas series de obsequios interesados, la benevolencia es resultado más natural de la situación creada que el severo rigor, tan recomendado por el interés supremo de la Patria. Pues bien; hasta tal punto nuestros hombres de gobierno desconocen la realidad, que, á pesar de los hechos verdaderamente escandalosos á que este estado de derecho ha dado lugar, ¡ lo han hecho extensivo á establecimientos de enseñanza superior á manera de privilegio, que ninguna razón de bien común autoriza, convirtiéndolos en máquinas de hacer licenciados, y dándose en esto casos tales que, á ser estudiadas estas cuestiones como debieran serlo, es decir, en la realidad, bastarían y sobrarían para que se reconociera, aun por los más entusiastas de la libertad de enseñanza, que en España no se podrá realizar ésta sin que el nivel intelectual baje considerablemente en vez de subir, como todos desean!

No ha de sentarse el hecho de que el profesorado de nuestros centros oficiales de enseñanza, sea un Cuerpo perfecto, porque no lo es. Hay en él Catedráticos que debieron al favor la posición que sólo debieron alcanzar por el mérito, acreditado en públicas oposiciones; los hay que consideran su función más burocrática que docente; y así, al alcanzarla, cerraron los libros y viven científicamente sólo de recuerdos, y no faltan además, por desgracia, verdaderos rutinarios. Pero con esto y con todo, preciso es observar que el profesorado oficial se forma generalmente con lo mejor que existe en el profesorado de la enseñanza privada y libre, y que no pocos de sus miembros tienen tal amor á la ciencia que la cultivan en clase y fuera de ella, como lo prueba la bibliografía contemporánea y el hecho de que ésta y otras Academias hayan llamado á su seno á multitud de individuos de aquel profesorado. ¿Por qué —preguntan algunos—enfrente de este profesorado no se forma otro que sostenga la competencia en nombre de la libertad de

enseñanza, si al establecimiento de ésta quiere llegarse? Porque aquí no se tiene confianza en la seriedad y formalidad del Estado, y se explica, toda vez que, así como una ola borra las huellas que otra ola dejó en la arena de la playa, así un Ministro destruye lo decretado por otro, sin tener en cuenta muchas veces los intereses creados; y porque la situación de privilegio en que la política de la restauración ha colocado á muchas corporaciones de carácter religioso, sin averiguar en muchos casos si contaban con personal apto para el ejercicio de la función docente, hace imposible, ó poco menos, la vida del profesorado de la enseñanza privada y libre ejercida por seculares. No quiero entrar aquí en la comparación que fácilmente podría establecer entre este profesorado y el profesorado de las corporaciones que de repente se han lanzado á la enseñanza, porque sinceramente católico, no quiero contribuir en poco, ni en mucho ni en nada al desprestigio de tales institutos, aunque como hombre de estudio lamente que en muchísimos casos hayan mirado más á improvisar colegios que á crear quienes tuvieran ciencia para causarla en los alumnos.

Los efectos de todo este estado de cosas los advierten los Profesores de la enseñanza superior, y los puede observar cualquiera en las realidades de la vida social: la mayoría de los alumnos llegan, en la Facultad de Derecho, por ejemplo, al estudio de la Metafísica sin preparación adecuada, y cursan Derecho Natural sin saber Ética, y cursan Derecho Romano sin entender la definición más sencilla si está puesta en latín en el texto, y cursan Derecho Canónico sin saber Religión y Moral, etc., etc. ¿Qué provecho pueden sacar de enseñanzas así dadas y en tales condiciones recibidas? Veo que va á dar la hora de suspender este debate, y quiero terminar con una observación propia. Hace cinco años que explico Derecho Político en el Centro de Enseñanza libre, de que soy Director, y cinco años que lo explico, si no con la competencia, al menos con la misma buena voluntad y amor á la ciencia que el Sr. Azcárate pone en sus explicaciones de cátedra, y al estudiar los



sistemas electorales del llamado cociente, del doble cociente y coeficiente electoral, añadido á la teoría la práctica, siquiera sea en la forma imperfecta que permite una pizarra. Pues bien; en las operaciones aritméticas que para la práctica de estos sistemas han de realizarse, me he encontrado con que de 176 alumnos que en dichos años he tenido, 22 no sabían sumar sino con gran dificultad; 87 restaban con más dificultad todavía, y 146 apenas sabían, ó en absoluto no sabían dividir. Debo añadir ahora que la casi totalidad de estos alumnos procedían de la enseñanza privada y de la libre. ¿Se puede hallar hecho que obligue á más serias meditaciones acerca de la libertad de enseñanza en su eficacia como remedio de los males presentes?

### Sesión del martes 6 áe Febrero de 1900.

El **Sr. Isern**: El martes último hube de exponer una parte de la materia de mi discurso, aquella que se refiere á las razones de la poca fe que tengo en la regeneración de la Patria por la libertad de enseñanza. Hoy he de continuar la labor comenzada, y he de tratar de los libros de texto, huyendo de la vulgaridad de traer al debate la cuestión de precio y extensión de estos libros, toda vez que entiendo que, si un libro es bueno, debe pagarse por él cuanto se pida, y si es malo, es excesivo, por poco que sea, lo que por él se dé. Claro es que esta cuestión de los libros de texto se relaciona íntimamente con la libertad de enseñanza y con la libertad del profesorado.

Cabalmente induzco del estudio de los textos la necesidad de limitar de algún modo la libertad del profesorado, entendiendo, sin embargo, que la libertad de enseñanza, si por ventura fuese completa, vendría á desatar más y más las licencias de la indicada literatura, que en algunos casos llegan á extremos verdaderamente censurables, por horribles, por espantosos. Por otra parte, es evidente que, si la libertad de enseñanza ha de responder á las condiciones igualitarias del derecho moderno, ha de alcanzar, por lo que hace á los textos, lo mismo á

los que están en la cúspide del profesorado que á los que ocupan los puestos más humildes; lo mismo al maestro de escuela que al maestro de facultad; lo mismo al profesor de segunda enseñanza que al de estudios superiores del doctorado. Me parece que, si logro poner de manifiesto que la libertad concedida al profesorado resulta en muchos casos perjudicialísima para los fines de la enseñanza, habré justificado plenamente las indicaciones que hube de hacer al comenzar este discurso.

En realidad pone los pelos de punta el espectáculo que se ofrece á la vista del observador que penetra en el campo que habrá de recorrerse. Es que los atrevimientos de la libertad, unidos á codicias desenfrenadas, han arrojado á los establecimientos de enseñanza muchas docenas de textos que no quedarían debidamente castigados en sus faltas y sobras ni aun con el cumplimiento de la sentencia que les condenara á ser quemados por mano del verdugo. Adviértase ahora que en los hechos que he de aducir dejaré de propósito á un lado todo lo que pueda parecer producto de sistemas, por extravagantes que sean.

Ha de comenzarse por la primera enseñanza.

En un texto que ha sido impuesto á multitud de escuelas por un inspector de primera enseñanza, consta algo tan asombroso, que apenas podría darse fe al testimonio de la vista, si no viniese robustecido por otro testimonio de que habrá de hablarse luego. Describiendo la peregrinación de los israelitas por el desierto, dice el texto citado lo que va á leerse: "Había en el desierto unos árboles que producían, á guisa de frutos, pantalones y chaquetas, y con estos vestían á sus niños los israelitas." Añade el texto que "esas vestiduras eran inrompibles é inatacables por los insectos, y crecían á medida que crecían los que las usaban". Conste ahora que estas palabras fueron sacadas á la vergüenza pública por el *Madrid Científico* de 25 de Diciembre de 1898, sin que la denuncia produjera efecto alguno en las elevadas esferas del Gobierno, que se sepa al menos.

Pero, ¿puede sorprender esto, cuando en las Escuelas Normales la libertad de enseñanza da frutos tan asombrosos, por lo menos, como los que acabo de presentar á la vista de todos?

Se enseña en varias Escuelas Normales que "la divisibilidad es una operación aritmética"; que "la raíz cuadrada de un número es el cuadrado mayor del número contenido en el dado, y raíz cúbica es el cubo del mayor número contenido en el dado", y que "se llama sistema de pesas y medidas á la reforma que se introduce en las pesas y medidas que se usan en las necesidades de la vida". ¿Qué extraño puede parecer á nadie que de alumnos en tales textos formados salgan quienes sean capaces de publicar lo escrito por el inspector de primera enseñanza antes aludido?

Con poco esfuerzo podría multiplicar estos testimonios, y aun algo más. No lo hago por respeto á mis compañeros de Academia.

En la segunda enseñanza se imponen á los alumnos, después de los progresos realizados por la crítica histórica, libros en los cuales se les enseña que "la victoria de las Navas de Tolosa se debió á un pastor ó ángel, y en ella, no sólo perecieron 200.000 musulmanes, sino también 100.000 caballos, con una pérdida de 25 cristianos"; que "Guzmán el Bueno, sacrificando á su hijo en aras de la Patria por no faltar al juramento prestado al Rey de defender á Tarifa, es el emblema del carácter nacional"; que "línea horizontal es la que se presenta de izquierda á derecha sin ladearse"; y por último, por no fatigar á la Academia, que "la elipse se traza restregando el lápiz sobre el plano, como si se trazara una circunferencia". ¿Podrá admirar nada de esto, cuando se a"hada que en la Universidad Central ha estado de texto, sin protesta de nadie, un libro en el cual se afirma que "Fenelón fué un autor dramático inglés?"

Quizás se conteste á esto que en todo caso estos hechos sólo autorizan para inducir que en la enseñanza oficial se toleran libros evidentemente malos. Mas ¿es que existen otros buenos en la enseñanza privada y libre? ¿Es que los tienen mejores es-

cuelas dirigidas por Hermanos de la Doctrina cristiana, por ejemplo, en lo que á la primera enseñanza se refiere? ¿Es que los tienen mejores instituciones de enseñanza privada y libre, así dirigidas por seglares como por religiosos? Cabalmente algunas de las obras á que he aludido están de texto en toda clase de centros de enseñanza, sin exceptuar ninguna. No se entienda con esto—apenas hay necesidad de consignarlo— que todos los libros de texto son malos; los hay, y no pocos, que están á la altura de los similares suyos de más mérito del extranjero, y no creo que deben citarse aquí nombres en este caso.

Pero ¿por ventura es esto todo, ni muchísimo menos? ¿Por ventura se ha consignado todo lo que puede y debe decirse en este asunto?

Comprendería las ilusiones, ¡qué digo las ilusiones! las esperanzas puestas por el Sr. Sánchez Toca, por el Sr. Azcárate, por el Sr. Orti y Lara en la libertad de enseñanza, si el estudio de nuestras realidades de enseñanza me permitiera esperar de dicha libertad el remedio de los males que afligen á nuestras instituciones docentes. Lejos de esto, veo que el personal de los centros oficiales de enseñanza se constituye en la mayoría de los casos con lo mejor del profesorado de las enseñanzas privadas y libres. Si así y todo, y á pesar del sistema de ingreso por oposición en dicho profesorado oficial, se dan los textos á que se ha aludido, ¿qué sucedería el día en que también los profesores privados y libres se dedicaran sin freno alguno á escribir libros de texto? Se dirá que de esta regla se exceptúan los profesores de las enseñanzas privada y libre dadas por Institutos religiosos, quienes no suelen aspirar á puestos en el profesorado oficial. Pero así y todo, en estas mismas corporaciones ha de distinguirse, como ya se dijo, el profesorado improvisado del profesorado ya formado por el estudio y la práctica de la enseñanza. Y no ha de olvidarse que en un texto de Derecho natural, redactado por una eminencia de una de estas corporaciones, se dice que "deber significa ordinariamente lo mismo que obligación"; que "la obligación es una cierta necesidad mo-

ral en el subdito de hacer lo mandado por el superior"; y que "deber no es otra cosa que una necesidad moral impuesta al subdito por el superior"; olvidando que la obligación lo mismo puede nacer de una disposición de la ley que de un pacto legítimo. Cito este caso como ejemplo, pero podrían citarse fácilmente otros no menos singulares.

Por otra parte, ¿es que ya no se oyen, por testigos de todas clases, idénticas quejas de los establecimientos libres de enseñanza superior, quizás con una sola excepción, que de no pocos establecimientos de enseñanza privada? Y adviértase que, al hablar de establecimientos de enseñanza libre, me refiero á los que gozan de una situación privilegiada que los equipara, aun con ventajas de su parte, á los colegios incorporados á los Institutos. Si se tratara de un proceso, podría traer aquí pruebas vivas de lo fundado de las quejas á que se alude, pudiendo afirmarse resueltamente que estos privilegios han venido á resucitar los males más graves de la libertad de enseñanza de la revolución, sin ninguna de sus ventajas.

Se me dirá tal vez, y en esto sí que encuentro algún fundamento de razón en favor de la libertad de enseñanza, que existen en España, producto de la libertad de la cátedra, muchos padres que no pueden enviar á sus hijos á determinadas clases. Cierto, certísimo, y en prueba de ello podría referir varios hechos que conozco y que prueban que, en efecto, se dan casos en que los padres no pueden mandar á sus hijos á determinadas clases de la enseñanza oficial. Hace algunos años que en una provincia de Levante hubo una manifestación contra un catedrático que proclamaba desde su cátedra que son lícitos los ataques al pudor de una hija de familia, porque obedecen á voces de la naturaleza. #Y digo esto, y la Academia me perdonará el exceso de realismo, porque consta en una exposición que, en sentfdo de protesta, redactaron las madres de familia, justamente escandalizadas por aquel exceso de libertad de la cátedra. No es este el único caso: podría citar otros, repito.

Aquí precisamente me he de hacer cargo de algo que dijo el

Sr. Azcárate, porque el tiempo apremia, falta poco para que dé la hora de suspensión de este debate, y tengo necesidad de condensar más aún de lo que ya lo he hecho, para no hacer este discurso interminable. Decía el Sr. Azcárate que los textos constitucionales vienen á justificar esta libertad de la cátedra; y yo, que siento de veras que la enseñanza oficial no esté en armonía siempre y en todos los casos con las enseñanzas de la religión del Estado», porque creo que esta enseñanza es la única que podría responder en este caso, y hoy por hoy, á las exigencias científicas, y á llenar mejor todas las necesidades, le oía con disgusto, con tanto más, cuanto que lamento siempre disenter de él, por tratarse de persona que me atrae sobremano y con la cual me halagaría marchar siempre de acuerdo en todo. Sin embargo, ahora no puedo estar de acuerdo con él, porque la interpretación que ha dado dicho señor á ciertos textos constitucionales no me parece aceptable.

Dice el art. 11 de la Constitución: "La Religión Católica Apostólica Romana es la del Estado." Ó esto no significa nada, ó significa que el Estado español profesa la Religión Católica Apostólica Romana. Es evidente que profesar una religión, así para un individuo como para una persona colectiva, es, indudablemente, creer lo que ella cree y practicar lo que ella prescribe que debe practicarse. Ahora bien; si el Estado es católico apostólico romano, el Estado tiene que creer lo que la Iglesia cree y practicar lo que ella manda practicar. ¿Es la enseñanza función del Estado? En España si; luego en la enseñanza oficial no puede enseñarse nada que no esté conforme con las creencias del Estado, porque éste no puede tener dos creencias al mismo tiempo. \*

Observaba el Sr. Azcárate que el art. 11 añade: "Nadie será molestado en el territorio español por sus opiniones religiosas ni por el ejercicio de su respectivo culto, salvo el respeto debido á la moral cristiana." Pero este texto, evidentemente, no contradice el anterior; porque ¿qué dice este texto? Que todo español no católico y todo extranjero no católico, podrán en

todas las esferas de la actividad social defender sus creencias y exponerlas dentro de lo permitido por las leyes. Adviértase que todavía el último párrafo del art. 11 robustece más mi opinión, puesto que dice: "No se permitirán, sin embargo, otras ceremonias ni manifestaciones públicas que las de la Religión del Estado." De modo que, desde el momento en que las manifestaciones de un profesor dentro de su cátedra son públicas, no pueden ser contrarias á la Religión del Estado, porque las que son contrarias á esta Religión no pueden permitirse.

Añadía el Sr. Azcárate que el art. 15 de la Constitución declara que "todos los españoles son admisibles á los empleos y cargos públicos, según su mérito y capacidad", y deducía que es evidente que aquel que no es católico puede ser profesor, puesto que dicho artículo no exige para ocupar cargos públicos más que mérito y capacidad. Pero es el caso que, cuando el legislador ha querido decir lo que el Sr. Azcárate ha dicho, lo ha hecho así, como ocurrió en el año 1869, cuya Constitución decía: "La obtención y el desempeño de estos empleos y cargos, así como la adquisición y ejercicio de los derechos civiles y políticos, son independientes de la Religión del Estado español." Repito que aquella Constitución quiso decir esto y lo dijo; y por el contrario, la de 1876 no ha querido decirlo, desde el momento que no lo ha dicho.

Decía también el Sr. Azcárate: "Según la Constitución, todo español tiene derecho de emitir libremente sus ideas y opiniones, ya de palabra, ya por escrito, valiéndose de la imprenta ó de otro procedimiento semejante, sin sujeción á la censura previa." Mas es evidente que este artículo se refiere principalmente á la cuestión de imprenta y á la exposición de ideas y opiniones por particulares, no por el Estado.

Ya sé que á todo esto, y con muchísima razón, se me dirá que hemos llegado á un estado de hecho que está en contradicción con los textos constitucionales. Sucede en este punto lo que en otras muchas materias constitucionales, en las que el texto va por un lado y los hechos por otro. Así, dentro de la

Constitución se habla, por ejemplo, de facultades del Rey, que luego son los Ministros los que las ejercen; se dice que el cuerpo electoral elegirá Cortes, y luego no las elige, etc., etc.

¿Se podrán corregir de algún modo estos males? Creo que ha de buscarse, hoy por hoy, la corrección por modo especialísimo en la prudencia del profesorado oficial. Sé que nadie tiene inconveniente en mandar sus hijos á la clase del Sr. Azcárate, porque éste no lleva espíritu de secta á su cátedra. Si los demás profesores que están en su caso procedieran con la prudencia con que él procede, este problema no lo sería en nuestra Patria. Pero la Academia ha visto, por los hechos concretos y ejemplos que ante ella he presentado, que no es posible abandonar tan en absoluto la cuestión de la libertad del profesorado al profesorado mismo, y que pueden ponerse ciertas trabas á esto que llamaba, lo mismo el Sr. Azcárate que el Sr. Sánchez de Toca, y que también llamó antes de ahora el Sr. Silveira, la autonomía de nuestras Universidades. Pero de esto y de otras cosas me ocuparé en la sesión siguiente.

Da la hora y con esto termino por hoy.

### Sesión iel martes 13 de Febrero de 1900.

**El Sr. Iserm** Cuando el otro día dio la hora, me quedaba muy poco por decir; pero mi deseo de no molestar á la Academia me movió á no pedir que se prorrogara la sesión.

En realidad, no es muy grato pronunciar un discurso por entregas, como yo me he visto obligado á hacerlo, pues así es muy difícil conservar los moldes de la unidad, y aun más emplear un buen método de exposición de la materia. Hoy me limitaré, para terminar, á establecer lo que induzco de los hechos que aduje en las dos últimas noches en que usé de la palabra.

Evidencié con testimonios incontrovertibles lo mal que suelen constituirse los tribunales de oposición á cátedras. Hice constar que muchas veces se da el caso de que presidan estos tribunales consejeros que son personas incompetentes en la



materia sobre la cual han de votar, é hice constar también que podía ocurrir que resultara juez de una oposición quien en las anteriores de aquella asignatura sólo hubiese logrado la aprobación por un voto de mayoría. Hoy he de añadir á esto, que no es difícil encontrar la causa de tales hechos, y de otros semejantes, en la formación de los Consejos de Instrucción pública, pues suele irse á estos Consejos por méritos que no son siempre méritos contraídos en la enseñanza, ni siquiera relacionados con ella. Se ha dado el caso muchas veces, y se da actualmente, de que teniendo adecuada representación en dicho cuerpo la política menuda, no la tienen la enseñanza privada ni la enseñanza libre. Se da en ocasiones el caso también de que estas representaciones, ajenas por completo á la enseñanza, lleven á los tribunales de oposición criterios que no son ciertamente los de la ciencia, ni están siquiera relacionados estrechamente con ella. Urge, por lo tanto, á mi modo de ver, modificar este cuerpo consultivo en materia de enseñanza, en forma que responda á las necesidades de aquélla, en armonía con su naturaleza y con el espíritu que presidió su fundación.

**Y claro** es que si lamento esto, ¿con cuánta más razón no he de lamentar el hecho de que en algunos casos se haya confiado la Dirección de Instrucción pública á personas ajenas casi por completo á esta misma instrucción pública?

También hice constar, aduciendo multitud de testimonios, que en los libros de texto y en las enseñanzas de muchos establecimientos oficiales se advierten cosas gravísimas, sobre las cuales ha de llamarse la atención de los poderes públicos, á fin de que busquen la forma de poner al mal el conveniente y necesario remedio. Se me dirá que no es fácil encontrar remedio á estos males, desde el momento en que se profesa el principio de la independencia absoluta del profesorado; pero como entiendo que los males son de tal importancia que es necesario y urgentísimo su remedio, hasta el punto de sacrificar el ideal, los que lo tengan, á la realidad de las cosas, creo que no sería

difícil, con buena voluntad por parte de todos, dar con un medio adecuado, ya fuese el examen de los textos por una comisión del mismo claustro, ó ya también la sujeción de estos mismos textos al dictamen de la Academia correspondiente. Y respecto de las explicaciones de cátedra, en las cuales también á veces se notan verdaderas enormidades, entiendo igualmente que las mismas autoridades académicas, por honor del cuerpo á que pertenecen, debían estar autorizadas para impedir los excesos.

Á pesar de que de todos cuantos han intervenido aquí en este debate sobre materias de enseñanza soy el único representante de la enseñanza libre, sostuve, en testimonio de imparcialidad, que la enseñanza libre y la privada han dado entre nosotros hasta ahora, tomados en su conjunto y salvo excepciones, escasísimos frutos; aduje multitud de hechos para hacer patente esta verdad, y aun indiqué la conveniencia de que se mejorase todo lo posible la enseñanza oficial, para que llenase ésta todas las necesidades, mientras la enseñanza libre y la privada fueran poco á poco reformándose, modificándose y perfeccionándose; y en no lejano porvenir, cuando esta enseñanza privada y libre estuvieran en condiciones, se las concediera todos los derechos que indudablemente sería prematuro concederles ahora. No he de insistir en los hechos que entonces aduje; únicamente he de hacer constar que la aplicación que se ha hecho de lo establecido en materia de enseñanza secundaria á la enseñanza superior no es ciertamente halagüeña, y como no lo es, temo mucho que, si los privilegios concedidos á ciertos establecimientos se hicieran extensivos á otros muchos, lejos de obtenerse mejoras, se perjudicaría á la enseñanza. Es más; si se llegara á algo de lo que aquí se ha dicho, y se suprimieran de repente los exámenes, y se decretara de pronto el establecimiento del sistema de la libertad, es seguro que los establecimientos de enseñanza privada y libre se convertirían en muchísimos casos, como en el período revolucionario, en oficinas de dar certificaciones de aptitud, certificaciones que se darían

en unos casos por dinero, y en otros por recomendaciones y en muy pocos casos ¡triste es decirlo! se darían al mérito y á los conocimientos arraigados y profundos.

Indicaba, creo que el Sr. Sánchez de Toca, que el remedio de estos males podría encontrarse en la formación de un cuerpo de examinadores, previa la separación de la función docente la que aquel cuerpo habría de llevar á cabo. En efecto; creo que algo se aminorarían con esto los males presentes de la enseñanza; pero entiendo al mismo tiempo que, mientras no se encontrara al frente de ésta una voluntad de hierro, que llevara á la práctica una disposición tomada por el Sr. Santamaría de Paredes, con aplauso de todos (me refiero á la circular prohibiendo las recomendaciones); que mientras esto no se hiciera, lo mismo daría que examinaran los profesores que los examinadores. Y ya que hablo de esto, he de hacer constar que el cuerpo de examinadores no me parecería mal si se compusiera de individuos sacados del mismo profesorado oficial, á quienes se eximiera de enseñar, limitando exclusivamente su función á la de los exámenes; porque en la experiencia que llevo de todas estas cosas, como en otras ocasiones he dicho y ahora repito, he aprendido que los profesores oficiales son, después de todo, en términos generales, los que más amor tienen á la enseñanza y los que más procuran su esplendor y brillo; mientras, al contrario, dicho también en general, no se distinguen por su amor á la enseñanza las llamadas personas competentes.

Se indicó la conveniencia de sustituir el actual sistema de exámenes por otro en que éstos se verificasen por escrito, y aun creo que el Sr. Azcárate ha presentado en este sentido una proposición, ó una enmienda á una proposición, en el Congreso de los Diputados. En efecto; á mí me parece que el sistema de exámenes por escrito daría alguna más garantía para las calificaciones que los tribunales hubieran de hacer; pero, francamente, no entiendo cómo hoy podría plantearse este sistema, sabiendo, pues por todos es sabido, cómo muchos alumnos pasan de la primera á la segunda enseñanza, y de ésta á la

superior, sin saber ortografía, sin saber apenas escribir una carta. En estas condiciones, ¿cómo es posible plantear este sistema del examen por escrito? Realmente, todavía me explicaría mejor un sistema de exámenes mixto de escrito y de oral, porque la experiencia me ha enseñado que hay personas conocidísimas y de gran ilustración que apenas saben decir en público media docena de palabras regularmente coordinadas, y oradores parlamentarios brillantísimos y abogados de gran nota, que son escritores medianos, cuando no de veras deplorables. Pues si esto se advierte en personas ya formadas, ¿no es de tener en cuenta el hecho en los niños y en los jóvenes que han de examinarse? Habrá jóvenes que tengan más facilidad para hablar que para escribir, y otros á quienes ocurra lo contrario. ¿No es necesario, por ventura, tener esto en cuenta?

Y no quiero hablar de abusos que habrán de cometerse, por más que tampoco hay para qué ocultarlos, toda vez que es público que se cometieron en otra ocasión en que se estableció el sistema de exámenes por escrito. Por entonces, y en no pocos casos, los profesores reunían á sus discípulos, les daban la lección ó el punto sobre que había de versar el examen, y los dejaban luego confiados á la inspección de respetables bedeles. Solos los alumnos con sus vigilantes, sacaba cada uno de aquéllos su peseta, se reunían sesenta ó setenta de ellas y se las daban á los vigilantes, con lo cual el examen, reducido á la copia de un texto ó de apuntes que se llevaban á prevención, quedaba concretado á algo que no tiene nombre en el lenguaje de esta Academia.

En conclusión de todo lo expuesto, entiendo que el sentido en que debe contestarse á la pregunta ó cuasi-pregunta formulada por el texto del tema que se discute, es en el de que, en efecto, debe prepararse el camino para el establecimiento de la libertad de enseñanza, pero que esta preparación debe empezar con una reforma en la enseñanza oficial que haga posible, para el día de mañana, el florecimiento de esta libertad de enseñanza, y que cuando ésta se plantee debe plantearse, no á manera

de privilegio, ni siquiera para instituciones determinadas, sino con un criterio amplio, para ver si esta ley de la competencia nos da un progreso docente y científico para nuestra Patria.

He dicho.

El **Sr. Azcáratet** Uso de la palabra para decir muy pocas, comenzando por la impresión que me ha producido lo último que ha dicho el Sr. Isern.

No hay para qué hablar, porque todos estamos enterados, de la existencia de los vicios y de las deficiencias en que se ha ocupado, lo mismo en el día último, en que también tuve el gusto de oírle, que en el de hoy, por lo que hace á la constitución de tribunales, á los exámenes, á los libros de texto, etcétera, etc.

Se ha ocupado también el Sr. Isern en la cuestión de los apuntes, y esto sí que es un mal difícil de remediar; al menos, por lo que á mí se refiere, ya no me queda más que un recurso á que apelar, y que me repugna mucho: el de llevar á sus autores á los tribunales. Me enteré de que en mi clase se tomaban, y de que con ellos se especulaba, porque me chocó la insistencia con que en los exámenes se repetían algunos disparates, como, por ejemplo, hablar de un profesor de la Universidad de Pisa, sin duda porque yo había citado al profesor de este apellido, ó de la guerra de *sucesión* refiriéndose á la de *secesión* de los Estados Unidos. Desde entonces, al empezar el curso todos los años hago lo único que puedo hacer, que es desautorizar esos apuntes y lamentar que los estudiantes no los tomen ellos mismos como antes se hacía.

En cuanto á los exámenes por escrito, creo, en efecto, que así deben hacerse, y creo también que no deben ser mixtos de escrito y de oral, pues entonces carecerían de una de las mayores ventajas de los escritos, que es la de que el profesor no hable, así como la de que todo lo que haga el alumno, por ser escrito, quede archivado, pudiendo aducirse para contestar á posibles quejas. Siendo los exámenes mixtos, se corre el peli-

gro de que al que ha debido ahogarse en el escrito se trate de sacarlo á flote en el oral. El día que se establezcan los por escrito se oirán muchas quejas por parte de los padres de familia, porque entonces no serán aprobados la mitad de los alumnos que hoy lo son, no porque les falte esa preparación para poderse explicar por escrito que, como decía el Sr. Isern, es en efecto escasa, sino porque les faltará la ayuda del profesor.

Por lo que hace al cuerpo de examinadores, insisto en que es la única solución del problema; y agradeciendo al Sr. Isern la preferencia que para formar parte de él nos quiere dar á los profesores oficiales, así como también todas las atenciones que á mí me guarda, testimonio de su bondad y buena amistad, creo que conviene que ese cuerpo se forme de elementos nuevos, para que empiece su vida con un criterio nuevo también y distinto de lo conocido, haciendo de ello cuestión de decoro para la clase. Creo, además, que con esta solución se llegaría á la igualdad entre la enseñanza oficial y la libre, porque por estos tribunales habían de pasar tanto los procedentes de una como de otra, sin que nadie les preguntase de dónde venían. Toda otra clase de combinaciones ya se ha puesto á prueba y se conocen sus resultados.

Nos hablaba el Sr. Isern de los abusos á que pueden dar lugar, y á que han dado en la práctica, los exámenes por escrito. Es verdad que los ha habido, pero si por miedo á ellos no se intenta la reforma, entonces no se puede hacer nada en este país. Claro es que, si se implantaran, había de estar siempre presente mientras se verificaban, por lo menos un profesor, y no dejar entregados los alumnos á la vigilancia de un bedel, así como también había de pensarse en el modo de rodear de garantías y de formalidad todos los demás detalles del acto.

Voy ahora á otro punto que trató también el ár. Isern, y que es de más trascendencia. Sobre él ya hemos hablado todos los que hemos intervenido en esta discusión; me refiero al de la legalidad constitucional respecto á la libertad del profesor en el ejercicio de su cargo. El Sr. Tsern hacía dos argumentos. El

primero, basado en lo que insisto yo en estimar como una preocupación, era el de suponer que el haber una religión del Estado implica toda la serie de prohibiciones de que él nos hablaba; y el segundo, el que se derivaba de cierta diferencia entre la Constitución vigente de 1876 y la de 1869 en este punto.

En cuanto al primero, ya hice notar que el sistema anterior á la revolución de 1868 era parte de un todo perfectamente lógico, todo que estaba formado por la Constitución de 1845, el Concordato y la ley de Instrucción pública de 1857, y que era consecuencia de haber *unidad religiosa*, ó sea, *intolerancia*, y de aquí el art. 2.º del Concordato con la facultad que se concedía á los Prelados, *en su consecuencia*, como en él se dice, para intervenir en la enseñanza. Pero esto desapareció desde el momento en que ha desaparecido la base en que se fundaba y se afirma la tolerancia que consagra la Constitución vigente. Y á este propósito ya cité un hecho que me parecía elocuente: el de que en la carta otorgada por Luis XVIII en Francia se declara que todas las religiones serán respetadas y amparadas sin desigualdad alguna, no obstante ser la católica la oficial. De suerte que la religión del Estado, para mí, y así se entiende en toda Europa, no implica las consecuencias que de ello se quiere sacar, sino tan sólo que hay una Iglesia que está con el Estado en cierto género de relaciones, á diferencia de las demás.

Y en cuanto al segundo argumento, el Sr. Isem no reparaba en que, por probar mucho, no probaba nada. Es verdad que, según el art. 87 de la Constitución de 1869, la obtención de los cargos públicos, así como la adquisición y el ejercicio de los derechos civiles y políticos, son independientes de la religión que profesen los españoles, y lo es asimismo que en el 15 de la de 1876 no se hace esa declaración, limitándose á declarar que todos los españoles son admisibles á los empleos y cargos públicos, según su mérito y capacidad; pero para sacar de ahí las consecuencias que pretendía el Sr. Isem, habría que dar por supuesto que los católicos, sólo por serlo, tienen más mé-

rito y capacidad que los no católicos, incapacitar á éstos para ejercer todo cargo en el Estado y hasta privarles de los derechos civiles, cosa esta última que tenía lugar antes de 1868, pues se dio el caso de que el Tribunal Supremo declarase que uno que se había separado de la Iglesia no tenía por ello capacidad para ser heredero.

Insistiendo sobre esto hablaba el Sr. Isern de ciertos abusos, dedicándome con este motivo frases que le agradezco muy de veras. Nos citó un profesor que decía á sus alumnos algo que, por lo repugnante, subleva la conciencia de toda persona culta, á lo cual sólo he de decir que esos casos entran en la esfera de la patología y nada tienen que ver con la libertad del profesor. Y en cuanto al ejercicio de ésta, claro es que es un factor con que hay que contar la prudencia por parte de todos. Afortunadamente, han llegado las cosas á un estado en que, por regla general, ésta existe.

Para mí lo importante y lo exigible es que lo que el profesor haga en su clase sea completamente desinteresado respecto de " todo lo que no sea el fin propio de la enseñanza. En mi cátedra, que es del Doctorado, hago que los alumnos elijan libremente un tema y lo expongan, y hace días uno de ellos, haciendo un estudio comparado de las Constituciones que han regido en España, hubo de repetir una frase dicha por mí en el Congreso, y le advertí que esa frase cuadraba bien en el Parlamento, pero no en la cátedra.

Por lo mismo que es esta cuestión de prudencia, es de las que se resuelven, no con leyes, sino con la influencia moral de las autoridades académicas, y por eso, cuando se pidió informe á la Universidad de Madrid hace cuatro ó cinco años (desde cuya fecha por cierto no ha vuelto á reunirse el claustro de profesores) con motivo de la cuestión escandalosa de las vacaciones anticipadas de Navidad, el claustro al contestar, tomando las cosas desde su raíz, una de las que pedía era que á la dependencia burocrática en que hoy viven las Universidades sustituyera el reconocimiento de su autonomía, y así tendrían la



responsabilidad de lo que ocurriera ó la gloria de lo que se lograra. Pero esto no puede ser mientras la Universidad no sea un cuerpo con vida propia y esté reducida, como hoy, á ser un edificio con celdas para que cada profesor se meta en la suya, sin hacer nada con carácter corporativo, presentando más bien el aspecto de una oficina ó dependencia del Estado. Y no se me ocurre liada más que decir.

El **Sr. Isernt** Por cortesía diré algunas palabras al Sr. Azcárate.

Entiendo, en efecto, que ni por Reales decretos, ni por Reales órdenes se corrigen los males de la enseñanza; pero creo que tampoco se adelantará nada con cambios de postura, y esto significaría cambiar los exámenes orales por escritos.

Podría aducir en apoyo de lo que he dicho antes, el hecho de que, no sólo en el caso que he citado de exámenes por escrito, sino actualmente en las mismas oposiciones á premios, las más de las veces son bedeles, más ó menos severos en el cumplimiento del deber, quienes cuidan de que las prescripciones reglamentarias se cumplan. ¿Habría más exactitud en el cumplimiento de los deberes de inspección en exámenes que en ejercicios de oposición á premios? ¿Puede concebirse esto, Sr. Azcárate?

Debo también decir que, en materia de intervención de personas competentes en los exámenes, hay que observar que no basta, para examinar de una asignatura, ni para explicarla, ser hombre de gran talento y de vastísima ilustración, sino que es preciso saber adaptar la ciencia y los conocimientos á las condiciones del estudio de las asignaturas en Institutos y Universidades.

Es esto tan cierto, que si ahora dedicáramos á algunos de nuestros abogados de primera fila á examinar de algunas asignaturas de su profesión, es muy posible que no se llegara á obtener un examen en regulares condiciones. Esto se explica perfectamente, porque el profesor no conoce la asignatura en mu-

chas ocasiones en la forma más elevada y profunda, sino en la forma más apropiada para que esta asignatura se adapte mejor al entendimiento de los alumnos, y á los exámenes lleva el conocimiento de la asignatura tal como ha debido conocerla para ponerla en relación con el entendimiento de los que han de examinarse. Cabalmente por esto me inclino á que el cuerpo de examinadores se saque en todo caso del mismo profesorado oficial.

Otra cuestión ha tocado el Sr. Azcárate, y aun sintiéndolo mucho, he de insistir en lo que antes expuse, pues no me ha convencido, dispense que lo declare, lo que ha dicho. Me refiero á la interpretación del art. 11 de la Constitución. Éste debe considerarse dividido realmente en dos partes. En la primera se afirma que el Estado es católico apostólico romano. Y como ya dije, entiendo que la profesión de una religión obliga á creer lo que ella manda creer y á obrar en consecuencia. ¿Hay quien pueda dudar de esto? Pues si esto resulta exacto, el Estado español ha de obrar de acuerdo en todo con la Religión que profesa, ó suprimir por inútil y engañoso el citado texto constitucional.

Cierto, certísimo que existe libertad para escribir, puesto que existe libertad de imprenta. Pero es que los libros, folletos, hojas sueltas y periódicos anticatólicos que se publican, no son manifestaciones del Estado, sino de individuos de la sociedad; y en cambio la enseñanza oficial es enseñanza del Estado, y, por consiguiente, debe estar de acuerdo con la declaración transcrita, ó borrarse dicha declaración del texto constitucional como letra muerta, para que no resulte, no sólo sin valor, sino un engaño manifiesto para los que á su amparo, y creyendo en el valor de los textos constitucionales, han aceptado la legalidad vigente.

Dije también que la Constitución anda por un lado y la realidad de las cosas por otro, y añadí que esto es mal grave y de difícil curación. Realmente esta situación de antinomia entre el derecho constitucional y los hechos constituye algo contra lo cual se ha clamado hasta ahora en vano. ¿Es este un motivo,

sin embargo, para que los católicos renuncien á su derecho á que la Constitución no se tuerza por los hechos en la parte que cabalmente más puede perjudicarles?

Añade el texto constitucional, y esta es su última parte, que no se consentirán otras manifestaciones públicas que las de la Religión del Estado. ¿Es que por ventura no son manifestaciones públicas las que se hacen en las Cátedras oficiales, cuando se hacen contra la Religión del Estado? ¿Gana algo con esto la enseñanza oficial? No sólo no gana, sino que á la libertad del profesorado, de que no pocas veces se ha abusado, se deben, en gran parte, los nacimientos prematuros de no pocos institutos de enseñanza libre, los cuales, de seguir estos abusos, darán al traste con la enseñanza oficial. Porque, en efecto, aun muchos de nuestros más insignes radicales hablan en librepensador en Congresos y Ateneos; pero luego envían á sus hijos á estudiar en establecimientos de enseñanza católica. Y bien lo declaran las listas de alumnos de los centros de enseñanza de Deusto y El Escorial.

Es cuanto tenía que decir.

**El Sr. Azcárate:** Yo creo que el error del Sr. Isern nace de traducir un poco literalmente la frase de la Constitución.

Claro que el católico apostólico romano está obligado á creer y á obrar en consecuencia con lo que cree; eso cabe decirlo del individuo, pero no del Estado, el cual, como tal, no tiene religión al modo que aquél.

Lo único que implica la afirmación de una religión oficial en la Constitución es la existencia de ciertas relaciones privilegiadas y especiales entre la Iglesia y el Estado.

Aquí tenemos en este punto cuestiones y dudas que ya no existen en ninguna parte, no ya en los Estados Unidos, donde no hay Iglesia oficial, sino ni tampoco en Bélgica, en Francia, Italia, etc., donde la hay. Yo me contentaría con que los católicos aquí resolvieran estos problemas como los resuelven los católicos de otros países, en vez de intentar hacer de España una excepción en Europa.

### Sesión del martes 1,º áe Mayo de 1900.

**El Sr. Presidente!** Continúa la discusión pendiente sobre el tema relativo á la reforma de la enseñanza en España. Tiene la palabra el Sr. Santamaría de Paredes.

El **Si\*. Santamaría** < Comenzaba el Sr. Sánchez de Toca el discurso con que inició y planteó los términos de este debate (discurso que oí con sumo gusto, no sólo por el atractivo de su palabra, sino por la elevación de su pensamiento y principalmente por el espíritu de concordia en que se inspiraba), haciendo algunas consideraciones de carácter general sobre el tema propuesto; y siguiendo yo su ejemplo, voy á hacerlas también, procurando determinar, ante todo, cuáles son los fines á que debe tender la reforma de la enseñanza en España.

#### **finalidad de la reforma.**

La finalidad de la reforma habrá de ser la misma de la enseñanza. Pero la enseñanza puede ser considerada de dos modos: como fin que es en sí misma, ó como medio para obtener un título que se utiliza en la vida, acreditando cierta aptitud ó ejerciendo una profesión. Llamaré á la finalidad de la enseñanza en el primer aspecto finalidad *propia*, y finalidad *relativa* en el segundo, no pareciéndome exacto decir profesional, porque hay profesiones que no exigen títulos y títulos que no habilitan para determinadas profesiones. Mi propósito es hacer notar, desde luego, con estos distintos nombres, la diferencia de puntos de vista que ofrece la cuestión de la enseñanza, según se estime ó no en relación con el propósito de obtener un grado académico ó título facultativo.

La finalidad propia de la enseñanza es doble; dualidad que corresponde á las dos funciones que integran el concepto de *enseñar*: instruir y educar.

Atendiendo á la necesidad de la *instrucción*, la reforma debe

aspirar á difundirlos conocimientos útiles para la vida, de modo que cada individuo posea todos los que requiera la posición que ocupe en el organismo social y el género especial de actividad á que se consagre dentro de la variedad de funciones que produce la división del trabajo.

Claro es que el nivel de cultura no ha de ser el mismo para todos los ciudadanos. Pero debe procurarse que la instrucción se extienda al mayor número posible en cada una de las tres clases que, bajo el punto de vista intelectual, podemos dividir la sociedad, y á cuyas tres clases deben corresponder los **tres** grados de la enseñanza: primaria, media y superior (en su acepción abstracta). Recojo aquí la idea expuesta por el Sr. Orti y Lara y que combatía, acerca de la relación entre estos grados de la enseñanza y las clases de la jerarquía social. Yo creo que puede decirse sin error que hay una democracia, una mesocracia y una aristocracia del saber, tomando estas palabras en el sentido de clases y no de formas políticas, constituidas: la primera, por la gran masa social que apenas posee los conocimientos más indispensables para la vida; la segunda, por las personas llamadas propiamente "cultas"; y la tercera, por los hombres que ocupan lugar preeminente en las ciencias, las artes y las letras.

Si hubiéramos de discutir el carácter propio de la primera y de la segunda enseñanza, yo diría que está llamada aquélla á formar hombres con la capacidad necesaria para alternar entre sí como seres racionales y cumplir sus fines individuales y sociales, según las más elementales exigencias de la vida moderna; y que la segunda enseñanza debe habilitar para alternar entre personas cultas, según el estado general de los conocimientos, y proporcionar todos aquellos que constituyen la base común del saber, sobre la cual han de apoyarse las especialidades científicas ó profesionales, y que requiere el enlace cada vez mayor de todos los órdenes de la cultura. Por ser tanto la primera como la segunda enseñanza de inmediata aplicación á las necesidades de la vida común, aunque en grado diverso,

deben tener carácter eminentemente práctico, de modo que respondan á la realidad de estas necesidades, dejando para la enseñanza superior y la profesional la especialización y los desenvolvimientos que trasciendan de su peculiar objeto.

Propagar la primera enseñanza, favorecer la segunda é impulsar la superior, son los fines á que debe tender la reforma para elevar el nivel intelectual del país. Propagar la primera enseñanza, es decir, difundirla, extenderla por toda la masa social, aun contra la voluntad de los individuos mismos á quienes ha de beneficiar, pues por la incapacidad en que se hallan no pueden comprender sus ventajas hasta recibir la dura lección de la experiencia, cuando ya es tarde para remediar el mal que deploran. Favorecer la segunda enseñanza, esto es, ayudar, auxiliar y perfeccionar su desenvolvimiento, contando con la fuerza impulsiva de la cultura de las personas que ocupan cierta posición social, y con el poderoso estímulo de la aplicación á carreras y profesiones. Impulsar la enseñanza superior, ó sea, promover y fomentar los altos estudios, las investigaciones científicas, las grandes obras del pensamiento y del arte, todo aquello que no encuentra bastante aliciente en el mercado, aquello cuya utilidad no se comprende á primera vista, pero que enaltece á los pueblos, y cuando llega el momento de traducirse en aplicaciones prácticas acrecienta su poderío, su bienestar y su riqueza.

Precisamente por reconocerse hoy cuánto puede influir la enseñanza en la regeneración de nuestra patria, después de los desastres sufridos, la opinión reclama reformas que eleven la cultura general y aumenten la capacidad de las clases productoras de la riqueza nacional. Instruir al labrador, al industrial y al comerciante, no es sólo, en efecto, ponerle en condiciones de obtener las mayores ventajas personales del ejercicio de su profesión, sino aumentar la producción agrícola, desarrollar las industrias y ensanchar el comercio. Solamente con enseñar al obrero las aplicaciones de las ciencias y de las artes á los oficios manuales, se puede conseguir un gran movimiento

industrial y mercantil, como ha conseguido, por ejemplo, Alemania, que rivaliza con Inglaterra en este ramo y hace competencia á Francia aun en la especialidad de los llamados "artículos de París". Hay, pues, que favorecer todas esas enseñanzas técnicas, aunque sin desatender por ello la de las profesiones liberales, en consideración á la importancia de los servicios que éstas prestan y á su influencia en la vida general de la sociedad.

Pero no basta proporcionar al individuo aquel grado de instrucción que requiere su posición social y el ejercicio de su profesión ú oficio; es menester *educarle*, es decir, desenvolver sus aptitudes, facilitar el juego de sus facultades, fortalecer y dirigir convenientemente su inteligencia, sus sentimientos y especialmente su voluntad. Más importante que formar hombres ilustrados es hacer *hombres*: hombres de vigor físico y espiritual, hombres de corazón, que no permanezcan indiferentes ante las desgracias de sus semejantes y de su patria, hombres de recta conciencia y firme voluntad, que tengan carácter para cumplir sus deberes y energías bastantes para hacer por sí todo lo que les interesa, sin esperar á que venga la solución por mano ajena.

"Hay que hacer hombres", es la frase que resuena hoy en Europa como síntesis de todas las aspiraciones en materia de enseñanza. Hay que hacer hombres, decía el ilustre Padre Didón en célebre discurso que, pronunciado poco antes de su muerte, ha venido á ser como el testamento espiritual de aquel insigne moralista que tanto trabajó por la cultura de la nación francesa. Hay que hacer hombres, dicen también los sociólogos y los filósofos influidos por el positivismo, como Spencer, Guyau y Fouillée. Hay que hacer hombres, afirman igualmente los gobernantes, como ha dicho Mr. Leygues, Ministro de Instrucción pública de Francia, al cerrar el último curso en la Sorbona, y el actual Emperador de Alemania en una alocución á la Comisión de reformas escolares.

Y si en todas partes es esto necesario, mucho más ha de serlo en nuestra patria, donde no en balde hemos experimentado la

inñuencia del fatalismo musulmán, de la indiferencia de los moros, y hemos pasado tres siglos bajo un despotismo que ahogó todas las libertades é iniciativas individuales; á lo cual hay que agregar el influjo del descubrimiento de América, que torció el rumbo de nuestra civilización y nos acostumbró á vivir en la holganza, por creer que las grandes riquezas descubiertas nos excusaban de trabajar, sin pensar que el oro americano importado á la Península no hacía más que pasar por nuestro territorio para engrandecer las fábricas y el comercio de los extranjeros.

Si hemos de corregir nuestras costumbres, si hemos de salir de nuestra apatía y de nuestra indiferencia, si hemos de fortalecer nuestra voluntad, despertar las energías individuales y formar caracteres, preciso es dar á la educación toda la importancia que tiene en la obra de la enseñanza. Precisamente el gran problema sociológico de la educación consiste, según decía Guyau en su libro *Education et hérédité*, en transformar la herencia de las razas de modo que cada generación mejore las condiciones que heredó de las precedentes en favor de las que han de sucederla.

La educación ha de hacerse en todas partes y en todas las ocasiones; en la Escuela, en el Instituto y en la Universidad, en la enseñanza general y en la técnica. Mr. Greard, tan competente en estas materias, dice en el prefacio de su obra *Education et instruction*: "No desestimamos ninguna de las necesidades de la enseñanza moderna; es preciso hoy saber y saber mucho para tomar rango y ser tenido en cuenta; pero lo que valdrá siempre más en el hombre, es el hombre. El desarrollo de la inteligencia y la formación del carácter, constituyen el asunto común de estos Estudios (que abrazan los tres grados de la enseñanza); y si hubiéramos de resumir nuestro pensamiento en una palabra, pondríamosles por lema: *de Veducation, de Veducation et encoré de Veducation.*"

En suma: formar hombres útiles para sí mismos y para la sociedad, mediante una instrucción y una educación adecúa-



das á la posición y á la ocupación de cada cual en el mundo; tal es, á mi juicio, el fin á que debe aspirar la reforma de la enseñanza.

Y paso á ocuparme de lo que llamaba la *finalidad relativa* de la enseñanza, ó sea en relación con los títulos académicos. Decía á este propósito el Sr. Sánchez de Toca, que "todo el mecanismo de nuestra enseñanza parecía montado con el único intento de fabricar masas de incapacitados con título académico." Desgraciadamente es cierto que la finalidad relativa se ha impuesto á la propia de la enseñanza; y á corregir en lo posible los males que esto ocasiona debe de tender también la reforma.

Pero no se culpe por ello á los profesores oficiales, como suele hacerse, pues por regla general todo profesor enseña lo mejor que sabe y puede, procurando obtener los mejores frutos de su enseñanza. El mal consiste en que no se aprende por aprender, ni siquiera en atención á las ventajas que el saber puede proporcionar para ejercer con éxito las profesiones, sino que se aprende con la mira puesta únicamente en terminar á todo trance y cuanto antes los estudios para obtener un título con el cual pueda conseguirse una ocupación más ó menos lucrativa. Consignaré para demostrarlo algunos hechos.

Saben los Sres. Académicos que hay en los doctorados de las facultades unas asignaturas que son obligatorias y otras de carácter voluntario para los alumnos. Pues bien; las clases voluntarias, aquellas que no necesitan cursar éstos para obtener el título de doctor, están casi desiertas, y algunas totalmente sin discípulos, no obstante el mérito de los profesores y el gran interés científico de las materias.

Cosa es también corriente, que cuando los profesores damos algunas explicaciones sobre temas de actualidad, ó por vía de ampliación en puntos de verdadera importancia científica, pero que no están en el programa usual del curso, lo primero que preguntan los alumnos es "si entrarán en examen aquellas lecciones"; y tan pronto como se les contesta que no, dejan de

tomar apuntes y faltan cada día en mayor número á clase.

Compruébalo asimismo, el hecho de que los padres no se preocupen de sus hijos durante el curso, hasta el punto de que no llegue á un 10 por 100 el número de los que se dirigen al profesor, de palabra ó por escrito, para preguntar por ellos y recomendar que se les haga trabajar en cátedra, contrastando con este desinterés el empeño que ponen luego en buscar recomendaciones para los exámenes, á fin de que sus hijos " no pierdan asignaturas".

MAs significativo es el aumento extraordinario del número, cada vez mayor, de los alumnos llamados libres, que en el curso de 1895 á 96 alcanzaba ya la cifra de 12.177 en las diversas Facultades de España, cifra muy superior á la de 9.052 de alumnos oficiales. Preponderancia de la enseñanza libre que no responde ciertamente á las ventajas que pueda producir para la mejor instrucción y educación de los alumnos, sino al deseo por parte de éstos de terminar cuanto antes la carrera, ya que gozan del derecho de examinarse en un solo año de todas las asignaturas que la constituj'en, y que para lograrlo van buscando, á veces sin reparar en largos viajes, el profesor de más fama por su benevolencia ó por explicar menos lecciones durante el curso, ó tener un texto más reducido.

La mayor parte de estos alumnos libres (de los cuales en el curso referido eran 7.960 estudiantes de Derecho) aspira solamente al título como medio para obtener un empleo en las oficinas del Estado, en virtud de la ley de Presupuestos de 1876, que, habiendo sentado el principio de que no se pudiera ingresar en la carrera administrativa sino por destinos de 1.500 pesetas, permitió el ingreso con 3.000 á los que tuviesen títulos académicos de facultades ó estudios superiores; ley hecha con la mejor intención para contener la corriente de las pretensiones de empleos públicos, pero que ha producido el efecto de llevarla á las Universidades, aumentando las aspiraciones de los pretendientes. Los Sres. Académicos que han ocupado altos puestos habrán podido observar cómo las gentes que antes se con-

tentaban con empleos de escaso sueldo, preséntanse ahora con títulos académicos solicitando destinos de 3.000 pesetas.

Los efectos de esta ley han trascendido aun á aquellas carreras que más se ensalzan hoy por su importancia en el progreso económico del país, como la carrera de Comercio. Cuando yo estudiaba esta carrera, éramos muy pocos los que tomábamos el título de profesores mercantiles, contentándose la generalidad con el de peritos, que comprende los estudios generales del Comercio, como la contabilidad, los cálculos, la geografía, la estadística, los idiomas, etc. Pero se concedió al título de profesor mercantil, justamente, la misma consideración que al de licenciado para obtener destinos de 3.000 pesetas, y resulta que en el curso de 1897 á 98, de 89 reválidas hechas en cuatro Escuelas superiores, 81 fueron de profesores mercantiles, y solamente 8 de peritos. No incluyo la de Barcelona, en la cual fueron 38 las reválidas de perito y 19 las de profesor; pero esta excepción bien puede decirse que confirma la regla, dadas las condiciones de aquella capital.

Demuéstrase con todo esto que si la obtención de un título es la finalidad dominante en la vida de la enseñanza en España, no depende de los profesores, sino de otras causas, como son la restricción de la libertad profesional y el atractivo de las carreras del Estado. Y si queremos ahondar más, buscando las raíces del mal que deploramos, las encontraremos en el medio social en que vivimos.

Señalemos como causa principal la falta de actividad industrial y mercantil del país, en grado suficiente para atraer á los jóvenes y apartarlos del camino trillado de las carreras administrativas; tuviera la juventud en España las salidas que encuentra en la industria libre y en el comercio de Inglaterra, y podríamos prometernos para nuestra enseñanza muchas de las ventajas con que cuenta en este país, y que encomiaba el señor Sánchez de Toca. Agreguemos á esta causa aquel estímulo de la continuidad del empleo, de que hablaba Bastiat, que hace preferir los más modestos á los más lucrativos, pero inseguros;

y aun la vanidad de las clases medias halagada con los puestos administrativos.

No olvidemos estas condiciones del medio social en que vivimos y los móviles de la juventud al emprender los estudios, para corregir todo lo que pueda corregirse, traducir en provecho de la enseñanza todo lo que sea aprovechable y no apartarnos de la realidad, tomando por modelo otros países, sin tener en cuenta las circunstancias del nuestro.

### Sesión del martes 8 fie Mayo fie 1900.

El **Si\ Santamaría**: Después de resumir lo expuesto en la sesión anterior, continúa diciendo:

#### **Factores de la reforma.**

Determinada la finalidad de la reforma, importa examinar los factores que deben concurrir á ella.

Preséntasenos en primer término el Estado, el cual puede hacer mucho por la enseñanza, de estos tres modos: 1.º, formando una buena legislación; 2.º, aplicándola rectamente; 3.º, ejerciendo su acción tutelar y dando ejemplo de buen régimen en los establecimientos que sostiene.

Impónese ante todo la necesidad de salir del estado de confusión en que se encuentra nuestra legislación de enseñanza, á consecuencia de las innumerables disposiciones dictadas acerca de ella. Leyes, decretos-leyes, reglamentos, reales decretos, reales órdenes, circulares, preceptos de carácter general y declaraciones de derechos en casos particulares, forman un intrincado laberinto, en el cual aun los más peritos se pierden y las pretensiones personales encuentran para todo un precedente.

Cuando tuve posibilidad de hacer algo en este sentido, mandé recoger y publiqué en edición oficial, por orden cronológico, con división en períodos, las leyes y decretos-leyes referentes

á la Instrucción pública desde la de 1857. Proponíame con esto, además de preparar una compilación general de lo vigente en la materia, trazar la línea divisoria entre las disposiciones de carácter legislativo y las meramente administrativas, á fin de evitar las frecuentes extralimitaciones de la Administración en estos asuntos. Quise señaladamente hacer constar la vigencia de preceptos que tienen fuerza de leyes, mediante la comparación de su aparición sucesiva, de los cuales se ha prescindido como si careciesen de esta fuerza ó se hubiesen derogado cuando no lo han sido. Me refiero á los decretos del período revolucionario de 1868 y al de 1874 y 75, que fueron elevados á leyes por las Cortes Constituyentes de 1869 y de 1876. Por haber olvidado el carácter de leyes que tienen estas disposiciones, considerándolas como obra exclusiva del Poder ejecutivo, ó creyendo que habían sido completamente derogadas unas por otras, se han dictado decretos verdaderamente inconstitucionales, como quiera que entrañan usurpaciones de la potestad legislativa. Recopiladas las leyes referentes á la Instrucción pública, fácil sería hacer una revisión de la de 1857, publicándola de nuevo con las modificaciones de que ha sido objeto, á fin de constituir un cuerpo general de doctrina legal que encauzase la acción administrativa.

Mejor sería ciertamente hacer un Código completo de Instrucción pública. Pero dudo de que una obra de esta índole pueda realizarse en la actualidad, por las dificultades con que habrá de tropezar su discusión, aunque se intente reducir á ciertas bases, en el Parlamento.

Hállase hoy el régimen de la enseñanza en Europa en un estado de crisis que no es el más á propósito para la codificación. Ya vimos cómo está planteado el problema en Francia, por el interesante informe de Mr. Ribot, de que nos dio cuenta el Sr. Duque de Mandas, y que viene á confirmar lo dicho por Mr. Fouillée en su libro *L'enseignement au point de vue national*: "Nuestro sistema de enseñanza no ha encontrado todavía su verdadero centro de gravedad." Guido Baccelli, que ha

consagrado su vida á este género de cuestiones, describe la situación de la enseñanza en Italia, revelando males y defectos muy semejantes á los que nosotros lamentamos. Con ser Alemania país de tan alta cultura intelectual, siente también la necesidad de reformas, de que se hace eco el propio Emperador en sus frecuentes alocuciones.

Aun en Inglaterra, el país que tanto ha fomentado la enseñanza primaria y técnica y tanta importancia concede á la educación, adviértense deficiencias en la instrucción media y en la superior, que hace notar el profesor Duhamel, observando que la Biblia y los ejercicios corporales absorben la existencia del joven inglés, que considera lo demás como secundario. Los periódicos ingleses quéjase en estos días, con motivo de la guerra del Transvaal, de la escasa instrucción de sus oficiales, procedentes en su mayoría de las clases altas que se educan en colegios donde se invierte casi todo el tiempo en el gimnasio y los *sports*.

Así, pues, no creo que debemos de empeñarnos por ahora en formar un verdadero Código de enseñanza que responda de una vez, y por completo, á las exigencias del problema, con aquellas condiciones de unidad, integridad, sistema y perfección legislativa que todo Código requiere, sino proceder por reformas parciales, según el apremio de la necesidad y las probabilidades de acierto en las soluciones.

Pero de nada sirve que' haya una buena legislación *si no se aplica rectamente*. Propio de nuestro carácter es el poco respeto que se tiene á la ley en todos los órdenes; pero dudo que haya ramo alguno de la administración en que se falte con más facilidad á las disposiciones legales que en materia de Instrucción pública. Modifícanse las leyes por decretos, los reales decretos por reales órdenes y las órdenes de índole general por declaraciones de derechos personales ó concesiones de privilegios. Sea por la confusión que han producido tantos y tan contradictorios preceptos, sea por falta de amor á la enseñanza ó por no comprender los perjuicios que la transgresión irroga,

todo se considera factible "por hacer un favor" al amigo ó al correligionario. Hablar de prohibiciones legales ó reglamentarias es buscar pretextos para no complacer y "no ser servicial", por grandes que sean los deseos de agradar y de servir á las gentes.

Publícase una disposición en la *Gaceta* para reorganizar un servicio ó corregir tales ó cuales abusos; y al día siguiente acúdese en consulta al centro directivo, no para cumplir mejor lo mandado, sino para que al consultante no le alcance el artículo que precisamente se refiere á los que están en su caso. Contéstase que no es posible hacer excepciones por ser terminante el precepto; y replíquese con la mayor frescura, que "una cosa es lo que se manda en la *Gaceta* y otra lo que se realiza en la práctica."

Pretendientes innumerables agobian con cartas y visitas á los funcionarios administrativos y quítanles el tiempo necesario para trabajos más útiles. Son tantos los alumnos, los maestros, los profesores, los que quieren entrar en el profesorado, que no hay centro directivo más asediado por las recomendaciones que el de Instrucción pública.

Las prescripciones más terminantes de las leyes y reglamentos no son bastantes á contener el afán de pedir, ni para convencer de que no todo es obra del favor. Así, por ejemplo, fijan los planes de estudios, las condiciones de éstos, y acuden los alumnos en solicitud de que se les dispense la edad exigida, ó se les haga gracia de ciertas asignaturas, ó se les concedan exámenes extraordinarios, y aun se ha dado el caso de pedir la aprobación por Real orden. Previénese que las cátedras vacantes sean desempeñadas por los auxiliares, y se pide el nombramiento de catedráticos interinos para, una vez conseguido esto, buscar el medio de que á los interinos se les haga numerosos, dilatando mientras tanto la convocatoria de la oposición ó el concurso; etc., etc.

Todas las pretensiones encuentran fácilmente apoyo en los hombres políticos. No tenemos, por fortuna, que lamentarnos

en nuestro país de la venalidad de que se habla en otras partes; pero es acaso el nuestro aquel en que más se pone en juego "la influencia". Aquí nadie sabe negarse á dar una recomendación para cualquier cosa que se pida, sea por debilidad general de carácter, sea en espera de la reciprocidad del servicio, por estar convencidos de que en el medio en que vivimos así se medra, sea por la obsesión de "conservar el distrito", sin reparar en los sacrificios que impone, las más veces inútiles, ante los usos y procedimientos electorales.

Señaladamente la primera enseñanza es víctima de esta ingerencia de la política en la administración. Según que los maestros se dobleguen ó no á la voluntad del cacique, así hallarán valiosas influencias que apoyen sus pretensiones de ascensos y recompensas, que se interpongan en la resolución de los expedientes formados para castigarles, ó que les persigan con falsos pretextos para hacerles salir del pueblo. Plausibles son las competencias que se entablan para mejorar las condiciones de las escuelas en los distritos; pero casos se dan en la práctica de que la competencia consiste en ver quién suprime más escuelas en el distrito para halagar á los pueblos, que sólo se ocupan de economizar gastos.

Cuando se dictó la Real orden sobre recomendaciones en materia de exámenes y oposiciones, nunca me hice la ilusión de que con ella se acabase un mal tan arraigado; pero parecióme que algo se adelantaba con declarar ilícito lo tenido por natural y corriente, dar un arma de defensa á los profesores y poner coto al abuso de que saliesen las recomendaciones de los propios centros oficiales de que depende el profesorado.

Considérase como un deber del diputado patrocinar en los exámenes á los hijos de sus electores y ayudarles en el apresuramiento de sus estudios para obtener el título académico, tras del cual vendrá la petición del empleo correspondiente á la situación en que se han colocado, dejando otras ocupaciones, como la agricultura, que serían para ellos más útiles. La facilidad con que se prodigan las recomendaciones en exámenes



nace de la creencia de que con ellas no se causa perjuicio, á nadie.

Pero es el caso que aun cuando se vea el perjuicio de otro más meritorio, no por eso se ceja en el empeño de sacar triunfante al aspirante que cuenta con el apoyo de un grupo importante de electores. Recuerdo un expediente de concurso á una cátedra, que se resolvió en favor del primer lugar de la propuesta por tener méritos muy superiores á los del que ocupaba el segundo. Con este motivo me escribió un representante del país la siguiente carta, que voy á leer, omitiendo nombres, porque pinta perfectamente el estado de nuestras costumbres y lo difícil que es corregirlas:

"Muy señor mío: Mucho me ha mortificado que, después de las reiteradas recomendaciones personales y por escrito que tanto el Sr. (tal) como otros amigos y yo hemos hecho á usted para que fuera nombrado Catedrático de... el Sr. D..., nos haya Ud. preterido por elementos contrarios á la actual situación, alegando la excusa de venir en segundo lugar de la propuesta... No dejo de comprender que es muy de alabar la conducta de Ud. dentro de su dirección; pero los que tenemos que hacer elecciones en los pueblos y en las provincias, apoyando amigos del Gobierno y rompiendo con todos los puritanismos y con toda la familia, como á mí me ha sucedido en la última, no podemos dar esta disculpa... Pero crea Ud. que no ha caído, como vulgarmente se dice, en saco roto la conducta de Ud., para seguirla su atento seguro servidor, q. b. s. m."

La administración en España se halla tan oprimida por las influencias políticas, que se necesita una gran fuerza de voluntad para no desviarse del camino derecho y no caer en la tentación de dejarse llevar por la corriente general, que es la más cómoda y la que proporciona elogios y agradecimientos. Proteger la enseñanza contra las ingerencias de la política al uso, reduciendo en lo posible la potestad discrecional de la administración y ensanchando la acción de los organismos docentes, será excelente medio de contribuir á la reforma el Estado.

Pero no creamos que el Estado ha de ser el único factor de la reforma. Mucho ha de influir la *sociedad* mediante el mejoramiento de las costumbres públicas y privadas, traducido en mayor respeto á la ley y en el reconocimiento de la importancia de la educación y del deber de coadyuvar todos á ella; mediante el progreso económico, con el desenvolvimiento de la riqueza y de la industria, que abrirá horizontes á la juventud por caminos distintos de los del presupuesto; y por modos más directos, creando establecimientos privados, fomentando los gremios la enseñanza técnica, y favoreciendo la enseñanza general con donativos y fundaciones, como se acostumbraba en otros tiempos, corriente interrumpida por la manera como se hizo la desamortización y á la cual parece volverse desde que el Sr. Montero Ríos, siendo Ministro de Fomento, al autorizar una fundación en 1886 dictó reglas sobre este punto, señalando una dirección que ha sido reconocida ya por el legislador en el Código civil.

El *individuo* debe de contribuir también por su parte á la reforma en cuanto de él dependa, ya como ciudadano, ya como padre, y muy especialmente como profesor. Los que vivimos dedicados á la enseñanza debemos de comprender á cuánto obliga la función que nos está encomendada, y que precisamente lo que más importa en ella, el modo de instruir y de educar con eficacia, no depende tanto de las leyes y reglamentos como de nuestras aptitudes, de nuestro celo y de nuestra vocación.

Planteado el problema de la reforma bajo el aspecto de la acción del Estado, entiendo que es preciso indicar nuestro criterio doctrinal acerca de su intervención en la enseñanza.

#### **Criterio doctrinal acerca de la Intervención del Estado.**

Cada cual tiene formado su concepto del Estado, y discutirlo ahora nos apartaría del tema que debatimos. Por eso me limitaré á condensar en afirmaciones concretas la doctrina que yo profeso respecto á su intervención en la enseñanza, doctrina

que considero suficientemente amplia para que puedan aceptarla los partidarios de opuestas soluciones al problema de los fines del Estado.

Creo que la ciencia y el arte, como fines colectivos comprendidos dentro del total destino humano, debe de realizarlos la sociedad misma, y que, en efecto, los realiza en forma de progreso histórico, sumando los esfuerzos aislados de individuos, escuelas y generaciones. Realízalos primeramente de un modo espontáneo por cooperación natural, sin que los individuos se pongan de acuerdo, dejándose llevar cada uno de su inspiración, de su vocación, de sus aptitudes y de sus intereses. Pero si ha de haber instituciones que propaguen los conocimientos adquiridos, que los conserven y que los depuren y aumenten, necesaria es la obra voluntaria y reflexiva de la sociedad y su organización consiguiente.

El Estado, órgano supremo de la voluntad colectiva en la realización del derecho, y que está llamado á exigir el cumplimiento de los deberes que requiere la vida nacional y á ejercer la acción tutelar que la deficiencia en la realización de los fines sociales reclame, deberá contribuir á esta obra, interviniendo de dos modos diferentes: dando condiciones de derecho á las instituciones privadas para que se desenvuelvan libremente, y organizando por sí la enseñanza con carácter oficial, según las leyes propias de la tutela histórica.

Son, á mi juicio, estas leyes aplicadas á la enseñanza, las siguientes: 1.<sup>a</sup>, que la intervención del Estado se halla en razón inversa de la acción social, lo cual quiere decir que, mientras menos haga la sociedad por sí, más tendrá que hacer el Estado, obrando prudentemente por una serie de grados, consistentes en iniciar, estimular, auxiliar y suplir en la forma necesaria; 2.<sup>a</sup>, que lejos de impedir el Estado la acción social, debe facilitar su libre desenvolvimiento dentro de las condiciones generales y especiales del Derecho; 3.<sup>a</sup>, que mientras el Estado ejerza funciones técnicas en la enseñanza y en el grado que las ejerza, debe de hacerlo de modo que respondan completamente

á su fin y con aquel celo que pusieran las mejores iniciativas privadas; y 4.<sup>a</sup>, que por ser la enseñanza función esencialmente social y no política en el sentido usual de esta palabra, debe organizarse según las conveniencias de la vida nacional, y no de los partidos que turnen en el poder, evitando ingerencias extrañas á su índole técnica.

#### **Clasificación de cuestiones; principios constitucionales.**

Expuesto mi pensamiento acerca de la finalidad de la reforma, de los factores y modos de contribuir á ella y del criterio que debe presidir á la intervención del Estado, creo haber contestado ya en gran parte al tema tal como está enunciado: "Sentido general en que debe llevarse A cabo la reforma de la enseñanza en España."

Si hubiéramos de hacer un estudio completo del contenido de la reforma, preciso sería que tratásemos de la infinidad de cuestiones que comprende un problema tan complejo como es el de la enseñanza.

Este estudio completo nos obligaría á tratar separadamente de estos tres órdenes de cuestiones: las referentes á la función, á la organización técnica y al servicio administrativo. Respecto de la *función*, habríamos de hablar de los planes de estudios, de los procedimientos pedagógicos, de los exámenes y grados, de los programas y libros de texto; y de todo ello en la enseñanza general y en la especial, en la primaria, en la segunda ó media y en la superior. Respecto á la *organización técnica*, de los modos de organizar el profesorado, numerario y auxiliar, nombramientos, ascensos y responsabilidades, constitución de tribunales de exámenes, grados y oposiciones. Y en cuanto al *servicio administrativo*, de las autoridades activas, consultivas y deliberantes, empleados y dependientes, vida económica de los establecimientos, presupuestos y pago de haberes, prestando particular atención á la urgente necesidad de salir de la situación lamentable en que se baila la primera enseñanza á

consecuencia del atraso en los pagos del personal y del material de las escuelas.

Pero, en la imposibilidad de tratar todas estas cuestiones, hay que concretarse á las de carácter más general y fundamental. El Sr. Sánchez de Toca, encargado por la Academia de plantear los términos del debate, dio por base á la discusión, como base que ha de ser también de las reformas, el artículo 12 de la Constitución vigente, que consigna los tres principios siguientes: 1.º, libre creación de establecimientos de enseñanza; 2.º, colación de grados y títulos por el Estado; y 3.º, regulación de la enseñanza oficial. Á estos puntos reduciré, pues, las observaciones con las cuales habré de molestar aún la atención de la Academia.

### **sesión del miércoles 16 de Mayo de 1900.**

**El Sr. Santamaría:** Con arreglo á lo expuesto en la sesión anterior, voy á examinar el primero de los preceptos constitucionales, ó sea el relativo á la

#### **Libre creación de establecimientos de enseñanza.**

Dice el art. 12 de la Constitución vigente que " todo español podrá fundar y sostener establecimientos de instrucción y de educación, con arreglo á las leyes".

El Sr. Sánchez de Toca nos preguntaba si estábamos conformes en reconocer que el desenvolvimiento de este precepto debía de ser una de las bases fundamentales de la reforma, por no responder á él la realidad de nuestra legislación actual. Y yo he de contestar categóricamente á S. S., manifestándole desde luego mi conformidad en cuanto á la importancia que tiene este precepto; pero no así respecto á que las leyes vigentes no respondan á tal principio de libertad. •

Pudo haberlo dicho el Sr. Sánchez de Toca, si aún estuvié-

sernos bajo el régimen anterior á la revolución de 1868. La ley de 17 de Julio de 1857, autorizando al Gobierno para la formación de una ley general de Instrucción pública, dispuso en una de sus bases que la primera y segunda enseñanza pudieran adquirirse en establecimientos públicos y privados, pero que la superior solamente se diera en los públicos. Y en efecto, la ley de 29 de Septiembre del mismo año mantuvo el monopolio de la enseñanza superior en manos del Estado, y dictó las disposiciones oportunas para que la segunda enseñanza pudiera adquirirse, no sólo en los Institutos, sino también en los colegios privados, exigiendo para la apertura de éstos la autorización del Gobierno, mediante ciertos requisitos, como la prestación de fianza y que el director y profesores tuviesen títulos académicos, de cuyos requisitos se dispensaba á los institutos religiosos de ambos sexos legálmente establecidos en España.

Pero la revolución de 1868 abolió este régimen, proclamando la libertad de enseñanza en todas sus clases, mediante decretos que fueron elevados luego á la categoría de leyes. El Sr. Sánchez de Toca ha hablado de los decretos-leyes de los primeros días de la revolución para censurarlos, por la impremeditación con que fueron dictados y la anarquía que produjeron en la enseñanza, suponiendo además que toda la legislación del período revolucionario había desaparecido.

Mas el Sr. Sánchez de Toca ha prescindido por completo de dos importantísimos decretos, de 29 de Julio y 29 de Septiembre de 1874, refrendados respectivamente por los Sres. Alonso Colmenares y Navarro Rodrigo, que fueron declarados expresamente *leyes* del Reino por la de 29 de Diciembre de 1876, y constituyen la base fundamental de la legalidad vigente en las cuestiones que nos ocupan, juntamente con disposiciones sueltas que aún subsisten de los decretos-leyes del primer período revolucionario.

Así, pues, cuando la Constitución de 30 de Jun'io de 1876 dice que todo español podrá fundar y sostener establecimientos de instrucción y de educación con arreglo á *las leyes*, formula

un principio que tiene su complemento real y efectivo en esta legalidad vigente.

Fijemos nuestra atención en el decreto-ley de 29 de Julio de 1874, que es el que especialmente se refiere al punto que estamos ahora examinando.

Declara en su preámbulo la más completa libertad de enseñanza, desde las primeras letras hasta los estudios más elevados; pero añade que no debe confundirse la libertad de enseñanza con la libertad profesional, que no tiene igual reconocimiento legal. Reivindica para el Estado la colación de los grados académicos y la dirección de los establecimientos públicos de enseñanza. Y si bien faculta á las corporaciones locales para dar enseñanzas con igual validez que las costeadas por el Estado, es con la condición de que su organización se amolde á la de éstas, y con aquellas garantías convenientes para evitar los abusos que la experiencia había revelado.

La distinción que hace este decreto-ley entre los establecimientos públicos y los privados, es muy importante para comprender de qué modo se falta á la ley dando el carácter de públicos á establecimientos que no pueden tener este carácter. Son públicos los que están á cargo del presupuesto general, provincial ó municipal, ó reciben auxilio ó subvención de fondos públicos. Son privados los creados y sostenidos exclusivamente con fondos particulares.

¿Cuáles son las atribuciones del Gobierno respecto de unos y otros? Al Gobierno incumbe dirigir los establecimientos públicos, dictando sus planes y programas de estudios, dando sus reglamentos literarios y administrativos y nombrando sus jefes, profesores, empleados y dependientes en la forma prescrita en las leyes y en los mismos reglamentos, sin más excepción que la de los Seminarios conciliares.

En cuanto á los establecimientos privados, no cabe reconocer mayor libertad que la consignada en el art. 7.º Sus fundadores, empresarios ó directores, dice, podrán adoptar con entera libertad las disposiciones que juzguen más conducentes

á un buen régimen literario y administrativo. El Gobierno únicamente se reserva el derecho de inspeccionarlos en cuanto se refiera á la moral y á las condiciones higiénicas, y el de corregir, en la forma que los reglamentos prescriban, las faltas que en estas materias se cometan.

Permítese á las Diputaciones y Ayuntamientos que sostengan toda clase de establecimientos de enseñanza, hasta Institutos y Facultades, siempre que tengan cumplidamente atendidas las obligaciones propias que les imponen las leyes en este ramo; pues no es cosa de que un Ayuntamiento que deja de pagar á sus maestros se permita el lujo de tener un Instituto, ni que la Diputación que desatiende sus deberes de segunda enseñanza pretenda sostener una Facultad. Preciso es que el número y dotación de las cátedras sean los mismos, por lo menos, que los de los establecimientos de igual índole sostenidos por el Estado, y que en el caso de suprimirse el establecimiento de la Corporación local, satisfaga ésta á los catedráticos propietarios el haber que les corresponda como excedentes.

Tales establecimientos de Diputaciones y Ayuntamientos gozan del carácter de públicos, y al Gobierno incumbe nombrar el profesorado como en los que él sostiene, y ejercer las mismas atribuciones. Pero á pesar de ser tan terminantes estos preceptos, existen desde hace tiempo Facultades sostenidas por Diputaciones provinciales, cuyo personal sigue siendo interino y sin dotación suficiente, que otorgan grados, no sólo á sus alumnos, sino también á los libres, sin que se haya podido conseguir que su organización se ajuste completamente á la ley.

Resulta, pues, que hoy pueden los particulares fundar toda clase de establecimientos de enseñanza (general ó especial, elemental ó superior), y adoptar con entera libertad los planes y métodos de estudios que juzguen convenientes. Lo que no está permitido es que tales establecimientos de carácter privado tomen los nombres de *Universidad* ó de *Instituto*, con que son conocidos los públicos, por prohibirlo absolutamente la Real



orden de 16 de Agosto de 1876, del Sr. Conde de Toreno, en atención á las razones expuestas en su largo preámbulo, señaladamente las de respetar la tradición de estos nombres y de evitar la confusión que resultaría tan pronto como los establecimientos privados fuesen prescindiendo de agregar á aquella denominación el calificativo de libre. Aunque la comparación no sea completamente exacta, por algo se prohíbe á los particulares adoptar los uniformes del ejército y usar como marcas de fábrica los símbolos oficiales. Pero el que los establecimientos privados se llamen *colegios* de segunda enseñanza ó de estudios superiores, ó de cualquier otro modo, en vez de Institutos ó Universidades, como indebidamente se llaman algunos A pesar de que las concesiones que se les han otorgado no les confieren estos títulos, no significa limitación alguna en cuanto al género de enseñanza á que pueden consagrarse y á la libertad de que gozan para organizarse y dirigir los estudios como estimen más conducente á sus fines.

Creo, por tanto, que no cabe dar al precepto constitucional mayor amplitud de la que hoy tiene en las leyes vigentes. Pero asimismo entiendo, que debe desenvolverse de modo que desaparezcan las dudas que pueden suscitarse acerca de la personalidad necesaria para fundar y dirigir establecimientos privados, y á fin de asegurar el ejercicio del derecho de inspección que corresponde al Gobierno.

El precepto constitucional solamente habla de los españoles. ¿Podrán también los extranjeros fundar y sostener establecimientos de instrucción ó educación con arreglo á las leyes? Paréceme que sí, puesto que según otro artículo de la Constitución, pueden los extranjeros establecerse libremente en territorio español y ejercer en él su industria ó dedicarse á cualquiera profesión para cuyo desempeño no exijan las leyes títulos de aptitud expedidos por autoridades españolas. Lo que hay es que, mientras los españoles gozan de un derecho perfecto en cuanto á la fundación y sostenimiento de los establecimientos de enseñanza, reconocido por la Constitución, la libertad de los

extranjeros queda condicionada por el fuero de extranjería y bajo el consentimiento tácito ó expreso del Gobierno.

¿Serán necesarios determinados títulos académicos para poder fundar ó dirigir establecimientos privados? Los decretos-leyes que son complemento del precepto constitucional no los exigen, ni creo yo que deben exigirse, pues no corresponde al Estado garantizar la aptitud para la enseñanza en establecimientos que no están á su cargo y á los cuales acuden los particulares libremente.

Las personas colectivas ¿podrán también fundar y sostener establecimientos de enseñanza? Las palabras "todo español" que la Constitución emplea, no han de aplicarse únicamente al individuo, sino en general á toda personalidad española, ó si se quiere de otro modo, á todos los españoles, ya se les considere con independencia unos de otros, ya unidos entre sí por el vínculo de la asociación. Pero convendría, á mi juicio, declarar expresamente tal derecho en favor de las sociedades y corporaciones, tanto civiles como religiosas, siempre que acrediten su existencia legal y su personalidad jurídica con arreglo á las leyes españolas.

Conocidas son las controversias á que ha dado lugar el ejercicio de este derecho por parte de las congregaciones religiosas; las luchas de los partidos políticos con este motivo, especialmente en Francia y Bélgica, y las prohibiciones que han existido y aún existen en algunos países sobre esta materia.

Nuestra ley de Instrucción pública de 1857 dispensó de los requisitos de fianza y títulos para abrir escuelas y colegios á "los institutos religiosos de ambos sexos legalmente establecidos en España, cuyo objeto fuese la enseñanza pública". Pero no hay que olvidar que en aquella época, después de la ley de supresión de 1837, sólo podían tener existencia legal en España los institutos religiosos expresamente autorizados por el Concordato de 1851. Por tolerancia han vivido muchos otros, obteniendo también exenciones, á pesar de carecer de esta existencia legal.

La cuestión, para mí, está bien clara después de publicada la ley de asociaciones de 1887. Cuando se presentó el proyecto á las Cortes, aún se percibía el eco de pasadas discordias, sosteniendo unos que no debían reconocerse más comunidades religiosas que las autorizadas por el Concordato, mientras entendían otros que todas debían ser tenidas por concordadas para los efectos de su consideración legal. Yo me complazco en recordar la parte que tuve, como individuo de la Comisión del Congreso, en contribuir á la solución conciliadora que se adoptó, reconociendo, como no podía menos de reconocerse, el derecho de constituir toda clase de asociaciones religiosas, pues no era justo que se permitiese la asociación para todos los fines humanos y se negara para consagrarse á Dios, pero teniendo también en cuenta la diferencia á que daba lugar la existencia del Concordato. La ley de 30 de Junio de 1887 declaró, en efecto, el derecho de asociación para fines religiosos, exceptuando de sus disposiciones las asociaciones de la Religión Católica, autorizadas en España por el Concordato, y determinando que las demás asociaciones religiosas se regirán por dicha ley, aunque debiendo acomodarse en sus actos las no católicas á los límites señalados por el art. 11 de la Constitución del Estado. Amparadas, pues, por el Concordato ó por la ley de Asociaciones, pueden vivir hoy legalmente en España las congregaciones religiosas y podrán dedicarse á la enseñanza como otras entidades civiles.

Determinado el alcance del precepto constitucional, en cuanto á las personas á que se refiere, su desenvolvimiento exige la fijación de ciertas "reglas de policía", para que el derecho se ejerza con las garantías debidas. Hoy los establecimientos de enseñanza privados que no necesitan la incorporación, se abren y se cierran sin que las autoridades se enteren, y aun de los incorporados sólo conocen los datos de matrícula y el cuadro, más ó menos exacto, del personal de profesores. Con ser tan amplios los derechos de emisión del pensamiento, de reunión y de asociación, no por esto dejan de exigirse ciertos re-

quisitos que, sin coartarlos, permiten el conocimiento de aquellos hechos que se relacionan con los derechos de la colectividad. La existencia de un colegio es por si misma un hecho social, que no puede pasar inadvertido á las autoridades; supone, cuando menos, una reunión permanente de cierto número de personas, y precisamente de personas á las cuales por su menor edad se debe mayor protección.

Para la apertura de colegios debiera, á mi juicio, exigirse á los fundadores, que "pusiesen en conocimiento" de las autoridades académicas los datos siguientes: 1.º El nombre del colegio, la enseñanza á que se destina, las condiciones del local y el número máximo de alumnos que admite. 2.º Los nombres y condiciones del propietario, de los profesores y de un director responsable. 3.º Los documentos necesarios para acreditar la existencia legal y personalidad jurídica de las sociedades y corporaciones, cuando haya de depender de ellas el colegio. Con estos datos, se formaría *un registro* que serviría de base para el ejercicio de las funciones de inspección y de estadística.

Adviértase que digo "poner en conocimiento", lo cual es muy distinto de dejar á merced de una autorización administrativa el ejercicio de este derecho. Es el mismo principio formulado por las leyes liberales que regulan la publicación de periódicos, las reuniones en local cerrado y la formación de asociaciones. En cuanto al derecho de inspección del Estado, me bastará recordar que la propia Constitución de 1869, que proclamaba la más amplia libertad en la fundación de establecimientos de enseñanza, dejaba á salvo "la inspección de la autoridad competente por razones de higiene y de moralidad", y que el decreto-ley de 29 de Julio de 1874, vigente, reserva al Gobierno "el derecho de inspeccionarlos en cuanto se refiera á la moralidad y á las condiciones higiénicas, y el de corregir, en la forma que los reglamentos prescriban, las faltas que en estas materias se cometan". Lo que importa es que la inspección se realice en la práctica y no permanezca, como hasta ahora, cual letra muerta de la ley.

Paso ya á tratar del segundo precepto constitucional.

### **Colación de grados y títulos por el Estado.**

#### **LA ENSEÑANZA BAJO EL RÉGIMEN DE LA LIBERTAD PROFESIONAL**

Podríamos definir el título académico en general, cuando menos para los efectos de la discusión, diciendo que es un certificado de aptitud que acredita haber recibido con fruto cierto género ó grado de enseñanza. Y como la función de la enseñanza es doble, según dije al hablar de su finalidad, claro es que un título perfecto debiera acreditar, no solamente la asimilación de una cierta suma de conocimientos, sino también el haber adquirido el grado de desenvolvimiento intelectual y moral necesario para aumentar el caudal de los conocimientos obtenidos, juzgar con criterio propio, traducir lo sabido á la práctica y cumplir los deberes propios de aquel género de cultura ó de profesión. No hay para qué decir cuan lejos de este ideal están los títulos que se expiden sin conocer las condiciones del individuo y juzgando por pruebas momentáneas y superficiales, en que se prescinde por completo del fruto de la educación, si hay alguno, y no se ahonda lo bastante para comprender el grado de asimilación de los conocimientos.

¿A quién deberá corresponder la expedición de los certificados de aptitud, como resultado de la enseñanza, y mediante qué pruebas habrán de otorgarse? Distingamos, para contestar á estas preguntas, entre el régimen de la absoluta libertad profesional y el de su restricción por la necesidad de poseer ciertos títulos para el ejercicio de las profesiones.

Es evidente que desde el momento en que se aboliesen por completo los grados y títulos académicos, desaparecerían los males que nacen de la supeditación de la enseñanza al fin de obtenerlos; la cultura perdería entonces en extensión, pues la generalidad dejaría de estudiar lo que con este estímulo estudia, si bien ganando en intensidad la del reducido número de los que aprenden por aprender ó comprenden la conveniencia

de ciertos estudios que no son de aplicación inmediata para las carreras; y correríase el riesgo de que la enseñanza de carácter general fuese absorbida por la profesional y degenerase ésta en empírica.

Bajo el régimen de la absoluta libertad de profesiones, no serían necesarios certificados de aptitud para su ejercicio, pero podría expedirlos el maestro con quien se hubiera aprendido, ó el establecimiento, público ó privado, donde se hubiese estudiado. ¿Mediante qué pruebas? Mediante las que cada maestro ó establecimiento de enseñanza estimase oportunas para poder certificar con acierto y prestar la garantía de su nombre. El valor de estos títulos dependería del crédito de los otorgantes, por la confianza que inspirasen su mérito y la seriedad con que procedieran al expedirlos. Forzoso sería imponer una severa penalidad y ejercer una vigilancia muy rigurosa, para impedir que se ostentasen títulos de que se careciera ú ocultando su procedencia.

De todas suertes, siempre tendría el Estado la facultad de organizar las carreras oficiales, es decir, aquellas cuyos servicios constituyesen oficios ó funciones del propio Estado, la Provincia ó el Municipio. Podría bastar, para algunos servicios, que el Estado exigiese determinadas condiciones ú optase por los títulos de los establecimientos que más confianza le inspirasen; mas para otros, podría ser conveniente que tomase á su cargo la preparación adecuada.

Yo creo que en todo tiempo, y aun bajo el régimen de la libertad profesional más completa, ha de reconocerse en el Estado el derecho de instruir y de educar á los que han de servirle, de modo que respondan plenamente á la función á que están llamados. No comprendo que se reconozca á la Iglesia el derecho de formar por sí sus sacerdotes, al propio Estado el de formar los oficiales de su ejército ó sus ingenieros civiles, y se le niegue el de formar sus maestros, sus profesores, sus jueces, sus diplomáticos, etc., siempre que lo considere conveniente para que el aprendizaje se haga con aquellas condiciones de

intensidad, ritmo, educación y espíritu profesional que requiere el buen desempeño de las funciones. Limitaríase el número de los alumnos admisibles en estos centros de preparación, constituidos en seminarios de las carreras del Estado, en proporción á las necesidades del personal de estas carreras; y la selección para el ingreso en tales centros y la preferencia por orden de mérito para ocupar las vacantes, corregirían muchos de los males que lamentamos.

Y concluyo por hoy, pues ya ha dado la hora, dejando la continuación para el día próximo.

### Sesión del martes 22 de Mayo de 1900.

#### El Sr. Santamaría:

LA CUESTIÓN DE LOS TÍTULOS Y EXÁMENES EN LA ENSEÑANZA OFICIAL

Ocupábame en la sesión anterior de la expedición de los certificados de aptitud, como resultado de la enseñanza, bajo el supuesto de la libertad profesional; continuaré hoy el estudio de esta cuestión, partiendo del principio constitucional de la colocación de grados y títulos por el Estado.

Dice, en efecto, el art. 12 de la Constitución vigente, que "al Estado corresponde expedir los títulos profesionales, y establecer las condiciones de los que pretendan obtenerlos y la forma en que han, de probar su aptitud". En virtud de este principio, el Estado expide títulos de diversas clases, los cuales corresponden á diferentes géneros y grados de enseñanza, siendo unas veces meros certificados de aptitud, otras requisito indispensable para el ejercicio de determinadas profesiones y otras condición necesaria ó preferente para el desempeño de funciones públicas.

¿Quiénes son los llamados á conferir estos títulos y mediante qué pruebas podrán ser otorgados? Para resolver estas cuestiones quesurgen inmediatamente de la lectura del texto consti-

tucional, hay que tener en cuenta las diferencias que existen entre los establecimientos públicos y los privados, expuestas en la precedente sesión. Partiendo de estas diferencias, hablaré primeramente de la colación de los títulos en la enseñanza oficial.

Vimos en el día anterior, cómo en la hipótesis del régimen de absoluta libertad profesional serían los maestros ó establecimientos que hubiesen enseñado al alumno los que expidieran los certificados de aptitud, cuyo valor dependería del crédito de que gozasen aquéllos en el concepto público. Sentado el principio de la colación de títulos por el Estado, claro es que solamente *representantes* del Estado pueden conferirlos.

Pero como los profesores oficiales unen á su calidad de maestros el carácter de representantes del Estado, ejerciendo en su nombre las funciones de instruir y de educar, los certificados de aptitud que ellos expidan, individual ó colectivamente, como miembros de los organismos docentes, tendrán las condiciones de competencia técnica y validez oficial que la colación de títulos por el Estado supone.

¿Cuál será el medio que se emplee para otorgar estos certificados de aptitud? Pues no hay otro que el *examen*, tomando esta palabra en su acepción amplia y no con relación á tal ó cual sistema de exámenes.

*Examinar*, según el Diccionario de la Academia, es "inquirir, investigar, escudriñar con diligencia y cuidado una cosa"; y con aplicación á nuestro objeto, "probar ó tantear la idoneidad y suficiencia de los que quieren profesar ó ejercer una facultad, oficio ó ministerio, ó ganar cursos en los estudios".

Y erran, pues, según estas definiciones, los que hablan de "suprimir los exámenes". Podrá abolirse ó modificarse tal ó cual sistema de exámenes, pero no puede prescindirse en absoluto del examen. Primero, porque no es posible expedir certificados de aptitud sin inquirir ó investigar mediante pruebas la idoneidad y suficiencia de los que los pretenden. Y segundo, porque la enseñanza no puede dar verdadero fruto, especial-



mente en su aspecto pedagógico, si el profesor no se entera del efecto que produce en el alumno, y para esto es menester que le pregunte, que le someta á pruebas, que inquiera y tante, es decir, que examine. El profesor que tiende el paño al pulpito y se limita á hablar sin preocuparse de los efectos de sus explicaciones, será un orador más ó menos elocuente, más ó menos sugestivo, pero no será un verdadero maestro que saque todos los frutos, de la instrucción y de la educación que pueden conseguirse mediante el examen del alumno, para apreciar sus cualidades, corregir sus defectos y dirigirle convenientemente.

El problema de los exámenes no consiste, pues, en decidir si debe ó no haberlos, sino en determinar en qué forma se han de verificar, según los fines á que se aspire y las condiciones de cada género de enseñanza. Si hubiéramos de ocuparnos de los sistemas de exámenes en general, preciso sería que estudiásemos estos tres órdenes de cuestiones: la clase de pruebas, el modo de examinar y quiénes han de ser los examinadores.

Podemos clasificar las pruebas: por la extensión de la materia, en totales y parciales, según que abracen toda la enseñanza de que se trate ó solamente porciones ó grupos de ella; por su efectuación en el tiempo, en pruebas únicas y seriales, periódicas y diarias, finales é intermedias; por la índole del ejercicio, en pruebas teóricas, prácticas y teórico-prácticas; por la forma de expresión, en discursivas y gráficas, orales y escritas, etc. Los modos de examinar son diversos, según que el examinador permanezca pasivo,, limitándose á ver, oír y juzgar, ó tome parte activa preguntando ó haciendo observaciones sobre puntos determinados ó sin restricción alguna. Las personas que examinen pueden ser los mismos profesores del alumno, cada uno en su cátedra ó juntos, formando tribunales ó claustros, ó profesores oficiales de otros establecimientos, ó personas extrañas al profesorado que reúnan las condiciones de saber, experiencia é independencia que son necesarias para juzgar con rectitud y acierto.

De la combinación de la clase de pruebas, con el modo de examinar y la manera de constituir los organismos examinadores, resultará el *sistema* de exámenes, para cuya fijación hay que tener en cuenta muchas circunstancias, hasta de lugar, tiempo y medio social, pero especialmente las que se refieren á la edad de los examinandos y al carácter de la enseñanza. No es lo mismo examinar á niños que á jóvenes ó adolescentes. No es lo mismo examinar de enseñanzas elementales que superiores. No es lo mismo examinar por planes de estudios de asignaturas sueltas que por planes de desenvolvimientos graduales y paralelos. No es lo mismo examinar de materias cuyos conocimientos no se improvisan y pueden ser comprobados "fácil y plenamente, como los idiomas, que de aquellas otras materias más susceptibles de improvisación y de ocultación bajo formas discursivas. Ni es lo mismo, en fin, examinar de ciencia que de arte, de historia que de filosofía, de asuntos que puede desenvolver el examinando por sí solo, ó de aquellos en que es preciso penetrar en su pensamiento, supliendo la deficiencia de expresión, eliminando lo superfluo y ahondando lo necesario para apreciar el modo de discurrir y la solidez de los conocimientos.

En tesis general, formar concepto de la capacidad de una persona mediante una sola prueba, de corta duración y en circunstancias dadas, es realmente difícil; úñense á las dificultades de juzgar momentáneamente, y de juzgar á veces por meros indicios, las de estimar con exactitud las condiciones intelectuales de un individuo cuyos antecedentes se ignoran, y que se halla en un estado de ánimo que no es el ordinario. Pero, en cambio, es muy fácil hacer una calificación que sea la resultante de una serie de pruebas practicadas durante todo un curso, en que día por día el profesor ha podido examinar las cualidades de sus alumnos y seguir el desarrollo gradual de sus conocimientos. Por eso considero preferible al sistema del examen único de fin de curso, el del examen serial y graduado verificado durante el mismo; mas la supresión de los exámenes

de asignaturas ante tribunales exige, á mi entender, varias condiciones. \_

Hay, en primer término, que desechar la idea de reemplazar estos exámenes parciales de asignaturas por otros totales que abracen la enseñanza íntegra de la carrera ó del grado. Si inconvenientes tiene el examen de una asignatura sola, fácil es concebir cuáles serían los de uno que comprendiese quince ó veinte asignaturas. Estudios hay en que este examen llegaría á hacerse imposible ó degeneraría en una prueba muy superficial, reducida á contestar por manuales á breves cuestionarios. Francia sigue el sistema del examen total en la segunda enseñanza; y véase lo que dice Mr. Charles Bigot (*Qitestions d'enseignement secondaire*) acerca de este examen, que califica de prueba brutal, terror de las familias, falseada en la práctica por la excesiva benevolencia de los tribunales, y objeto de una industria especial, la de los *entraîneurs* y *des fours á bachot* (nombre del bachillerato en la jerga escolar), que preparan en poco tiempo, haciendo aprender de memoria los lugares comunes de que no suelen salir los examinadores; y eso que la índole del estudio de las lenguas, base de la segunda enseñanza en aquel país, impone cierta regularidad y se presta más á un examen de conjunto.

Preciso sería reducir el número de los alumnos ó aumentar el de los profesores, para que éstos pudieran preguntar con gran frecuencia á sus discípulos y hacerles practicar las pruebas necesarias, á fin de poder certificar en conciencia acerca de sus aptitudes y aprovechamiento, cosa irrealizable en cátedras numerosas.

Y menester sería, también, establecer ciertos métodos ó procedimientos que sirvieran de garantía á la enseñanza y al profesor mismo contra la presión de las recomendaciones, más difíciles de resistir aislada que colectivamente; y sobre todo, contra los propios impulsos del cariño ó la conmiseración, más difíciles de contener dependiendo la aprobación de un solo individuo.

Pero mientras subsistan los exámenes en su forma actual, de pruebas únicas á fin de curso, importa que se consideren como deben ser considerados, tanto por los alumnos como por los profesores. Por los alumnos, no dejando para última hora lo que deben hacer ordenada y gradualmente en todo el curso, pues de esta suerte bastaríanles ligeros repasos para la preparación del examen, é irían á él sin cansancio y más tranquilos. Y por los profesores, haciendo trabajar á sus discípulos durante el curso, acostumbrándoles á distinguir lo principal de lo accesorio, y dirigiendo el examen de modo que el alumno no se pierda en detalles y pueda recordar ó discurrir sobre la base de aquello que ya ha dicho con acierto.

#### VALIDEZ ACADÉMICA DE LOS ESTUDIOS HECHOS EN ESTABLECIMIENTOS PRIVADOS

Careciendo de representación oficial los establecimientos privados, puesto que el Estado no los sostiene, ni nombra á sus profesores, ni puede intervenir en su organización y régimen, es evidente que los certificados de aptitud que ellos expidan carecerán también de aquel carácter oficial que tienen los expedidos por los establecimientos públicos y que es de rigor dentro del sistema de la colación de grados y títulos por el Estado. Forzoso es, pues, que los alumnos de los establecimientos privados que quieran dar validez oficial á sus estudios practiquen las pruebas necesarias ante tribunales del Estado. ¿Cabrán dar en estos tribunales alguna intervención á los profesores privados, mediante qué requisitos y dónde habrán de practicarse tales pruebas? Veamos cómo se han desenvuelto estas cuestiones en España, y lo que conviene hacer en la situación actual, tratando separadamente de los colegios de segunda enseñanza y de los de estudios superiores y profesionales.

COLEGIOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA.—Según la ley de Instrucción pública de 1857, no podía abrirse un colegio de segunda enseñanza sin previa autorización del Gobierno, exigiéndose

títulos académicos á profesores y directores y la prestación de fianza, de cuyos requisitos se dispensaba á "los institutos religiosos de ambos sexos, legalmente establecidos en España, cuyo objeto fuese la enseñanza pública". Para que tuviesen validez académica los estudios verificados en estos colegios, era menester remitir anualmente al Instituto de la provincia las listas de matrícula y ajustarse á los programas y libros de texto oficiales. Los exámenes anuales habían de celebrarse en el Instituto á que estuviese incorporado el colegio, siempre que se hallase en la misma población. El Reglamento de segunda enseñanza de 1859 prescribía que los exámenes de los colegios se hiciesen ante un tribunal compuesto de dos catedráticos del Instituto y del profesor que hubiese enseñado la asignatura en el colegio; que si el colegio estuviera en distinta población, podrían celebrarse en él los exámenes, yendo en comisión dos catedráticos del Instituto para formar tribunal, que se completaría con el profesor de la asignatura en el colegio; y que de la propia manera se verificarían los exámenes en los establecimientos regidos por los Padres Escolapios, estuviesen ó no situados en el mismo pueblo que el Instituto.

Tal es lo que podemos llamar el antiguo régimen en materia de *incorporación*. Aun cuando la ley distinguía entre las condiciones para abrir colegios y las necesarias para dar validez académica á sus estudios, refiriéndose á la apertura al dispensar de título á los directores y profesores de institutos religiosos, entendiése que la dispensa se extendía á la función de examinar; y andando el tiempo, gozaron de la exención, además de los institutos religiosos con existencia legal, otros meramente tolerados, y se fué relajando el principio de que los exámenes de los colegios situados en la misma población que el Instituto provincial se verificasen en éste, ensanchándose el privilegio que el Reglamento otorgó únicamente á los Escolapios.

Uno de los primeros actos de la revolución de 1868 fué la derogación, por decreto de 14 de Octubre, de "todos los privile

gios concedidos á las sociedades religiosas en materia de enseñanza" (art. 5.º).

Pocos días después, en 21 de Octubre, se dictó el decreto llamado "de libertad de enseñanza", que al propio tiempo que proclamaba ésta en todo género de estudios, consignaba las disposiciones siguientes, de gran interés para la cuestión que estamos tratando: "Los alumnos procedentes de establecimientos particulares que deseen probar en los públicos las asignaturas estudiadas en aquéllos, *se examinarán en éstos* en la forma que prescriban los reglamentos" (art. 8.º). "Los profesores particulares que tengan los títulos académicos que se exigen á los de los establecimientos públicos podrán formar parte de los tribunales que examinen á sus alumnos" (art. 10).

Estos decretos de 14 y de 21 de Octubre de 1868, refrendados por el Sr. Ruiz Zorrilla, fueron elevados á leyes por la de 20 de Junio de 1869; y como ninguno de ellos ha sido derogado en totalidad, ni tampoco en las disposiciones á que me refiero, constituyen la legalidad vigente, que es preciso respetar mientras por otra ley no se modifique. Así, pues, son principios fundamentales á que debe ajustarse toda reglamentación en esta materia: 1.º, la necesidad de que los exámenes de los estudios hechos en establecimientos particulares se verifiquen en los establecimientos públicos, para que puedan tener validez oficial; 2.º, la necesidad, también, de que los profesores particulares tengan el correspondiente título académico, para que puedan formar parte de los tribunales que hayan de examinar á sus alumnos; y 3.º, la igualdad de los establecimientos privados que se hallen en las mismas condiciones legales, con prohibición expresa de concesiones de privilegios á las sociedades religiosas.

Los abusos á que dio lugar la falta de una legislación que desenvolvese el principio de la libertad de enseñanza, motivaron los decretos-leyes de 1874, que no derogaron los preceptos indicados, sino que vinieron á completarlos. El decreto-ley de 29 de Julio de 1874, del Sr. Alonso Colmenares, de que me

ocupé en la sesión anterior, se limitó á decir, en cuanto á la cuestión de que ahora tratamos, que los reglamentos determinarían las condiciones con que podrían adquirir carácter académico los estudios de segunda enseñanza hechos en establecimientos privados. Pero el decreto-ley de 29 de Septiembre del mismo año, del Sr. Navarro Rodrigo, tras de un notable preámbulo encaminado á precisar el concepto de la libertad de enseñanza, determinó, juntamente con otras disposiciones de índole general, las condiciones que debían cumplir los colegios para tales efectos.

Según su art. 1.º, los fundadores, empresarios ó directores de establecimientos privados de segunda enseñanza que deseen dar carácter académico á los estudios hechos en ellos, deberán remitir, dentro de los quince días anteriores á la apertura del curso, al director del Instituto provincial en cuyo término radiquen, un cuadro de la enseñanza que demuestre el número y nombre de las asignaturas que hayan de dar y el de los profesores encargados de explicarlas, con expresión de todos sus títulos académicos, si los tuvieren. Con arreglo al art. 2.º, los alumnos de estos establecimientos deberán hacer sus matrículas en la época señalada para los que estudien en los públicos.

Tendíase con estas disposiciones á favorecer el comienzo de los estudios privados desde el principio del curso y á corregir el abuso de que los estudiantes llevasen á los tribunales de examen individuos que no les habían enseñado y á los cuales llamaban "alquilones". Cierto es que este decreto-ley no exige á los profesores de estos colegios que tengan título; pero como sí lo exige para poder examinar el de 21 de Octubre de 1868, resulta que los que carezcan de él no examinarán, y que los que lo tengan podrán formar parte de los tribunales de examen con la garantía de ser quienes han enseñado, según consta por las listas de profesores y alumnos del colegio formadas al empezar el curso. Significaba esto volver al sistema de *incorporación*, pero sin las limitaciones ni privilegios del antiguo régimen.

Verificada la Restauración, y habiendo publicado el Sr. Marqués de Orovio el decreto de 14 de Mayo de 1875, por virtud del cual los tribunales de exámenes de asignaturas habían de componerse de tres profesores oficiales, surgió la duda de si quedaban excluidos los de los colegios; y el mismo Ministro hizo la aclaración, por Real orden de 23 de Mayo de 1875, de que podía formar parte del tribunal el profesor del colegio privado "siempre que tuviere el título correspondiente". Limitada esta Real orden al curso en que se dictó, fué reproducida por otras en 1876, 77 y 78. De modo que durante los cuatro primeros años de la Restauración respetóse la legalidad establecida por los mencionados decretos-leyes.

Pero el decreto del Sr. Conde de Toreno de 28 de Febrero de 1879 vuelve al antiguo régimen é inicia un período de confusión, durante el cual se ha llegado á extremos que no consentía la propia ley de Instrucción pública de 1857. Dicho Real decreto, después de sentar el principio general de que el profesor del colegio incorporado hubiera de tener el título correspondiente para entrar en los tribunales de examen, dispensaba de este requisito á los profesores de las corporaciones religiosas "habilitadas para dar la segunda enseñanza", y disponía que los exámenes pudieran verificarse "en los colegios regidos por corporaciones religiosas habilitadas para la enseñanza, aun cuando estuviesen situados en la misma población que el Instituto".

Desde tal fecha vienen combatiendo en apasionada y persistente lucha los colegios de congregaciones religiosas que pugnan por mantener y ensanchar el régimen establecido por el Sr. Conde de Toreno, y los colegios llamados laicos (aunque muchos de ellos están dirigidos por sacerdotes) que piden la igualdad para todos, coadyuvados éstos por los licenciados y doctores en Ciencias y Filosofía y Letras, que se lamentan de la inutilidad de sus títulos; lucha que ha dado lugar á numerosas y contradictorias disposiciones que sería largo y molesto exponer.



Quiso el Sr. Linares Rivas poner término á esta cuestión dando curso á una instancia formulada por una representación de licenciados y doctores. Dictaminó el Consejo de Instrucción pública en sentido favorable, recordando el decreto-ley de 21 de Octubre de 1868 que exige á todos los profesores privados el título correspondiente para poder examinar, y encareciendo la necesidad de restablecer el sistema de incorporación con arreglo á los decretos-leyes de 1874. El Sr. Linares Rivas, conformándose con el parecer del Consejo, dictó el decreto de 24 de Noviembre de 1892, cuyo artículo 1.º, no derogado hasta hoy, dice: "Desde el curso próximo de 1893 á 1894 *sólo* tendrán derecho á formar parte de los tribunales de exámenes de asignaturas que hayan de juzgar á sus alumnos, los profesores de los colegios de segunda enseñanza incorporados, que sean licenciados de las Facultades de Filosofía y Letras ó de Ciencias, ó tengan los títulos de preceptores de latinidad ó de regentes en asignaturas".

Pero se añadió un artículo 4.º, concebido en estos términos: "Los individuos de las corporaciones religiosas habilitados para la enseñanza, continuarán dispensados del título para dirigir y enseñar en los colegios fundados por las corporaciones á que pertenezcan, conforme á lo establecido en el art. 153 de la ley vigente de Instrucción pública". Y este artículo ha servido de pretexto para hacer ineficaz el primero.

Nótese que la dispensa de título es para *dirigir* y *enseñar*, lo cual es muy distinto de *examinar*, y que el citado art. 153 de la ley solamente habla de la excepción á favor de los institutos religiosos para *abrir* colegios de primera y segunda enseñanza. Pero lo dicho ha bastado para que después se hayan hecho concesiones de dispensa de título para examinar á casi todas las corporaciones religiosas que lo han solicitado, y á veces hasta sin suficiente justificación de su existencia legal en España.

Preciso es salir del estado de confusión que se ha creado por virtud de todos estos hechos y resolver de una vez cuestión tan

enojosa, desenvolviendo con carácter general y sin privilegios el principio de la *incorporación*, no para retroceder al antiguo régimen, sino en el sentido de los decretos-leyes de 1868 y 1874, que constituyen la legalidad vigente.

COLEGIOS DE ESTUDIOS SUPERIORES Y PROFESIONALES. — La ley de 17 de Juljp de 1857, que autorizó al Gobierno para hacer la ley de Instrucción publica, dispuso en su base 3.<sup>a</sup> que la enseñanza superior solamente se diese en establecimientos públicos; base á la cual se acomodó la ley general sancionada en 9 de Septiembre del mismo año, no hablando de más colegios que de segunda enseñanza y declarando que los estudios de Facultad hechos privadamente no tendrían valor alguno académico. Los decretos-leyes de 21 de Octubre de 1868 y 29 de Julio de 1874 reconocieron el derecho de fundar establecimientos de enseñanza en todos sus grados y cualquiera que fuese su clase; y no existe hoy traba alguna que coarte la libre creación y dirección de colegios y academias de estudios superiores y profesionales.

Lo que hay es, que al desarrollar esta última disposición el decreto-ley de 29 de Septiembre de 1874, estableciendo el sistema de incorporación, solamente habló de los colegios de segunda enseñanza. Y de aquí las dudas que han surgido acerca de si el silencio de la ley respecto á la incorporación de colegios de estudios superiores ó profesionales, significa un olvido ó una exclusión legal.

Pero lo que á mi juicio no ha debido hacerse, es extender los beneficios de la incorporación á otros establecimientos no expresados en la ley, mientras no se dictase una disposición de carácter general, otorgándolos por vía de gracia y á título de privilegio, como se ha hecho. Las concesiones á favor de academias de comercio y colegios preparatorios para la enseñanza normal han solido acomodarse al sistema de incorporación de la segunda enseñanza. Los privilegios otorgados á establecimientos de estudios universitarios han traspasado los límites de la incorporación, hasta el punto de que más bien pa-

rece que son las Universidades del Reino las que á estos establecimientos<sup>1</sup> se hallan incorporadas.

Inició esta nueva corriente el Real decreto de 31 de Agosto de 1895, del Sr. Bosch, concediendo al Colegio del Sacro Monte de Granada el privilegio de examinar y graduar á sus alumnos de la Facultad de Derecho. Con arreglo á este decreto los Tribunales han de constituirse en el local del Colegio, formándolos el profesor de la asignatura en el mismo, un catedrático de la Universidad de Granada, que no puede ser siempre el de la asignatura (puesto que la comisión oficial de la Facultad de Derecho se compone solamente de cuatro), y un tercero, con título de doctor, "elegido por el Rector del Colegio á propuesta en terna del Rector de la Universidad". Los Profesores pertenecientes al Cabildo están dispensados del grado académico, que se exige por el Estado para la enseñanza de la Facultad de Derecho. Las matrículas de los alumnos del Sacro Monte pueden trasladarse á las Universidades del Reino, y las certificaciones expedidas por este Centro "tendrán la fuerza legal y los efectos académicos que tienen las de los establecimientos del Estado".

Dícese en el preámbulo de este Real decreto que se dictó oyendo el dictamen del Consejo de Instrucción pública y en virtud de las disposiciones del Decreto de 29 de Julio de 1874. Como estas razones se han invocado luego para justificar la extensión del privilegio á favor de otros establecimientos, importa decir algo acerca de ellas. Según tengo entendido, de los treinta consejeros que constituían entonces aquel alto Cuerpo, solamente asistieron seis á la sesión en que se tomó el acuerdo, por ser período de vacaciones; de estos seis, tres eran natos por razón de sus cargos oficiales; otro era el presidente accidental, y de los dos restantes uno se opuso al proyecto del Gobierno. En cuanto á la cita del Decreto de 29 de Julio de 1874, valor se necesita para recordarlo siquiera, á propósito de tal concesión.

Este decreto de 1874 es el *decreto-ley* de que me he ocupado extensamente en una de las noches anteriores. Es el Decreto

que reivindicó para el Estado la colación de grados y títulos académicos; el que definió con tanta claridad las diferencias entre los establecimientos públicos y los privados; el que reservó al Gobierno la dirección de los públicos y el nombramiento de sus profesores, incluso los costeados por Diputaciones y Ayuntamientos; y el que constituye, en fin, la legalidad vigente, infringida por favorecer al Colegio del Sacro Monte, institución muy respetable y de brillante historia, pero á la cual se concede la colación de grados universitarios siendo un establecimiento privado, puesto que no está sostenido con fondos públicos, ni el Estado interviene en su dirección ni en el nombramiento de sus profesores.

Se han infringido además los principios contenidos en los decretos-leyes de 14 y 21 de Octubre de 1868, de que hablé antes, por cuanto se autorizan exámenes fuera de los establecimientos públicos y se dispensa de título á profesores particulares para examinar, por pertenecer á un Cabildo eclesiástico. Los privilegios concedidos á las corporaciones religiosas, derogados por el art. 5.º del decreto-ley de 14 de Octubre, no llegaron hasta el extremo de la colación de títulos; ni por mucho que se ha relajado el principio de la celebración de los exámenes en los Institutos oficiales, han dejado de verificarse en éstos los ejercicios del grado de bachiller.

Por Real decreto de 6 de Marzo de 1896 se hizo extensivo el privilegio del Sacro Monte á la antigua Universidad de Oñate para los estudios de Derecho, Notariado y Filosofía y Letras, si bien con las circunstancias atenuantes de intervenir el Ayuntamiento (lo cual hubiera podido servir de base para acomodarse á las disposiciones del decreto-ley de 29 de Julio de 1874) y de exigir á todos los profesores el título académico necesario para la enseñanza oficial. Y pendiente de resolución se halla, con favorable dictamen del Consejo de Instrucción pública, la solicitud de los Padres Agustinos del Colegio de María Cristina de El Escorial para que se les haga también extensivo el privilegio del Sacro Monte en exámenes y co-

lación de grados de las enseñanzas de Derecho, Filosofía y Letras y Notariado, con dispensa de título á los profesores pertenecientes á la comunidad.

No es posible continuar por este camino de concesiones privilegiadas. Hay que adoptar un criterio de legalidad común, decidiendo de una vez si el principio de la incorporación establecido para los colegios de segunda enseñanza puede aplicarse ó no á los de estudios superiores y profesionales. Yo creo que debiera hacerse extensivo á todos el sistema de la incorporación, del modo que he expuesto anteriormente; y que si se dictara una disposición de carácter general, como á mí juicio debiera dictarse, sobre establecimientos privados á los cuales podría darse el nombre genérico de *colegios*, que resolviese todas las cuestiones referentes á su fundación y relaciones con el Gobierno, en ella tendría lugar adecuado la determinación de las condiciones de la incorporación para los que quisieran obtener la ventaja de que sus profesores interviniesen en los tribunales de examen.

### Sesión del martes 29 de Mayo de 1900.

**El Sr. Santamaría** continúa diciendo:

#### **Itregulncfán de la enseñanza oficial.**

Estudiados en noches anteriores los dos primeros preceptos constitucionales, referentes á la libre creación de establecimientos de enseñanza y á la colación de grados y títulos académicos por el Estado, réstame solo decir algo acerca del tercero, ó sea el que habla de la regulación de la enseñanza oficial.

Concluye el art. 12 de la Constitución diciendo: "Una ley especial determinará los deberes de los profesores y las reglas á que ha de someterse la enseñanza en los establecimientos de

instrucción pública costeados por el Estado, las provincias ó los pueblos."

El desenvolvimiento de este precepto nos obligaría á tratar de todas las materias que debe comprender la ley reguladora de la enseñanza oficial, y á entrar en el examen de las cuestiones de carácter especial que han quedado separadas del debate. Por eso el Sr. Sánchez de Toca se ha limitado á llamar la atención sobre los dos puntos que ha considerado más importantes y que corresponden á cada uno de los dos extremos que abraza el mencionado precepto, los deberes del profesorado y el régimen general de la enseñanza. Y á estos dos puntos concretaré yo también mis observaciones.

Afirmaba el Sr. Sánchez de Toca que es preciso limitar ó contrarrestar de algún modo lo que llamaba la inmunidad del catedrático para decir con su libro de texto y hacer con su asignatura lo que mejor le plazca; inmunidad que estimaba superior á la del Diputado y del Senador, que están sometidos al Reglamento de su respectiva Cámara, y á los respetos que impone una colectividad orgánica.

La cuestión, á mi juicio, es muy delicada, porque si es evidente que deben corregirse los abusos que en esto se cometan, no es menos cierto que hay que dejar á salvo el principio de la libertad de la cátedra, dentro, por supuesto, de los respetos debidos á la legalidad vigente y á las conveniencias de la enseñanza misma.

No puede el Estado constituirse en definidor de la verdad científica; carece de criterio para decidir por parte de quién está la razón en medio de la controversia producida por la diversidad de opiniones y de doctrinas; y si pretendiera hacerlo, los errores de la ciencia tendrían sanción oficial y las escuelas se sucederían en el poder como cambian los gobernantes y los partidos.

Preciso es, pues, dejar al catedrático en libertad de profesar la doctrina que considere más aceptable, y consiguientemente la de desenvolverla según el método y plan que estime más

adecuados. De otra suerte, imponiendo un patrón único, hada-se del profesor un repetidor sin criterio propio y se impediría el movimiento científico.

Pero al principio de la libertad de doctrina hay que agregar el del carácter orgánico de la enseñanza, teniendo en cuenta que cada asignatura se halla en relación con otras, y todas juntas forman el plan completo de los estudios de un cierto grado de instrucción ó de determinada carrera ó facultad; por lo cual, debe el profesor atenerse en la parte de la enseñanza que le está encomendada á la índole de la misma, sin pecar por defecto ni por exceso, tanto en la extensión cuanto en la intensidad de los conocimientos.

No me parece lícito que el maestro de instrucción primaria haga de la escuela cátedra de segunda enseñanza, ni que el profesor de Instituto haga cátedra de Universidad, ni que el profesor de la Universidad encargado de una enseñanza de la licenciatura la convierta en clase del doctorado ó de estudios superiores. Como tampoco considero tolerable que por detenerse demasiado el catedrático en ciertas materias de su asignatura, deje de enseñar otras que son indispensables para que la asignatura responda al plan general de los estudios. Ni puede, en fin, consentirse que cuando existe una enseñanza dividida en dos cursos á cargo de distintos catedráticos, explique uno en el primero lo mismo que el otro explica en el segundo, con lo cual se da el caso de que el alumno libre pruebe ambos cursos habiendo estudiado la materia de uno solo.

¿Cómo hacer compatibles los dos principios indicados, el de la libertad científica y el del carácter orgánico de la enseñanza? La solución que yo he sostenido siempre que he tenido ocasión de intervenir en este asunto, ha sido: respecto á programas, la publicación por el Gobierno de un índice general de las materias que debe comprender cada asignatura, dejando á los profesores la libertad de desenvolverlo en programas más detallados con arreglo al método y plan que consideren más convenientes, dentro de los límites que aquél señale; y en cuanto

á los libros de texto, la intervención de los claustros y del Consejo de Instrucción pública por vía de revisión ó de alzada, para procurar que estos libros tengan la extensión y el carácter que corresponda á la índole de las asignaturas, según los respectivos planes de estudios.

Pasando ya á hablar en general del régimen de los establecimientos docentes, recordaré lo que á este propósito expuso el Sr. Sánchez de Toca. "Nada importa tanto— decía— para la reforma de esta parte de nuestra legislación é instrucción pública, como el procurar el fomento de los elementos de cada centro de enseñanza para vivir con vida propia; para que institutos, escuelas técnicas y universidades sean fuerzas vivas de nuestra economía nacional. La descentralización y la autonomía son en estos organismos más indispensables que én cualesquiera otros"...

Así lo comprendió el claustro de la Universidad de Madrid, cuando contestando en 1894 á una consulta del Gobierno sobre los medios de vigorizar la disciplina académica, decía que las Universidades de España no son hoy lo que fueron en otro tiempo y lo que son en otros países; que actualmente son un nombre y no una realidad, *membra disjecta* y no corporaciones; y que al ver los frutos dados por un sistema de organización centralizada y burocrática, había llegado el momento de cambiar de régimen y de que dijese á los Poderes públicos, como Franklín: "dejad que nos gobernemos, á ver si lo hacemos mejor".

Yo voté con la mayoría del claustro, que se expresó en este sentido, y claro es que he de estar, por tanto, conforme con las referidas palabras del Sr. Sánchez de Toca. Creo, en efecto, que es preciso restaurar, aunque dentro de las condiciones de la vida moderna, el antiguo espíritu de la Universidad, aquella alma *mater* de que hablaban con tanto cariño estudiantes y maestros; y que hay que salir cuanto antes del estado de disolución en que nos encontramos, por virtud del cual cada profesor no se ocupa más que de su cátedra, como si no fuese miem-



bro activo y solidario de toda la vida de la Universidad. Sólo cuando las Universidades tengan vida propia podrán ser verdaderamente responsables, como colectividades orgánicas, de los actos que á ellas se refieren; y este sentimiento de la propia responsabilidad será más eficaz para el cumplimiento de los deberes del profesorado, que todas las prescripciones de las leyes y de los reglamentos.

Pero en esta obra de descentralización hay que proceder con cautela, y tener presente que cuanto mayor sea la independencia tanto más necesaria es la inspección, para que no degenera en arbitraria y abusiva; no debiendo olvidar las condiciones del medio social en que vivimos, y cuidando mucho de que lo que debe ser noble emulación entre los centros de enseñanza por el progreso científico, no se convierta en censurable competencia de facilidades en otorgar títulos académicos.

¿Cómo se han de desenvolver estos principios y qué género de transformaciones habrán de sufrir los organismos y los procedimientos del régimen de la enseñanza para su realización en práctica? Cuestiones son estas en que no ha entrado el Sfc. Sánchez de Toca, ni he de entrar yo tampoco, por ser de aquellas de índole especial que han quedado fuera del debate. Pero sí he de decir cuánto importa, para que la Universidad tenga vida propia y responda á su elevada misión en el orden social y científico, que los profesores se reúnan frecuentemente para comunicarse sus impresiones acerca de las necesidades de la enseñanza, procurar remedio á los males que adviertan y mejorar la educación de los alumnos, además de contribuir con sus trabajos al prestigio intelectual del centro á que pertenecen.

Llevo cinco noches ocupando la atención de la Academia con las observaciones que me ha sugerido el tema puesto á discusión sobre la reforma de la enseñanza, dentro de los límites en que ha sido planteado, y creo que no debo añadir una palabra más, como no sea para rogar á los señores Académicos que me dispensen por lo mucho que les he molestado, y agradecerles la benevolencia con que me han oído.

### Sesión del 29 de Mayo de 1900.

El Sr. Malva: Diré algunas palabras, exponiendo mis opiniones á la ligera y aunque no las termine, si para ello no dispongo de espacio suficiente.

Empiezo por decir que yo no me encerraré en el camino que el Sr. Santamaría ha seguido, sino que tomaré las cosas de cierta distinta manera. A mí me parece que aquí hay dos graves cuestiones, que se han resuelto de muy distintos modos en la práctica y en los libros.

La primera es esta: ¿Qué es la Universidad, qué es la enseñanza? Y la segunda es la que se refiere á la intervención del Estado en la ciencia.

Yo en este punto me limito á la opinión de Manna, que es para mí el primer autor de Derecho administrativo.

He de hacer algunas consideraciones históricas, porque es muy interesante en estas cuestiones atender al ejemplo de lo pasado.

En China la enseñanza es práctica, porque así lo mandan sus leyes. En Egipto está sujeta á determinados moldes religiosos y políticos. Y en Grecia ¿tiene libertad la ciencia? No; dice un escritor eminente que no se permite más que una exposición del dogma, y en prueba de que no se podía hacer otra cosa, ahí está lo que ocurrió á Sócrates.

Protágoras de Abdera empezó un libro con estas palabras: "¿Hay dioses ó no los hay? Es un punto que no tengo que examinar". Fué desterrado del Ática por expresar esa duda.

En la acusación de Sócrates se decía que debía ser condenado por no reconocer los dioses y por corromper á la juventud.

Tampoco en Roma enseñaba el Estado, porque el espíritu de los romanos supone el respeto profundo á aquel Estado, que era omnipotente en la antigüedad. Allí el individuo, como

tanto se ha repetido, nada significaba; el Estado lo era todo. En tiempo del Imperio comenzó á haber una enseñanza del Estado que no tenía gran extensión, y que á juzgar por la *Instituí*a de Justiniano no era ni muy amplia ni muy metódica.

En la Edad Media nos encontramos con el hecho de la fundación de la Universidad de Ñapóles por Federico II en 1224, en que se fijaba que eran necesarios cinco años para el estudio del Derecho, así como también se fijaba el tiempo necesario para el de las demás Facultades. Se imponía pena de destierro á todo aquel que estudiase libremente fuera de la Universidad; sólo en ella se podía estudiar. Había como excepción una escuela, que existió antes que la misma Universidad, la de Falerno. En una palabra: ésta en la Edad Media no tenía libertad, por más que era en cierto sentido autónoma. Prescindiendo de lo que aquí podría decirse con referencia al Sr. Lafuente y á lo que escribe el divino Herrera, porque no hay tiempo sino para ir de prisa, llegamos á la Revolución francesa.

En este momento sí que hay una absoluta libertad, mayor aún que la que existe en los Estados Unidos, pues en este país el Gobierno puede negar el carácter de persona jurídica á una escuela que no cumpla su fin, lo que no existió durante la Revolución, cuando se crean las Universidades y se establece que haya escuelas primarias en los cantones departamentales. Entonces se nombran los catedráticos por un jurado sujeto á la administración del departamento, y tienen intervención en las escuelas primarias los tutores, curadores y todos los ciudadanos, y hay escuelas de ciencias también en los departamentos, y una fundación que es una gloria para la enseñanza; me refiero al Instituto de París.

Después el Emperador se propuso que en Francia se constituyera una personalidad respetada, contra la que el Gobierno nada pudiese; cosa singular en aquel hombre, que quería que todo estuviese sujeto al Gobierno.

Y vamos á Alemania. Su Universidad es muy antigua y de institución ajena al Estado, que, si concede auxilios, tiene el

derecho de nombrar á los profesores en virtud de una terna que presentan el Rector, el Vicerrector y otro jefe.

Allí hay completa libertad, y los catedráticos determinan la enseñanza que han de dar y cómo han de darla, hasta el punto de que ellos eligen la materia y determinan el límite y la extensión de los asuntos que tratan. De este linaje de cuestiones se ha ocupado un hombre eminente, Von Sybel, diciendo lo que aquella Universidad se propone, afirmando que quiere que enseñen los hombres más competentes y con mayor capacidad para desenvolver los puntos científicos; y en cuanto á los alumnos, que no exige que aprendan las cosas de una manera muy ceñida ni circunscrita á ninguna clase de preceptos, sino que lo que se quiere es que lleguen á poder conocer la ciencia y los métodos, y á discurrir por sí.

Pasa en Alemania lo contrario que acontece en Francia, donde no todos los sabios pertenecen á la Universidad. De suerte que ésta, en Alemania, representa el conjunto de los conocimientos humanos; es un cuerpo con mucha libertad, que se propone contribuir á que la ciencia adelante, y que quiere que de ella salgan hombres, no muy prácticos, sino con tal espíritu y tal inteligencia, que sean, sobre todo, dignos de aprecio por su labor en pro de los métodos científicos.

Allí no hay exámenes para obtener el título de Doctor, que expide la Universidad; los hay, en cambio, del Estado, que resuelve si una persona puede ser abogado, médico, etc., para lo cual es una gran recomendación ser Doctor de la Universidad.

Dicen algunos escritores que en la Edad Media no se estudiaban las ciencias naturales, á pesar de que, por ejemplo, Rogelio Bacon escribió que no quería más conocimientos que aquellos que nacen de los hechos; pero esas ciencias naturales, así olvidadas, se han vengado de una manera terrible, pues son las más poderosas en esta época contemporánea, porque hoy sólo á ellas se las llama ciencias, y por muchos se piensa que las demás no tienen tal carácter.

Y después de esta digresión, y para recoger el resultado de

ella, vuelvo á mi punto de partida. ¿Qué es la Universidad? Para mí, nada de práctica, nada de aplicación; para mí en este punto tienen mucha razón los alemanes al darla el carácter que la dan, para que en ella, ante todo y sobre todo, se enseñe la ciencia, y así la Universidad es la Corporación que enseña la ciencia, y ésta es esencialmente teoría y no práctica, y en ella se dan diversos aspectos.

Cuando sale un libro como el de Vico, aquello es ciencia, y sin embargo, nada hay allí de aplicación; y lo mismo diría de otros que han constituido verdaderas enseñanzas y que han traído conocimientos, si no nuevos, renovados.

Yo creo que la Universidad es obra científica, y que hace ciencia el que trabaja y revuelve libros buscando cosas nuevas ó exponiendo otras.

Y vamos al segundo punto, ó sea el que se refiere á la intervención del Estado en la enseñanza. Este es un asunto, á mi juicio, muy grave y muy difícil.

El Sr. Santamaría ha afirmado que debe haber libertad. Yo he dicho expreso que las Ciencias Naturales olvidadas se han vengado, y lo recuerdo ahora para hacer constar que de nada sirve contener lo que tiene que renacer. Para mí, en esta cuestión de que estoy tratando, hay mucho resuelto en la práctica. Hoy sería muy difícil cohibir á la Universidad. En cuanto á mí mismo, digo que yo no me acomodaría á ningún texto ni programa que se me impusiera por el Gobierno, y puedo citar, tomándolo de la realidad, el ejemplo de lo que hizo el que fué mi catedrático de disciplina eclesiástica, D. Joaquín Aguirre, á quien el Gobierno impuso la obra de Selvagio. El primer día nos dijo que esta era el libro de texto, y en lo sucesivo no volvió á nombrarle ni á ocuparse de él para nada. Claro está que sus alumnos compramos el suyo y tomamos apuntes de lo que él decía. Yo haría lo mismo, porque el programa significa el método, y éste tiene que ser propio de cada uno. En mi asignatura, por ejemplo, hay materias que cada autor coloca en un lugar distinto y lo hace por sus razones, y sólo al llegar á ese

sitio, y en relación con todo lo demás que en él diga, ha de explicarlas.

Yo creo que debemos buscar la armonía entre la opinión, el Gobierno y la Universidad, porque por la vía de la discordia vamos mal.

Lo que voy sentando no quiere decir que al catedrático no se le pueda corregir. Creo que ha de exponer la ciencia con entera libertad; pero, ¿qué es lo que el Gobierno puede hacer? Voy á citar un ejemplo:

Ocurrió en Francia, en tiempo de Napoleón III, que Renán abrió un curso en que empezó por negar la divinidad de Jesucristo, y el Ministro Duruy lo único que hizo fué suspender el curso diciendo que lo hacía, en uno de los considerandos de la disposición en que tomó tal acuerdo, porque la Religión Católica Apostólica y Romana era una de las que el Estado sostenía y no podía ser atacada desde la cátedra. Ahora recientemente, también en Francia, se ha suspendido á otro catedrático, pero no he podido averiguar las razones que han motivado tal medida.

Yo creo que esto está bien; que el catedrático que en la cátedra hace propaganda contra la religión del mayor número ó contra el Estado no debe continuar su curso, pero que hay que limitarse á suspenderle, que no se puede hacer otra cosa.

Un punto que en esta discusión no se ha tocado es el referente al nombramiento de los catedráticos, cosa importante, porque la Universidad no consta sólo de alumnos; y aunque sea muy importante lo que á éstos se refiere, no lo es menos lo que hace referencia á aquellos.

En Alemania se eligen de entre las personas que se distinguen por su ciencia profunda, por su saber, demostrado en sus libros y en todas sus obras, y á quienes la opinión rodea de una aureola. En Francia, por concurso, que no es ciertamente la oposición, pero que es una prueba de los méritos.

Da la hora y concluiré citando un ejemplo en corroboración de lo que antes he dicho. Cuando Rossi se iba á encargar de la cátedra de Economía Política, sustituyendo á Say, le dijo un

Ministro que explicase una Economía Política nueva y conforme á las miras del Gobierno de Julio, y aquel eminente economista le contestó que no podría explicar más que una Economía Política, y como él la entendía, porque no sabía otra.

### Sesión del martes 5 de Junio fle 1900.

El **SP. ©rti y Lai»a»** Aunque ya había yo tomado parte en este debate, confío en que la bondad de la Academia me ha de autorizar á intervenir de nuevo en él para desenvolver algunos conceptos referentes á la enseñanza, y sobre todo para ocuparme en ciertos puntos capitales que se han ido presentando en la discusión.

En el terreno en que planteó el Sr. Sánchez Toca la cuestión, ésta comprendía tres puntos, que son el desenvolvimiento de los tres preceptos del art. 12 de la Constitución, á saber: 1.º, libertad de enseñanza; 2.º, colación de grados; y 3.º, dirección de la enseñanza por el Estado. Estos fueron los tres puntos primitivamente tratados; pero después se ha elevado la cuestión á otro terreno, á otros espacios más sublimes, si se quiere.

El Sr. Salva la otra noche nos habló de la misión de la Universidad en el orden científico, afirmando que debe consagrarse á la investigación de la ciencia, prescindiendo de la práctica. Este es un punto de vista nuevo que se ha presentado en el debate.

Ya antes el Sr. Azcárate había tocado la cuestión de las relaciones entre la Iglesia y el Estado, contestando á las observaciones que yo había hecho á propósito de la necesidad de que la enseñanza fuera católica.

El Sr. Santamaría por su parte ha expuesto multitud de observaciones, muy bien expresadas en sus discursos, donde se ha reflejado su triple carácter de profesor, de publicista y de Director que ha sido de Instrucción pública, en la cual por

lo mismo tiene conocimientos prácticos y técnicos, con los que ha ilustrado mucho á la Academia en todo lo que se refiere á la legislación vigente. Pero el Sr. Santamaría, sobre todo, es hombre de escuela y de doctrina, y en sus discursos, aplicados á la cuestión de la enseñanza, ha insinuado algunos conceptos que pertenecen á determinada escuela. No ha hecho más que insinuarlos; pero son tan fecundos, que de ellos salen consecuencias copiosas y de importancia, por lo cual me ha parecido conveniente desenvolverlos, refiriéndome, no ya sólo á las indicaciones del Sr. Santamaría, sino á la propia escuela con que coincide por lo menos su modo de pensar.

Recordará la Academia que el Sr. Santamaría empezó diciendo que el Estado es cosa distinta de la sociedad, y que la enseñanza y la ciencia son funciones sociales que no pertenecen al Estado. En este punto se desvía por completo de las doctrinas que Vienen predominando en este siglo, según las cuales la función de enseñar es inherente al orden político y pertenece al Estado, así como la de administrar justicia, dictar leyes y cualquiera otra de las funciones propias del Estado. Sobre este punto hice yo algunas reflexiones, y he tenido el gusto de coincidir con el Sr. Santamaría, que, como yo, ha afirmado no ser la enseñanza misión del Estado. No; el Estado no tiene que intervenir en ella; ella es independiente de él. Pero sucede que en las escuelas modernas á las cuales me parece que pertenece el Sr. Santamaría, al lado de la tesis en que se proclama la independencia de la enseñanza respecto del Estado, se parece la antítesis, que es la negación de este principio; y recordará la Academia que el Sr. Santamaría, después de haber formulado esa tesis de la independencia de la enseñanza, vino á negarla con una especie de antítesis, diciendo que el Estado se ha hecho tutor de ella merced al desarrollo histórico de la sociedad.

De esa manera, la enseñanza, substraída por la afirmación de un principio á la intervención del Estado, viene por la negación de ese mismo principio á entrar bajo su tutela. El Sr. Santamaría, descendiendo á la práctica, descubrió prolijamente todos



los tornillos del monopolio oficial en estos últimos años, considerándolos en cierto modo como una consecuencia de esa especie de tutela con que el Estado se había apoderado de la enseñanza. Por último, así como las escuelas modernas suelen reducir la tesis y la antítesis á una especie de síntesis, que comprende y unifica los términos contradictorios, así el señor Santamaría ha compuesto una síntesis ó conclusión definitiva, según la cual el Estado debe reconocer hoy á las Universidades una verdadera autonomía.

Creo qué esta fué la última palabra del docto Académico, la doctrina capital de donde se desprenden todas las ideas con que ha ilustrado el tema presente. Entiendo, además, que esta doctrina es la de una escuela muy conocida, cuyo representante ha sido principalmente Ahrens, discípulo de Krausse, el cual en su *Tratado de Derecho Natural* ha expuesto estos conceptos muy difusamente. Espero, pues, que la Academia me permitirá ocuparme algún tiempo en ellos.

Partiendo Ahrens de un principio capital, es á saber, del fin del hombre, define el concepto del Derecho y asigna al Estado cierto determinado fin. El fin del hombre, según Ahrens, es el desenvolvimiento continuo de su naturaleza interior y el engrandecimiento constante del círculo de su vida en sus relaciones con el universo. Redúcese, según esjo, el fin del hombre, a un crecer y desenvolverse sucesivamente en el tiempo, desarrollando armónicamente todas sus facultades y poniéndose siempre en relación con el universo visible de que forma parte. Ahrens no da un solo paso más allá del universo visible; todo el destino humano se queda del lado acá de la vida temporal.

Ahora bien; ¿qué cosa es el Derecho según Ahrens? El Derecho, dice, es "el conjunto de condiciones dependientes de la voluntad humana que son necesarias para el cumplimiento del fin asignado al hombre por su naturaleza racional" <sup>1</sup>. En otros términos: el Derecho consiste en las condiciones de que depende

1 *Curso de Derecho natural*, parte general, cap. i.

el cumplimiento del destino del hombre, que es, dice, "desarrollarse en el círculo de esta vida en su relación con el universo" *K*

Hay una sociedad encargada de realizar el Derecho; esta Sociedad es el Estado. El Estado no es la sociedad; claramente lo dijo, coincidiendo con Ahrens, el Sr. Santamaría; la sociedad general consta de varias asociaciones<sup>1</sup> y una de ellas es el Estado; las demás están ordenadas á prestar condiciones externas mediante las cuales pueda el hombre alcanzar su desenvolvimiento en el espacio y en el tiempo. Hay pues, según esto, varias sociedades, pues que el desenvolvimiento general implica varios fines, cuales son: la moral, la religión, el comercio, la industria, las artes, las ciencias y la educación. Cada uno de estos fines requiere una sociedad especial; pero todos necesitan de una especialísima que se llama *Estado*, la cual provee á todas ellas de todo lo que han menester.

Me voy á permitir leer los textos en que por una parte expone Ahrens el fin general del Estado, y por otra determina este fin con relación á la enseñanza.

Cuanto á lo primero, voy á reproducir aquí las palabras mismas con que Ahrens expone el fin de su estado político, considerado en orden á los respectivos fines de las demás sociedades en que distribuye la sociedad en general: "La sociedad humana— dice — debe dividirse en tantas sociedades particulares fundamentales cuantos son los fines principales del trabajo humano social. Estas sociedades son las que se proponen el desarrollo moral, religioso, científico, artístico, comercial y jurídico del hombre y de la humanidad. Entre estas sociedades se encuentra una cuyo fin principal consiste en la aplicación y desenvolvimiento del derecho y de la justicia. Así hemos visto que la institución social existente, que proclama abiertamente este fin y que lo abraza como principio regulador de la organización y de sus leyes, es el Estado como sociedad civil y política"<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> *Curso de Derecho natural, parte general, cap. i.*

<sup>2</sup> *Curso de Filosofía natural, 2.ª parte, cap. i.*

Según esto, ¿en qué consiste el fin general que asigna al Estado el apóstol del krausismo? "Podemos— dice — definir el fin del Estado diciendo que reside esencialmente en la repartición del conjunto de condiciones y de medios exteriores dependientes de la voluntad humana necesarios para llegar al cumplimiento de los fines racionales del hombre y de la humanidad. La verdadera teoría hace consistir el fin del Estado en la realización social del principio de justicia, según el cual la actividad del Estado se extiende á todos los dominios del orden social, *aunque tan sólo para suministrarles las condiciones exteriores de desenvolvimiento*, separando los obstáculos, viniendo á su socorro y *guardándose mucho de intervenir* en su movimiento interior y de subordinar los principios de su organización al principio político" K

Todavía expresa Ahrens con mayor claridad su pensamiento en estas palabras:

*"La repartición de los medios sociales* entre todas las esferas del orden social conforme al fin que prosiguen, esta es la verdadera y *única* misión del Estado" <sup>2</sup>. "No debe perderse de vista que la acción normal del Estado para con todas las instituciones sociales no es puramente negativa, sino ante todo positiva, porque debe considerarse *como el rentista ó administrador general de la sociedad* respecto de los medios exteriores de existencia y desarrollo que debe procurarles" <sup>3</sup>.

Este es, pues, el fin del Estado, según Ahrens, proveer de medios á las sociedades humanas; pero este es solamente el fin general de él; tiene además el Estado un fin especial respecto del de la sociedad encargada del desenvolvimiento del hombre en el orden intelectual y científico. El filósofo alemán formula este fin especial del Estado de la manera siguiente:

"El Estado —dice— tiene deberes que cumplir respecto de la educación é instrucción... Pero estos derechos y estos deberes

1 *Curso de Filosofía natural*, 2.\* parte, cap. i.

2 Cap. cit.

3 Parte 3.», cap. i.

no se refieren sino á la obligación general y *á las condiciones exteriores* de la instrucción y de la educación, las cuales en su organización, en su constitución interior, *no deben depender de ningún poder político*"<sup>1</sup>.

Ved, Sres. Académicos, cuan terminante es la tesis en que Ahrens afirma la incompetencia del Estado ó sociedad política en orden á la instrucción y educación de la juventud escolar: no puede concebirse nada más radicalmente contrario á la teoría del Estado docente profesada por las escuelas doctrinarias. Pero entre los pensadores alemanes de la escuela de Hegel, más ó menos mitigada, en pos de la tesis viene siempre la antítesis, ó sea la negación de lo mismo que antes se afirmaba; y este procedimiento no podía faltar en el caso presente. Oigamos las palabras con que Ahrens se contradice á sí mismo en la cuestión presente:

"En su calidad—dice—de representante del derecho, el Estado es también por derecho el *tutor supremo de todos los individuos, de todas las instituciones que se encuentran todavía en la menor edad*: es, por consiguiente, el *tutor para la educación, las ciencias y las artes*, para la moralidad, la industria y el comercio. Cumpliendo su deber social, el Estado ayudará A todas las instituciones, á todas las esferas de la actividad humana á que adquieran la energía necesaria para caminar y desenvolverse con sus fuerzas y con sus propias leyes, de suerte que no tengan necesidad sino de los medios generales establecidos por el derecho, y para constituir con el Estado una unidad superior por la cual todos los elementos, todos los órdenes sociales estén armonizados"<sup>2</sup>.

No para, sin embargo, aquí el proceso dialéctico de Ahrens; considerando este autor, no sólo en el individuo, sino en la sociedad misma, una serie de desenvolvimientos sucesivos, divide la historia en varias épocas, una de las cuales es la infancia,

1 Parte 2.\*, cap. i.

2 En Bigoni, *Esame del Corso di diritto tinturale del Ahrens* (Ñapóles, 1851), página 95.

otra la edad adulta y otra la madurez, á que, en su sentir, ha tocado la humanidad en los tiempos presentes. Hoy es llegado el tiempo en que el fruto está maduro; y en tal situación no tiene necesidad el Estado de cultivar con sus propias manos el árbol de la ciencia.

Tales son, en puridad, las ideas de este filósofo; ahora yo me voy á permitir hacer sobre ellas algunas reflexiones que me parece han de convencerlas.de error.

Lo primero, no es cierto que el fin del hombre esté contenido dentro de los límites de la vida presente; eso de asignar al hombre como fin un desarrollo de su ser que nunca se acaba, y considerarle como una especie de judío errante que nunca llega á la patria, es un verdadero delirio, hijo del panteísmo.

El hombre tiene un fin objetivo y verdadero, que es la suma verdad y el sumo bien. Apartarle de este fin es conducirlo por caminos extraviados al abismo de la depravación y de la miseria.

Vengamos ahora al derecho definido por' Ahrens. Como habréis sin duda advertido, el filósofo alemán se desentiende al definir el derecho del concepto del deber; no cree que cada uno de estos términos sea correlativo del otro, y niega, por consiguiente, la necesidad de admitir el deber fundamental, la obligación del hombre de dirigirse á su último, verdadero y supremo fin. Todo derecho es una facultad moral que se nos ha dado para dirigirnos á ese fin último. Quítense el concepto de ese supremo fin y la obligación de tender á él, y luego desaparecerá el concepto del derecho, quedando reducido, según la doctrina de Krausse, á una serie de condiciones exteriores que nadie estará obligado á prestar.

Hablando luego Ahrens del Estado, nos dice que su fin es realizar el derecho, es decir, proveer de medios á todas las sociedades constituidas libremente por los hombres, viniendo á ser un como Administrador que á todas ellas da lo que necesitan. Pero, ¿acaso no es esto lo que dicen los socialistas? ¿No es el socialismo aquel sistema que concentra en el Estado todos los

medios exteriores, y que luego los distribuye entre los individuos y las asociaciones? ¿No es el socialismo el Estado sirviendo á las demás asociaciones con lo que produce el trabajo social de todos?

Yo creo que este concepto del Estado es de suyo falso y mezquino, y, con relación á la enseñanza, no menos que en todo lo demás, inadmisibile; porque el Estado debe cumplir con respecto á ella una misión muy elevada.

El Estado debe intervenir de cierto modo en la enseñanza, porque en ella tiene un interés capital; debe mirarla como una fuente de progreso y de bienestar general, y no puede por menos de atenderla, no sólo con medios materiales, sino con el influjo y poder de la autoridad soberana. No quiere decir esto que la enseñanza misma sea el ejercicio de un poder inherente al Estado mismo; pero es una necesidad moral, un deber suyo y una nobilísima misión el intervenir de suerte que de esos establecimientos salga una juventud escogida, personas capaces de ejercer las profesiones liberales, y que ellos sean centros de verdadera ilustración, donde crezcan y de donde se comuniquen á muchos los frutos de la ciencia por medio de la enseñanza.

Y á propósito de la ciencia y de la enseñanza, me parece este momento oportuno para distinguir estas dos cosas; distinción que no tuvo presente el Sr. Salva al afirmar que los establecimientos docentes están ordenados á la ciencia. No; una cosa es la ciencia, y otra la enseñanza. Transmitir á los alumnos las conclusiones de la ciencia, esa es la misión propia del maestro. Al discípulo le importa poco quién sea el autor de aquello que se le enseña. La ciencia, por otra parte, es la producción del sabio, due puede ser y puede no ser maestro, y la enseñanza es obra del discípulo mismo, auxiliado del profesor. Los principios de las ciencias están en el entendimiento de todos, incluso el de los jóvenes; y el maestro debe ir desenvolviéndolos ante sus ojos, de forma que el discípulo vea y saque las conclusiones de ellos, y se habilite para aprender más y

más. Educar la inteligencia es, en suma, sacar de los principios que en ella existen, las conclusiones que virtualmente contienen. Este es propiamente el carácter de la enseñanza.

Pero volviendo á Ahrens, tampoco estoy conforme con el concepto según el cual la sociedad es la unión de un número mayor ó menor de personas que se han obligado *libremente* á procurar por medio de sus esfuerzos reunidos un fin común. No: la sociedad general, que propiamente se llama *Estado*, es una institución necesaria, porque responde á un impulso de la naturaleza, como lo prueba el ser un hecho constante y un medio de ordinario indispensable para la consecución del fin temporal de los hombres. Ciertamente, la sociedad política, el Estado, es una institución natural y un hecho providencial. El hombre puede accidentalmente separarse de la sociedad; pero en este caso, verdaderamente excepcional, una de dos: ó tiene que ser ángel, ó degenerar en bestia.

La tesis establecida por Ahrens, según la cual es el Estado una institución ajena á la sociedad que debe proteger, y es considerada la enseñanza como absolutamente independiente de toda ingerencia del Estado, no puede sostenerse; el Estado debe intervenir en la enseñanza: primero, con el fin de marcar las condiciones que son necesarias para que el Estado mismo tenga la seguridad que los alumnos formados en las escuelas superiores han de cumplir los deberes sociales que les impongan sus respectivas profesiones. Esta seguridad se la dan al Estado las Universidades, las cuales deben vivir, no sólo vida propia, sino vida también de relación con la autoridad suprema del Estado. Muchas de ellas fueron instituidas por el mismo Estado, y todas deben ser reconocidas como establecimientos que inspiren plena seguridad, llevando el sello que les imprime esa autoridad; el cual da á entender que poseen todos los recursos y circunstancias de que han menester para inspirar confianza á las familias y á la sociedad.

Lo segundo, el Estado debe intervenir en dichas escuelas para mantener el orden y la disciplina, impidiendo principal-

mente que sea turbado y combatido en los fundamentos religiosos y morales en que descansa la sociedad civil.

Acerca de este punto ya me extenderé después; ahora me propongo decir algunas palabras sobre la antítesis que opone Ahrens á su propia tesis de la tutela que atribuye al Estado en la enseñanza de la juventud cuando la sociedad humana no ha llegado á la edad de la síntesis y de la armonía. Esta palabra tutela, como analógica que es, pues está tomada de la establecida por la legislación romana para defensa de los que por su edad no pueden defenderse á sí mismos, carece de precisión, y sólo con gran impropiedad puede aplicarse á la intervención del Estado en la enseñanza de la juventud.

Aun en el seno de la familia, la tutela se ejerce de modos diferentes, según la edad del pupilo; y así cuando se dice que el Estado es tutor en materia de instrucción, casi no se dice nada. Sabido es, por otra parte, que entre los romanos la tutela era una institución de derecho civil en que se establecían títulos legítimos según su origen, pues había tutela dativa, tutela legítima y tutela testamentaria, y en todas ellas el tutor ostentaba un título é investidura legal. Pero, tratándose del Estado, ¿cuál es el título que le ha podido autorizar para apoderarse de la enseñanza, siendo así que por su esencia es incompetente en esta esfera, de orden científico? Y no pudiendo invocar para esto su propio ser y naturaleza de sociedad meramente política, ¿con qué otro título puede cohonestar la tutela que se ha arrogado? ¿Por ventura con algún hecho histórico? Pero los hechos no son derechos. Un título jurídico es una verdad práctica que muestra la existencia de un derecho; así el derecho que yo tengo en una cosa que he recibido de la liberalidad ajena, se demuestra partiendo de una verdad general, cual es la facultad moral del dueño de una cosa para enajenarla graciosamente; á que se añade el hecho de la donación, que es el título próximo de ese mi dominio. Pero el simple hecho histórico, cuando no descansa en una verdad práctica general, no puede convertirse en verdadero derecho. Ahora, no habiendo título alguno legítimo



que demuestre que el Estado se puede alzar con la enseñanza,\* cuando de hecho se alza con ella, no ejerce una facultad moral, sino se hace reo de verdadera usurpación.

Debo observar además que la tutela que atribuye Ahrens al Estado en materia de enseñanza, carece de sujeto en quien ejercitarse; aquí falta el pupilo al tutor. El mismo Ahrens aseguró que de todas las sociedades en que se cumplen los fines de la vida humana, sólo dos se han constituido: el Estado y la Iglesia; luego la asociación para la enseñanza está aún por constituir, pues no existe, y por consiguiente ni puede hallarse en la menor edad, ni puede necesitar de tutor.

La historia por su parte depone contra la necesidad de dicha tutela, puesto que siglos antes que el Estado se hiciese cargo de ella, existían en Europa innumerables escuelas. Desde el tiempo de la Edad Media se fueron formando establecimientos docentes cada vez más perfectos, entre ellos las Universidades, fundadas, unas por la Iglesia, otras por los Municipios, otras por los Reyes, no á la verdad en concepto de tutores, sino como promovedores de la enseñanza; y otras, finalmente, por los Obispos, como la célebre Universidad de Alcalá, creación del Cardenal Cisneros

Por último, cuando el Estado llegó á apoderarse de la enseñanza en los tiempos novísimos, lo cual puede decirse que se ensayó en España y en Francia reinando los Príncipes de la casa de Borbón, no se invocó ciertamente la razón y derecho de tutela. Empezóse entonces á insinuar que al Estado corresponde la enseñanza, aunque esta pretensión nunca llegó al extremo que en tiempo de Bonaparte, que fué el que creó la Universidad en Francia, haciendo una enseñanza á imagen y semejanza suya. Este es el concepto de Royer Collard y de Cousin, que dicen que es inherente al Estado la facultad de enseñar.

"La sociedad — dice, en efecto, Cousin — debe poner todo su empeño en que el futuro ciudadano sea formado de suerte que pueda vivir el día de mañana en armonía con ella" <sup>1</sup>. Y del se-

<sup>1</sup> Sesión de la Cámara de los Pares de 22 de Abril de 1844.

ñor D. Antonio Gil de Zarate, que tanta parte tuvo en la legislación inaugurada en 1845 bajo el influjo del doctrinismo francés, son estas palabras: "Sólo donde reside la soberanía reside el derecho de enseñar; es decir, de formar hombres apropiados á los usos que necesita el soberano" <sup>1</sup>.

Tales son, señores, los principios invocados por el Estado moderno para justificar la misión que se atribuye de educar á la juventud: de ellos al concepto de tutor que le atribuye la escuela que en este punto sigue el Sr. Santamaría, hay una distancia inmensa.

Pero cualquiera que sea el título que alegue el Estado para continuar desempeñando esa supuesta misión, lo cierto é indiscutible es que ha fracasado completamente en su empresa, y que estamos presenciando en este punto una bancarrota oficial de las mayores que han ocurrido en este siglo, y cuya brillante descripción oímos todos de labios del Sr. Sánchez de Toca.

Aquí, señores, doy punto á mis reflexiones, porque está espirando el tiempo destinado á esta sesión; dejo, pues, para la sesión próxima algunas observaciones que aún me restan que hacer acerca del tema presente.

### Sesión del martes 12 de Junio de 1900.

El Sr. Orti y Larai La noche anterior había quedado yo tratando de la autonomía de las Universidades, que es el punto en que puede decirse que estamos casi todos conformes; porque el Sr. Santamaría, después de haber proclamado el principio de la tutela del Estado, convino al fin en que era conveniente emancipar á las Universidades de ella. Repito, por tanto, que en este punto estamos todos conformes, con alguna diferencia sin embargo.

<sup>1</sup> De *La Instrucción pública en España*, tomo i, pág. 138.

En mi sentir, conviene preparar á las Universidades para que se constituyan en este nuevo estado, mediante la renuncia que haga el Estado de dirigir la enseñanza en los establecimientos costeados hasta ahora por él, abandonándolos á sus propios recursos y á su propio impulso y dirección. Pero esto, repito, no puede hacerse desde luego, sino que ha de prepararse introduciendo poco á poco en la Universidad un como espíritu y tesoro doctrinal acerca del cual haya, si no conformidad absoluta, al menos conformidad en lo esencial, de modo que el cuerpo académico represente á la ciencia una, no dispersa en multitud de conceptos contradictorios y hostiles entre sí; unidad que corresponda en el orden científico á lo mismo que etimológicamente significa la palabra *universidad*. *DQ* principio de esta unidad, que debe informar toda la enseñanza, para que en ella no haya nada discordante ni heterodoxo, hablé en una de aquellas sesiones que precedieron al tiempo en que tuve necesidad de ausentarme de Madrid, y acerca de él fui luego impugnado por el Sr. Azcárate. Ahora bien; á este docto Académico me propongo yo esta noche contestar.

El Sr. Azcárate vino á decir con variedad de razones, hijas de la fecundidad y agudeza de su ingenio, que la unidad doctrinal á que yo aspiro, y que debe ser la norma y el espíritu de las Universidades autonómicas, carece ya de base propia y fundamento, puesto que estaba basada, de una parte en el Concordato del año 1851, de otra en la ley de 1856 sobre enseñanza, y principalmente en la Constitución de 1845, según la cual, la Nación española era católica. De la unidad católica, decía el Sr. Azcárate, procedía la unidad en la doctrina enseñada en las Universidades. Pero como este principio de la unidad doctrinal ha cesado por virtud de la Constitución de 1876, hoy en la Universidad debe reinar la diversidad de opiniones y no la unidad doctrinal, que es hija de la unidad legislativa.

El Sr. Azcárate formuló después la misma opinión en términos más concretos, refiriéndose á los derechos consignados en varios artículos de la Constitución vigente, los cuales consi

•

dera incompatibles con la unidad en la doctrina. Estos son los artículos 11,13 y 15, el primero de los cuales dice que nadie será molestado por sus opiniones en el territorio español; el segundo, que todo español tiene derecho á emitir de palabra y por escrito, sin sujeción á previa censura, las ideas de su mente; y el tercero, ó sea el 15, que todos los españoles son admisibles á los empleos y cargos públicos según su mérito y capacidad, prescindiéndose de sus opiniones religiosas.

Según esto puede uno ser profesor y enseñar y exponer las opiniones que la Constitución le permite profesar y emitir por medio de la imprenta. En una palabra, la cátedra, según la ley política vigente, es absolutamente libre.

Observaba el SBJ Azcárate, en confirmación de esta doctrina, lo que acaece en Francia, según aquella Carta en que la Religión Católica fué desde luego considerada como religión del Estado; y en que, sin embargo, cada uno profesa su religión, ya ortodoxa, ya heterodoxa, con la misma idéntica libertad. Es más, el Estado mismo subvenciona allí los cultos disidentes, concediéndoles las mismas ventajas que al católico, á pesar de ser esta la religión del Estado. Pues esto que sucede respecto al culto, puede suceder, según el Sr. Azcárate, en orden á la enseñanza.

Todavía confirmaba el Sr. Azcárate este mismo concepto con lo que sucedía en tiempo de la restauración, no sé si reinando Luis XVIII ó Carlos X, en que el Gobierno no reparó en dar una cátedra al calvinista Mr. Guizot.

Por último, vino á sacar como consecuencia de todos estos antecedentes, que lo que hoy se debe hacer es lo que dice la Real orden de 3 de Marzo de 1882, donde se declara que la libertad plena de enseñanza es de derecho común; lo cual quiere decir que aquello que sucede en las relaciones privadas y en la enunciación de las opiniones de cada cual sobre materias religiosas por medio de la prensa y en el ejercicio de los derechos individuales, en lo que toca á la religión, eso mismo se debe extender al profesor en el ejercicio de la enseñanza oficial, sin

que haya otra ley para ella en esta materia sino la libertad que rige para los individuos.

Me parece que no he omitido concepto alguno de los que el Sr. Azcárate tuvo á bien exponer la noche en que se hizo cargo de mis palabras.

Ahora yo debo contestar una por una á esas objeciones. Pero antes me parece conveniente establecer algunas ideas generales; que al fin y al cabo hablo en una Academia de Ciencias Morales y Políticas, y en ella se han de considerar las cosas, no sólo según el derecho constituido, sino en sus principios generales; y para este fin, nada más conveniente que fijarse bien en los principios de lo que se llama libertad de enseñanza, de que todos hablan. Yo quiero lo primero definir esta libertad, porque de su definición pueden después sacarse consecuencias luminosas.

¿Qué es la libertad de enseñanza? ¿Qué se entiende en general por libertad de la cátedra? Por ella entiendo, señores Académicos, la exposición libre y, por consiguiente, exenta de todo obstáculo externo y aun interno que impida que esa exposición científica del profesor sea ligada ó sujeta por ninguna cosa externa y contraria á la naturaleza y á la verdad de la doctrina científica que se enseña.

Ahora bien, señores; yo creo que esta libertad, así definida, tiene sentido recto, cual es, que el profesor debe ser libre en la exposición de la ciencia que va á enseñar, de la doctrina que se propone inculcar en el ánimo de los alumnos. Creo que esa libertad tiene su objeto propio, su propia esfera; que dentro de ella puede y debe moverse el profesor libremente; mas, si se sale de ella, su exposición ó enseñanza no es ya de doctrina científica, sino de opiniones particulares ó de errores más ó menos graves; y en este sentido, la llamada exposición científica del profesor no es sino el abuso de la libertad con que el entendimiento penetra en una esfera que no le es permitido invadir.

Recientemente el Sagrado Concilio Vaticano ha distinguido

dos órdenes: uno sobrenatural, que excede á todas las fuerzas de la naturaleza, y al cual no puede llegar naturalmente la razón humana; y otro natural, adonde la razón humana puede y debe llegar. Ahora bien; en este segundo terreno, que es de orden natural, la ciencia es libre; puede y aun debe recorrerle libremente. Estas son las mismas palabras del Concilio: "Tampoco prohíbe la Iglesia que este género de disciplinas (se refiere á las artes y ciencias humanas) hagan uso, cada cual en su esfera, de sus respectivos principios y método, sino reconociendo *esta justa libertad*, esto sólo procura diligentemente, que no admitan el error resistiendo á la divina doctrina, y que no invadan ni perturben los dominios de la fe, traspasando los propios límites."

No es, pues, otro el límite que tiene la libertad de la cátedra: no traspasar el profesor los confines de la respectiva esfera científica, y aun dentro del orden á que la razón humana puede naturalmente llegar, el respeto á las verdades cuya certidumbre está garantida por la divina revelación. Esta es, repito, la verdadera libertad de la cátedra; fuera de ella no hay sino grandes males y peligros.

Contraria á esta legítima y fecunda libertad de la ciencia y de la enseñanza es la que descansa en un principio del todo falso, proclamado recientemente por un autor alemán que ha llegado á ser el escándalo de los mismos racionalistas, su nombre Federico Nietzsche, el cual ha formulado en una frase tan lacónica como expresiva el espíritu de las Universidades alemanas. "Nada es verdadero"—ha dicho Nietzsche—*Nichts ist wahr*, y por consiguiente "todo está permitido", *alles ist erlaubt*.

Supuesto el primero de estos dos aforismos, si realmente no hubiera verdad alguna, la inteligencia humana, y por consiguiente la inteligencia del profesor, no estaría sujeta á ninguna regla extrínseca de verdad, ni tendría que reconocer principio alguno objetivo que le obligase á asentir á lo verdadero. Si no hay verdad alguna objetiva, no quedará otra verdad que el juicio *ú priori* que el entendimiento produzca; la razón humana podrá

decir entonces de sí que ella crea la verdad, que ella es radicalmente la verdad, repitiendo las palabras de Hegel, el hombre más orgulloso que ha existido sobre la tierra: "Yo puedo decir lo que Jesucristo; yo soy la verdad, yo digo la verdad"; ó las que pronunció el profesor Amadeo Fichte, asegurando que "la doctrina que él enseñaba era del Espíritu Santo". Ya había dicho Kant que su doctrina sería necesaria para resolver todas las cuestiones en que se interesa la humanidad; y Schopenhauer no vaciló en decir que con su manto de filósofo no era comparable el de ningún otro. Pues imitando á éstos, no hay profesor, por humilde que sea el grado que tenga en la jerarquía de la ciencia y de la enseñanza, que entendiendo de esta suerte la libertad del pensamiento y de la cátedra no pueda decir de sí que él es la verdad y que él y solo él enseña la verdad, precisamente en el punto mismo en que extiende desde la misma cátedra, envolviendo con ellas á la juventud, las tinieblas en que está abismada su pobre razón.

Esto de considerarse el profesor como autor de la verdad, es enteramente contrario al orden de la enseñanza y de la ciencia, porque la ciencia consta de verdades ciertas y por ellas está ya constituida; así que el profesor no tiene otra cosa que hacer sino exponerlas como ellas son, ayudando al entendimiento del alumno á que las deduzca de sus respectivos principios, sin caer en la vana presunción de crear lo que ha sido, no diré creado, pero sí atesorado por sabios anteriores, por más que en calidad de sabio pueda él contribuir de algún modo al progreso de la ciencia misma. ¿Qué se diría, por ejemplo, de un profesor de Física que negase en sus lecciones ser siempre invariable la cantidad de la materia, ó que resucitase la doctrina de Empedocles ó el sistema de Ptolomeo?

La libertad del pensamiento que suprime lógicamente el orden real de las cosas y la verdad científica en todos los órdenes, es un concepto anárquico y revolucionario, y contra ella protestan de otra parte los intereses más sagrados del orden político y social.

"Cuando la enseñanza — dice Bluntschli — llega al extremo de combatir el orden; cuando se enseña, por ejemplo, desde la cátedra universitaria que la revolución es el verdadero principio de la política..., ó cuando la moral pública se ve ofendida en lecciones inmorales, comienza el derecho del Estado, no sólo á suprimir esas fuerzas enemigas, sino á prohibir que sea defendido tamaño absurdo" <sup>1</sup>.

Debe asimismo el Estado defender el derecho de los alumnos á no ser inducidos en error, como pueden serlo por quienes se aprovechan de esa falsa libertad de la cátedra para difundir doctrinas perniciosas. En este caso el joven alumno, no acertando á descubrir las falacias con que es combatida directa ó indirectamente su fe, acaba muchas veces por sucumbir ante la superioridad intelectual y el prestigio del profesor. En este punto puedo presentar el testimonio que da Haekel al influjo decisivo del maestro sobre sus discípulos: "Parece — dice — imposible establecer la regla que haya de ponerse á los profesores universitarios cuando nuevas doctrinas que están en oposición con las ideas religiosas del pueblo, comparecen en la escena. Yo nunca *he atendido* á estas ideas, y sólo muy raras veces he sido objeto de menosprecio ó escándalo por parte de mis numerosos oyentes. Por el contrario, éstos me han manifestado por escrito y de palabra su más viva gratitud, porque, al decir de ellos mismos, *les he libertado de la presión de lo irracional y de concepciones religiosas absurdas, y les he conducido al más alto desarrollo de la ciencia y de la moral, mediante una instrucción libre sobre los principios del monismo*" <sup>2</sup>.

La Academia sabe muy bien lo que es el monismo: literalmente el monismo es la unidad absoluta del ser, la identidad universal de todas las cosas, incluso el ser absoluto; en realidad no es sino puro ateísmo.

¡ Qué estragos no ha hecho ese profesor monista en esa juven-

<sup>1</sup> *Allg. Staatsrecht*, Buch ix, cap xi.

<sup>2</sup> *El monismo como vínculo entre religión y ciencia* (en alemán); 6.\* edición, página 25.



tud que le ha agradecido los errores en que miserablemente ha caído, gracias á la falsa libertad de la cátedra!

Ahora ¿no será razón que en estos casos el Estado interponga su autoridad, defendiendo la fe y el candor de las inteligencias juveniles contra los seductores artificios de una enseñanza viciada por el error?

### lesión del 19 de Junio de 1900.

El Si\*. Orii y Larat Habiéndose suscitado en este debate una cuestión incidental, aunque muy grave, cual es la que versa sobre la llamada "libertad de la cátedra", yo la noche anterior hube de estudiarla bajo el punto de vista de los principios, ó sea en el orden doctrinal, y sostuve, y aun creo haberlo demostrado, que esa libertad implica en último término un concepto que en estos últimos tiempos ha venido á ser como la piedra de escándalo de la ciencia y de la enseñanza en todas partes, pero principalmente en Alemania. Esta libertad ha hallado allí su última expresión en aquellas horribles palabras que cité de Federico Nietzsche: "Nada es verdadero; todo está permitido": *Nichts est nmahr; alies est erlaubt.*

Proclamada en estos términos, como única consecuencia lógica del racionalismo, la libertad de la cátedra, fuerza es, señores, reconocer que el profesor no tiene que atenerse á regla ninguna de verdad y de honestidad, y que puede lícitamente imbuir en el ánimo del alumno todo linaje de errores.

Tal fué en puridad el pensamiento que tuve yo el honor de exponer la noche precedente ante esta docta Academia.

Pero como la cuestión ha sido planteada por el Sr. Azcárate en el terreno de la legislación vigente, y tomando el ejemplo de lo que acaece en el extranjero, yo tengo que descender á este terreno, fijándome ante todo en la objeción que hubo de oponerme, diciendo que, habiendo cesado la unidad católica establecida en el Concordato y en disposiciones posteriores con-

cordantes con él y en armonía también con la Constitución de 1845, no puede ya cohibirse la libertad de la cátedra, tomada en sentido racionalista y liberal.

Pero, si bien se mira, mis argumentos contra esta falsa libertad no los he fundado en el Concordato, ni en la Constitución de 1845, ni en el Decreto de 1875, ni en ninguno de esos antecedentes histórico-jurídicos que están contra ella; y no porque considere derogado el Concordato, pues antes lo considero vigente. Ciertamente, señores; considerado bajo el punto de vista del Derecho internacional, este solemne Tratado está vigente; ha sido violado, pero no ha sido derogado. Es un convenio entre dos potencias, de las cuales una de ellas, aunque posee la mayor fuerza moral que hay en el mundo, es muy débil en lo material; debilidad que no autoriza á la potencia físicamente fuerte para derogar por sí sola ese convenio bilateral; no tendría ciertamente por abolido si en vez de ser un pacto estipulado con Roma lo hubiera sido con Londres ó Berlín. Pero, lo repito, yo no he fundado mis argumentos en el Concordato de 1851, ni en el Código político de 1845, sino en la Constitución vigente; y así lo reconoció el mismo Sr. Azcárate cuando dijo en su discurso lo siguiente: "Como no se puede partir del supuesto de la unidad, lo que se dice es que, siendo la Religión Católica la del Estado, en los establecimientos de enseñanza costeados por el mismo la instrucción debe ser católica, y como consecuencia, que las leyes que tiene que dictar, cumpliendo la última parte del art. 12, han de prohibir la profesión de toda doctrina contraria al dogma."

Sobre este punto debo advertir que una misma conclusión puede proceder de principios diferentes, y así, aunque una vez proclamada la unidad católica debe seguirse de ella la unidad doctrinal en la enseñanza oficial, pero si aquella unidad deja de existir, no por esto desaparece esta otra unidad, supuesto que ésta puede dimanar además de otro principio diferente, cual es en el caso actual el deber que impone al Estado enseñante su carácter y profesión de católico.

¿Qué significa si no la religión del Estado? Me parece que no puede sostenerse lo que dice el Sr. Azcárate cuando afirma que el ser una religión la religión del Estado "sólo implica que hay una Iglesia en relaciones peculiares con el Estado". No, señores; cuando se dice que la Religión católica es la Religión del Estado, lo que se quiere decir es, que el Estado profesa la Religión católica, que la considera como una parte del Derecho público, y por consiguiente como norma inviolable que debe seguir el Estado en todos los actos que tienen relación con los intereses católicos. Esto es lo que yo entiendo por religión del Estado, y esto es lo que se ha entendido siempre y en todas partes y por todos. Á este propósito debo recordar que en el Concordato que hizo Napoleón con la Santa Sede, el Delegado de Su Santidad escribió primeramente que la Religión católica era la Religión del Estado, la Religión de Francia; pero Napoleón borró esto y dijo: "La Religión católica es la de la mayoría de los franceses." Después explicó la razón de esta enmienda diciendo que, á no haberse introducido, él hubiera tenido necesidad de destituir á muchos funcionarios que no eran católicos.

Este es, pues, el concepto capital en la cuestión presente. El Estado es católico y el Catolicismo es la Religión del Estado. Ahora bien; ¿no es por ventura la enseñanza, según las doctrinas hoy reinantes, y aun según la Constitución del 76, una función del Estado? Pues si el enseñar es una función del Estado, ¿se puede contradecir el Estado á sí mismo, ejercitando actos contrarios á la profesión de católico de que se gloria? No; el Estado no puede renegar de aquello mismo que invoca; el Estado debe concordar consigo mismo; el Estado es católico y no puede olvidarse de esta confesión sin hacerse reo de una verdadera apostasía. Por consiguiente, en la enseñanza debe resplandecer el principio profesado en la Constitución.

Diráse acaso que quien enseña en los establecimientos oficiales, no es propiamente el Estado, sino son los profesores, que, como ciudadanos, tienen la facultad de hablar y de escribir li-

u

brememente, y que en razón de ser personas privadas pueden enseñar lo que tengan por conveniente sin que la Constitución les obligue á profesar la Religión católica. Á lo cual respondo, siguiendo el hilo de la lógica, que los profesores no pueden tener esta libertad en la cátedra, porque, como tales, son representantes del Estado.

El Sr. Santamaría dijo la otra noche una palabra que tengo registrada en mi memoria, pues en ella vi un rayo de luz. Decía, hablando de los exámenes, que podían ser reemplazados por el certificado del respectivo profesor, añadiendo que esta certificación podría, en efecto, darla el profesor mismo en razón de su carácter oficial como representante del Estado. Según esto, el profesor puede decir en este caso como dijo Luis XIV: "El Estado soy yo". Ahora, si el profesor es un delegado del Estado cuando certifica de la capacidad de los alumnos, ¿no lo será asimismo y con mayoría de razón cuando les dispone para este fin, comunicándoles por medio de la enseñanza costeada por el Estado los frutos de la ciencia? ¿Es acaso el profesor en este mundo oficial de la instrucción pública un mero individuo sin misión alguna del Estado, que le nombra y le paga para que enseñe en su nombre?

Si yo, señores, no me engaño, en la cuestión presente se ha confundido el derecho privado con el derecho público, que son derechos enteramente diferentes uno de otro, y cuya distinción debe en ella guiarnos. El derecho público es el que toca al Estado, á los derechos y á las cosas públicas, *de statu jnribusque rerum publicarum*; y el privado, el que mira á la utilidad de los particulares, *ad singulorum utilitatem*. ¿Á cuál de estas dos esferas pertenece, señores, la enseñanza oficial del Estado? Sin duda á la del derecho público; así como pertenecen á la esfera del derecho privado los derechos que la Constitución concede á los individuos. No puede, por consiguiente, el individuo, en nombre de estos derechos, invadir esa esfera que se ha reservado el Estado para moverse en ella en dirección al bien común, ante el cual debe enmudecer el interés particular. ¿Puede, según

esto, tolerarse que los profesores oficiales, desentendiéndose de este carácter, se hagan apóstoles y campeones en su respectiva cátedra oficial de las falsas opiniones que el Estado les tolera en la esfera privada y que instruyan á la juventud en ellas, abusando de la representación oficial y negando en virtud de la misma lo que el Estado dice de sí en la ley fundamental, afirmando que la Religión católica es la Religión del Estado? ¿No sería, por ventura, esa tolerancia una monstruosa contradicción entre el Estado enseñante y el Estado católico? ¿No se verían inmolados en ella, en obsequio de los derechos individuales á no ser ningún particular molestado por sus opiniones y á comunicar sus ideas sin previa censura, nada menos que el derecho público en lo que tiene de más interesante y sagrado, y con él los derechos de la juventud á no ser inducida en error por sus mismos maestros, nombrados por el Estado y pagados para informarla y edificarla con doctrinas sólidas y verdaderas?

Algunas otras indicaciones hizo el Sr. Azcárate sobre este punto, tomando ejemplos del extranjero. Díjonos que en 1814 se estableció también en Francia el concepto del Estado católico y, sin embargo, se nombró profesor á Mr. Guizot, que era calvinista, y se concedieron subvenciones aun á los que profesaban cultos falsos.

Cierto, señores, el Gobierno de la Restauración aplicó en este punto, aunque de una manera mecánica, el principio de la igualdad consignado en la Constitución; pero, nótese esto bien, el culto heterodoxo, que el Estado igualaba en cierto modo con el verdadero, subvencionándole como á él, era el culto ejercitado por los franceses en concepto de ciudadanos, no ya como representantes del Estado: el Estado reconocía en ellos el derecho á practicar su respectivo culto y aun les ayudaba á practicarlo, pero sin salirse nadie de su respectiva esfera, sin ostentar en él representación alguna del Estado y sin recibir de él reglas y dirección; que es lo contrario de lo que acontece en las escuelas del Estado, donde el profesor tiene carácter y representación oficial, y está sujeto en lo que enseña y en el modo

de enseñarlo, á la ley que regula la enseñanza, á los planes y reglamentos de estudios y aun á las órdenes y circulares de los jefes del ramo.

Cuanto al nombramiento del calvinista Guizot para una cátedra oficial, haciendo asimismo distinción entre el profesor como simple ciudadano y el mismo profesor como representante del Estado en su misión docente, es no menos claro que no fué nombrado catedrático el publicista francés en razón de protestante, sino á pesar de serlo; y que al aceptar su nombramiento y recibir la investidura oficial, se obligó moral y legalmente á respetar el dogma y la conciencia de los católicos, dejando su calvinismo al entrar en el aula.

El Sr. Azcárate nos ofrecía finalmente como regla positiva y única vigente la Real orden de 3 de Marzo de 1885, donde no se fijaron á la actividad del profesor en el ejercicio de su cargo otros límites que los que señala el derecho común *á todos los ciudadanos*. Pero en esta Real orden fueron borrados los límites que hay entre el derecho público y el privado: al profesor se le consideró cual si fuera un individuo particular sin dependencia ni representación alguna del Estado, y al Estado como no sé qué falsa sociedad que ha dado el ser á todo un mundo oficial compuesto de institutos docentes para entregar su régimen y dirección, en lo que tiene de más sagrado y trascendente, á la libertad llamada de la cátedra, emancipada de toda regla objetiva de verdad y de bien y de todo respeto al derecho público del Estado y al bien de las familias y de la sociedad.

Esa Real orden es, pues, radicalmente anticonstitucional y subversiva de la autoridad del Estado docente. El Ministro mismo que la dictó, debió desconfiar de la legitimidad de su obra, puesto que ni siquiera la sacó á luz en la *Gaceta*. En cambio se elevó contra ella una vigorosa protesta que redactó el actual Ministro de Gracia y Justicia, y que firmaron todos los miembros de la Unión católica, al frente de los cuales estaba el Arzobispo de Toledo, Cardenal Moreno. Aun debo añadir que esa Real orden no se ha cumplido, porque en tiempos recientes

hemos visto que á cierto profesor que ha traspasado los límites que debe tener la enseñanza dentro del círculo de la verdad católica, se le ha relevado de la cátedra. D. Anselmo Arenas, en efecto, profesor del Instituto de Granada, fué destituido por enseñar doctrinas anticatólicas.

Puede añadirse también, para confirmar esta conclusión, que la libertad heterodoxa de la cátedra ha recibido recientemente un rudo golpe en la reforma de la enseñanza, según el Sr. Gamazo, donde categóricamente se prohíbe enseñar cosa alguna "contra las instituciones fundamentales de la Nación".

Otros ejemplos se han traído del extranjero, de Italia, de Inglaterra, de Francia, y sobre todo de Alemania, que es la madre y modelo de la ciencia moderna, y en cuyas Universidades hay plena libertad para enseñar hasta los principios más subversivos. Mucho pudiera decirse acerca de tales modelos, pero yo no debo salir de España y de sus leyes tratando de la cuestión presente. España es una nación católica por excelencia; es un Estado que, como tal, profesa el catolicismo, á cuya dirección no puede substraerse en la vida pública sin hacer traición á su fe y á su honor. El hecho, por otra parte, de la libertad desenfrenada en el terreno de la enseñanza, así ocurra dentro como fuera de España, no constituye derecho, sino antes es la violación del derecho.

Refiriéndome singularmente á lo que acontece en Alemania, yo sé también, señores, que los más renombrados maestros de la "ciencia moderna" enseñan allí los errores más subversivos y perniciosos. Dóring, por ejemplo, enseña que la ciencia moderna es "la nodriza de la incredulidad", *die Saugamme des Huglanblens*; que ésta es un gusano que viene royendo el corazón de la fe; y que "lo que se gloria de ser fundamento del bien social, está comido de corrupción". Paulsen, por su parte, asegura que la ciencia conduce al ateísmo, y que la inmortalidad del alma es un sueño: *Der Glaube an die Unterblieheit ein Traum*. Á su vez Forster declara asimismo *ex cathedra*, que en el mundo universo "no hay sino leyes eternas y absolutamente

inmutables, que no sufren que intervenga en él ningún poder sobrenatural, *Jiir übernatürliche Mächte... keine Stätte ist*"; y que el mundo interior de nuestro propio espíritu no es sino la más alta forma que conocemos de la transformación y conservación de la energía que rige el universo visible. Otro profesor de Berlín, llamado Gizycki, asegura en su *Filosofía moral* que "la muerte es el fin de todos los males, *das Ende aller Uebel*", y que cuando muramos "nos hallaremos en buena compañía en el lugar donde están nuestros queridos muertos, en el seno de la madre tierra, *die Mutter Erde*". También asegura Gizycki que la moral de Jesucristo necesita ser completada con la Ética de los griegos y romanos, y corregida y perfeccionada mediante los resultados de la experiencia de dos mil años. "El sobrenaturalismo—dice también—abandona sus trincheras... Nuestro Dios—añade—es el bien en nosotros mismos: *das Gute in uns selbst*... La negación de la fe en la vida futura (*an Jenseitiges*) ennoblece el carácter del hombre." Zeller, por último, — pues no hay necesidad de recorrer la serie de los más reputados profesores incrédulos alemanes—enseña "que la Creación del hombre, imagen de Dios, es un mito, *sinnvollen Mythos*"; que el concepto del deber influiría en nosotros con la misma eficacia, ahora hubieran sido hijos de Dios nuestros primeros padres, ahora descendiésemos de algún gorila; que Jesucristo no es Dios, sino mero hombre, *ein Mensch*, á quien el primer Concilio universal igualó con Dios Padre; que la Religión necesita mudarse para conservarse; que el mundo no ha tenido principio... No ignoro, repito, que estos y otros errores contra la fe y el buen sentido se enseñan libremente en las universidades alemanas, incluso la de Berlín, á que pertenecen los profesores cuyos nombres acabo de citar; pero sé también que Alemania es la patria de Lutero, de quien procede la ciencia moderna, representada por Manuel Kant, á quien uno de esos famosos profesores acaba de llamar "el filósofo del protestantismo, *Kant, der Philosoph des Protestantismus*"; sé que España, histórica, filosófica y religio-



sámente hablando, es la antítesis de Alemania; que aquí se estrelló, y se estrella, y se estrellará siempre la soberbia de esa herejía y de esa falsa filosofía; y sé por último, ó á lo menos pienso con claridad meridiana, que algún día, acaso no lejano, la misma Alemania habrá de sentir las convulsiones consiguientes á ese envenenamiento intelectual y moral de su más florida juventud en las escuelas oficiales.

Recientemente se ha escrito en la misma Alemania un libro intitulado: *Por el ateísmo al anarquismo (Durch Athctsmus zum Anarchismus)* <sup>1</sup>. Este libro consta sólo de cuatro capítulos. El primero de ellos se intitula: *De la fe á la- incredulidad, ó de cómo llega un joven estudiante d ser ateo*. El segundo: *Del ateísmo á la democracia social*. El tercero: *Entre anarquistas*. Todos esos pasos va sucesivamente dando, hasta llegar al abismo de su ruina, el alumno que figura en ese libro con el nombre de Alfredo; oyendo y consultando á sus maestros, al fin da lógicamente en él, aunque para dicha suya y para consuelo del lector, en el cuarto capítulo de la obra, intitulado *Las misericordias del Señor*, el autor refiere la conversión á la fe de sus padres del incauto escolar.

Ahora, señores, yo creo que ese libro, tomado de sus originales vivientes, debe ser leído y meditado por todos los que, así en Alemania, como en España y como en toda Europa, estiman y aman el Cristianismo y no son indiferentes ni á la salud moral de la juventud, ni á la paz y bienandanza de su patria.

### Sesión del 30 de Octubre de 1900.

**El Sr. Santamaría:** El Sr. Orti y Lara, á quien yo llamo siempre con gusto mi maestro, pues de él recibí las primeras lecciones de Filosofía, me dispensó la honra de contestar á los

<sup>1</sup> De este libro se ha publicado recientemente otra edición. (Freiburgo in Brisgau. Herder.)

discursos que pronuncié en esta Academia en el mes de Mayo último, acerca del tema sobre la reforma de la enseñanza que entonces discutíamos.

Al reanudarse ahora esta discusión, interrumpida por las vacaciones del verano, voy á rectificar brevemente, comenzando por dar las más expresivas gracias al Sr. Orti y Lara por las benévolas frases con que juzgó mi modesto trabajo. Ocupa el Sr. Orti y Lara lugar tan preeminente en la Filosofía española, y son tan relevantes sus dotes intelectuales, que no necesito á mi vez encarecer su autoridad para terciar en estos debates.

Recordarán los Sres. Académicos que solamente de pasada dije yo algo acerca del concepto del Estado y de sus relaciones con la vida social, lo puramente indispensable para determinar su intervención en la enseñanza y establecer la distinción de funciones que en ella ejerce, unas esencialmente jurídicas y otras de carácter técnico.

Pero el Sr. Orti y Lara, con su elevación de pensamiento, tomó pie en estas breves indicaciones mías para remontarse á los más elevados conceptos de la Metafísica y de la Filosofía del Derecho, hablándonos del fin del hombre, de la noción del Derecho, de la misión del Estado y de la naturaleza de la organización social, atribuyéndome ideas que no son completamente las que yo profeso, y esto es lo que me obliga á rectificar.

Para que vea el Sr. Orti y Lara que en ciertos puntos de doctrina no estamos tan distantes como él supone, he de decirle que, respecto á los fines del hombre, admito la dualidad de fines naturales y sobrenaturales establecida por Santo Tomás, rechazando la doctrina de los que limitan la finalidad humana á la vida meramente terrena. En cuanto al Derecho, le defino diciendo que es "un orden de leyes que rigen á la voluntad en el cumplimiento del bien, manteniendo la armonía de la vida social por medio de la coacción"; con lo cual comprendo el Derecho] dentro de la Ética, y, por tanto, dentro del con-

junto de relaciones que al bien se refieren. Y acerca del concepto del Estado, combato con S. S. la doctrina del pacto social, creyendo que el Estado no es un producto de la convención humana, sino que se forma por evolución histórica y nace tan pronto como la sociedad existe, y pensando también que el hombre es un ser naturalmente sociable, como dijo Aristóteles.

Lo que hay es que, partiendo de estos principios, deduzco consecuencias distintas de las que formula el Sr. Orti y Lara. Su Señoría tiende á confundir el fin natural con el sobrenatural, absorbiendo lo humano en lo divino y haciendo del Estado un instrumento de la Iglesia para la salvación eterna, con lo cual viene á incurrir en un socialismo más grave que el económico, el socialismo religioso.

Yo defiando la libertad é independencia del Estado, tanto por el fin que cumple, cuanto por el criterio con que ha de resolver las cuestiones que á él se refieren. Mientras es fin de la Iglesia procurar la bienaventuranza eterna, el fin del Estado consiste esencialmente en prestar las condiciones de Derecho necesarias para que los hombres vivan en sociedad, cooperando á su perfeccionamiento sin traspasar los límites que el mismo Derecho impone. Muévense, por tanto, la Iglesia y el Estado en esferas distintas, y con el criterio que es propio de cada uno de los órdenes de ideas que á la Religión y al Derecho corresponden. La idea religiosa se apoya en la fe; la idea jurídica brota de la razón. Ya decía San Isidoro que "la razón es guía de la vida, maestra de la virtud y regla para el Derecho". Y Santo Tomás, después de distinguir entre el fin natural y el sobrenatural, terminantemente afirma que "en cuanto á aquellas cosas que se refieren al fin natural del hombre, puede éste obrar por juicio de su razón"; añadiendo "que no deben absorberse el derecho divino, que es de gracia, y el derecho humano, que es de razón natural".

No incumbe al Estado la salvación de las almas, como tampoco hacer la felicidad de cada hombre en la tierra. Contra

esta creencia vino á protestar la doctrina de que el Estado tiene por fin realizar el Derecho: doctrina que no es sólo de Krause, como se ha supuesto, sino principalmente de Kant, y que constituye la base de la libertad moderna.

Pero Kant no vio el Derecho más que en su aspecto negativo, como límite de libertades individuales; Krause le dio por contenido la idea de condicionalidad, aunque rebasando, á mi entender, este límite, y añadió el concepto de organización social bajo la influencia principalmente de Schelling. La teoría de los organismos sociales se ha generalizado tanto, que hoy constituye la opinión corriente, siguiéndola muchos escritores católicos perfectamente ortodoxos, como Gratry, Prisco, Perrin, Antoine, etc.

No consiste esta teoría, como suponía el Sr. Orti y Lara, en la formación de una porción de sociedades aisladas, todas voluntarias, de carácter particular y sin enlace entre sí, sino en considerar la sociedad como una y total, dentro de su unidad histórica, aunque con diversas organizaciones ó sistemas de organización determinados por la especialidad de cada fin social, á la manera como son diversos y están armónicamente enlazados los sistemas orgánicos del cuerpo humano. El Estado representa la suprema unidad orgánica de cada pueblo, y suple, en virtud de esta representación, las deficiencias de los organismos parciales.

Nace de aquí la idea de la tutela social ejercida por el Estado, tan combatida por el Sr. Orti y Lara. Protestaba enérgicamente S. S. contra la extensión que se había dado á la palabra *tutela*, diciendo que no debía usarse más que en el Derecho privado, para designar la institución á que ha dado nombre, como supletoria de la patria potestad.

Pero el Sr. Orti y Lara no recuerda que ha traducido la obra de *Derecho Natural* del Padre Taparelli, el cual emplea constantemente la palabra *tutela* al hablar del Estado. Así dice "que el recto gobierno consiste en dos cosas: en ejercer la tutela social para la protección de los derechos de las personas

y de los bienes, y en procurar el perfeccionamiento de la sociedad, haciendo aquello á que no alcanza la cooperación de los asociados".

El ilustre Padre Antoine, en su notable obra de *Economía social*, publicada en 1896 y que tan al corriente está de las teorías modernas, dice también "que el Estado tiene dos funciones: una de tutela jurídica y otra de asistencia social; por la primera, el Estado protege inmediatamente los derechos de cada uno, procura la seguridad por sí mismo; por la segunda, procede mediatamente, supliendo ó ayudando la actividad de la sociedad".

El Sr. Rodríguez de Cepeda, en su reputada obra de *Derecho Natural*, traducida en el extranjero, afirma igualmente que "la tutela del orden jurídico y el fomento de la prosperidad pública son los dos fines de la autoridad política." Y añade, en relación más concreta con el problema que nos ocupa, "que la misión del Poder civil respecto de la instrucción es supletoria, y por lo tanto sus facultades se dirigen á hacer todo aquello que, siendo necesario para la instrucción, no haya sido hecho por iniciativa particular."

Vea, pues, el Sr. Orti y Lara, por el testimonio de estos autores que no pueden ser sospechosos á S. S., cómo la palabra *tutela* se aplica hoy al Estado, habiendo adquirido carta de naturaleza en el Derecho público. La dualidad de funciones del Estado, que yo he sostenido, aparece también expresada en estos tres escritores, con la diferencia de que, á mi entender, responde mejor la palabra *tutela* á la función supletoria del Estado de auxiliar con carácter histórico y complementario el perfeccionamiento social, que no á la función esencial y permanente de mantener el orden jurídico.

Por breves que fueran mis indicaciones sobre las leyes que regulan la acción del Estado en el desempeño de la tutela social, dije lo bastante para que no se entienda, como ha entendido el Sr. Orti y Lara, que aplicar el principio de la tutela del Estado á la enseñanza signifique que el Estado se apodera de

la enseñanza é impida su libre ejercicio por la sociedad, puesto que precisamente por el carácter supletorio de la tutela, la intervención técnica del Estado en la enseñanza se halla en razón inversa de la acción social libremente organizada.

Y no digo más, pues el resto del discurso del Sr. Orti y Lara se refirió especialmente á lo expuesto por el Sr. Azcárate, quien rectificará con su notoria competencia en estas cuestiones.

El Sr. **Orti y Lara:** Me levanto lleno de confusión por las palabras que, refiriéndose á mí, ha pronunciado el Sr. Santamaría, las cuales proceden de su mucha cortesía y extremada benevolencia, no menores en él que su mucha instrucción y extraordinario talento.

Permítaseme ahora decir, después de cuanto acaba de manifestar este docto Académico, que han quedado en pie las razones que yo expresé en anteriores sesiones, y en las que habré de insistir, porque ya es menester dar fin á esta discusión, demasiado prolongada; sólo me fijaré en uno de los puntos que el Sr. Santamaría acaba de exponer, y éste será el que ha tocado hablando de la tutela del Estado en la enseñanza, tutela que yo impugné y acerca de la cual observa que estoy en contradicción con el P. Taparelli, que emplea esa misma palabra tutela.

Pero yo la combatí en el sentido de tomar el Estado sobre sí una función que no le compete, y los autores que me citaba el Sr. Santamaría, la usan en el de defensa del Derecho. Emplean, pues, este término en el orden jurídico, y en tal sentido estoy conforme en que la función del Estado es de tutela, es decir, defensa de los miembros del Estado, de las personas físicas y morales, que tienen derechos á los cuales debe protección el Estado. A esto llaman tutela; pero yo no trataba de esta tutela, sino de la que se arroga el Estado cuando asume la facultad de enseñar.

La otra función del Estado, que es proveer al bien común y fomentar el bienestar de los individuos en todos los órdenes de la vida temporal, es una función secundaria. En este punto,

por tanto, coinciden mis palabras plenamente con la doctrina sustentada por esos insignes autores.

Yo hablaba de la tutela en el sentido del Derecho civil, según el cual hay un tutor que lo hace todo en la persona del infante que le está encomendado. Y yo decía: el Estado ¿puede hacerlo todo en la enseñanza? ¿Se puede considerar á la sociedad, y sobre todo á una sociedad civilizada, como á un infante que no puede hacer nada en materia de enseñanza?

La idea del Estado docente ha sido una verdadera novedad, porque lo que existía de antiguo, era la libertad de las Escuelas, de los Colegios y Universidades, que tuvieron su completa autonomía y no se consideraron como representación del Estado.

Por lo demás, estoy conforme en que la sociedad es un organismo; aunque el querer asemejarle absolutamente á los demás organismos conduce á consecuencias funestas y ha dado ocasión á errores gravísimos en el orden sociológico. En un sentido mitigado y por vía de metáfora, admito que sea el Estado un organismo; pero no puedo afirmar que en él las partes dependen del todo, pues antes constituyen un todo que de ellas depende. No puede decirse que el individuo depende de la sociedad, sino la sociedad depende de los individuos, pues de ellos se compone. La sociedad existe para el individuo, el todo para la parte, y no la parte para el todo.

El socialismo exagera el concepto de organismo y acaba con el individuo y su fin. Tocó también el Sr. Santamaría la distinción entre el fin natural del hombre y el sobrenatural, con el intento de señalar el dominio que pertenece á la Iglesia y al Estado respectivamente en materia de enseñanza, suponiendo que yo los había confundido. Esa distinción yo la hago también. El fin sobrenatural es objeto de la revelación y de la fe, y el fin natural se dice aquel que puede ser conocido con las solas luces de la razón. Del primero tiene cuidado exclusivamente la Iglesia, y del segundo también el Estado en lo que se refiere á la vida presente bajo su aspecto externo y temporal. Mas el fin del hombre, según que se da más allá de esta vida, y que es

conocido por la razón, está ya contenido, una vez dado el orden sobrenatural que conocemos por la fe, en el fin á que este mismo orden conduce; de modo que no son cosas distintas, sino un solo supremo fin. No se puede, por tanto, decir que la Iglesia mira sólo al fin sobrenatural con exclusión, del fin natural: este es concebido naturalmente como un bien eterno, y la revelación nos declara cuál sea, quedando desde entonces engrandecido el fin natural, que viene á ser elevado al orden sobrenatural.

A la Iglesia pertenece intervenir en la enseñanza, según que en ella debe formarse el hombre con relación á su destino supremo en la vida futura, y al Estado pertenece promover en ella los intereses de la vida presente con subordinación á aquel supremo fin.

El Estado en este negocio viene á ayudar, pero no á ejercer el oficio de enseñar al que no sabe. El Estado, como tal, no está encargado de transmitir ciencias que no posee: no le compete, pues, en este punto tutela alguna, porque la sociedad no es un infante á quien haya él de dirigir mediante el magisterio, que corresponde en la sociedad á los que están llamados á él por Dios en el orden de la naturaleza y en el orden sobrenatural. En la sociedad hay quienes pueden consagrar sus talentos al estudio y á la enseñanza, y el Estado por su parte puede y debe favorecer esta noble vocación.

Y esto es lo que se me ha ocurrido en este instante decir replicando al Sr. Santamaría.

**El Sr. A\*.rárat«'**: Realmente, como decía antes, la primera parte de los discursos tan elocuentes del Sr. Orti y Lara, que he tenido el gusto de oír, iba encaminada á responder al señor Santamaría, y por eso yo pensaba limitarme á rectificar algo de lo que dijo del aspecto legal de la cuestión, que era lo que á mí más particularmente se refería; pero lo que acabamos de oír me mueve á entrar por unos momentos en el terreno que tenía intención de dejar íntegro al Sr. Santamaría.



El Sr. Orti y Lara expone aquí una teoría que es muy corriente en España, pero no así en el extranjero, quedando su contenido reducido á lo siguiente: Hay un fin natural y otro sobrenatural; el primero corresponde al Estado y el segundo á la Iglesia; pero entre ellos se establece una relación tal, que todo viene á depender de la Iglesia.

Este modo de plantear el problema tiene una gran dificultad, como siempre que se trata de los impropriadamente llamados religiosos, cuando en el fondo son jurídicos ó políticos, y es que habría necesidad de empezar siempre por oponer credo á credo para averiguar si el punto de partida es el católico, el protestante, el librepensador, etc., resultando así que las Academias y los Parlamentos se convertirían en Concilios.

¿Por qué no se ha de plantear la cuestión como se plantea ésta y las análogas en el extranjero? ¿Qué hacen cuando de ellas se trata, por ejemplo, los católicos en Irlanda? No invocan esos principios, por la sencilla razón de que, siendo allí la religión del Estado la protestante, se volverían contra ellos; y lo que hacen es plantearla en el terreno de la razón y del derecho, como aquí la planteamos los demás. •

Con ese procedimiento se quiere que volvamos á la Edad Media; se renuevan las pretensiones de Gregorio VII, Inocencio III., Bonifacio VIII, contenidas en las doctrinas derivadas de la supremacía de lo espiritual sobre lo temporal, de la Iglesia sobre el Estado. No hay más diferencia sino que la de entonces era una teocracia de *instituciones*, y hoy se pugna por establecer una teocracia de *principios*. Entonces, porque la Iglesia bautizaba, á ella se encargaba el registro de nacimientos; porque prestaba sus auxilios al que moría, se encargaba del de defunciones; porque el matrimonio era un sacramento, ella lo regulaba íntegramente; y por razones análogas intervenía en numerosos asuntos, ejerciendo así, con relación al orden jurídico, una inmensa tutela que en absoluto ha perdido, menos lo que en España y algún otro país conserva en materia de matrimonio.

Hoy lo que se dice es que del dogma se derivan unos principios que trascienden á todo, y así oímos hablar de una filosofía católica, una ciencia católica, un derecho católico, una política católica, un arte católico, una Economía católica, una Sociología católica y hasta una ciencia de la Hacienda católica, pues hay quien dice que el impuesto progresional es la solución católica del problema financiero. Una vez en ese camino, claro es que se ha de pedir á la Iglesia que lo resuelva todo, y se impone la necesidad de acudir á las Encíclicas del Santo Padre, que para todos los problemas tienen solución, comenzando por la *¿Eterni Patris*, sobre el filosófico, y concluyendo por la *Rerum novarum*, sobre el social. Y viniendo á la enseñanza, el profesor habría de explicar teniendo delante la Biblia, la *Summa* de Santo Tomás y las Encíclicas.

Luego el Sr. Orti y Lara, al sacar las consecuencias que produciría el prescindir de esa tutela omnilateral de la Iglesia, las sintetiza en las doctrinas de Nietzsche.

Ocurre que, así como hace un siglo siempre se sacaba á relucir á J. J. Rousseau, y hace cincuenta años á Proudhon, hoy se nos presenta á Nietzsche como el representante genuino del sentido moderno.

Recuerdo ahora, y otro día lo he de traer, porque es interesante, un artículo de un filósofo católico, Petrone, en el que, hablando de las nuevas formas del escepticismo moral y del materialismo político, hace la distinción más profunda entre eso y el evolucionismo, para hacer notar que no se puede confundir éste con el relativismo de Nietzsche y de su escuela. Pues si esto hace un filósofo de tal filiación tratándose del evolucionismo, ¿qué podemos decir de los demás sistemas? ¿Cómo es posible poner á todos el sello del más extremado, para confundirlos sin igual bajo el mismo anatema?

Yo no acierto á comprender cómo entiende el Sr. Orti y Lara la autonomía de la Universidad, porque cuando habla en pura teoría estoy conforme con sus afirmaciones: la ciencia es independiente, el Estado no puede definir la verdad, etc., etc.; pero

después viene á resultar que quiere someter la enseñanza á la tutela dogmática.

Pero no olvide el Sr. Orti y Lara que, invocando la doctrina de la Iglesia, se han sostenido errores de gran bulto aun por personas que estaban muy obligadas á estar mejor enteradas. Pues qué, ¿no hay aun inocentes que creen que cuando se habla de que Dios hizo el mundo en seis días, se trata de días de veinticuatro horas, y que el Diluvio universal cubrió de agua toda la tierra? ¿No los hay que todavía creen casi asunto de fe la cronología del P. Petavio? ¿No hemos visto todos que el Sr. D. Alejandro Pidal tuvo que callarse ante los reparos de nn Prelado que protestaba de las doctrinas expuestas en cierto discurso, por no decirle que ignoraba lo que todo ningún católico ilustrado puede ya ignorar?

Sólo me queda decir algo sobre la segunda parte del discurso del Sr. Orti, que es en la que más bien tuvo la bondad de tomar en cuenta mis observaciones. Me refiero á la parte legal, en la cual tengo que hacer alguna rectificación de importancia.

Su señoría me concede que ha cesado el estado de Derecho anterior á 1868, el cual estaba basado en la intolerancia religiosa, constituyendo un todo lógico la Constitución de 1845, el Concordato de 1851 y la ley de Instrucción de 1857. Pero afirmaba que su doctrina legal cabía derivarla del hecho de ser la Católica la Religión del Estado, á propósito de lo cual intentaba contestar á una observación mía encaminada á distinto fin del que el Sr. Orti suponía.

Yo citaba ejemplos del extranjero, que S. S. no ha negado, para demostrarle que el hecho de que haya en un país religión del Estado, no es obstáculo para que exista la libertad de la enseñanza; y cité, no sólo el nombramiento del calvinista Guizot para una cátedra, sino el hecho elocuentísimo de que la Carta otorgada en 1814—nótese la fecha—consagra la igualdad de todos los ciudadanos y de todos los cultos, no obstante declarar que el Catolicismo es la Religión del Estado.

Dijo S. S. también, que en cuanto á la Real orden de 3 de

Marzo de 1882, el Ministro que la dictó debía estar tan poco satisfecho de ella, que ni siquiera la publicó en la *Gaceta*. Es un error; en la del día. 5. del mismo mes se insertó. ¿Cómo no, si ella fué el programa de aquel Gobierno, como lo había sido la del Sr. Orovio del primero de la Restauración? Y por lo que hace á la vigencia de esa disposición legal, citaba S. S. el caso de un profesor que fué separado de su cátedra por su heterodoxia, lo cual no es exacto, porque no ha sido separado. En cambio, he citado, en comprobación de la vigencia de esa Real orden, el caso del Sr. Odón de Buen, que fué absuelto en el expediente que se le formó, y el del Sr. Dorado Montero, contra el que reclamó el Obispo de Salamanca, á pesar de lo cual, ni siquiera se le formó expediente.

Y no tengo más que decir.

### Sesión ¡el martes 6 de Noviembre ie 1900.

El Sr. **Orti y Larat** La diferencia que había entre el Sr. Azcárate y el que tiene el honor de dirigirse á la Academia, tratando de la cuestión capital de las relaciones entre la Iglesia y el Estado en materia de enseñanza, se reduce á que hemos defendido respectivamente dos tesis contradictorias.

Yo he sostenido que la libertad de la cátedra, absoluta, completa, es incompatible con la legislación vigente, pues en este punto tenemos la ley de 1856, que manda que debe prevenirse cualquier extravío del Profesor, y que en tal caso debe intervenir la Iglesia. Por otra parte, la Constitución de 1845, aunque hoy derogada, establecía el mismo principio de la unidad religiosa; sobre lo cual decía el Sr. Azcárate que esta Constitución de 1845, que establecía la unidad religiosa, informa la ley de 1856; pero que habiendo venido la Constitución de 1876, se ha establecido cierta libertad; la unidad religiosa ha concluido, y exista además una Real orden que se dio en tiempo del señor

Albareda, el 3 de Marzo de 1885, en la cual se dice que en este punto no hay más regla que el derecho común; y como el derecho común es el que se concede á todos los españoles que tienen derecho á expresar libremente sus ideas, resulta que, trasladada á la cátedra esa libertad, la cátedra es absolutamente libre.

Yo, sin embargo, contra esta especiosa objeción, insisto en mi tesis, sosteniendo que, según la Constitución vigente, la libertad de la cátedra no puede ser absoluta; y la razón es, porque en este punto debe hacerse una distinción, que ya otras veces he indicado, á saber: que hay una libertad legítima y otra libertad que no lo es.

La libertad de la cátedra es una continuación de la libertad de la ciencia, la cual consiste, al decir de algunos, en la independencia de la ciencia de todo elemento extraño á ella, que le impida seguir su marcha progresiva. Esta libertad, tomada en sentido relativo, de forma que mire y respete siempre y tenga como norma infalible la verdad revelada por Dios; esta libertad, digo, es legítima, porque la ciencia se refiere á cosas reales y verdaderas y es, por consiguiente, ciencia objetiva y real, que no mera creación del entendimiento humano; es la expresión de lo que las cosas son en el orden real; y así, la ciencia que versa acerca de ellas, merece grande estima y respeto y puede seguir tranquilamente su camino buscando y demostrando la verdad.

Pero si la independencia relativa que pertenece á la ciencia en el orden objetivo, la trasladamos al orden subjetivo, es decir, al sujeto que la produce, según que está sujeto al influjo de las pasiones, á la moda, ó al prurito de la novedad, el pretender en «ste caso la independencia y libertad de la ciencia es cosa visiblemente irracional.

§

No hablemos, pues, aquí de libertad absoluta, sino de una libertad relativa, subordinada á la sabiduría que es propia del entendimiento divino, del cual es destello el entendimiento humano. No se ocultaba esta verdad á Cicerón cuando decía

que somos de la estirpe de los dioses; y Platón por su parte enunció esta verdad misma.

Así, el proclamar la independencia de la razón, exenta de toda luz superior, es proclamar un verdadero absurdo.

Partiendo de estos principios, yo reconozco con el Sr. Azcárate la libertad de la cátedra cuando es eco fiel de la ciencia ya constituida, no cuando en ella se exponen bajo el nombre de ciencia conceptos arbitrarios y subjetivos del catedrático, dejando éste de ser órgano de la ciencia verdadera para convertirse en creador de ella. Pero en este caso se produciría el caos en la enseñanza, porque cada profesor tendría por verdadera la suya con exclusión de la de los demás, y faltando entre ellos la unidad, el nombre de *Universidad* que se da á las Escuelas superiores debería ser reemplazado por la palabra *diversidad* ó Babel. Yo, pues, acepto la libertad de la cátedra cuando se enseña en ella una ciencia verdadera y cierta, como realmente existe, á no ser que todo se ponga en duda con los escépticos, que suprimen la ciencia y matan la inteligencia; pero no puedo aceptarla como la entiende el Sr. Azcárate.

Viniendo ahora á la cuestión legal, yo decía que en la Constitución vigente el Estado se proclama católico," y que el profesor es un representante suyo en la esfera de la enseñanza, de la cual se dice, aunque sin razón, que es función política. Sobre lo cual recordaba yo aquel concepto del Sr. Santamaría, según el cual el profesor podría certificar *válidamente* de la aptitud científica adquirida en su clase por el alumno, con lo cual daba á entender que el profesor es en el sistema actual representante y cuasi un oficial del Estado.

Como el Estado se rige por las leyes políticas, es inexacto el concepto enunciado por el Ministro que dio la Real orden de 1885. Esto se ha de entender también de la libertad de hablar, de escribir y de las demás libertades que se refieren al individuo; pero no al Estado, que no puede tener más opinión religiosa que aquella á que le obliga la Constitución cuando dice que el Estado es católico; y, por consiguiente, que todo el que

le representa y participa de sus funciones, no puede tener libertad en ese terreno.

Esta fué la base de mi discurso, y sobre este punto el señor Azcárate hizo observaciones parciales, refiriendo, por ejemplo, que ciertas reclamaciones que se habían presentado en este sentido, no se habían atendido, como ocurrió con el caso de D. Anselmo Arenas, á quien sólo se le ha obligado á cambiar de cátedra; lo cual quiere decir que, por lo menos, á este peligro está expuesto el profesor que se desvía de los rectos senderos. Pero yo digo que el no cumplirse lo que está mandado, no prueba nada.

A este punto habíamos llegado, cuando el Sr. Azcárate, en la noche anterior, elevó los hechos á la categoría de principios, hablándonos de lo que ocurre en otras partes y de lo que ocurría en la Edad Media, diciéndonos que aquello pasó y que nunca ha de volver. Yo creo que, tratándose aquí de verdades absolutas, los hechos no significan nada, ni se puede atender sólo á la razón del tiempo, porque éste no altera la verdad, sino el juicio que se forman los hombres de las cosas; el tiempo podrá producir modificaciones subjetivas en el orden del conocimiento, pero la verdad es eterna, la misma en la Edad Media que en el siglo xix.

La ciencia versa sobre la realidad de las cosas, de la cual viene á ser un reflejo; muchas verdades comprendidas en ella resplandecieron en la Edad Media, y hoy no son conocidas de muchos, pero ellas son y serán siempre las mismas. El tiempo aquí es un factor muy accidental y secundario. La ciencia consta de verdades necesarias que no se mudan con los siglos; y precisamente esta Academia es de ciencias morales y políticas, que no de hechos de tal ó cual siglo. La ciencia procede por demostraciones lógicas, partiendo de principios ciertos y deduciendo conclusiones que obligan al entendimiento á asentir aunque no quiera. Pues si esto es así, no hay para qué acudir en la cuestión presente, como razón decisiva, á la diferencia de los'tiempos.

Hoy, efectivamente, aquellos principios profesados en la antigüedad se ven por desgracia oscurecidos; pero yo debo advertir que no me refiero ahora al tiempo presente ni al pasado, sino al que está por venir, cuando se vean por todos con claridad los efectos que ha producido la libertad anárquica que reina en este punto, y se acabe de comprender que si no se vuelve á aquellos tiempos en materia de estudios, la decadencia será cada vez mayor, hasta que venga, en mi sentir, la barbarie.

Mi tesis es que hay verdades ciertas independientemente del juicio humano, en cuyo punto combato con todas mis fuerzas la doctrina de Kant y de sus discípulos. Hay verdades que dependen de la misma esencia de las cosas, representadas en arquetipos eternos, divinos, inmutables.

La tesis contraria es, que no hay verdades ciertas, sino que dependen del espíritu del hombre, el cual es independiente de toda regla divina y humana, y puede crear la ciencia como quiera y separarse de toda autoridad, así secular como eclesiástica. Y digo secular, porque no hay que olvidar que el Estado no puede dejar entera libertad á la ciencia, sino que tiene que mirar por que no se extravíe. En este punto, traje ya en otra ocasión una cita de Bluntschli y hoy he de hacer otra muy interesante del mismo autor que dice así: "El Estado tiene siempre perfecto derecho, cuando sabe que la acción científica de cualquier individuo ó corporación perjudica al bien común, de privarle de todos los recursos destinados á su mantenimiento y auxilio de la ciencia; sería una necedad esperar del Estado que á su costa mantuviese á sus enemigos para que éstos con toda comodidad empleasen su ingenio en minar su orden y destruir el bien común." (*Allg. Staatsvecht* II, 335).

De manera que, con relación á la Iglesia y al Estado, la ciencia de la enseñanza tiene que tener cierta dependencia.

La antítesis de esta aserción niega esta dependencia, y da por resultado que habrá que volver la escuela sus ojos allí en donde el escepticismo se proclama atendiendo principalmente



á Kant, que del mundo exterior no afirma nada, y fuera de él no reconoce verdad alguna objetiva.

La distinción de esas dos tesis contradictorias pertenece á la filosofía, campo que yo no puedo recorrer en tan poco tiempo; pero sí mantengo la mía, que consiste en afirmar que nuestra inteligencia, aunque limitada, reconoce principios ciertos é inmutables y en la enseñanza no puede salirse de la verdad conocida;

Por lo demás creo, y esta es mi última palabra, que en la cuestión universitaria, como hay intereses tan graves del orden temporal y espiritual, puesto que la enseñanza se refiere como la ciencia á verdades que tienen su origen en Dios y también su fin, y es tan fácil extraviarse poniendo en peligro la salud de las almas, la Iglesia no puede descuidar este punto y tiene que enseñar toda verdad, incluso la que es objeto de las ciencias naturales.

Creo que, sin el acuerdo entre la Iglesia y el Estado, no se puede resolver la cuestión.

Se nos habla de la Edad Media; pues precisamente las Universidades de aquella edad son las que hoy tenemos; sólo que de ellas hemos tomado únicamente el cuerpo, alterándolo por más cierto, pero no el alma; y así resulta que ahora las Universidades que tenemos son cuerpos sin espíritu racional.

En mi sentir, el alma de las Universidades es la doctrina, la verdad, que consiste en la perfecta armonía entre la ciencia y la fe. Sin ella, las Universidades nunca llegarán á constituirse de una manera regular, fecunda y espléndida, como lo estuvieron en la Edad Media, es decir, en aquellos tiempos en que brilló el saber con tan admirable fulgor.

### Sesión del martes 13 de Noviembre de 1900.

El **Sr. Azcárate**: He pedido la palabra para rectificar brevemente algo de lo expuesto por nuestro digno compañero el Sr. Orti y Lara en la última noche.

Ante todo, tengo que sincerarme de un cargo que me dirigía suponiendo que yo quería convertir el hecho en principio, enfrente de lo cual S. S. afirmaba con gran calor que el hecho no tenía fuerza para destruir la verdad del principio; pero en esto no era S. S. justo'Conmigo, porque los hechos que yo he citado no era en demostración de principios, sino que lo hacía con dos motivos: el uno, cuando se trataba de demostrar lo que se entendía generalmente por religión del Estado, para lo cual, haciendo uso de un elemento de interpretación muy usado, apelaba al hecho indudable de que en ningún pueblo de Europa se interpretaba como por la escuela del Sr. Orti y Lara se hace en España el valor de esa frase; y el otro fin para que citaba los hechos era siguiendo el mismo camino que el señor Orti y Lara me había trazado; pues S. S. quería probar que no estaba en vigor la Real orden de 1882, aduciendo un hecho, y para demostrar lo contrario, aducía yo dos. Conste, pues, que no pretendo elevar los hechos á la categoría de principios, ni desconocer el valor que éstos tienen.

Ahora, viniendo a la cuestión, he de empezar por hacer notar que á mí me acontece con el Sr. Orti y Lara siempre lo mismo. Cuando empieza á hablar en términos generales, antes de llegar á exponer su criterio peculiar, me parece muy bien lo que dice. Estoy conforme con que el hombre no ha creado la ciencia, con que no la hace ni la inventa; en que es como un espejo de la realidad; pero no puedo estarlo en que el Profesor no tiene otra cosa que hacer sino exponer la ciencia hecha. Eso será ó no exacto, según la misión que se encomiende al Profesor. Claro es que si le encarga que exponga un libro ó que prepare á un alumno con arreglo, por ejemplo, á tal obra de matemáticas para el examen de ingreso en una escuela de ingenieros, no hace la ciencia; pero en otro caso el Profesor investiga y tiene el deber de hacerlo. Y todavía cabría, en cierto modo, pasar por eso tratándose de las ciencias históricas, en las cuales no tenemos más fuente de conocimiento que el testimonio de los demás; en cuyo caso, una vez conven-

cidos de que el testigo reúne las condiciones de veracidad y de capacidad que exige la lógica, no hay más remedio sino dar fe á lo que dice.

Pero en las ciencias filosóficas ;cómo se ha de proceder del mismo modo, cuando, á diferencia de las históricas, la fuente de conocimiento es la razón, por lo cual á ellas es aplicable el aforismo: *amicus Plato, sed nã gis árnicas veritas?* El profesor que con interés cumple su misión, tiene que investigar y no puede contentarse con exponer la llamada verdad hecha.

El Sr. Orti, en este problema de la enseñanza como en el general de las relaciones de lá Iglesia con el Estado, parte, á mi juicio, de un supuesto equivocado.

Él dice: "El Estado es católico, y en su virtud no puede hacer esto ni aquello, etc." Como si se pudiera hablar así del mismo modo que cuando se trata de un individuo y se dice: como Fulano de Tal es católico, debe hacer esto y no puede hacer lo otro. El individuo que es católico, sí; tiene que hacer todo lo que la religión le mande; pero ¡el Estado! ¿Es que el Estado se confiesa y comulga, se salva ó se condena? Yo creo que es muy clara la diferencia y que no es lo mismo el Estado católico que el particular católico.

Y de aquí otro corolario. El Sr. Orti establece, entre la religión y la enseñanza ó la ciencia, una relación que hay que empezar por probarla, no basta con afirmar que existe; pues una cosa es la esfera religiosa, otra la de la ciencia y otra la del Estado. Hasta tal punto son cosas distintas, que un arzobispo católico, Monsr. Ireland, ha dicho que el Estado puede sostener la enseñanza laica, afirmación que hubiera causado aquí gran escándalo.

Por lo demás, el Sr. Orti y Lara insiste en querer convertir en religiosos problemas que no lo son, porque son jurídicos. Por ese camino, can motivo de cualquiera de ellos, iríamos siempre á parar al dogma, y así, según dije el otro día, las Academias y los Parlamentos se convertirían en Concilios, y antes de todo habría que empezar por averiguar qué secta tenía razón.

Salta á la vista que la cuestión de la libertad de conciencia, la de enseñanza, la del matrimonio civil, la de la secularización de los cementerios, etc., son jurídicas y no tienen nada de religiosas; por lo cual, mientras las propiamente religiosas se resuelven del mismo modo para todos los católicos, aquéllas admiten diferentes soluciones. Por eso al católico francés, al belga, al norteamericano, etc., no se les ocurre pedirla supresión del matrimonio civil, ni de la libertad de cultos; y los belgas han vivido en paz con una Constitución que consagra la libertad de cultos, la de enseñanza y el matrimonio civil.

Este mismo año, en París, entre la multitud de Congresos que allí han tenido lugar, se ha celebrado uno muy interesante de clérigos, presidido por un Obispo, que empezó por hacer notar que todos los días pedían á Dios que sacara á salvo á la República, y uno de los presbíteros allí congregados se lamentaba — preguntándose si sería por falta de amor á la patria — de la falta de armonía entre el clero y el país, diciendo que para estar en paz con los poderes públicos como lo estaban en Alemania, Inglaterra y los Estados Unidos, lo que necesitaban era amar, á la par que su patria, su tiempo; y añadía con amargura que no había esa falta de armonía más que en Francia y en España.

Pero hay más; en el siglo actual, un católico tan eminente como el Conde de Montalambert defendió la independencia entre la Iglesia y el Estado, y en cambio un racionalista tan calificado como Renán era partidario del Concordato. Cualquiera pensaría que, partiendo cada cual de sus respectivas creencias religiosas, llegarían á afirmar lo contrario de lo que afirmaron. Y sin embargo, no pecaron de falta de lógica ninguno de los dos, porque derivaban sus conclusiones de principios *jurídicos* y *políticos*.

Y, en definitiva, ¿quién resuelve estas cuestiones? El Estado, y no la Iglesia; los Parlamentos, y no los Concilios.

Ahí está nuestro Concordato, en cuyo art. 1.º no se estipula la unidad católica en España; así lo quiso Roma, pero no lo

aceptó el Gobierno español, y el primer Marqués de Pidal decía que la unidad religiosa era un gran bien, pero que no podía imponerla ningún poder extraño á la Nación.

Por lo demás, el Sr. Orti y Lara volvía á insistir en la necesidad de la sujeción de lo temporal á lo espiritual.

Yo recuerdo á este propósito un discurso pronunciado hace años por nuestro venerable Presidente D. Laureano Figuerola en el Ateneo, en el que llamaba la atención acerca de las consecuencias que ha tenido el uso indebido de estos términos, espiritual y temporal, en la Edad Media. No parece sino que la justicia, cuya realización toca al Estado, no es cosa espiritual. Por ese camino se llegaría á lo que decía el Sr. Cánovas del Castillo, en una elocuente improvisación, al Obispo de Salamanca, que después fué desgraciado Arzobispo-Obispo de Madrid-Alcalá, discutiendo con él la cuestión en el Senado: eso es la *inquisición modernizada*.

Y concluía el Sr. Orti y Lara diciendo que hasta las ciencias naturales tenían que someterse á la Iglesia. Á este propósito, en la noche anterior aludí á la famosa cronología del P. Petavio, y podría citar ahora el hecho de Calixto III, cuando mandaba dirigir preces al Cielo para que los males que presagiaba la aparición de cierto cometa cayeran sobre los turcos y no sobre los cristianos, á pesar de lo cual aquéllos entraron en Constantinopla, y allí están.

Para concluir, voy á leer, como prometí la otra noche, lo que dice un filósofo, Petrone, para mí el más profundo de los católicos actuales, por lo menos de los que conozco, el cual, al hacer la crítica de las doctrinas de Nietzsche, lejos de atribuir á éste la representación de todo el espíritu moderno, como hacía el Sr. Orti y Lara, cuida de distinguir el sentido de este escritor, no ya de los sistemas idealistas, sino del positivismo evolucionista.

Dice lo siguiente: "En la teoría universal del *devenir*, que es la fórmula del evolucionismo, lo relativo no expresa una contradicción absoluta, lógica, irreductible con lo absoluto. Lo re-

lativo, en la filosofía del *devenir*, es una aproximación indefinida al absoluto, como lo absoluto á su vez es el término y la meta *atingible* hasta lo infinito de lo relativo. Con la *evolución* productiva de nuevas formaciones procede *di conserva* la *involución* que condensa, acumula, *infutura* y capitaliza las adquisiciones ya hechas. Ahora bien; esta involución expresa un principio, ó, si se quiere, una fuerza ó una ley que limita y temple la lógica de la relatividad y del flujo indefinido de los fenómenos en la circulación de la vida. Porque á lo sensible, A lo relativo, A lo mudable, opone un elemento permanente ó que no muda. A la convertibilidad del movimiento corresponde, en la filosofía de la evolución, la persistencia de la fuerza; al proceso indefinido de las variaciones y de las formaciones nuevas, la ley de conservación de la energía; á la movilidad indefinida de los momentos y de las formas sucesivas de la evolución, la consolidación y la continuidad hereditaria de los productos objetivos adquiridos en las formas y en los momentos anteriores; á la virtualidad de la diferenciación, la fuerza de la integración. La involución implica, en una palabra, la absolutividad relativa de las formaciones naturales de la evolución. Y como son formaciones naturales de la evolución, según el supuesto, la moralidad y la justicia, la involución expresa, como queda dicho, la objetividad absoluto-relativa de las facultades y de las instituciones morales."

Y no tengo más que decir.

### Sesión del martes 20 de Noviembre de 1900.

La Academia acordó dar por terminada la discusión del tema, y que se procediera á la elección de otro para debatirlo en las sesiones sucesivas.

# ÍNDICE

DE LA

discusión habida en la Real Academia de Ciencias Físicas y Políticas

en sus sesiones ordinarias durante los meses de Octubre  
de 1899 á Noviembre de 1900, sobre el tema:

*"Sentido general en que debe llevarse á cabo la reforma  
de la enseñanza en España."*

TOMO PRIMERO, PARTE SEGUNDA DE LOS "EXTRACTOS DE DISCUSIONES"

## SUBSTANCIAS ACADÉMICAS QUE HAN INTERVENIDO EN DICHA DISCUSIÓN

Sánchez de Toca. — SUMARIO: Desglose de las múltiples cuestiones que comprende el tema, página 6. — Por qué las cuestiones constituyentes, en punto á las atribuciones del Estado y de las iniciativas privadas en la enseñanza, imponen hoy entre nosotros su prelación sobre los problemas pedagógicos en los métodos docentes, 7. — Diferencias fundamentales de criterio sobre la finalidad de la enseñanza y de los métodos educativos que hoy distinguen á los anglo-sajones y á los latinos, 8. — Que la cuestión capital en la reforma de nuestra legislación de instrucción pública es ahora para nosotros una cuestión constitucional, 12. — Que para resolver esta cuestión constitucional es indispensable una grande y amplia transacción previa entre los intereses de escuelas y partidos ligados á las funciones de enseñanza, 13. — Razón de descartar en este debate la determinación y deslinde de las atribuciones y relaciones de la Iglesia y del Estado en materia de enseñanza, 15. — Los tres principios fundamentales para la legislación (de instrucción pública proclamados por el art. 12 de la Constitución, 16). — Eliminación del monopolio docente del Estado según el art. 12 de la Constitución, 17. — Deficiencia de los decretos de libertad de enseñanza de 1869, 19. — Contraste entre nuestro estado presente en materia de libertad de enseñanza y lo que sobre ello proclama el art. 12 de la Constitución, 22. — De la colocación de

grados reservada por el art. 12 como prerrogativa del Estado. Importancia del régimen de exámenes, 24. — Criterio fundamental en que conviene informar la legislación especial que el art. 12 de la Constitución previene para el régimen de la enseñanza en los Establecimientos oficiales, 26. — Resumen y conclusión, 28. — Trascendencia de la opinión de la Academia en este debate, 30. — Motivos para rectificar. — Coincidencia de los Sres. Ürtí y Lara y Azcárate en las conclusiones fundamentales de la ponencia, 63. — Si la naturaleza humana es una y sólo se diversifica por la directiva que recibe, según supone el Sr. Orti y Lara, 64. — Diferencia entre el método en las ciencias y el método en la enseñanza, 66. — Del reparo capital puesto por el Sr. Orti y Lara al modo de plantear la ponencia, 68. — Problemas capitales á que puede reducirse el debate, según el Sr. Orti y Lara: conciliación del principio de libertad de enseñanza con la facultad del Estado de expedir los títulos profesionales; combinación del principio de libertad con la dirección de la enseñanza por el Estado en los establecimientos costeados por el mismo, 70. — Del procedimiento de examen propuesto por el Sr. Orti y Lara, 72. — Criterio fundamental en cuanto á la interpretación del art. 12 de la Constitución, respecto del régimen de la enseñanza en los establecimientos costeados por el Estado, 73. — Realidad del estado presente de nuestra constitución interna en punto á la unidad de fe. Peligros que de tocar esta cuestión podrían seguirse. Necesidad de ir ateniéndose á los diferentes periodos que en el desarrollo de la misma se presentan, atendiendo á la pacificación moral, 77. — Tendencia de nuestra legislación de instrucción pública y del Episcopado á evitar conflictos en materia religiosa, 80. — Necesidad de procurar simplificar las cuestiones relativas á enseñanza, dejando en ellas muchos problemas indefinidos, para que reciban solución directa de los múltiples factores de la realidad social, 81. — Dificultad que suponen con la reforma los intereses creados por la centralización, 83. — Observación final en cuanto á la conformidad esencial de la interpretación del art. 12, de los Sres. Orti y Lara y Azcárate, representantes de opuestos campos, 85.

Azcárate.-Páginas 31, 88, 131, 137, 222 y 231.

Orti y Lara. — Páginas 36, 50, 86, 189, 200, 207, 220 y 226.

Duque de Mandas. — Página 98.

Isern. — Páginas 110, 119, 126 y 135.

Santamaría de Paredes. —SUMARIO: Finalidad de la reforma, pág. 138.—

Factores de la misma, 146. — Criterio doctrinal acerca de la intervención del Estado, 152. — Clasificación de cuestiones; principios constitucionales, 154. —

Libre creación de establecimientos de enseñanza, 155. — Colación de grados y títulos por el Estado: la enseñanza bajo el régimen de la libertad profesional, 163;

la cuestión de los títulos y exámenes en la enseñanza oficial, 165; validez académica de los estudios hechos en establecimientos privados, 170. — Regulación

de la enseñanza oficial, 179. — Rectificación, 215.

Salva. - Página 184.









