CESAR SILIÓ Y CORTÉS

LA EDUCACIÓN NACIONAL

LIBRERÍA ESPAÑOLA Y EXTRANJERA
DE
FRANCISCO BELTRÁN
PRÍNCIPE, 16 - MADRID
1914

LA EDUCACION NACIONAL

DEL MISMO AUTOR

La Crisis del Derecho Penal, con un prólogo de *D. Angel M.ª Alvarez Taladriz*.—Madrid. Fuentes y Capdeville, editores. (Agotada.). . . . . **6** ptas.

Problemas del Día, con un prólogo de *G. Tarde*.—Madrid, 1900. Librería de Victoriano Suárez. . . . . **3** ptas.

Tip. de la «Revista de Archivos, Olózaga, 1.—Madrid

CESAR SILIÓ Y CORTÉS

LA EDUCACIÓN NACIONAL

LIBRERÍA ESPAÑOLA Y EXTRANJERA
DE
FRANCISCO BELTRÁN
PRÍNCIPE, 16 - MADRID
1914

INDICE

AL LECTOR

Las páginas que siguen no han nacido con la pretensión de constituir una técnica pedagógica; ni siquiera con el empeño, que sería más modesto, de examinar desde un punto de vista crítico la técnica pedagógica nacional.

El autor no es un técnico. Lo proclama en las primeras líneas que sirven de introducción á este trabajo, para que aquellos profesionales meritísimos de la pedagogía que pudieran sentir aguijoneada su curiosidad por el título de este libro, no sigan adelante si pensaron hallar en él cosa alguna capaz de enriquecer su caudal para el difícil arte docente.

El autor es un político militante, que cree que la política puede y debe ser también un noble oficio educador, bien distinto del que algunos ejercen cuando politiquean cubileteando con el sufragio, suplantando ó falseando asistencias de la

ciudadanía, trocando la Gaceta *en salvo-conducto para toda suerte de excesos y convirtiendo el presupuesto en botín de clientes y paniaguados.*

El autor cree que en la obra magna del resurgimiento español, que nos está impuesta por el deber, y á que en todo caso nos estimularía el amor de la patria, no se hará nada provechoso, eficaz, sólido y duradero, sin comenzar por el cimiento, que es la educación nacional.

Y no aspira en las páginas que ha escrito, á planear la obra en detalle, ni siquiera á trazar el perfil de su arquitectura: quiere y pretende encarecer la necesidad de que tal obra se acometa, y apuntar el sentido en que, á juicio suyo, deberá encauzarse el impulso renovador indispensable.

Algunos de los temas tratados á continuación lo fueron ya por el autor, en conferencias dadas en estos años últimos en Barcelona, Zaragoza, Valladolid y Madrid. Repasando luego las notas de aquellas conferencias, pensadas cada una aisladamente, creyó encontrar en ellas, dominando la diversidad de los asuntos, un común fondo de doctrina, eco sin duda del arraigado convencimiento capital, que necesariamente trascendía á todas las cuestiones examinadas. Completó las notas, abordó nuevos temas que del propio tronco sur-

gían, como ramas de un árbol, alimentadas por la misma raíz; les dió forma para presentarlas al público, con toda la posible decencia, ya que las vestiduras literarias sean para él un lujo inasequible, y así nació este libro, obra modesta, pero de intención sana, que no pretende adoctrinar, mas sí quisiera ser una voz de alarma, un llamamiento á la reflexión de los hombres que sean capaces de meditar serenamente, una afirmación de esperanza y de fe patrióticas, y un homenaje al ideal, que es el gran señor del espíritu y el único motor eficaz de la voluntad colectiva, que sin él se disgrega y se anonada.

Si las páginas de este libro contribuyeran á estimular á hombres más doctos y de mayores medios á acometer la empresa de rehacer la educación nacional, el autor creería haber logrado el mayor éxito con que jamás pudo soñar. En todo caso, dando la voz de alarma cumple con su deber y realiza la única labor que está á su alcance.

CAPITULO PRIMERO

EL PROBLEMA PEDAGÓGICO ESPAÑOL

I. CUESTIÓN PRELIMINAR: FINALIDAD QUE DEBE PERSEGUIRSE MEDIANTE LA ACTUACIÓN PEDAGÓGICA. La realidad española. No puede continuar nuestro rezago, consecuencia de la ineducación nacional.—II. INDIVIDUOS Y AGRUPACIONES HUMANAS. Sociedad-organismo y darwinismo social. Stirner y Spencer. Fracaso definitivo del individualismo radical. La pedagogía actúa sobre hombres que han de vivir vida social.—III. LA SELECCIÓN EN LA ESFERA SOCIAL. Teoría de Baldwin. Socialización interna del grupo para afrontar la concurrencia de los grupos rivales. En España no nos socializamos. La situación social constituída determina una selección al revés. Todo ello es un problema de educación.

I

Procede, en primer término, al hablar de pedagogía, de educación, concretar el fin que esta pedagogía haya de proponerse realizar, porque, según él sea, serán los medios que deban emplearse, y falta base para el juicio en tanto que

no se determine el propósito perseguido. A ello vamos.

Realizada esta labor preliminar indispensable, será luego ocasión de estudiar la situación actual de España, las formas y maneras de actuación pedagógica que, entremezclándose, constituyen nuestro deplorable ambiente educativo, y los empeños á que debemos consagrarnos, con decisión y persistencia viriles, para curar notorios males del presente y no menos notorios y gravísimos riesgos del porvenir.

El tiempo marcha. La humanidad no se detiene. Siempre anhelosa y nunca satisfecha, la humanidad prosigue, día tras día, la conquista de un porvenir mejor. Cayendo y levantándose, víctima de frecuentes sacudimientos y estallidos que desgarran su piel cuando no conmueven sus entrañas, la humanidad progresa. ¡Ay de los pueblos débiles, enfermizos, desalentados, que se rezagan en la marcha! Sobre ellos pasarán los pueblos fuertes y animosos, y el polvo de los siglos cubrirá sus despojos, soterrándolos. No habrá piedad en lo futuro para su incuria, su cobardía ó su torpeza. Se evocará su nombre con una mueca de desprecio por los extraños; tal vez con una maldición por los propios.

¡Ser ó no ser! He aquí el problema planteado á España por una realidad contra la que fuera

inútil rebelarse. Vivimos *mal viviendo* hace más de trescientos años, como esos enfermos crónicos que arrastran sus achaques, con accesos febriles á temporadas, con reverdecimientos rudimentarios de salud, á las veces, que llevan al espíritu las alegrías de la esperanza y permiten al cuerpo bañarse en sol algunas horas, en esas tardes apacibles de otoño en que el sol calienta y no quema.

El *mal vivir* es vegetar estérilmente, lánguidamente, penosamente; no es la vida fecunda, activa, desbordada en constantes creaciones y renovadas lozanías, que precisan los pueblos para no ser también, como lo son los individuos, seres fugaces que barre el soplo de la muerte.

No puede España resignarse á seguir *mal viviendo;* y cada día que pasa, cada hora, el momento es más crítico, más apremiante la ocasión de resolverse á salir del pantano. Las evoluciones, que antes realizábanse en siglos, ahora se realizan en años. La celeridad del progreso ha centuplicado el valor del tiempo, y una sola jornada de rezago en la marcha que, caminando como antaño, á pie y entre breñales, monte arriba, no ponía gran espacio entre el caminante andariego y el caminante dormilón, hoy los separa con enormes distancias.

Nuestro rezago es evidente. Nuestra pereza,

nuestra incuria, ó nuestra flojedad, tan notorias que ninguno las niega. Con voz sincera y dolorida que es un eco del sentir de las almas verdaderamente patriotas; con voz de comediante que desempeña, declamando, su papel en las tablas, codicioso de aplausos y de provechos más tangibles, los sinceros y los histriones, los creyentes en la eficacia de una labor bien dirigida y los escépticos, bien hallados con su oficio de pescadores en aguas turbias, todos denuncian á una el mal, y cada uno invoca y pregona su receta, mejor aún, *su específico,* siendo de advertir que meten más ruido los simples *curanderos* aprovechados, que los verdaderos *doctores* de ciencia y de conciencia.

Hemos pensado en este nuestro atraso muchas veces. Han pensado, seguramente, en él, á solas ó en público, todos los españoles capaces de pensar que quieren á España. Pues bien, cuanto más se medita y más se ahonda en el tema, más se arraiga la convicción de que todo el *problema español,* todo el problema del resurgimiento de España, preocupación constante—sentida ó simulada—de políticos, economistas, sociólogos, hombres de ciencia, literatos, periodistas, agricultores, comerciantes, todo ese gran problema, tiene una sola raíz: nuestra deficiente y desmedrada educación—nuestra ausencia de

educación para ser exactos—, y una sola terapéutica: la implantación de una pedagogía *nacional,* intensa, enérgica, saludable, que renueve *el espíritu español,* idealizándole, que renueve y fortalezca sangre y músculos en la raza, hoy pobre aquélla y lacios éstos por la ineducación y la incultura, que son pareja engendradora de hijos deformes, entre los cuales se destaca como primogénito la miseria.

Una pedagogía *nacional,* bien dirigida y persistentemente continuada, obraría el milagro de *renovar nuestra alma* y, en renovándola, tendríamos lo demás por añadidura: cultura, riqueza, poder, confianza en el propio valer y en los propios medios.

Aquí, en lugar de cooperar, virilmente, como una democracia consciente, á que se desenvuelva la vida pública por cauces de progreso capaces de aumentar el bienestar colectivo, somos, á un tiempo, aduladores del Poder público y murmuradores, cuando no calumniadores del Poder público. No hacemos cara á la demasía, *como hombres,* pero entramos á saco en el principio de autoridad, simpatizando con todo el que alborota, porque cada español ve en el Estado su enemigo. Y esto es ineducación que conduce al olvido de la ciudadanía.

Aquí nos lamentamos de la aridez de nuestro suelo, que es, en efecto, en buena parte del territorio nacional, suelo estepario y africano, más necesitado por serlo de inteligente y persistente labor transformadora, hecha por hombres resueltos y adiestrados. Nos lamentamos de las sequías pertinaces y de las lluvias tormentosas que, al descender por las laderas, se llevan á los ríos la tierra vegetal; pero talamos montes y descuajamos árboles que eran la contención de las torrenteras y el garfio puesto por los siglos para sujetar esa capa, ese almohadillado feraz de tierra, que va al mar en las turbias de nuestros ríos. Y esto es también, sencillamente, ineducación.

Aquí estudiamos, *decimos que estudiamos,* sin que nos guíe verdadero propósito de aprender, sino el de alcanzar *el diploma* ó el título en que desemboca el examen. Y se satisface el maestro cuando el discípulo contesta con patrón y medida á las preguntas del programa; y se satisface el discípulo si logra el título anhelado; y se satisfacen los padres cuando el centro oficial correspondiente pone á su hijo *el marchamo de competencia y libre circulación,* ungiéndole "abogado", "médico" ó "ingeniero". Saber ó no saber es cosa accesoria: si el muchacho tiene pocas luces ó carece de ambición, *á buscarle un*

destino que dé para comer; si es más arrojado, *á hacer oposiciones*—un nuevo examen ni más ni menos defectuoso, deformador é inútil, que los exámenes del aula universitaria—. Y con oposición ó con destino *de los graciables,* á vivir, *á ir tirando,* á mal comer, ¡para eso somos sobrios! Esto también radica en nuestra falta de educación.

Podrían multiplicarse las facetas, los síntomas de esta enfermedad nacional. A nuestras escuelas, desde la elemental de la aldehuela perdida en un rincón de la montaña, hasta la flamante universidad, cúspide científica de la organización pedagógica, les cuadra á maravilla lo que dice un autor extranjero de su país, alarmado por el creciente número de *señoritos desocupados,* procedentes de las escuelas oficiales: *El producto lógico de las instituciones de enseñanza pública es una mezcla de dignidad é inutilidad radicantes en un individuo que se muere de hambre porque es incapaz de ganar para comer.*

II

Pero volvamos al punto de partida, á la que juzgamos indispensable determinación preliminar del propósito en que debe inspirarse la actuación pedagógica.

Desde el instante en que nacemos, el propio nacimiento nos incorpora á una familia, á un municipio, á una nación, *á un grupo humano.*

La misma vida individual, en lo que tiene de terrena, está encerrada entre el nacimiento y la muerte; pero las ataduras que nos ligan á otros seres humanos y el encasillamiento en un núcleo social, anterior á nosotros y destinado á sobrevivirnos, hacen de nuestra vida, no un todo, sino una minúscula porción, casi microscópica, de la vida total de nuestro grupo, obligándonos á pensar más allá de nuestra propia existencia, *á sentir en nosotros muchas cosas que nos antecedieron* —eslabones tendidos hacia el pasado—y á preparar, á abrir camino á los que habrán de sucedernos—eslabones futuros de la misma cadena humana.

¿De qué debemos, en primer término, preocuparnos? del individuo?, de *su grupo?* ¿Es algo real el grupo humano en que nacemos y vivimos? ¿O Nación, Patria, Estado, Sociedad son nombres vanos, imposturas fatídicas que nos atan...?

El individualismo egoísta, cuyos varios matices tienen por denominador común la tendencia á considerar al individuo como principio y fin de la sociedad, sobreponiendo su interés al interés colectivo, responde á estas preguntas por la

pluma de Stirner, proclamando que sólo existe el YO, señor de todo, dueño de su albedrío, sin limitaciones ni trabas impuestas por la ley ni por la moral.

Frente á él, el altruísmo proclama la doctrina del sacrificio, del desinterés, del amor, y convierte la sociedad, la nación, la patria, la familia, el grupo total humano ó el núcleo humano en que vivimos, en ser orgánico ante el cual deben inmolarse esos átomos sueltos llamados individuos.

Aquellos para quienes constituye la sociedad un verdadero organismo, en el cual cada individuo es, simplemente, parte de un todo, á cuya vitalidad colabora; aquellos que ven en la sociedad un organismo, en el cual "la producción y la repartición de la riqueza responden á lo que son en el ser vivo individual las funciones de asimilación y circulación" (1), piensan, naturalmente, que debiendo concurrir las actividades individuales al bienestar colectivo, está justificada y es precisa la intervención reformatriz y directriz de la voluntad colectiva sobre las actividades de los individuos.

Para aquellos, en cambio, que miran en sí

(1) Fr. S. Nitti: *La population et le système social*, pág. 245. París, V. Giard & E. Brière, 1897.

mismos la única realidad, toda presión social tiene carácter de violencia y el libre juego de los intereses individuales en lucha no debe ser cohibido por ningún género de poderes. Donde se ve que, en cierto modo, los filósofos de la *sociedad-organismo* y los del individualismo radical, vienen á reproducir hoy ante nuestros ojos aquellas contiendas que parecían ya olvidadas, mantenidas en la Edad Media entre *nominalistas y realistas*—Roscelin y San Anselmo—respecto de la existencia de *los universales.*

Buceando hasta el fondo en el individualismo disolvente y anárquico, allí se encuentra á Stirner. Jamás el grito brutal del egoísmo salió de labios de hombre con crudeza mayor. Stirner en *El Unico y su Propiedad,* fingiendo dialogar con los socialistas, se expresa en estos términos:

—Somos hombres; hemos nacido libres, y hacia cualquier lado que volvamos los ojos, nos vemos reducidos á servidumbre por los "egoístas".—¿Debemos, pues, nosotros, hacernos también egoístas?—¡El cielo nos preserve de ello!—Preferimos hacer todo egoísmo imposible, y, para eso, hacer de todos "indigentes": si nadie tiene nada, "todos" tendrán.—Son los socialistas los que hablan.

—¿Quién es esa persona á quien llamáis "todos"?—Es la sociedad.—¿Tiene, pues, un cuerpo?—Nosotros somos su cuerpo.—¿Vosotros? ¡Vamos!, vosotros no sois un cuerpo; tú tienes un cuerpo y tú también, y aquel tercero de más allá, igualmente;

pero todos vosotros juntos sois cuerpos, y no un cuerpo. Por consiguiente, la sociedad, admitiendo que sea alguien, tendría muchos cuerpos á su servicio, pero no un cuerpo único que le perteneciese en propiedad. Como la Nación de los políticos no es más que un espíritu, un fantasma, y su cuerpo no es más que una experiencia (1).

Y agrega más adelante:

—Yo quiero ser todo lo que puedo ser, tener todo lo que puedo tener. Que los otros tengan ó sean algo análogo, ¿qué me importa? Tener lo que yo tengo, ser lo que yo soy, no lo pueden. Yo no les hago ningún agravio, como no hago agravio á la roca teniendo sobre ella el privilegio del movimiento.

¡No hacer agravio á los demás hombres! De ahí se deriva la necesidad de no poseer ningún privilegio, de renunciar á toda ventaja y la más rigurosa doctrina de renuncia. No debe uno mirarse como cosa alguna especial, por ejemplo, como judío ó como cristiano. ¡Muy bien; yo tampoco me tengo por cosa alguna particular! ¡Me tengo por único! Tengo, sí, alguna analogía con los demás, pero eso no tiene importancia más que para la comparación y la reflexión; de hecho soy incomparable, único. Mi carne no es su carne; mi espíritu no es su espíritu; aunque los coloquéis en categorías generales; "la carne", "el espíritu", esos son pensamientos vuestros que no tienen nada común con mi carne y mi espíritu, y no pueden, en lo más pequeño, pretender dictarme una vocación.

Yo no quiero respetar en ti nada: ni el propieta-

(1) Ob. cit., pág. 140.

rio, ni el indigente, ni siquiera el hombre; pero quiero emplearte. Yo aprecio que la sal me hace gustar mejor mis alimentos, así es que no dejo de usarla; reconozco en el pescado un alimento que me conviene, y lo como; he descubierto en ti el dón de iluminar y amenizar mi vida, y he hecho de ti mi compañero.

Pudiera ser también que yo estudiase en la sal la cristalización; en el pescado, la animalidad, y en ti, la humanidad, pero tú no eres jamás á mis ojos más que lo que eres para mí, es decir, mi objeto, y, en cuanto mi objeto, eres mi propiedad.

.....

Yo aseguro mi libertad contra el mundo, en razón de que me apropio el mundo, cualquiera que sea por otra parte, el medio que emplee para conquistarlo y hacerlo mío: persuasión, ruego, orden categórica, ó aun hipocresía, engaño, etc. Los medios á que me dirijo no dependen más que de lo que yo soy... Así, el dolo, la doblez y la mentira, parecen más negros que son. ¿Quién rehusaría engañar á la policía y sortear la ley? ¿Quién no tomaría, bien de prisa, un aire de cándida lealtad, cuando encuentra los guardias, para ocultar alguna ilegalidad que acaba de cometer?—El que no lo hace y se deja violentar, es un cobarde por escrúpulos... Abandonar una manera de obrar que no conduce al objeto, ó dejar un mal camino es cosa muy distinta que someterse. Yo rodeo una roca que cierra mi camino hasta que tenga pólvora bastante para hacerla saltar; yo sorteo las leyes de mi país en tanto que no tengo fuerza para destruirlas (1).

(1) Ob. cit., págs. 170 y 202.

Por fortuna, no todo el individualismo es Stirner. Por bajo de las características culminantes de una y otra doctrina en sus más radicales expresiones, en ambas hay matices atenuadores de la fundamental oposición. Individualistas de personalidad tan acentuada como Spencer, colocan la conservación y el progreso de la especie en una categoría superior á la conservación y el progreso del individuo. El individualismo sin trabas, la libertad sin trabas, la libre concurrencia de intereses y aspiraciones individuales sin regulador colectivo, ha fracasado ya ruidosa, definitiva y totalmente.

Se había pensado que escribiendo en los pórticos de los templos y de los edificios públicos las palabras "Libertad", "Igualdad", "Fraternidad", y llevándolas á los códigos políticos, se lograría que reinasen la paz y la justicia, el amor y la felicidad en la tierra.

Pero la "Libertad" y la "Igualdad" hicieron mofa de la "Fraternidad" desde luego. Franqueadas todas las posiciones con la abolición de los privilegios, empezó á declinar la aristocracia tradicional, se disolvieron las antiguas corporaciones, se dispersaron *libremente los siervos* y comenzó la lucha despiadada por la conquista de la riqueza, del poder, del bienestar, de la dicha. En esa lucha, como en todas, sucumbieron los

débiles y los fuertes triunfaron. Hizo la herencia su labor acentuando la fortaleza de los fuertes, y las generaciones de los vencidos nacieron ya con una marca de inferioridad evidente; y la ley de Lamarck, según la cual los organismos se transforman por la influencia del medio, ó la ley darwiniana de la concurrencia vital, de la selección en la lucha, por el triunfo de los más aptos y la eliminación de los peor dotados, reinaron en el mundo, no ya como una etapa dolorosa, sino como un sistema al que será imposible volver la cara sin renunciar al progreso.

Esta ley darwiniana, libre de los obstáculos que oponía á su absoluto imperio la organización tradicional, sustituyó pronto la antigua aristocracia con la nueva, salida con empuje inesperado del fondo mismo de las democracias modernas.

Tarde ha expresado este fenómeno de una manera brillante y exactísima: "En toda democracia en que la fiebre de asimilación interna ó externa es extensa, como en la nuestra, podemos estar ciertos de que existe una jerarquía social, subsistente ó surgente, de superioridades reconocidas, hereditarias ó *selectivas*. Los prelados, los príncipes de la sangre, los frailes y los gentiles hombres, los monasterios y los castillos, no han sido abatidos sino en provecho de

los publicistas y de los financieros, de los artistas y de los políticos, de los teatros, de los bancos, de los ministerios, de los grandes almacenes, de los grandes cuarteles y otros monumentos agrupados en el recinto de una misma capital...

. . . . . .

"Lejos de simplificarse ó disminuirse esta aristocracia de situaciones enorgullecedoras, este estrado de sillas luminosas, no cesa de agrandarse por el efecto mismo de las transformaciones democráticas (1)."

Ante las consecuencias ineludibles de la concurrencia sin trabas, la realidad planteó este dilema: ó limitación de la libertad en beneficio de los débiles, en cuya favor se instauró, ó la lucha de hombres con hombres libres, ante la ley iguales, con el triunfo de unos pocos—de las capacidades superiores—y el vencimiento y la desgracia del mayor número.

Quedaría aún el recurso de acudir al altruísmo de los más fuertes, pero sólo las religiones, en las épocas de fe viva, obran tal prodigio, y nuestro tiempo de criticismo y de inquietud está *apagando las estrellas del cielo,* según decía en

(1) *Les Lois de l'imitation,* pág. 252. París, Alcan, 1890.

el parlamento francés el socialista y á la sazón ministro Viviani.

El lema democrático ha fracasado: Libertad significa camino abierto á la iniciativa y al esfuerzo personal, sin más límites que el respeto á las iniciativas y á los esfuerzos, igualmente libres, de los demás: y esto, en la vida, es concurrencia, variedad de iniciativas y esfuerzos libres, según la vocación de cada uno, valor distinto, resultado distinto de las iniciativas y esfuerzos libres de cada uno, en razón de las diversas capacidades, del diverso vigor mental y físico, del azar mismo, si se quiere.

Libertad individual, libertad para todos, sin privilegio que reserve á una minoría ni á una mayoría ningún grupo de iniciativas ó actividades, libertad democrática, vale tanto como supresión de barreras y diques opuestos á la ambición: y esto, en la vida, es concurrencia de ambiciones, éxito de unos pocos—de los fuertes ó los afortunados—y vencimiento de los más, que contemplan, tendidos en mitad del camino abierto, que sólo su fatiga y su debilidad hacen inaccesible para ellos, cómo los vigorosos y los audaces se pierden corriendo hacia adelante, hacia la gloria, ó la riqueza, ó el poder.

Libertad significa utilización del resultado del propio esfuerzo, y esto, en la vida, vale tanto

como abundancia para algunos, cuyo vigor halla sobrantes que acumular en los productos obtenidos, al paso que otros, inactivos, perezosos ó torpes, no logran lo preciso para vivir.

La democracia que proclamó el principio hoy retrocede ante las consecuencias y, aun cuando no renuncia á su mote, sí pretende mermar la libertad de los triunfadores en provecho de los vencidos.

"¿Quién tiene razón?", se pregunta Fouquier examinando este problema. ¿Es más favorable al progreso el individualismo aristocrático, ó la solidaridad democrática? Fulton y Wat prestaron ellos solos más servicios á la humanidad que muchas sociedades de socorros mutuos. El individualismo eleva y la democracia abate. La flor humana se alza sobre un estercolero humano. "Sin embargo, esas criaturas mediocres, inútiles, de instintos bajos, de corazones envidiosos á menudo, de inteligencia pobre, peligrosas á veces, tontas siempre, con eso y todo, son criaturas humanas (1)."

Parece evidente que, cualquiera que sea el punto de vista desde el cual contemplemos esta cuestión, no se puede pensar en pedagogía sin

---

(1) Citado por Le Bon, *Psycolhogie du Socialisme*, pág. 342. París, Alcan, 1898.

considerar que es el hombre un ser que nace, vive y se desenvuelve al lado de otros hombres; que convive con ellos en la común vida social.

Actúa el educador *sobre individuos,* mas no actúa—no debe actuar—habilitándolos para la vida aislada, dispersa, *individual,* sino para la vida colectiva en que, forzosamente, han de moverse y á cuyo desarrollo tendrán que cooperar, facilitando ó estorbando—según que su acción sea beneficiosa ó perjudicial—el progreso de la comunidad.

III

No nos convence la teoría de la *sociedad-organismo,* cada día más desacreditada. La biología tiene su campo de acción propio en los procesos funcionales en que se manifiesta la vida y, como dice Baldwin, la materia social no es simplemente *vital, es más que vital, es mental.* Los criterios de aptitud para la vida social se establecen *según los valores mentales, no según los valores vitales.* Las categorías sociales no están determinadas en razón del vigor físico, sino en razón del vigor psíquico: prudencia, sabiduría, poder de persuasión, austeridad, son cualidades que pesan mucho más, socialmente,

que una buena musculatura ó un excelente estómago.

Pero aún estamos más distantes de aquella otra tesis del individualismo radical que, suprimiendo el regulador directriz colectivo, todo lo fía al libre juego de las actividades individuales y de los intereses individuales en pugna.

La ley darwiniana de la lucha por la existencia, con la eliminación de los débiles y la supervivencia de los más aptos, se observa, sí, en la esfera social; pero no es ya la lucha que en el campo puramente vital se resuelve mediante el predominio de las variedades ó de los tipos más vigorosos, ó que mejor se adapten al medio físico, sino que se resuelve mediante el predominio de los tipos y variedades *mejor socializados y más útiles socialmente.*

Seguimos en esto la doctrina de Baldwin, muy felizmente condensada en su obra *Le darwinisme dans les sciences morales.* Para Baldwin la unidad social no es el individuo sino "una serie de individuos que atestiguan en común su naturaleza gregaria ó social actualmente en ejercicio". Al individuo así asociado le designa con el término *socius.*

Baldwin agrega que existen dos esferas de selección: la una *intra-gregaria* ó propiamente social, encaminada á la socialización de los in-

dividuos, dentro de cada grupo; la otra *intergregaria* ó inter-social, encaminada á la conservación del grupo mejor socializado, en la competencia social entre unidades colectivas.

De aquí ya se deduce claramente cuál deba ser el fin perseguido mediante la actuación pedagógica: *socializar el mayor número de individuos, lo más intensamente posible, dentro del grupo en que conviven, á fin de que este grupo pueda afrontar la competencia con los grupos rivales.*

Si la educación se descuida, si no logra socializar intensamente los individuos en su grupo, si una selección al revés fomenta y estimula el predominio de individualidades socialmente nocivas, el grupo así constituído no podrá menos de sufrir la acción eliminadora, al concurrir con otros grupos en empresas pacíficas ó guerreras. La selección inter-social tendrá que serle enteramente desfavorable.

En la guerra y en las rivalidades entre civilizaciones diferentes—dice Baldwin—, cualquiera que sea la forma del conflicto, no es tan necesario el valer individual como la aptitud del tipo de solidaridad realizado para la vida colectiva. Los grupos mal organizados, de tendencias demasiado individualistas, caen ante los mejor organizados, los más socializados. Una sociedad incapaz de eliminar de su seno á los criminales no puede pretender éxitos en las

luchas entre razas diferentes. Una administración corrompida es el índice de una organización incompleta é ineficaz. Esto es un lugar común en sociología, pero se ve por ello cómo la adaptación y la selección pasan del individuo al grupo, del tipo individualista al tipo colectivo de utilidad.

.....

Todas las instituciones sociales y pedagógicas tienden á este fin: hacer de cada miembro del grupo *un socius,* es decir, un elemento solidario, bien constituído y conforme al tipo común. Cada hombre debe, pues, incorporarse, por una larga serie de esfuerzos, encaminados á instruirle y disciplinarle, las tradiciones de su raza y de su grupo.

.....

El individuo sociable es, pues, el producto de la vida social. Realiza é incorpora en él el tipo de organización, que, en su lucha con los otros grupos, su propio grupo tiende á hacer persistir. Es, en tanto que sea francés ó inglés, si lo que es característico de las dos grandes civilizaciones correspondientes debe flotar en la existencia, como tal ó cual hombre de Francia ó de Inglaterra deberá subsistir. Y en la conciencia personal de cada uno hay una parte, gracias á la cual él es francés ó inglés, como hay otra, gracias á la cual es *A* el terrateniente, ó *B* el herrero (1).

En España *no nos socializamos*: carecemos de una pedagogía nacional que trascienda desde la familia y la escuela á la difusión de ideas nobles, útiles socialmente, realizada en la pren-

(1) Ob. cit., París, Alcan, 1911, págs. 61, 63 y 66.

sa, en la tribuna y en la actuación constante de los que por hallarse colocados en la cumbre de la sociedad española ponen—queriendo ó sin quererlo—en sus actos, un gran poder de sugestión y debieran tener siempre presente que, cuando obran, aún más que cuando hablan, predican y aleccionan, pues no hay predicador como *Fray Ejemplo.*

En España, por codicia ó ceguera de algunas gentes, é incuria y cobardía de muchas más, hemos constituído una *situación social* enteramente favorable á los embaucadores de muchedumbres y falsificadores de realidades. Y, ó modificamos el medio, socializándonos mejor merced á una enérgica terapéutica pedagógica que sustituye á la actual pedagogía, ineficaz ó disolvente, ó cada vez más desquiciados interiormente, por una selección al revés, continuarán eliminándonos como grupo social, como nación, en la inevitable competencia con otros grupos mejor socializados. *La situación social* de hoy es contraria á la supervivencia selectiva de aquellas cualidades que, incorporadas á la colectividad, serían una fuerza, frente á los grupos con quienes hemos de convivir y de concurrir en el mundo.

Fuimos, antaño, emprendedores y aventureros con exceso porque teníamos fe ciega en

nuestro arrojo y nos hicieron creer que iba la victoria uncida á nuestro carro.

Merced al persistente machaqueo de los demoledores de glorias y agoreros de ruinas, que nunca procuraron sustituir con la fe activa, capaz de empeños grandes, aquella nuestra vieja fe pasiva y dormilona que en vano esperó el fruto sin la labor, hoy tenemos el convencimiento de nuestra propia inferioridad, sin el propósito de dejar de ser inferiores. Del espíritu nacional español se ha apoderado lo que es cien veces peor que la decadencia: *la resignación de la decadencia.*

Ya está enterrado el Cid guerrero, cerrado su sepulcro con las tres llaves, como querían los censores de nuestras aventuras, trocadas en desventuras tantas veces. Pero no se ha engendrado un Cid pacífico que gane á punta de arado territorios, como los que el otro ganó á punta de lanza.

El problema de rehacer nuestra alma, presa de un pesimismo envilecedor, y nuestro cuerpo, presa de un aniquilamiento fisiológico, proveniente del mal comer, es, ante todo y sobre todo, un problema de educación: de educación que actúe sobre cada uno y le habilite para la vida individual, pero que al propio tiempo le funda en el grupo español y le inspire con la voluntad del

esfuerzo la confianza en la eficacia del esfuerzo; que le haga amar la tierra en que nació y vive y le impulse á servirla, convencido de que su afán no será estéril, de que á su afán se juntan muchos afanes, y obra de todos será el éxito; que forje el nuevo espíritu nacional, ni aventurero ni medroso, ni jactancioso ni encogido, consciente de la fuerza y el valer de la voluntad, aleccionado en la desgracia, seguro de sí mismo, capaz de contemplar serenamente el porvenir, que está abierto para cuantos trabajan, luchan y creen.

CAPITULO SEGUNDO

LA ESCUELA PÚBLICA

I. Bancarrota de la enseñanza pública.—Algunos datos estadísticos.—No se ama la Escuela.—No se educa.—II. La escuela y la familia en la educación.—Cooperación inexcusable.—Un libro de Crouzet.—III. Bases de la reforma.—La misión del Estado.—Los Maestros.—Sueldos y vocaciones.—Creación del nuevo magisterio.—Los edificios escolares.—Orientación educativa de la Escuela Primaria.—IV. Instrucción y Educación.—Significación de estos términos.—La instrucción y los provechos inmediatos.—El cimiento moral de la educación.

I

Puede afirmarse, sin hipérbole, que la acción pedagógica se ejerce y se recibe en todo momento; que apenas hay manifestación de la vida social que no transcienda á la educación.

La familia y la escuela son los cimientos, pero el edificio se alza en medio de la calle, á plena luz. En la lectura del libro ó del periódico, en el espectáculo á que se asiste, en la conversa-

ción que se mantiene, en el discurso que se escucha, en el viaje que se realiza, en el ejercicio que se practica, en el paisaje, el cuadro, el monumento que se contemplan, en el intercambio continuo de ejemplos, sugestiones y estímulos sociales, hay una intensa y persistente labor educativa que contribuye á moldear los caracteres, que ilumina ó ensombrece las almas.

A cualquier lado que volvamos los ojos, asusta el cuadro de la pedagogía nacional:

En la familia, suele anidar el egoísmo como compañero de la ignorancia. No preocupan sino los inmediatos provechos materiales; y aun en este respecto se prefiere *el pan asegurado* sin esfuerzo—el ocio y la estrechez—á la perspectiva de la holgura y el bienestar, logrados como premio á una vida perseverantemente consagrada al trabajo. Se desdeña, cuando no se condena, el culto al ideal, que es gran motor de voluntades. Se poda, sin dejarlo florecer, todo brote de solidaridad altruista.

En la escuela pública la realidad escueta puede enunciarse asegurando que no hay educación buena ni mala, que esa es materia que no figura en los programas; y ello ha de traducirse, forzosamente, en ineducación.

En la escuela privada se registran, como notas salientes, una educación confesional de las

instituciones religiosas docentes—que no siempre aciertan á inspirar sus enseñanzas en la necesidad de fortalecer los caracteres, produciendo hombres animosos, capaces de reaccionar frente al medio de indiferentismo cobarde en que habrán de moverse—, y una educación disolvente, anárquica, atea, de las escuelas laicas.

En la doctrina predicada por los liberales monárquicos, y sus más próximos parientes de la otra orilla democrática, está la escuela que bautizan con el nombre de *neutra*.

En las propagandas—*¿sociales?*—de los unos y la, por el momento, cómoda tolerancia de los otros, están el *pacifismo* y la siembra á voleo de rebeldías.

En la conducta de muchas gentes encumbradas, el olvido y el menosprecio de las leyes, la captación de muchedumbres con artificiosas falsificaciones de realidades, y el sistemático enervamiento de la virilidad colectiva, mediante el contubernio con los enemigos jurados de lo que importa mantener, y la sustitución cautelosa de la represión por la dádiva.

Este es el cuadro de la pedagogía nacional.

Pero procedamos con método. Comencemos por la enseñanza pública oficial y, de esta enseñanza, por la escuela primaria.

Según la Memoria publicada, y elevada á las

Cortes, por el Sr. Conde de Romanones, Ministro á la sazón de Instrucción pública, el 15 de Mayo de 1910, existen en España *nueve mil quinientas setenta y nueve escuelas menos de las que serían necesarias para dar cumplimiento á la ley de 1857*. Estas son las que faltan para ponernos, en cuanto al número, á la altura que se juzgaba indispensable hace ya más de medio siglo; y ¡á cuántas reflexiones se presta la consideración de cómo actúan y viven las otras veinticuatromil setecientas ochenta y siete, que anota la estadística como escuelas en función de enseñanza!

El resultado de esta falta de escuelas, y de la deficiente labor de las que existen, se refleja en la cifra de analfabetos:

El cuarenta y seis por ciento de varones y el cincuenta y siete por ciento de las hembras comprendidos en la edad de once á veinte años no saben leer ni escribir. Son datos oficiales, del censo de 1900.

Hay provincias, como las de Granada, Jaén y Málaga, en que la cifra de analfabetos comprendidos en esas mismas edades, *pasa del setenta y dos por ciento.*

Ni los alumnos asistentes á las escuelas públicas, ni sus padres, sienten devoción por la escuela, ni aman al maestro.

La escuela, en multitud de hogares, es ame-

naza que se esgrime frente al niño rebelde, lugar de encierro, castigo que se impone á la travesura, reclusión obligada que contenga la correría y la bullanga, dejando silenciosa la casa y en paz la calle, durante algunas horas; no es un lugar alegre en que conviva con los alumnos el maestro, consagrado, dulce, amorosamente, sin rigor que cohiba la voluntad, sin exigir de la atención persistencia que agote el interés y fatigue la inteligencia de los niños, á la labor de ir despertando curiosidades sanas para satisfacerlas poco á poco, de ir ensanchando el horizonte que pueden abarcar las miradas ó puede recorrer el espíritu, de ir adiestrando los cerebros y fortaleciendo las voluntades.

La escuela tiene raíz municipal. El municipio es lo que más de cerca nos toca. La incultura que más puede dañarnos y molestarnos es la incultura del vecino con quien convivimos á diario. El municipio tampoco ama su escuela. Ha sido necesario arrebatarle el pago del maestro porque, frecuentemente, no le pagaba, y el maestro famélico llegó á ser ocasión de caricaturas y chascarrillos, y estimulante eficacísimo de la risa del público en el teatro por horas, en prosa y verso y con ó sin música.

Todo esto acusa un gran desastre, una gran quiebra de la instrucción primaria oficial.

Y adviértase que hablamos ahora únicamente de instrucción, que es lo que tenemos, aunque mal. Porque de educación no hay ni atisbos.

Queda anotado y demostrado con cifras oficiales que escasean las escuelas y los analfabetos abundan; y no descubrimos ningún secreto al afirmar que la casi totalidad de las escuelas existentes son malas; que es en ellas muy deficiente la instrucción y no se educa ni mal ni bien. En las escuelas públicas oficiales—claro es que señalamos la característica del conjunto, sin negar excepciones que son notorias—se cultiva casi exclusivamente la memoria, se descuida la inteligencia y no se atiende á la formación del carácter.

El analfabetismo es, acaso, entre todos, el menor mal ocasionado por nuestra deficiente organización escolar, aun siendo casi el único de que suelen las gentes lamentarse. No hace hombres útiles quien no enseña más que á leer y escribir. La vieja sentencia que afirmaba que "por cada escuela que se abre se cierra una prisión" la han desmentido de un modo cruel los hechos, elevando paralelamente las curvas de la delincuencia y de la instrucción, destacando á veces como regiones fecundas en delitos, las mismas que se pueden vanagloriar de

haber alcanzado una mayor difusión en la instrucción elemental.

II

La escuela debe ser principalmente educativa. La escuela debe ser prolongación de la familia que prepare, *que incube* los ciudadanos de mañana, siempre advertida de que *el niño es el padre del hombre,* como dicen gráficamente los ingleses.

Hay quien piensa que la misión educadora corresponde exclusivamente á los padres. Otros la atribuyen exclusivamente al maestro. Crouzet ha publicado un libro interesantísimo —"Maitres et Parents"—consagrado todo él á esta cuestión, y se decide, con muy buen acuerdo, por la armonía entre ambas soluciones extremas. *Es preciso elegir*—exclama—*entre la guerra con el alma del niño por campo de batalla, ó la cooperación.*

La familia, como advierte este autor, es la primera escuela y sigue luego siendo la escuela permanente de cada uno de nosotros; tiene, pues, la ventaja de la prioridad y de la continuidad en la acción. Además, el tiempo pelea de su parte: por cada hora de escuela, tres de familia.

La educación familiar acaso desenvuelva principalmente el espíritu de tradición, asiento insustituíble, raíz de la vida actual y germen del porvenir. La educación escolar acaso desenvuelve especialmente el espíritu de progreso. Mira la una al pasado y la otra al futuro; pero las dos coinciden en el presente. La educación de la familia procurará, ante todo, probablemente, "el interés del hijo" y la educación de la escuela, "el interés de todos". De aquí la posibilidad de conflictos agudos ó latentes entre la familia y la escuela; pero de aquí también la inexcusable necesidad de la cooperación.

Sería temerario prescindir de la escuela en la educación. Ella dispone de elementos que no pueden hallarse en el hogar; de un tiempo consagrado exclusivamente á la labor educativa; de un maestro preparado para realizar su misión, especializado en la tarea de iluminar las almas infantiles. La misma concurrencia de alumnos á la escuela, si de un lado dificulta el trabajo del educador y tiene el peligro de la uniforme aplicación de los mismos métodos á individualidades distintas, de otro lado, acercando los niños unos á otros, les enseña á vivir reunidos, como han de vivir luego en la sociedad, cuando sean hombres.

Pero de esto á pretender que la escuela lo

llene todo en la educación, prescindiendo de la cooperación familiar, hay gran distancia. "Imaginad—decía, hace ya tiempo, un pedagogo francés—que mañana estén realizados nuestros proyectos escolares y post-escolares. Mañana el alumno de la escuela materna elemental ó superior entrará en ella á las seis de la mañana y saldrá á las ocho de la noche. Allí será alojado y alimentado durante todo el día; instruído los días de trabajo, custodiado y entretenido con recreos los jueves y domingos; allí será, en parte, vestido; allí colocará el dinero que puedan darle sus padres. No estará en su casa más que algunas horas por el día, ó, más bien, por la noche, las horas de sueño; no estará con sus padres sino breves minutos. En realidad su casa será la casa común, sonriente y confortable en que se educa. Pero le será enteramente desconocida la vida de familia: *no tendrá hogar.*"

Tiene razón Crouzet: Padres y madres no se persuadirán jamás con exceso de que van contra su interés si pretenden suplantar el maestro y contra su deber no ayudarle. Viciar los sanos métodos de formación intelectual pidiendo "largas lecciones", "numerosos problemas"; sustituir al niño en las dificultades propias de los trabajos que deba realizar, relevándole de todo esfuerzo personal; criticar ligera y acremente

los libros, las enseñanzas, los sistemas preconizados y empleados por el maestro, es deshacer la obra escolar.

Por el contrario, errarán los maestros que pretendan arrebatar á la familia su campo de acción propio, rechazar su eficaz, insustituíble cooperación. Nuestros libros y nuestros preceptos, como ha dicho Pécaut, "no igualarán jamás á la familia para imprimir á los hijos las cualidades y las virtudes cardinales en que se asientan todas las demás: el sentido práctico en primer término, es decir, el sentido de las realidades y las necesidades de la vida, con la simplicidad de los hábitos; en seguida, la paciencia, el trabajo obscuro perseguido sin tregua, la economía infatigable". Nosotros agregamos que en la esfera moral y religiosa, en la formación del espíritu, en la infiltración de la rectitud, como norma obligada del vivir cuotidiano, será siempre baldía la actuación del maestro, sin la cooperación de los padres: en lo hondo de cada alma hay siempre algo que arraigó en el hogar, sobre las rodillas de una madre; y sólo por milagro se podrá conservar el corazón sano, si comenzó á formarse y creció en una atmósfera familiar pestilente.

III

Frente á la idea, acaso dominante entre los políticos, que atribuye al Estado, casi exclusivamente, la misión de educar, podría mantenerse, en pura doctrina, que la escuela pública no es sino la *sustitución oficial,* de las iniciativas sociales que no se manifiestan; que la escuela pública debe crearla, sostenerla y reglamentarla el municipio; que el Estado cumple con vigilar, inspeccionar, marcar un mínimum de condiciones al maestro y fijar también el mínimum de escuelas, libres ú oficiales, eficazmente organizadas, que cada municipio ha de tener.

Debería, además, ser cosa suya—del Estado—el estímulo en forma de subvenciones de las iniciativas sociales y municipales encaminadas á difundir y mejorar la educación.

Tal como estamos en España, preciso es proclamar que tendría graves riesgos prescindir, de momento, del sistema actual, que convierte al Estado en cajero y pagador de los municipios, por atenciones de enseñanza, para evitar que los maestros se queden sin cobrar.

Una nueva organización municipal, actuando útilmente sobre la desmedrada vida local y una inspección sólidamente asentada y bien retri-

buída, que, de igual modo abarque la escuela pública y la privada, permitiría, tal vez, abordar de lleno la solución de este aspecto del problema que hoy no se halla resuelto, sino aplazado.

Pero la reforma honda y radical, no sólo extensiva —única preocupación aparente—, sino intensiva, de la instrucción primaria, ha de abarcar tres elementos: los maestros, los locales y la organización y orientación pedagógicas.

En cuanto á lo extensivo, á la difusión de la enseñanza, no tenemos maestros en número bastante para las necesidades nacionales.

En cuanto á lo intensivo, á la función educadora—no ahorraremos crudezas—para la enmienda es necesario que el yerro se conozca—, la mayor parte de los maestros no se hallan á la altura de su misión: abundan por desgracia, los ignorantes. Hay no pocos que caen, por el estudio, en el rebuscamiento, en la pedantería, cuando hablan ó escriben y ello les aleja del niño que necesita sencillez, claridad, que se descienda hasta él, para elevarle. Son minoría, meritísima, pero minoría al cabo, los que saben ser maestros, cultos sin aspirar á parecer sabios, sencillos sin caer en vulgaridad, persuasivos en la conversación, sin hojarasca retórica, y, sobre todo, apasionados, vehementes, amorosos y abnegados en su obra, en su aposto-

lado, que ha de ser, para serlo, todo entusiasmo y todo amor. De éstos hay pocos, y esos pocos saben obrar milagros, aun con todas las trabas de la rutina y del ambiente que les cerca.

Verdad que ganan poco nuestros maestros; que necesitan, que deben ganar más; pero no creo que en ello estribe la solución del mal. Las ventajas, los provechos materiales del cargo, nunca serán bastantes para determinar vocaciones: y eso es precisamente "vocación", lo que falta en la generalidad de los maestros. En la ausencia de vocación radica principalmente nuestra indigencia educativa. Y el Estado completa la obra del atraso pedagógico en que vivimos —de la falta de escuelas, de la deficiente preparación del magisterio primario—estimulando, subvencionando la falta de enseñanza.

No hay hipérbole en esta afirmación. La Caja de derechos pasivos del magisterio, se nutre:

Con el descuento á que está sometido el sueldo de los maestros.

Con la mitad de los sueldos correspondientes á las escuelas servidas por maestros interinos.

Con la totalidad de los sueldos correspondientes á las escuelas vacantes.

El maestro se halla, por consiguiente, interesado en que no se provean los puestos vacantes y en que las interinidades se prolonguen, *en que*

no haya enseñanza, para que tengan pan sus hijos y aun él mismo en la ancianidad.

La carencia de maestros en número bastante para cubrir las necesidades nacionales demuestra que los que piden la creación de millares de escuelas, hecha *de golpe* en la *Gaceta,* no saben lo que piden. Esa es, sencillamente, una plataforma tan popular como ridícula.

Hacen falta, ante todo, nuevos maestros, imposibles de improvisar. Y su creación requiere, si ha de responder al propósito, *si ha de ser útil,* tres etapas, de varios años cada una:

1.ª Grado normal, mediante la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, lamentablemente desviada hoy del cauce educativo en que debía desenvolverse; lamentablemente inclinada á convertirse en un centro más de estudios teóricos, con ribetes positivistas, que no suelen ser la base más sólida para la formación de la conciencia moral.

2.ª Reorganización de las Escuelas Normales, con el nuevo profesorado salido de la Escuela de Estudios Superiores, saneada, saturada de un espiritualismo sano y fuerte.

3.ª Organización del nuevo magisterio que creen las normales reorganizadas.

Para estos maestros, los maestros de maña-

na, habrá que consignar nuevos sueldos que dignifiquen el cargo y habrá que establecer la compatibilidad de la mejora con la estabilidad, esto es, ascensos sin traslados.

A estos maestros ya podría, obedeciendo á un sistema, agrupárselos en las *escuelas graduadas verdad*—no en las parodias de graduación que ahora se estilan—, yendo resueltamente á la supresión de la escuela unitaria, antipedagógica y absurda.

En cuanto á los locales, eso sí que es más fácil de improvisar. Basta con dinero. Pero exige un esfuerzo económico extraordinario. Apenas tenemos locales adecuados para escuelas que merezcan tal nombre, cuya existencia no sea un baldón, un documento acusador de nuestra incuria.

Jimeno describió estos locales en un discurso, recargando la pintura de sombras, que no excedían la negrura del cuadro. En la asamblea última de inspectores se recordó de nuevo esta gran vergüenza nacional. Barcelona hace muy pocos años no tenía un solo local construído, *ad hoc,* para escuela.

Acaso un presupuesto extraordinario, un empréstito levantado por el Estado y los municipios, cuyas anualidades se pagaran con lo que hoy se satisface por alquileres y con lo que se

emplea en las poco eficaces subvenciones para construcciones escolares del sistema actual, resolvería este problema.

A él habrá que acudir, de uno ó de otro modo, levantando nuevas escuelas, por lo menos en la medida que requieran las provisiones de maestros de las futuras normales.

Y en tanto que esto llega, para hacer algo útil desde luego, podrían construirse algunos grupos escolares, para escuelas graduadas modelo, en las 49 capitales de provincia, procurando reunir en ellas, con mejora de sueldos, á lo más escogido del magisterio actual. Serían estas escuelas otros tantos focos educativos y, aparte su obra propia, algo podría esperarse de la irradiación, del ejemplo.

No siempre es lo mejor ni lo más breve querer hacerlo todo de una vez. Y, de momento, no podrá hacerse, eficazmente, mucho más.

Es preciso—hay que insistir en esto—formar nuevos maestros que hagan viable la reforma; orientar la enseñanza de las escuelas en el sentido de una educación sólida, provechosa para quien la reciba, para la sociedad en que ha de vivir, en cuyo progreso ha de colaborar.

Y no debe olvidarse que el maestro no se forma enteramente en las normales, por bien

organizadas que estén, sino que habrá de completarse su formación en la práctica de la escuela.

El maestro alemán no recibe en las normales el título de maestro, sino el de *aspirante á maestro,* siquiera cobre sueldo con este último título.

Algo análogo podría hacerse en España exigiendo á los maestros nuevos un período de prácticas—cuando menos un año—en las escuelas graduadas provinciales modelo.

También podrían exigirse de todos los maestros memorias anuales sobre puntos concretos —relacionados, por ejemplo, con la localidad en que ejerzan su ministerio—de los que obligan á discurrir y permiten discernir el criterio de que dé muestra cada cual, que no puedan ser simple transcripción de los libros, ni pretexto para pedantescas exhibiciones.

Y para llenar el vacío de las escuelas que ahora faltan y seguirán faltando bastante tiempo; para llevar un soplo fecundo de educación á los lugares más apartados; para hacer amar el aire y el sol que son salud, vigor y alegría, las "escuelas de temporada", las "escuelas del bosque", al aire libre y los campos de juego.

Hace, en fin, falta, sobre todo—no se insistirá nunca en ello excesivamente—, que los

maestros y los padres y todo el mundo adviertan que la misión de la escuela no se concreta á enseñar á leer, escribir y contar; que es más educativa aún que instructiva.

En esta idea han de insistir sin tregua las Normales. Sobre este yunque se ha de forjar el maestro para que él forje luego los ciudadanos de mañana.

Hace falta un programa de educación moral y que él sea la preocupación más intensa y la labor más honda y más tenaz del maestro.

Es preciso arrancar de cuajo nuestro actual concepto de la escuela primaria y sustituirle por otro. No instruir, educar en primer término.

IV

Basta reflexionar un instante en lo que significan estos dos términos, "instruir" y "educar", y en los males que afligen á la sociedad actual, para convencerse de que, si la instrucción pone un arma en nuestras manos, poco ó nada puede influir en que la empleemos bien ó mal, y es la educación quien regula, en definitiva, la conducta, es decir, lo tangible, socialmente, de nuestra propia individualidad, lo que de ella transciende á las demás individualidades que con

la nuestra forman el tejido social, la ocasión continua de armonías y contraposiciones, de cooperaciones y luchas.

"Instruir" significa, en su sentido etimológico, *edificar dentro, hacer provisión, almacenar;* y "educar" significa cosa del todo diferente y aun en cierta manera opuesta: *criar, sacar afuera, conducir, guiar.*

La instrucción mira, pues, exclusivamente al individuo, abasteciendo la inteligencia por el órgano de la memoria. La educación mira á la colectividad, marcando rutas, enfrenando pasiones, poniendo, en el respeto á la esfera de acción ajena, una valla y un límite á la acción propia.

Esta fundamental y originaria diferencia entre "instruir" y "educar", lejos de atenuarse en la realidad viva de nuestro tiempo, se acentúa y se marca más cada día, mediante la tendencia groseramente positivista y práctica de la instrucción. Hoy se exige, se procura, en primer término, el provecho inmediato; se desdeña como cosa baldía todo bagaje intelectual que no habilita, directamente, al individuo para *el éxito* en la lucha de aspiraciones en que se verá envuelto desde la juventud.

Se estudia, por consiguiente, y se enseña, para lograr una ventaja *práctica, material*: cada cual

procura ser el más fuerte y el más hábil. Así se forja una concepción de la vida que entroniza el egoísmo y apenas deja espacio para el desinterés. Si el mal que aflige á nuestro tiempo, y muy especialmente á nuestro país, es la falta de solidaridad, de abnegación, la ausencia de móviles y aspiraciones que eleven el espíritu sobre la menuda, fugaz y muchas veces quimérica conveniencia personal, no será la escuela meramente instructiva quien corrija ese mal: servirá, al contrario, para arraigarle y extenderle.

La habilitación para la vida debe correr á cargo de la enseñanza profesional. La instrucción científica, honda, sólida, intensa, desinteresada en su vocación, fecunda no obstante en resultados, no puede derramarse sobre la muchedumbre que recibe de ella las concreciones prácticas, la herramienta, la máquina, la innovación, fruto de un invento, que fué fruto á su vez de una teoría ó de un invento anterior, realizado probablemente sin miras inmediatas de aplicación ni de utilidad.

Pero la muchedumbre—que aquí quiere decir todos los hombres, todas las categorías sociales, desde la más humilde á la más encumbrada—, si es notorio que no puede aspirar ni necesita aspirar á la sabiduría mediante la instrucción, sí necesita, en cambio, y puede lograr mediante

la educación, una base de ordenación moral, un firme cimiento de bondad generosa que le permita contemplar serenamente la vida sin ansias envidiosas de pelea y de disputa, alimentadas por el afán egoísta de prevalecer y triunfar *sea como sea.*

Y esta ha de ser, para ser sana, para ser fecunda en resultados, la obra de la escuela: despertar en las almas sentimientos de amor, de desinterés, de solidaridad altruista, disciplinar las voluntades, someter las pasiones, sujetar los impulsos del egoísmo. Del mismo modo que la instrucción procura el prevalecimiento de los móviles y de la conveniencia individual, la educación tiende al prevalecimiento de los móviles y de la conveniencia social. Toda educación se dirige, principalmente, á lograr este resultado: hasta en su acepción usual, ser "un hombre bien educado" significa haber logrado disciplinar y someter los propios gustos y las propias inclinaciones, haber aprendido á violentarse, á reprimirse, á contrariarse, cortésmente y sin asomo de disgusto, en homenaje á los demás.

La instrucción sola, sin base educativa, no crea, no puede crear, colectividades vigorosas; crea, por el contrario, individuos dispersos en lucha unos con otros por llegar antes: el muchacho instruído, *habilitado para las luchas de la*

vida, si no se le procura el sólido cimiento de una educación moral ennoblecedora del espíritu humano y de la misma vida humana, será probablemente *un arrivista preocupado de llegar cuanto antes* y mal dispuesto á todo sacrificio que retrase un instante su ascensión; será un perturbador sin escrúpulos, y no un cooperador, en el avance colectivo á que la escuela debe contribuir.

"El vencedor en los concursos escolares—observa Brunetière acertadamente—podrá haber demostrado que es más inteligente que los vencidos; pero ¿es por eso más moral? Tiene la inteligencia más abierta ó más viva y la memoria más tenaz ó la palabra más fácil: ¿tiene por ello el carácter mejor templado? He aquí lo que sus composiciones ni su discurso no sabrían enseñarnos. Hemos visto que sabe algo de historia y de física: ignoramos si tiene alguna idea de la justicia ó de la caridad. El volumen del tronco del cono ó la preparación del fósforo carecen de secretos para él: no sabemos si ha oído hablar alguna vez de abnegación. Digámoslo en una palabra: tiene instrucción. ¿De qué manera y para qué fin la usará (1)?"

---

(1) F. Brunetière, *Questions actuelles,* pág. 69. París, Perrín et Cie., 1907.

Si el individuo ha de vivir vida social, si ante todo debemos preocuparnos del fortalecimiento colectivo, si la escuela pública ha de tener presente siempre la necesidad de crear ciudadanos, es indispensable que se acometa la obra de la educación nacional hoy, por desgracia, enteramente descuidada en España; es necesario que, padres y maestros, y cuantos hombres puedan influir con sus palabras ó con su ejemplo en el resurgimiento español, tengan presente esta profunda sentencia de Lamennais: "La sociedad humana está fundada sobre la mutua concesión ó el sacrificio del hombre al hombre, ó de cada hombre á todos los hombres, y el sacrificio es la esencia misma de toda verdadera sociedad."

CAPITULO TERCERO

LA SEGUNDA ENSEÑANZA

I. Finalidad de la segunda enseñanza. Preparación para la carrera universitaria y "preparación para la vida". Lo inmediatamente útil. Clasicismo y realismo. Para qué sirve el clasicismo en Francia, Alemania é Inglaterra.—II. La segunda enseñanza en Alemania. Gimnasios, Gimnasios Reales y Escuelas Reales. Planes de estudios de Munich. La Religión en la segunda enseñanza.—III. Reacción clasicista. Los estudios modernos ante la crítica. El interés de los más y el interés de la cultura.—IV. El clasicismo ante los técnicos. Cómo opinan los grandes industriales. Testimonios de calidad.—V. Enseñanza cíclica.

I

La organización y la eficacia educativa y práctica de la segunda enseñanza entre nosotros son, poco más ó menos, tan deplorables como las de la enseñanza primaria.

Verdad que en esta última faltan muchas escuelas y en aquélla no faltan *Institutos*. Pero faltan plan y concierto madurados, vocación y asiduidad en gran número de profesores, más

pendientes de los quinquenios que de su gran misión educadora, orientación que encauce y guíe los esfuerzos de maestros y discípulos, labor útil; falta, en definitiva, enseñanza.

¿Para qué sirve, para qué ha de servir, la segunda enseñanza? ¿Cuál debe ser su contenido? Cuestión es esta importantísima, en que entretienen sus ocios, por el mundo, las gentes estudiosas aficionadas á los problemas pedagógicos.

Si el bachillerato ha de ser simple preparación que desemboque en la carrera universitaria, probablemente se impondrán tantos bachilleratos como caminos profesionales se abran ante nosotros: habrá que meditar si un niño de diez años está ya en condiciones de precisar su vocación; y en los inconvenientes de una especialización excesiva en los estudios; y en los riesgos de un error electivo en tal edad, que obligará á seguir en él, torciendo y malogrando el curso de una vida, ó á rectificar el propósito, desandando el camino, con la pérdida consiguiente de tiempo y de entusiasmo. Pero esa —muy errónea, á nuestro juicio—sería al cabo una orientación capaz de inspirar planes lógicos; plantearía el problema del bifurcamiento ó la uniformidad en la enseñanza de los bachilleratos preparatorios de las distintas profesiones.

Frente á los que sostienen ese criterio—poco en boga—del bachillerato antesala profesional, dicen otros que la segunda enseñanza ha de ser *preparación para la vida.* He aquí un concepto que parece muy claro y adolece, no obstante, como advierte Brunetière (1) de una gran falta de precisión. "Preparación para la vida" no ha de significar preparación profesional, porque ese es el otro criterio, el del Instituto antesala de la Universidad ó de las Escuelas especiales; y si no significa eso, sino adiestramiento integral que capacite al individuo para ser miembro útil á la comunidad de que forma parte, y útil á la vez á sí mismo, "preparación para la vida" en la segunda enseñanza, ha de significar "educación" mediante la transmisión de la cultura; y otra vez se plantea el problema de qué cultura conviene más para adiestrar la inteligencia, elevar el espíritu y formar el carácter, si aquélla que persigue la adquisición inmediata de los conocimientos que se reputan principalmente útiles en la vida moderna, ó aquella otra que, desinteresándose de la utilidad inmediata, fortalece la facultad de comprender y de juzgar, de apreciar y de dis-

(1) *Questions actuelles,* pág. 395. París, Perrin et Compagnie, 1907.

cernir, y tonifica los espíritus con el amor de la verdad y del bien.

Porque es bueno que cada uno se sienta habilitado, pertrechado mediante la enseñanza recibida, para triunfar por sí, pero á condición de que tenga hondamente arraigada la convicción de que su actividad en la vida ha de encerrarse en las fronteras que le traza el cumplimiento del deber, y el respeto al derecho ajeno; y bueno es que *bastándose á sí mismo,* no espere nada, no pida al menos nada, de la misericordia de los demás, pero con tal de hallarse siempre pronto al ejercicio activo de esta virtud, prestando ayuda al débil; y bueno es que sepa que la vida, en lo social como en lo físico, tiene sus leyes que, á la larga, se cumplen casi siempre, de suerte tal que de sus actos y de sus omisiones depende por entero su porvenir, que ha de gozar ó ha de sufrir las consecuencias naturales que de sus actos se deriven; pero con tal de que no lleve ese criterio á la construcción de una moral utilitaria, desligándose de todo vínculo social, entronizando el egoísmo, y olvidando aquellas normas elevadas de conducta, sin las que reinaría la barbarie en el mundo y descenderíamos al nivel de las bestias.

Este problema de la orientación de los estu-

dios de la segunda enseñanza hacia el *clasicismo* ó hacia el *realismo* se discute y preocupa hoy hondamente en todas partes.

Grandes autoridades defienden el valor educativo y la gimnasia intelectual de las lenguas clásicas y del conocimiento directo de los autores griegos y latinos.

Otros pregonan la conveniencia de dar de mano á estos estudios de lenguas muertas, poco menos que inútiles según ellos, y proclaman su sustitución por el estudio de lenguas vivas y de las ciencias de mayor y más frecuente aplicación en nuestra época, que influyen más en el progreso.

Alemania resuelve este problema con sus *Gimnasios, Escuelas Reales* y *Gimnasios Reales,* adoptando un sistema poliforme oficial que da la preferencia á los estudios clásicos en los *Gimnasios,* á los estudios modernos en las *Escuelas Reales* y combina unos y otros en los *Gimnasios Reales.*

Inglaterra, donde, al decir de Bunge, se precisan más requisitos para abrir una fonda que para crear una alta escuela de *gentlemen* ó *gentlewomen,* sustituye el poliformismo oficial alemán, con el poliformismo privado, que tan bien cuadra á la acentuada individualidad y al sistema tradicional de ese pueblo.

Francia opta, en fin, por varios bachilleratos y acentúa en las últimas reformas el sentido moderno en la segunda enseñanza, no sin protestas clamorosas y autorizadas que impondrán probablemente una nueva rectificación de sus planes.

En todas partes este problema preocupa, apasiona, suscita discusiones, y produce una orientación definida, entregada á la crítica de los pedagogos y á los resultados de la experiencia. Sólo aquí continuamos sin enterarnos de la cuestión siquiera, petrificados en un absurdo bachillerato que no responde á ningún plan científico ni pedagógico, y que complica y empeora cada nueva reforma, con el recargo inútil de materias (1).

El estudio de las humanidades clásicas, como cualquier estudio, hay que hacerlo bien ó no hacerlo. Si creemos que no sirven para nada, á suprimirlas, como ha hecho Noruega, y á intensificar otras materias. Si sirven para algo, á aprenderlas. Con figurar distribuídas con

(1) No queremos decir al afirmar que ni siquiera nos hemos enterado de esta cuestión en España, que á nadie le haya preocupado, sino que no ha transcendido á la organización de la enseñanza. Por lo demás, se ha hablado de ella con verdadero conocimiento del asunto: sirva de ejemplo el interesante folleto de Unamuno *La enseñanza superior en España.*

cuentagotas, entre otras muchas disciplinas, en los planes de nuestros Institutos, no se adelanta cosa alguna.

Hay, además, que preocuparse de la finalidad de estos estudios, que cada tipo de civilización procura utilizar con distinto alcance.

Bunge advierte, en su obra *La Educación,* esta distinta finalidad perseguida con las humanidades clásicas por Francia, Alemania é Inglaterra.

En Francia se persigue con su estudio el mayor conocimiento del idioma propio, la depuración del gusto literario. El cultivo, el dominio del griego y del latín, desemboca en el *estilismo,* en el *aticismo.*—Didón se quejaba de la división en ciencias y letras que había producido en la nación vecina una legión de individuos sin otra cualidad que la de saber escribir, *maestros en el arte de alinear las palabras, como lo fueron los sofistas en el arte de argumentar.*—

En Alemania, las humanidades clásicas han servido, y continúan sirviendo, como instrucción técnica para el conocimiento erudito de los idiomas muertos, como preparación y base sólida para aprender idiomas vivos, para investigaciones arqueológicas, históricas ó literarias del pasado, y comprensión del presente y aun del futuro por el pasado. Casi todos los grandes

pedagogos alemanes atribuyen á estos estudios clásicos, sólidamente hechos, la formación de ese gran núcleo de profesores que tan alto colocan el nombre alemán.

En Inglaterra, ni el estilismo literario y la depuración artística del gusto, á la manera francesa, ni la investigación en el pasado, paciente y minuciosa, para dominar el presente, á la manera alemana. En Inglaterra, á través del griego y del latín y de las obras de los filósofos, historiadores y poetas griegos y latinos —griegos especialmente—, se va á la elevación del espíritu, á la construcción sólida de una moral, á formar el *gentlemen,* el tipo supremo del ciudadano y la clase directora de ese gran pueblo, tan cuidadoso de la ética social.

Las public schools dedican preferentemente ocho años al griego y al latín. En Oxford y en Cambridge, los exámenes de ingreso se consagran casi con exclusión á esos dos idiomas y religión—¡religión para ingreso en la Universidad, señores demócratas!— Ni bachiller en Artes, ni en Ciencias, ni en Derecho, no puede cursarse carrera alguna, sin ese examen clásico; y ello explica los ocho años de griego y de latín de las *public schools.*

Reconocido generalmente, casi unánimemente, en Inglaterra el alto valor moral de estos es-

tudios, hasta el punto de haberse dicho: "suprimid el griego y el latín y habréis suprimido á Oxford; suprimid á Oxford y habréis suprimido los grandes estadistas y gobernantes que han hecho la grandeza del pueblo inglés", es casi inevitable esta pregunta: ¿No pueden estudiarse Aristóteles y Platón traducidos? La conclusión inglesa es la siguiente: "La ética griega estudiada en simples sentencias inglesas perdería toda su transcendencia sintética que tan alto habla á la imaginación, resultando una ciencia pueril, tan difícil de comprender en toda su incomparable profundidad, como fácil de olvidar en sus conclusiones categóricas. Sería un estudio incompleto, superficial y secundario, cuando debe ser la base de todo criterio filosófico nacional" (1).

II

Detengámonos un momento en el examen de la organización de la segunda enseñanza en Alemania, que parece haber logrado armonizar sabiamente las opuestas tendencias. Para ello ha organizado escuelas paralelas que se caracteri-

(1) Octavio G. Bunge: *Ob. cit.*, pág. 311.

zan por "un breve sistema científico para el pueblo y los ingenieros y artistas (*Realschulen*) y otro largo científico-humanista para la clase directora que se prepara para las Universidades (*Gimnasien* y *Realgimnasien*)".

Las *Realschulen*—escuelas reales—preparan especialmente para las profesiones industriales y la ingeniería; en sus planes de estudios nunca entra el griego y pocas veces el latín, predominando siempre el estudio de las lenguas modernas y de las ciencias.

Los *Gimnasien*—forma tradicional de la segunda enseñanza alemana—exigen en sus planes una larga y honda preparación humanista, constituyendo, como en las Universidades inglesas, el griego y el latín la verdadera base de sus estudios, matizados para adaptarse á las necesidades de los tiempos, con el cultivo de las ciencias físicas, matemáticas y sociales y de los idiomas modernos.

Los *Realgimnasien* son una institución docente intermedia entre ambos tipos, con menos humanidades que el *Gimnasien* y menos exclusivismo científico que la *Realschule*.

El Gimnasien y el *Real Gimnasien* sirven para el ingreso en las facultades universitarias (teología, humanidades, derecho y medicina); pero se ha salvado el escollo de obligar á los educan-

dos á seguir un rumbo contrario á sus aptitudes ó inclinaciones, una vez hecha la elección, facilitando el cambio de unas á otras escuelas de diferente tipo, mediante ciertos exámenes complementarios. Así las mismas Escuelas Reales dan acceso á la Universidad, complementando con uno ó dos años adicionales los estudios hechos en ellas.

Como detalle y concreción de esta noticia de la organización de la segunda enseñanza alemana reproducimos á continuación los planes de estudios del Gimnasio, el Gimnasio Real y la Escuela Real de Munich, tomados de la obra de Bunge ya citada, advirtiendo que no todos los Gimnasios, Gimnasios Reales y Escuelas Reales alemanes tienen el mismo plan, pero sí la misma estructura, y que el sistema de escuelas paralelas alemán lo han adoptado, con parecida distribución de estudios, Austria, Suiza y Rusia.

ESCUELA REAL DE MUNICH (LUDOWIGS-KREIS-REALSCHULE).

Primer año.—Religión, Alemán, Francés, Aritmética, Geografía, Historia Natural (Zoología y Botánica), Canto.

Segundo año.—Religión, Alemán, Francés, Geografía, Aritmética, Historia Natural (Zoología y Botánica), Canto.

Tercer año.—Religión, Alemán, Geografía, Histo-

ria, Aritmética, Geometría, Química, Historia Natural (Zoología y Botánica), Canto.

Cuarto año.—Religión, Alemán, Francés, Geografía, Historia, Aritmética, Algebra, Trigonometría, Física, Estenografía, Canto.

Quinto año.—Religión, Alemán, Francés, Inglés, Geografía, Historia, Algebra, Trigonometría, Física, Estenografía, Canto.

Sexto año.—Religión, Alemán, Francés, Inglés, Historia, Geografía, Aritmética, Algebra, Geometría, Física, Química (incluso mineralogía), Canto (1).

Se estudia, pues, en la Escuela Real de Munich:

Seis años de Religión.
Seis de Alemán.
Cinco de Francés.
Dos de Inglés.
Seis de Matemáticas.
Seis de Geografía.
Tres de Historia.
Tres de Historia Natural.
Tres de Física.
Dos de Química.
Dos de Estenografía.
Seis de Canto.

GIMNASIO DE MUNICH.

Primer año.—Religión, Alemán, Latín, Aritmética, Geografía, Historia Natural (elementos de Botánica).

(1) Octavio G. Bunge: *Ob. cit.*, págs. 340 y 341.

Segundo año.—Religión, Alemán, Latín, Aritmética, Geografía, Historia Natural (elementos de Zoología).

Tercer año.—Religión, Alemán, Latín, Aritmética, Historia (antigua), Geografía.

Cuarto año.—Religión, Alemán, Latín, Historia (alemana medioeval), Geografía.

Quinto año.—Religión, Alemán, Latín, Griego, Matemáticas (problemas, Geometría), Historia, Geografía, Estenografía, Historia Natural (elementos de Mineralogía).

Sexto año.—Religión, Latín, Griego, Matemáticas, Historia, Francés, Física.

Séptimo año.—Religión, Latín, Griego, Matemáticas, Historia, Francés, Física.

Octavo año.—Religión, Alemán, Latín, Griego, Matemáticas (Estereometría, Trigonometría, problemas), Historia, Francés, Física.

Noveno año.—Religión, Alemán, Latín, Griego, Matemáticas (logaritmos, Astronomía), Historia, Francés, Física.

Comprenden los estudios del Gimnasio, según el precedente plan:

Nueve años de Religión.
Siete de Alemán.
Nueve de Latín.
Cinco de Griego.
Cuatro de Francés.
Cinco de Geografía.
Siete de Historia.
Tres de Historia Natural.

Ocho de Matemáticas.
Tres de Física.
Uno de Estenografía.

GIMNASIO REAL DE MUNICH.

Los tres primeros años como los del Gimnasio que quedan anotados.

Cuarto año.—Alemán, Latín, Historia, Geografía, Aritmética.

Quinto año.—Alemán, Latín, Historia, Aritmética, Francés, Geografía, Geometría, Zoología.

Sexto año.—Alemán, Latín, Francés, Inglés, Historia, Aritmética, Geometría.

Séptimo año.—Alemán, Latín, Francés, Inglés, Historia, Aritmética, Estereometría, Física.

Octavo año.—Alemán, Latín, Francés, Inglés, Historia, Trigonometría, Física, Química, Mineralogía.

Noveno año.—Alemán, Latín, Francés, Inglés, Historia, Química y Mineralogía.

Los estudios del Gimnasio Real, comprenden por tanto:

Tres años de Religión.
Nueve de Alemán.
Nueve de Latín.
Cinco de Francés.
Cuatro de Inglés.
Cinco de Geografía.
Siete de Historia.
Ocho de Matemáticas.
Cuatro de Historia Natural.

Dos de Física.
Dos de Química.
Uno de Estereometría.

Basta pasar la vista por los resúmenes de estos planes, que especifican el número de años en que se halla distribuída la enseñanza en cada materia, para comprender su eficacia. El alemán, el propio idioma, se estudia seis años en la Escuela Real, siete en el Gimnasio, nueve en el Gimnasio Real. El Latín, nueve años en el Gimnasio y Gimnasio Real. El Griego, cinco años en el Gimnasio. El Francés, cinco años en la Escuela y Gimnasio Reales y cuatro en el Gimnasio. La Historia, tres años en la Escuela Real y siete en los Gimnasios. La Geografía, seis y cinco años respectivamente en la primera y los segundos. Las Matemáticas, seis y ocho. La Física y la Química, cinco años en la Escuela Real y cuatro en el Gimnasio Real; y la Física—sin Química—tres años en el Gimnasio.

Tal continuidad, tal insistencia en el estudio de las mismas materias—aun sin contar la extraordinaria facultad de atención que se atribuye á los alemanes y que su mismo idioma despierta y estimula—explica en buena parte la gran cultura de su pueblo y forma contraste con nuestro plan de segunda enseñanza que, empeñado en abarcar en pocos años todas las dis-

ciplinas, *mariposea* de unas en otras, sin posarse, sin adueñarse de ninguna.

Observen, además, los que en nombrando la enseñanza de la Religión pónense en guardia y alzan voces airadas de protesta, creyendo ó proclamando que el espíritu de los tiempos va por muy otros rumbos—que eso es vivir, petrificándose, en el pasado, *en la época inquisitorial* y *teocrática,* en nuestra vieja intransigencia que nos tiene apartados de *la Europa* consciente—, observen nuestros pedagogos políticos de la izquierda, que dos grandes naciones como Inglaterra y Alemania, *que son algo en el mundo y no tienen fama de teocráticas,* piensan y obran de distinta manera: Inglaterra exigiendo el estudio de la Religión para el ingreso en sus famosas Universidades de Oxford y Cambridge; Alemania consagrando seis años á su estudio en las Escuelas Reales—la del pueblo, la que prepara al ejercicio de profesiones y artes inmediatamente útiles— y nueve años en los Gimnasios, en que se educan las clases directoras.

III

Ya hemos dicho que el problema de si la segunda enseñanza ha de orientarse hacia *el cla-*

sicismo—el estudio de los idiomas muertos, de las *humanidades*—ó hacia el *realismo*—el estudio de las lenguas vivas y de las ciencias modernas— está hoy siendo objeto de grandes discusiones en todo el mundo culto. Ahora agregamos que las mayores autoridades, ó la mayor suma de autoridades, parece cada día más inclinada *al clasicismo*.

Agathon ha publicado recientemente—en 1911—un libro consagrado á esta interesantísima cuestión (1), que ha logrado un verdadero éxito. En ese libro se resumen, cuando no se reproducen íntegramente las opiniones en pro y en contra de la enseñanza clásica, que defiende *Agathon* con gran brío y no menor conocimiento de la materia.

La tendencia moderna á extremar y exagerar la importancia de la metodología, que positivamente favorece y hace más fácil la labor de la generalidad, pero no reemplaza ni puede reemplazar la inteligencia ni la originalidad individual, gran creadora de progreso, es duramente condenada por *Agathon*.

"La obsesión del método—dice, refiriéndose á la Sorbona—hoy infiltrada de espíritu moder-

(1) *L'Esprit de la Nouvelle Sorbonne*. Paris, "Mercure de France".

no, es significativa. No se sabe aún qué resultados se obtendrán en Historia, en Literatura, en Sociología y cuándo se hará preciso decir como antaño, "buscad, proponed ideas á nuestra discusión; poco á poco iremos descubriendo verdades". Ahora se proclama desde lo alto de la cátedra: haced esto y no otra cosa; trabajad de esta manera y no de otra; *todo lo que obtengáis por otros procedimientos no será ciencia.*" "El método—agrega textualmente—es poca cosa, el hombre lo es todo. Y el hombre aquí ignora esa urbanidad del maestro que procura comprender á sus alumnos y orientarlos dulcemente por medio de la persuasión... La sola pedagogía verdadera es la que emplea la *seducción,* no la dictadura (1)."

La superstición de lo científico, también donosamente puesta en la picota por el autor que ahora comentamos, conduce en la Sorbona modernizada á las más ridículas mixtificaciones del léxico, que han prendido y amenazan arraigar en España, con la facilidad que aquí tiene toda mala semilla para arraigar. Habla *Agathon*: "Hay en la Sorbona una pequeña sala en que los estudiantes se reúnen para leer y comentar á Montaigne, Corneille, Voltaire, los

(1) *Ob. cit.,* pág. 172.

autores del programa. Ayer un tal local se llamaba simplemente un *estudio*. Pero nombre tan modesto no convendría á la dignidad de los trabajos que allí se realizan. Eso se llama hoy: *Laboratorio de filología francesa.* Si, por azar, os preocupáis de lo que pasa en esta cámara austera y pedís algún esclarecimiento, se os dirá: Este es *un taller de manipulaciones científicas* sobre textos franceses. Sabedlo bien: la Universidad ahora recluta *equipos de trabajadores,* que ocupa en *trabajos prácticos,* y cuya misión es aportar su *piedra al edificio de la ciencia.* Pero entreabrid la puerta y escuchad esa voz que aconseja: "Conviene, señores, que limpiéis bien vuestros instrumentos antes de serviros de ellos." ¿Estaremos, pues, entre químicos? No; es M. Seignobos, profesor de Historia, que critica á Fustel de Coulanges y recomienda á sus alumnos que no trabajen sino sobre textos seguros (1)."

Los impugnadores de la enseñanza clásica invocan como uno de sus más fuertes argumentos la necesidad de adaptar la segunda enseñanza al mayor número. Esto sostiene, entre otros M. Gustave Lauzon: "Si el problema de la gratuidad—dice—que podrá ser resuelto mañana,

(1) Agathon: *Ob. cit.,* pág. 35.

debe instalar la democracia misma en la segunda enseñanza, tenemos el deber de preparar á nuestra clientela un programa y una dirección apropiados á ella"; lo cual le lleva á rechazar la educación literaria, inconveniente para niños de condición humilde, pertenecientes á familias en que no se ha leído ni se leerá otra cosa que algún periódico.

Se dice, también en pro de la enseñanza "moderna" y en contra de la "clásica"—argumento orientado en el mismo sentido que el anterior— que es preciso preparar á las gentes para la vida que han de vivir, dotarlas de conocimientos que puedan utilizar, que les reporten un provecho directo, que renumeren económicamente el esfuerzo y aun el mismo sacrificio económico de la educación.

Pero frente á este sentido democrático, nivelador y groseramente utilitario de la segunda enseñanza, se alzan muchas voces y *muchos hechos.* El mundo, como ha dicho M. Lavise, tiene necesidad de ideas *improductivas,* y esta clase de ideas *producen* mucho á los que las adquieren. La preparación indispensable para la vida de los humildes debe correr á cargo de la Escuela primaria. La preparación profesional para las artes y los oficios manuales ó mecánicos debe correr á cargo de escuelas espe-

ciales. No debe sacrificarse á esa mayoría indispensable de gente indocta, atenida al trabajo material, á la pequeña industria, al comercio sin grandes vuelos, á la agricultura en reducida escala, una minoría que, con mayor holgura de tiempo, ó más vigor intelectual, ó con ambas cosas, puede cultivar sin apremios de inmediata remuneración el estudio de aquellas otras disciplinas que elevan el espíritu, adiestran y ejercitan el entendimiento, y preparan, mediante la cultura, la verdadera grandeza de un pueblo.

IV

En esta discordia de pareceres entre los que defienden la enseñanza "moderna" y los mantenedores del clasicismo, hay un hecho de la mayor significación y elocuencia: los profesores de las escuelas técnicas, los directores de las grandes industrias, sienten alarma ante la falta de una cultura general y la excesiva especialización que advierten en sus compañeros, fruto de la enseñanza *con vistas á lo útil.* No llamaría la atención que se mostrasen defensores de las humanidades los literatos, los filósofos, los historiadores y arqueólogos, pero sí dice mucho en pro de la segunda enseñanza clásica que sean sus

defensores decididos los ingenieros, los industriales, los científicos.

Los *Headmaster*—directores—de las escuelas técnicas inglesas, piensan que la cultura clásica es necesaria en ellas. Los directores de las escuelas industriales de Birmingham exigen que todos sus alumnos estudien hasta los catorce años el latín y continúen dos años más estudiando en la "división moderna". El latín es también obligatorio hasta los trece años en la escuela práctica de Dulwich.

En los Estados Unidos, una revista universitaria de Chigago (1) dice que profesores de Ciencias y de Medicina piden para sus alumnos una cultura general y literaria que afine su espíritu; que un profesor de hidráulica ha redactado un programa de estudios en que el latín ocupa un lugar preferente—antes que la Geometría, la Física y el Algebra—. El autor de este artículo de la *School Review* afirma que el latín es la mejor gimnasia intelectual, y que, privados de esta gimnasia del esfuerzo, los estudiantes americanos no saben trabajar y, ya ingenieros, resultan incapaces de escribir y de hablar convenientemente.

El Instituto Solvay de Bruselas, que confiere

(1) *School Review.* Junio, 1906 (citada por *Agathon*).

el grado de *Ingeniero comercial,* no admite una especialización de los estudios: entiende, por el contrario, que es preciso que el hombre de negocios reciba una educación integral. No procura lanzar á la vida de los negocios "prácticos enteramente formados" sino hombres cultos, aptos para ser grandes productores después. El eminente director de este Instituto, M. Waxweiler dice que, "no solamente los directores, los administradores delegados, los miembros de los Consejos de Administración, sino los que secundan sus tareas, los secretarios, los agregados encargados de examinar los *rapports,* deben hallarse en estado de comprender las múltiples consideraciones de orden económico, técnico y social.

"Digo *en estado de comprender,* porque el hombre de negocios necesita disponer de un extenso horizonte mental; de un juicio seguro, de amplia visualidad, apto para hacer rápidamente las discriminaciones que reducen los problemas á sus elementos esenciales" (1).

En Francia mismo, los que parecen por su posición y su competencia más habilitados para apreciar las necesidades de la enseñanza técni-

(1) Citado por Agathon en su obra nombrada, página 183.

ca y de la gran industria, cuyo alto personal directivo se forma mediante esa enseñanza, acaban de pronunciarse resueltamente por la preparación humanista y clásica.

El día 1.° de Diciembre de 1910 el Presidente del Comité de las *Forges et Acieries* de Francia, M. Guillain dirigió una carta que reprodujo *El Figaro,* al Ministro de Instrucción pública de la nación vecina, de la cual son los párrafos siguientes:

Un cierto número de nuestros adheridos nos ha señalado los inconvenientes que presenta la supresión de las ventajas de puntos concedidas hasta el presente á los candidatos á la Escuela Politécnica provistos del certificado de la primera parte del bachillerato, con una de las menciones indicando los estudios latinos...

La enseñanza que se da en nuestras grandes escuelas científicas ó técnicas, en la Escuela Politécnica, en la de Minas y de Puentes y Caminos, en la Escuela Central de Artes y Manufacturas, no opera sino sobre las bases que halla; si es puramente técnica, no podrá procurar la cultura general y en su objeto mismo resulta contrariada por la insuficiente preparación de los alumnos; si se trata de cultura científica general, no puede iniciar en esta cultura á los espíritus que no han sido formados ó que han sido rápidamente especializados.

Ahora bien, todos los jefes de nuestras grandes industrias atestiguan á la hora presente que, cualquiera que sea la escuela de donde salgan, Escuela

Politécnica, Escuela Superior de Minas, Escuela de Puentes y Caminos, Escuela Central de Artes y Manufacturas, nuestros jóvenes ingenieros son en su mayoría incapaces de utilizar con provecho los conocimientos técnicos que han recibido, por la incapacidad en que se hallan de presentar sus ideas en memorias claras, bien compuestas y ordenadas, de modo que hagan resaltar netamente los resultados de sus investigaciones, ó las conclusiones á las que les conducen sus observaciones.

Esta incapacidad, no solamente disminuye el valer y el rendimiento útil de nuestros colaboradores, sino que tiene, además, el inconveniente de reducir singularmente el número de hombres que por la nitidez y la amplitud de su inteligencia, la rectitud y la profundidad de su juicio, están llamados á dirigir los grandes negocios y á mantener á Francia en el rango que, no obstante la debilidad de sus recursos naturales, ha sabido asegurarle su claro genio, á la cabeza de las Artes y de las Ciencias industriales.

Nos parece, señor Ministro, que esta deficiencia en la cultura general se ha producido, no solamente con las diferentes reformas de la segunda enseñanza, que hemos visto desfilar ante nuestros ojos desde hace algunos años, y que han hallado la plenitud de su expresión en los programas de 1902, sino también por el espíritu que inspira hoy toda la enseñanza universitaria, y que, para aumentar el número de conocimientos puestos al alcance de la juventud, la dispensa, cada día más, de la penosa pero fecunda disciplina del esfuerzo personal. A la hora actual, si la enseñanza moderna no nos da lo que nos había prometido—esos jóvenes bien armados para la vida, dominando la práctica de las ciencias usuales y de

las lenguas extranjeras—, lo que resta de la enseñanza clásica no asegura ya á las grandes escuelas, encargadas de formar los futuros jefes del trabajo nacional, individualidades amplia y fuertemente cultivadas, capaces de recibir útilmente la enseñanza superior que ellas suministran.

Nos permitimos, señor Ministro, llamar vuestra atención sobre la necesidad de rehacer los programas de la enseñanza secundaria y sobre el peligro de cualesquiera medidas, tales como las que motivan esta carta, que tiendan, mediante equivalencias de puntos que nada justifica, *á hacer perder á la enseñanza secundaria clásica* la parte preponderante que debe ocupar en la formación de la juventud destinada al reclutamiento de nuestras grandes escuelas.

Otro documento inspirado en idéntico sentido y de no menor importancia que el anterior, nos procura la *Sociedad de Amigos de la Escuela Politécnica*. He aquí la nota facilitada por esta Sociedad á los periódicos, y reproducida en su libro por Agathon:

El Consejo de Administración de la Sociedad de Amigos de la Escuela Politécnica, fundada en 1908 y que comprende un gran número de antiguos alumnos de esta Escuela, acaba de realizar una gestión cerca del Ministro de la Guerra para obtener que se derogue la reciente decisión que ha suprimido las ventajas de puntos concedidas hasta aquí en los concursos de ingreso á los candidatos provistos de un diploma de bachiller con estudios latinos.

El Consejo de Administración ha expuesto al Mi-

nistro que su primer cuidado, desde la formación de la Sociedad, ha sido el de inquirir las mejoras que debían perseguirse en la preparación de los politécnicos para las diversas carreras en que entran. Su atención ha sido especialmente solicitada sobre la utilidad de desarrollar cuanto sea posible la cultura general y la aptitud para escribir, muy olvidada en nuestros días, según el dictamen de todos los hombres que han llegado á la cabeza de las administraciones públicas ó de las empresas privadas, de los servicios civiles ó militares.

Para asegurar la buena marcha de estos servicios y el porvenir de los politécnicos que entran en ellos, interesa procurar á éstos últimos la formación intelectual más amplia y habituarles á exponer sus ideas en una forma clara y bien ordenada. El desenvolvimiento de la cultura literaria que hasta el presente no ha sido considerada como la principal finalidad más que en los estudios latinos, se señala casi unánimemente como el medio más eficaz de obtener esos resultados.

Desde hace muchos años, á consecuencia del gran número de candidatos al ingreso en la Escuela, muchos de entre ellos no lo logran sino después de haber pasado tres ó cuatro años en matemáticas especiales. Para evitar esta repetición exagerada de los mismos cursos y facilitar la entrada de la juventud en la vida activa, una ley reciente ha permitido reducir el límite de edad para el ingreso... La Sociedad de Amigos de la Escuela, aún apoyando esta feliz medida, había hecho notar que podía tener tantos inconvenientes como ventajas si empujaba á los jóvenes á acortar sus estudios literarios y dedicarse á los especiales antes de haber logrado la madurez necesaria. Insistía

en que se tomaran precauciones para evitar este peligro.

.....

La Sociedad de Amigos de la Escuela Politécnica, al someter estos votos al Ministro de la Guerra, ha hecho observar que están de acuerdo con los formulados por la Comisión del ejército en la Cámara, en su *rapport* sobre la ley relativa á la reducción del límite de edad. El Consejo de Instrucción de la Escuela Politécnica, compuesto de sabios eminentes que dan en ella, sobre todo, una enseñanza científica, y después de él el Consejo de perfeccionamiento, al cual pertenecen los representantes de los servicios públicos que se reclutan en la Escuela y los de la Academia de Ciencias, *se han pronunciado unánimemente* por el mantenimiento de las ventajas concedidas á la cultura literaria.

Resulta, pues, que en todas partes se preocupan de la orientación que debe darse á la segunda enseñanza; que los países que van á la cabeza de la cultura moderna y del movimiento industrial y comercial—Inglaterra y Alemania—continúan aferrados á la enseñanza clásica; que en Francia mismo se observa una evidente reacción crítica frente á las últimas reformas inspiradas en el sentido moderno; que, en fin, los industriales, los técnicos, los científicos, los que parece que se debían mostrar más distanciados del clasicismo, piden literatura y humanidades, para elevar al nivel intelec-

tual de los ingenieros, de los prácticos, de los directores de empresas industriales ó mercantiles.

V

Otro problema que preocupa á los que dedican su actividad á estas materias, creyendo que con ello realizan labor útil, es si la enseñanza debe ser cíclica, ó de materias sucesivas escalonadas.

Hablan unos de lo imposible, de lo antisistemático que resulta estudiar, por ejemplo, Física, sin saber Aritmética; y replican otros que los conocimientos no se disponen en serie lineal ni se estratifican en capas superpuestas, sino que se entrecruzan como las ramas de un mismo árbol. La controversia existe, mas la enseñanza cíclica parece que triunfa en todo el mundo culto.

Un decreto de 1902 divide en dos ciclos la enseñanza francesa: el primero de cuatro años y el segundo de tres.

Otro decreto de 1901 establece para Italia dos ciclos de cinco y de tres años.

Alemania fija seis años para el primer ciclo y tres para el segundo.

En Inglaterra—téngase en cuenta el antiuni-

formismo inglés—es frecuente un ciclo de cuatro años y otro de tres.

A esta misma norma de tiempo se ajusta Bélgica.

Hasta Portugal se contagia y decreta en 1905 un plan de estudios generales, dividido en dos ciclos de tres años y dos, al cabo de los cuales se bifurcan los estudios con un tercer ciclo de dos años para letras y otro igual para ciencias.

¿Y en España? Aquí no nos preocupan estos problemas: entre los nueve años de Latín del Gimnasio alemán y los seis años de Francés de la Escuela Real alemana, entre los estudios clásicos y los estudios modernos, optamos por *una gran paella instructiva,* con su poquito de latín, su poquito de francés, sus gotas de literatura y filosofía y sus toques de matemáticas y ciencias físicas y naturales; con lo cual y en seis años salen nuestros flamantes bachilleres, hartos, sí, de exámenes, programas, libros de texto y cátedras, pero sin saber cosa alguna de ciencia ni de arte, de lengua muerta ni de lengua viva—¡sería milagroso que lo supiesen!—Pero son bachilleres "en artes y ciencias" y dicen que, por ello, *tienen Don.*

En cuanto á educación ¡Dios la procure! *continúa el barbecho*: nada que discipline la voluntad y forme el carácter; nada que signifi-

que gimnasia del esfuerzo; nada que eleve el alma sobre el menudo interés de cada hora. De eso, ni en la primera, ni en la segunda, ni en ninguna enseñanza se ocupa nadie, como no sea por propia milagrosa y altruísta vocación. *¡Y así va ello!*

CAPITULO CUARTO

LA ENSEÑANZA PROFESIONAL Y UNIVERSITARIA

I. ENSEÑANZA PROFESIONAL. Escuelas de Comercio. Escuelas de Artes y Oficios. Escuelas de Ingenieros. *Aduana y fielato.* Cantonalismo docente.—II. ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. Difusión de cultura y focos nacionales de alta cultura. Críticas de la actual Universidad. No hace ciencia. No hace hombres. Macías Picavea. Unamuno y Miral. En el radicalismo de la reforma está el remedio. A invertir los estímulos. Autonomía universitaria sin regateos.

I

Sería interminable el examen si le ampliamos á todos los órdenes de la enseñanza nacional, y en cualquiera de ellos hallaríamos igual desbarajuste, el mismo atraso, idéntica ausencia de orientación educativa, encaminada *á formar hombres* que convivan en la vida social y coadyuven al progreso de España.

Con exhibir la realidad, tal como es, y aplicarla un breve comentario, pondremos de relie-

ve la verdad de esta aseveración, sin entrar en prolijas disquisiciones ni en menudos análisis, que nos apartarían de nuestro propósito.

Nadie estudia en las Escuelas de Comercio para ser comerciante, para ponerse al frente de empresas comerciales. Se estudia para ser luego empleado público; para hacer oposiciones é ingresar, mediante ellas, en el profesorado mercantil; *para ser algo,* en último término; pero ¿para ser comerciante?, esa, al menos, es la excepción, y excepción bien rara.

Barcelona es una ciudad populosa y un gran centro mercantil—el primer centro mercantil de España—. Pues, con serlo, tiene su Escuela de Comercio muchos menos alumnos que la de Valladolid. Y es que, *á aprender comercio,* no van allí los jóvenes futuros comerciantes barceloneses, sino á los escritorios, á los almacenes del puerto y á las escuelas extranjeras.

El mismo título que expiden nuestras Escuelas de Comercio en su grado superior es por demás significativo, es todo un símbolo. Los graduados son *profesores mercantiles.* Profesores ¿de quién? De otros que sean aspirantes á profesores como ellos. Es una gran cadena, una inútil noria en que el profesor forma otro profesor en eterna labor docente, condenada á la infecundidad por su misma constante repetición.

No se produce jamás el comerciante capacitado para regir y planear altas empresas mercantiles.

En las Escuelas de Artes é Industrias ó de Artes y Oficios—todos los años se rebautizan estos Centros—suele predominar la enseñanza teórica, libresca, sobre la enseñanza práctica de taller. Sobran en ellas, por punto general, matemáticas, y faltan en ellas, por punto general, verdaderos aprendizajes, creadores del obrero inteligente, del capataz, del contramaestre.

Especializadas mediante un régimen de gran libertad y la sana intervención de los organismos locales, ó de patronatos locales, podrían ser excelentes semilleros de hombres útiles, que resucitaran en las regiones españolas industrias que tuvieron días de esplendor, ó vigorizasen las que lánguidamente viven.

Tal como están, aun siendo tal vez lo menos malo de lo existente en institutos de enseñanza oficial, no rinden el provecho que podría obtenerse de ellas.

Nuestras Escuelas de ingenieros, dependientes las unas de Instrucción pública, las otras de Fomento, semi-dependientes de Guerra, que expide títulos de ingenieros civiles é industriales á los oficiales del Ejército salidos de Guadalajara ó Segovia, adolecen de un verbalismo matemá-

tico y científico que es próximo pariente del verbalismo universitario.

Los programas se forman y se rehacen en competencia: el profesor de Algebra ó de Química de una escuela pone especial empeño en que *no se exija* menos Algebra ó menos Química que en la otra. Se agota muchas veces á los alumnos con exámenes crueles de horas y horas, y se le pide en ocasiones á la memoria el recuerdo preciso de las fórmulas que los ingenieros ya hechos encuentran en manuales cuando van á proyectar de verdad.

No hay trabazón, no hay ningún lazo que una ó asocie de algún modo estas escuelas, cuyos estudios fundamentales tienen tantos puntos de contacto. Hay, por el contrario, entre ellas, una hostilidad sorda, disfrazada de emulación científica—de alta ciencia—, que se resuelve en exigir cada una más matemáticas, más libros, programas más extensos que las otras.

¿Resultados? Que nuestros ingenieros industriales pugnan por un escalafón y un sueldo seguro del Estado, que ya antes que ellos alcanzaron los demás ingenieros—de caminos, montes, minas y agrónomos—, y sufren la competencia de sus colegas extranjeros en las empresas particulares, de sus colegas extranjeros probablemente menos científicos que ellos, pero que

vieron más é hicieron más en los laboratorios y en los talleres.

Un Ministro de Instrucción pública—el señor Conde de Romanones—hubo de declarar en la Memoria presentada á las Cortes como antecedente del presupuesto para 1911, que "la gran superioridad de los técniocs extranjeros sobre los nuestros para todo aquello que sea trabajo de aplicación inmediata, está precisamente en que su educación abarca el arte y la ciencia de la ingeniería juntamente: aquellos técnicos saben proyectar y hacer; los nuestros proyectan mejor que ellos, pero carecen, en general, por falta de práctica, de toda habilidad manual y, en ese sentido, y comparados con los que salen de las escuelas técnicas extranjeras, son aquéllos superiores á los nuestros".

A la labor docente, aniquiladora de la juventud—obra del Estado que desconfía de todos y de todos que desconfían del Estado—, le sirve de remate y coronamiento una doble barrera protectora que impide, de una parte, el acceso de profesores y alumnos extranjeros á nuestras escuelas, y dificulta, de otra, el paso de un centro de enseñanza á otro centro de enseñanza, españoles ambos.

Lo primero es como una *aduana* que cierra

el paso á la ciencia exterior. Lo segundo es una especie de *fielato* que somete al *adeudo* toda ciencia interior *que no es de casa.*

Un hombre eminente, extranjero, podrá tener sus obras traducidas al castellano, podrán recomendarlas y *seguirlas* catedráticos y alumnos españoles; pero le está vedado enseñar su ciencia, aquella que le dió fama mundial en una escuela española.

Otro caso: Un bachiller de Costa Rica, por ejemplo, no obstante la frecuente expresión retórica de la necesidad de fomentar nuestras relaciones con los pueblos de América de origen hispano, puede hacer sus estudios universitarios en cualquier parte menos en España. Un inteligente y celoso profesor español de dicha república nos escribió hace tiempo lamentándose de tal contrasentido: "Estos bachilleres—decía—llegan á Francia, á Bélgica, á Inglaterra, á los Estados Unidos, y á todos los admiten en la Universidad y hasta los miman. Solamente en España se les rechaza el título; y aun hijos de españoles llegan á Barcelona y *al encontrarse con que han de ir asignatura por asignatura rehaciendo su bachillerato, se van á la Sorbona, donde, sin gran expediente, se les matricula en Medicina ó en lo que desean.*"

Esta es *la aduana* para profesores y alumnos.

En cuanto *al fielato* es también doble: abarca por igual á los maestros y á los discípulos, á quien enseña y á quien quiere aprender. Como no hay comunicación ni contacto entre las distintas enseñanzas, que acota y delimita el Estado, cada una se convierte en cantón inaccesible para los que no se hallan avecindados dentro de él. Así se da el caso de que un doctor en ciencias, por notoria que sea su competencia en una disciplina científica, no puede difundirla, enseñarla, en una Escuela de ingenieros, ni siquiera hacer oposición á una cátedra de esa Escuela; como no puede un ingeniero—aunque se llame Echegaray ó Torres-Quevedo—enseñar Física ni Medicina en una Facultad universitaria. ¡Cada uno á su cantón! ¡No faltaba más!

Consecuencia de este criterio cantonal son las ridículas peleas sobre si tal ó cual asignatura cursada en tal ó cual escuela ó Facultad, ha de computarse como válida al pasar á otra Facultad ú otra escuela. Este atrincheramiento particularista y mezquino, con más aspecto de disputa alrededor de un plato que de celosa intransigencia inspirada en altos móviles, tiene su más gráfica expresión en un suceso que refiere en sus *Apuntes sobre la Instrucción pública en España* D. Amós Salvador, exministro "del ramo": Un ingeniero joven, estudioso y, por

las trazas, animoso, concluída brillantemente su carrera, quiso hacerse "abogado", y le dijeron que no podía matricularse en la Universidad sin ser previamente "bachiller". Intentó entonces que se le dispensaran en el bachillerato las asignaturas de ciencias, y no hubo modo de complacerle. ¿Qué tenían que ver los Institutos de segunda enseñanza con la ciencia aprendida en otro centro? Había cursado y aprobado el ingeniero que aspiraba á hacerse bachiller, Geometría Analítica, Cálculo diferencial é integral, Mecánica Racional; podía ser incluso catedrático en tales materias; pero en los Institutos tenía que examinarse de Aritmética y Algebra elementales. ¿Se quiere más fielato?

II

La enseñanza universitaria bien merece que le consagremos, por separado, algunas líneas: es la cumbre de la organización docente oficial; debiera ser, también, la cumbre científica; y aun cuando, seducidos por la apariencia, muchos piensen que el interés de los más está en la escuela pública y que de ella ha de arrancar toda mejora, no se puede negar ni desconocer que, no *los más,* sino *los menos,* es decir, el empuje

vigoroso de las capacidades superiores, determinan la grandeza de un pueblo y aun el progreso mismo de la humanidad.

Si importa mucho la difusión de la cultura —que es educación é instrucción—entre la muchedumbre de gentes que forman el tejido nacional, tanto ó más importa la existencia de focos nacionales de alta cultura. La masa, meramente repetidora, adueñada de un progreso anterior en su forma más simple, elemental y práctica, *es siempre el pasado actuando en el presente*: lo es hasta en sus empeños y extravíos reformistas ó revolucionarios, fruto ó deformación monstruosa de doctrinas que antes hicieron su camino en la ciencia ó en la filosofía. La minoría de escogidos que investiga, corrige, inventa y teoriza, es la vida en marcha, renovadora de sí misma; es la ciencia, la literatura ó el arte que, apoyándose en lo actual—hijo del pasado--, avanzan y progresan; *es el presente entrando en el porvenir,* abriendo brecha en lo futuro.

Ahora bien: la Universidad en España no cumple esta misión de la alta cultura, desinteresada, nobilísima, en formación constante y en constante renovación creadora; no es un centro *en que se hace ciencia,* sino gran academia oficial, preparatoria del examen y fábrica de titulados.

Las críticas más despiadadas que se han hecho de nuestra desmedrada Universidad, han corrido á cargo de catedráticos; y sólo siéndolo pueden, tal vez, decirse cosas tales como las que algunos han estampado en libros ó discursos, sin que parezcan inspiradas por el rencor. Así Macías Picavea, después de afirmar que la Universidad, como el Instituto, "es una cosa muerta por dentro", "una oficina más que planea á su antojo el ministro del ramo, con los 300 llamados catedráticos á quienes el Estado paga un sueldo tasado, como á otro oficinista cualquiera, para que le representen la comedia universitaria á la medida", califica á nuestra Universidad de "eterna boca de ganso" en que todo se aprende y se sabe porque "lo dijo el otro", y asegura que el "cómo *se hace* la ciencia" ni siquiera interesa en nuestras cátedras facultativas, que prefieren tomarla hecha en los libros, "para mayor comodidad traducidos", y agrega estas palabras: "El profesorado docente español ha sido siempre en estos tiempos muy modesto, y ahora desciende en su nivel medio de una manera deplorable. Los hombres de vocación escasean más cada día y crece el número de los que toman la profesión en son de industria, tajada del presupuesto y arte de vivir. El caciquismo ha metido también aquí el cuezo por diferentes vías y artificios, y

desde entonces las interpolaciones de los ineptos, de los busca-vidas, de los mundanos (¡la profesión de la enseñanza y la ciencia es religión augusta!) entre las filas de los que, aunque modestos, verdaderos devotos, toman carácter de invasión y lo llenan todo y todo lo impurifican y deprimen. ¡Ah, si aquí también pudieran probarse las cosas por piedra de toque tan ruidosa, material y escandalosa como la batalla de Santiago de Cuba..., qué derrota la nuestra y qué descubrimiento de enormidades y de horrores (1)!"

Otro catedrático, que es á la vez otro prestigio intelectual español, coincide con Macías Picavea en la pintura de la Universidad: "No hay claustros universitarios—dice Unamuno—, no hay más que una oficina en que se despacha el expediente diario de la lección. Antes de entrar en clase se echa un cigarro, charlando del suceso del día durante el cuarto de hora que de cortesía llaman. Luego se entra en clase, circunscriben algunos su cabeza en el borlado prisma hexagonal de seda negra—¡geométrico símbolo de la enseñanza oficial!—, se endilga la lección y ya es domingo para el resto del día,

(1) Ricardo Macías Picavea: *El problema nacional*, pág. 145. Victoriano Suárez, Madrid, 1899.

como dice uno del oficio: se han ganado los garbanzos... El ser catedrático es un oficio, un modo de vivir. Todo eso del sacerdocio es música celestial. Se pesca un momio, una posición segura, *la propiedad* de una cátedra, no su mera posesión, y el *ius utendi et abutendi* con ella. Es corriente el creer que la oposición da un derecho natural, incontrovertible, anterior y superior á la ley. Y luego, ¡ojo al escalafón...! Una vez cobrado el beneficio, ¡á vivir! Catedráticos hay que apenas leen; incapaces de leer de corrido más que en castellano, muchos. Le hay que asegura en clase que el socialismo sólo se extiende por las naciones incultas (1)."

Las críticas acervas de Macías Picavea y Unamuno se escribieron y vieron la luz pública á raíz de la catástrofe de 1898. Cabría sospechar que puso en ellas alguna exageración el dolor del vencimiento, la santa indignación del patriotismo escarnecido y humillado brutalmente, la necesidad de aplicar enérgicos revulsivos al cuerpo nacional, adormecido, embotado, que apenas daba muestras de sensibilidad ante la pérdida de los últimos restos de nuestro gran imperio colonial y de dos escuadras que su-

(1) Miguel de Unamuno: *De la enseñanza superior en España*, págs. 19 á 23, "Revista Nueva", Madrid, 1899.

cumbieron sin producir el menor daño al enemigo, ante el vencimiento sin pelea de un ejército numeroso como jamás lo tuvo España... Cabría también pensar que aquellas críticas, cuando fueran justas entonces, pueden no serlo hoy, pasados quince años, que han permitido realizar hondas reformas y positivos progresos en nuestra enseñanza universitaria. Pero es el caso que las críticas continúan sin bajar de tono; que siguen siendo autores de ellas profesores universitarios, los que mejor y más conocen cómo funcionan y cumplen su misión estos centros de enseñanza superior; que, en fin—y este es síntoma de la mayor gravedad—, aun llegando casi á la injuria la censura y aun eligiéndose, para lanzarla al rostro, solemnidades académicas, la Universidad, la corporación, la colectividad oye y calla, ó con indiferencia reveladora de total ausencia de vida, ó con resignación y conformidad que no anuncian propósitos de enmienda. Verdad que acaso la enmienda es imposible con la actual organización universitaria, que tal vez no permite sino las voces dispersas de unos cuantos hombres celosos y patriotas, que se alzan en el mismo sepulcro universitario clamando por la vida.

Hace un año—en 1912—corrió á cargo del Sr. Miral, Catedrático de la Universidad de Sa-

lamanca, el discurso de apertura de aquella escuela, cuyo solo nombre evoca el recuerdo de días gloriosos de la cultura nacional. Reunido el claustro y en presencia del público, hizo el señor Miral la más despiadada crítica que se ha escrito de nuestra enseñanza universitaria: después de fustigar al profesorado en términos que no transcribimos, porque sólo quien está dentro de él puede emplearlos sin que parezca que le mueve el propósito de ofender, el Sr. Miral dice: "Bien se deja ver cuáles serán la lozanía y empuje de los hombres que en tal Universidad se crían y con tales maestros se educan. Jóvenes sin vigor muscular y con el cerebro entenebrecido y recargado de fórmulas cabalísticas que carecen de sentido y no podrán aplicar nunca á las necesidades de la vida; hombres fracasados que, impotentes para orientarse en las rápidas y entrecruzadas corrientes de la vida moderna, no ven delante de sus ojos más que estos dos caminos: el servilismo político y la esclavitud burocrática que les despojan de su dignidad de hombres, ó el descontento y la rebelión que les convierten en revolucionarios y rabiosos enemigos de todo orden social."

Y, en otra parte del discurso, hablando del estrecho y ritual molde uniformista que el Estado le impone á la Universidad, después de la-

mentar que no haya espacio en ella para nuestras hablas regionales, para nuestras castizas instituciones políticas, para el estudio de España y lo español—ya Fichte dijo: "Hablo para alemanes y de cosas alemanas."—, pinta el proceso á que se somete el espíritu del profesor *á quien arrojan en la fosa de la Universidad,* en estos términos, de triste y aplastante exactitud: "Al principio, el ardor y entusiasmo juveniles; al poco tiempo, la convicción profunda de que es estéril toda acción individual aislada; luego, el sentimiento del deber; después, la pereza, la indiferencia, el hastío, la desilusión y, más tarde, el escepticismo, mensajero fatal de ese negro pesimismo que ha invadido nuestro ambiente universitario y pesa sobre él como losa de plomo. Este proceso psíquico del profesorado es indefectible y la culpa la tenéis vosotros, los políticos, que mantenéis este inútil artificio de los andamiajes oficinescos. ¿Cuál ha de ser el estado de ánimo de un oficinista á los cincuenta y aun á los cuarenta años? Por ese escalafón maldito, que es obra vuestra, sabe un catedrático, recién salido del horno de las oposiciones, cuál ha de ser su sueldo á los treinta, á los cincuenta y á los setenta años. ¿Y hay nada más funesto para todo espíritu andariego y amigo del movimiento que esa perspectiva monotona,

fría, interminable, cuyos distintos planos ha de recorrer á pasos contados, con matemática, con terrible puntualidad? Todo espíritu para quien se han acabado las sorpresas é incertidumbres de la vida está condenado á la inacción, como toda familia que calcula con certeza su haber futuro está condenada á la miseria. La única incertidumbre que les espera es la incertidumbre de la muerte; justo es que no piensen más que en prepararse á bien morir ó en desviarse de la carrera universitaria hacia otras partes donde no es triste el trabajo y es la mies más abundante."

Terrible es el cuadro, la pintura de la Universidad española, que nos brindan sus propios catedráticos, revelando, al hacerlo, un noble afán renovador, un ansia de enmienda que es, cuando menos, síntoma de vigor individual, de que el espíritu que protesta contra la atonía colectiva y la absorción tiránica del burocratismo central, se conserva sano.

Y, por desgracia, no podríamos mejorar la pintura—hacerla más grata—sin caer en la lisonja y con ello contribuir á que siga simulando la vida y usurpando su plaza, un tronco muerto, ya ha tiempo sin raíces y sin fronda. Si penetrásemos en la Universidad, encontraríamos cá-

tedras sin alumnos; no sólo sin alumnos en el aula, sino *sin alumnos matriculados.*

Nadie estudia para aprender. Se estudia para el examen, para el título, para aspirar luego á un empleo, cuando más para el ejercicio profesional; en muchos casos para adornar con una nueva línea que diga *Licenciado* ó *Doctor en... tal* la tarjeta de visita.

A pesar de todas las restricciones, recorren la península de extremo á extremo, de Sevilla á Santiago, en curiosas danzas y contradanzas, pelotones de alumnos libres, á la busca de examinadores benévolos. Donde menos se exija ó menos se enseñe, allá va la corriente. Resulta, por decirlo así, *subvencionando* la falta de enseñanza.

Y todo ello produce una gran pena: es la completa y total bancarrota de las instituciones docentes productoras de nuestros bachilleres y licenciados.

¿Remedios? No pensamos que el mal puede curarse con paliativos, con reformas de detalle, con revisiones de programas ni de planes de estudios: el mal está en la raíz, en la mezquina orientación de toda nuestra enseñanza que no pretende habilitar para la vida social, sino preparar para el examen y fructificar en el título. Es necesario—lo repetiremos cien veces, cre-

yendo siempre que hace falta insistir más aún—que la escuela primaria sea ante todo educativa; que en la segunda enseñanza no se persiga tanto la inmediata y concreta utilidad del conocimiento adquirido, como el desarrollo, la gimnasia intelectual, la dilatación del horizonte espiritual. el sentido de la responsabilidad, la formación de una conciencia moral gobernada por la idea del deber, la comprensión de que en la vida, ni aun pensando en egoista, es posible desintegrar nuestro interés del interés colectivo, la confianza en el esfuerzo propio.

En cuanto á la enseñanza universitaria, hoy reducida á poco más que gran incubadora de licenciados y doctores que siguieron los cursos para serlo y no para aprender, pensamos—separándonos de la opinión de muchos á quienes asusta la idea de conceder un régimen de libertad á las actuales universidades, entecas y viciadas en su función—que en el radicalismo de la reforma podrá hallarse el remedio. En el estado actual, persiguiéndose concluir cuanto antes y con el menor esfuerzo una carrera, se estimula la enseñanza superficial, verbalista, que no deja huella en los cerebros, ni abre hondos surcos en las almas. Hay que proceder de manera que resulten invertidos los estímulos: que haya de preferirse á la Universidad prepa-

ratoria de exámenes rutinarios y fáciles, la Universidad elaboradora de ciencia y formadora de hombres.

La Universidad, que es hoy centro burocrático en absoluto dependiente del poder central, ha de convertirse, para poder cumplir su verdadera, altísima misión, en persona jurídica con todos los derechos reconocidos á tales entidades, mediante la concesión de una autonomía, sin encogimientos ni regateos que la desnaturalicen. No vemos peligro en conceder á las actuales universidades—vemos, por el contrario, la posibilidad de un gran provecho—una amplísima libertad en la organización de sus enseñanzas y en el reclutamiento—por lo menos mediante la propuesta y remuneración—de su profesorado, claro es que respetando los derechos del profesorado actual. La oposición como único sistema de provisión de cátedras es desatino que no puede suprimir el Estado—estamos hablando del Estado español—sin exponerse á otros mayores; pero sí puede suprimirlo la Universidad autónoma. Ninguna empresa privada elige mediante tal sistema las capacidades directoras ó técnicas.

La inspección del Estado sobre las enseñanzas universitarias, la reválida de los títulos hecha por el Estado mediante tribunales que él

nombrara de autoridades profesionales enteramente extrañas á la Universidad, la colación de grados reservada al Estado, garantizarían la eficacia de la enseñanza recibida por los que aspirasen al ejercicio de una profesión. Con ello se lograría aquella inversión de estímulos que juzgamos indispensable para que salga del atasco actual nuestra enseñanza universitaria; porque no será entonces preferida por los padres y los alumnos, que no persiguen otra cosa que la rápida y fácil adquisición de un título, la Universidad que persista en su viciosa lánguida vida actual, sino la que se amolde mejor al nuevo ambiente, la que acredite más eficacia en su enseñanza—en la revisión oficial de los exámenes de reválida hecha por gente extraña á la Universidad, que en sus fallos, nó sólo otorgaran á los examinandos un título, sino que, al propio tiempo, y sin decirlo, proclamarán el éxito ó el fracaso de la organización, de los sistemas, de los métodos y del profesorado de la Universidad en que hicieron sus estudios.

E irán entonces á las Universidades, sin buscar ningún título, atraídos por el noble afán de saber ó por la conveniencia de conocer unas ú otras disciplinas científicas, literarias, filosóficas, gentes hoy alejadas de ellas.

Y donde los éxitos logrados atraigan gran

número de alumnos, habrá fuertes ingresos que permitan remunerar mejor y elegir mejor el profesorado, crear laboratorios, multiplicar enseñanzas.

Y donde el fracaso acredite que el ambiente de libertad sólo ha servido para poner á luz las llagas, se impondrá, por sí misma, la eliminación ó la enmienda.

La Universidad que no avance, la que *se aniquilose,* con la autonomía desaparecerá: nada perderemos, porque hoy sobran. La que progrese, la que avance, la que acierte á responder á las necesidades de España, en la hora actual, se dilatará, crecerá, constituirá un foco fecundo de cultura; y que ello ocurra así nos está haciendo mucha falta.

Tipo universitario inglés, algo medioeval, no obstante la infiltración de enseñanzas nuevas en Oxford y Cambridge y la orientación moderna de la Universidad de Londres, que hasta hace pocos años examinaba y no enseñaba; tipo alemán de libertad en los estudios, de hondo cultivo de todas las materias, que puede envanecerse de haber formado las más altas inteligencias del país; tipo francés, uniformista, orientado hoy hacia el realismo en la enseñanza, hacia el positivismo y el cientifismo, todo puede ensayarse en la Universidad autónoma y libre; y

cabe esperar mucho de la emulación noble de los sistemas, de la variedad de organizaciones que se produzcan y de finalidades que se persigan.

El riesgo del ensayo no debe, sobre todo, amedrentar á nadie. Difícilmente podrá resultar de él nada peor que lo que hoy tenemos, cuyas consecuencias proclaman, de una parte, los maestros, los catedráticos, que tocan de cerca el mal; de otra, la juventud que sale de nuestras aulas, presa de un egoísmo miope, desdeñosa de todo ideal levantado, inculta ó *decadente,* incapaz de esfuerzo, ayuna de vigor y de confianza en sí misma y en su país, que nadie le enseñó á amar...

CAPITULO QUINTO

ACCIÓN SOCIAL.—LA PEDAGOGÍA LAICA Y LA LIBERTAD DE PROPAGANDA

I. Actuación pedagógica de la política radical. No se puede pedir que lo haga todo el Estado. Adaptación del hombre al medio. La acción antisocial y sus consecuencias.—II. Algunos textos de la pedagogía laica. Dificultades de orden práctico para marcar el límite en que es lícita la propaganda de ideas. Exigencias de una mayor limitación en la escuela. Un ejemplo francés.—III. La política antisocial. Falseamiento sistemático de realidades. Maura y Costa. La campaña de Africa y las predicaciones pacifistas. Consecuencias de la política del miedo. Sorel y Stirner. La libertad de propaganda y Spencer. Un discurso de Cánovas.

I

Las instituciones y la organización de la enseñanza pública oficial son deficientísimas en España. Pero son aún más lamentables las actuaciones pedagógicas de los partidos y las gentes que blasonan de cultos, progresivos y europeos; con lo cual nos referimos lo mismo á la

actuación concreta y directa de los educadores de las escuelas laicas, que á la actuación difusa é indirecta de los propagandistas políticos radicales, y á la complicidad de los egoístas que compran unas horas de tranquilidad aparente y mal asegurada comprometiendo el porvenir.

Por lo mismo que entre nosotros es raquítica y pobre la labor docente organizada por el Estado, notoriamente en quiebra desde la escuela á la universidad, son más necesarias que en parte alguna las iniciativas sociales encaminadas á la formación de un ambiente restaurador de ideales muertos y fortalecedor de los cuerpos y de las almas.

No se puede pedir que lo haga todo el Estado, ni cumple su deber quien se encoge de hombros ante las omisiones ó las demasías del Estado. Es indispensable una activa cooperación que estimule toda obra buena, que la impulse y acrezca su eficacia; que, en forma de repulsa persistente y enérgica, cierre el paso á toda obra disolvente y demoledora: con pedir y lograr del Poder público que no consienta lo notoriamente nocivo, ni ponga trabas á lo beneficioso, no sería poca la jornada.

Vivimos en un medio contrario á la difusión de ideas y sentimientos de los que Baldwin llamaría *socialmente útiles,* de los que fortalecen

al grupo y hacen más recia la trabazón entre sus miembros, habilitándole para la competencia inexcusable con los grupos rivales. Un individualismo egoísta, hasta llegar á ser anárquico, nos corroe; un pesimismo envilecedor nos sujeta.

El mismo medio físico en que nacemos y vivimos—la pobreza de gran parte del suelo nacional, el clima extremado, la orografía peninsular que dificulta las comunicaciones, etc., etcétera—estorba el progreso y pone trabas al bienestar.

Pero ello, lejos de justificar la pereza, debe ser acicate para el esfuerzo. Ni la raza ni el medio lo son todo. Si hemos caído es que estuvimos altos y nos podemos levantar.

Parece evidente la existencia de una cierta adaptación del hombre al medio, incluso al medio físico, á la tierra que pisamos á diario. Hace años alojábase en el *British Museum* una exposición gráfica, presidida por el busto de Darwin, demostrativa de estas adaptaciones en las especies animales, que, sin ser tan notorias, se comprueban también en la especie humana. Así en Castilla todo toma el color terroso—campos, casas, vestidos, hombres—; todo es áspero y seco, como el terruño, y todo es recio y resistente.

Pero aun en esto mismo cabe defensa y, tras la defensa, victoria. La educación puede rehacer el espíritu del hombre, y el hombre remozado, renovado por la educación, puede modificar el suelo. Del nuevo suelo surgirían, por la misma ley de la adaptación, casas y pueblos más blancos, más alegres.

Todo ello haría la vida menos áspera y al hombre menos áspero, menos resignado con su inferioridad, más emprendedor, más confiado en su esfuerzo, más sólidamente progresivo.

Por lo mismo que el medio nos es contrario, hay que reaccionar frente al medio. Por lo mismo que es áspera la pendiente, hay que caminar con resolución y con brío. Detenerse, estancarse, rendirse al vencimiento, es morir.

Desgraciadamente las iniciativas, extraoficiales, privadas, que mayor favor gozan y popularidad más ruidosa, no suelen ir encaminadas en el sentido de atar lazos sociales y dar alientos de esperanza á los ánimos deprimidos por la falta de fe. Dijérase que un viento de locura nos sacude, arrastrando á unas gentes á los mayores desvaríos antisociales, empujando á otras á mal disimuladas simpatías con los rebeldes, sembradores de indisciplinas; sometiendo, en fin, á muchos, á aquella especie de colaboración que suele prestar la cobardía y que

hace posible, con la pasividad de los más, el desafuero de los menos.

Lo que se tolera en España, en punto á propagandas antisociales, en la escuela y fuera de la escuela, no se tolera en parte alguna. Y no han sido bastante á determinar una rectificación de conducta ni la semana trágica de Barcelona, en que fructificaron las semillas de la *Escuela Moderna* y de sus numerosas sucursales, ni la campaña de Melilla en el verano de 1909, que puso de relieve—verdad que sin sorpresa para nadie que discurriese—cuánto importa, aun para el mismo ahorro de sangre, levantar el espíritu del soldado en vez de deprimirle; ni los asesinatos de Cullera, nueva floración del odio salvaje tenazmente inculcado, contra todo lo que significa autoridad; ni el mismo asesinato de Canalejas que, al inmolar á un hombre que había llevado hasta los últimos extremos la política de tolerancia, parecía proclamar la inutilidad de los acomodos con los que á todo trance persiguen una revolución demoledora que suprima cuanto significa poder.

Circula libremente por España toda una biblioteca en que se predica la rebeldía. Se enseña en multitud de *escuelas modernas,* amparadas por una tolerancia suicida, que Dios es un fantasma inventado para aterrorizar á los

oprimidos; que la idea de Patria es supervivencia de las edades bárbaras y hoy aprovecha sólo á la clase dominadora; que la bandera es un guiñapo; que el uniforme de soldado es librea de esclavos que deben arrancarse los hombres libres; que la propiedad es usurpación; que ley y autoridad significan tiranía de los menos sobre los más; que los desheredados y oprimidos deben usar de la violencia contra los opresores, preparando el definitivo triunfo de una revolución que purifique por la sangre y el fuego la sociedad actual, constituída en beneficio de reyes, curas, jueces y soldados.

Y de estas enseñanzas salen como producto lógico y natural los ciudadanos de la semana trágica, los *jóvenes bárbaros* á quienes saludara un día su jefe con ese nombre alentador. No exageramos: en multitud de escuelas laicas de Barcelona, de Valencia y de otras poblaciones de España, se ha enseñado á los niños á leer y á escribir poniendo en sus manos libros encaminados á la formación de *rebeldes;* se ha saturado de odio las almas infantiles; se ha predicado la violencia contra la sociedad actual: y cuando el fruto de semillas como esas, ya granado y maduro, se mostró en estallidos de sanguinaria cólera, aún no se cree llegada la hora del escarmiento y de la enmienda.

El proceso Ferrer dió lugar á la incautación de sus bienes y, entre ellos, figuraba la biblioteca *pedagógica* de la *Escuela Moderna.* Esa biblioteca se ha devuelto á los herederos de Ferrer y sigue la obra de envenenamiento infantil preparando cosechas de nuevos crímenes, para evitar sin duda que se pregone, desde dentro de casa y crean los de fuera, que somos en España reaccionarios.

II

Unos cuantos textos de esta pedagogía libertaria, dedicada á los niños, encaminada á la educación de los futuros obreros, será más elocuente que cuantos comentarios se pudieran hacer. Quien leyéndolos no se rinda á la convicción de que es preciso poner coto á tal especie de propaganda antisocial, de fijo es insensible á toda suerte de argumentos:

(De la Cartilla Filológica Española. *Primer libro de lectura*:)

Los personajes civilizados que se creen por derecho propio directores de la humanidad—¡si serán imbéciles!—también se taracean, no sólo en la carne, sino en las levitas y en los corazones. Todas las

insignias heráldicas, condecoraciones, medallas y escapularios son puro taraceo (1).

.....

Nuestros antepasados han sido, pues, sucesivamente, célula, mórula, blástula, gástrula, gusanos, pescados sin cráneo, pescados anfibios, grandes lagartos, especie de canguros, monos y hombres (2). (Para hacer más comprensiva á los niños esta teoría, ridículo remedo de un darwinismo que no reconocería el propio Darwin, se la *ilustra* con grabados que representan á los *honorables* ascendientes del hombre.)

.....

La palabra Dios suscita la idea de un *Creador,* de un *ser fantástico todopoderoso;* y si, como dejamos sentado, la substancia existe de toda eternidad, no puede haber sido creada, resultando imposible aplicar á esta substancia esa concepción pueril del *espantajo todopoderoso* (3).

.....

¿Conviene rechazar con la idea de la divinidad las ideas de vida futura y de inmortalidad del alma? Es indudable. Esas ideas se derivan de la loca esperanza de que, en oposición á todos los hechos adquiridos de la ciencia, cierta resultante de energía, observada únicamente en algunos organismos en actividad, persistirá bajo esta misma forma cuando estos organismos hayan cesado de funcionar y hasta cuando se hayan desagregado... Fácil es demostrar que la existencia de un individuo se halla estricta-

(1) *Ob. cit.,* pág. 59.
(2) *Ob. cit.,* pág. 104.
(3) *Ob. cit.,* pág. 112.

mente limitada entre la fecundidad y la muerte. Fuera de la existencia del individuo no puede haber existencia para él. Por tanto, durante nuestra existencia debemos buscar nuestra felicidad, en vez de resignarnos aceptando la vana suposición de una existencia póstuma (1).

Preparado ya el niño con este primer libro de lectura á la negación del orden suprasensible, á mofarse de todo símbolo que indique jerarquía, autoridad ó distinción, y confortado con el conocimiento de su respetable ascendencia, entre la que figura el lagarto, sigue leyendo nuevos textos que acentúan el sentido de su educación hasta formar sólidamente el perfecto rebelde, capaz de todo género de violencias.

Las aventuras de Nono, de Juan Grave, continúa la obra deformadora de la *Cartilla Filológica,* pintando, en forma novelesca, para excitar más y mejor la imaginación infantil, las utopías del anarquismo—que se exhiben cual si fueran empeños de realización fácil—y haciendo odiosas las instituciones que sirven de cimiento al orden social. Con esto ya se hallan preparados los educandos para manejar provechosamente otros dos libros de lectura: *Origen del Cristianismo* y *Patriotismo y Colonización,*

(1) *Ob. cit.,* págs. 113 y 114.

á los que pertenecen los párrafos que transcribimos á continuación textualmente:

(De ORIGEN DEL CRISTIANISMO.)

Puede suponerse que uno de los numerosos profetas que desde muchos siglos se habían sucesivamente presentado como el Mesías vaticinado por las escrituras judaicas, y á los cuales se les llamaba Jesuses (Salvadores), iniciado en algún monasterio budista en las doctrinas védicas, se dedicó á predicarlas. Más tarde, los apóstoles, queriendo enseñar las mismas doctrinas *que habían verosímilmente aprendido en los santuarios de la India* ó recibido de los misioneros, imaginaron ponerlas retrospectivamente en labios de aquel profeta judío, de aquel salvador que murió desconocido; le formaron una leyenda en la que le presentaron como nueva personificación de Agni y le atribuyeron una biografía calcada en la de Buda, á la cual añadieron ciertos detalles tomados de orígenes diversos (1).

.....

La Oración, esa mendicidad obstinada del egoísmo cándido, no tiene más que un solo y constante objeto (los exvotos lo evidencian): conseguir un favor determinado. Favorece el papel interesado del sacerdote ó brujo, intermediario y confidente de la divinidad, que negocia las condiciones del negocio, sin olvidar el corretaje. En definitiva es siempre él quien se embolsa la suma total (2).

Fuera todo culto fetichista: estatuas, cruces, reliquias, escapularios, rosarios, cordones, medallas,

(1) *Ob. cit.*, págs. 104 á 106.
(2) *Ob. cit.*, págs. 154 y 155.

sagrados corazones, *agnus dei,* aguas benditas y milagrosas; no más comercio de indulgencias, confesión ni teofagia (1).

Condenado de tan sencillo modo *el culto fetichista,* caricaturizada la oración—la oración que ha acompañado y ha guiado tantas empresas grandes de hombres y pueblos, y ha endulzado tantas horas amargas en hogares humildes—y reducido Jesucristo á la categoría de uno de tantos falsos Mesías, que pasó inadvertido y cuya biografía compusieron, *verosímilmente,* los apóstoles con retazos de Buda y añadiduras de su propia invención, considera, sin duda, esta metódica pedagogía anarquista, que se ha logrado desalojar el cielo y es llegada la hora de actuar directamente sobre la tierra, empresa que se inicia con el último libro de lectura citado, cuya cubierta es ya expresiva, pues presenta un globo terráqueo, rotulado con esta interrogación: *¿Cuál es la patria del pobre?* Lleva este libro, intercaladas en su texto, ocho láminas, con los siguientes títulos: La única frontera (trabajo y capital), Pío IX ordenando el incendio de Roma, El capital protegido por la fuerza armada, Entrada de los quintos en el cuartel, ¡Bellezas de la guerra!, Cómo se co-

(1) *Ob. cit.,* pág. 242.

loniza, Víctimas del clero y del ejército, El cordero y los lobos.

He aquí, en fin, una muestra, unos cuantos párrafos del texto:

(De PATRIOTISMO Y COLONIZACIÓN:)

Nuestra conciencia responderá (se la ha interrogado respecto del valor de algunas instituciones sociales) que la propiedad ha sido constituída por la expoliación, la astucia y el dolo, por la rapacidad y el engaño, bajo el nombre de comercio y de industria. Nos dirá también que la justicia y las leyes, *vampiros sedientos de sangre de los míseros y humildes*, lamen los pies de los poderosos; que la responsabilidad no puede ser individual en una sociedad en que el individuo es deformado y comprimido y que la impunidad absoluta es preferible *al azar de los castigos y á la ferocidad natural de los jueces*. No hay diferencia entre los hombres que matan, sea cualquiera el pretexto con que se quita la vida: el asesino de la guerra y de la encrucijada se equivalen (1).

Se os condenará á uniros á un regimiento cualquiera, en el que se os obligará á hacer el ejercicio, y para ello se os presentará otra vez el fusil. ¡Alto aquí! ¡Libraos de tocar ese fusil como si fuera de hierro candente! Por esa negación se os tratará de rebeldes, de cobardes, de faltos de sentimientos; ¡y qué!, no toquéis el fusil. Se os mostrará al enemigo invadiendo la Patria: ¡que la invada! Se os le

(1) *Ob. cit.*, págs. 24 y 25.

mostrará derribando el trono ó el sillón presidencial: ¡qué os importan esos trastos!...

...La nacionalidad es una ficción, no sólo absurda, sino peligrosa. La idea patriótica, lo mismo que la idea religiosa, son supersticiones que la burguesía ha inventado para conducir y dominar al pueblo...

...No os enfadéis por una bandera que no es más que tres metros de algodón puestos en la punta de un palo (1).

Ya han aprendido á leer los niños *la letra impresa,* enterándose, de pasada, de todas esas cosas que les enseñan los cuatro libros que dejamos mencionados. Ahora hace falta que aprendan á leer *letra manuscrita.* El clásico *Paluzie,* del que suelen servirse los maestros para lograr esta instrucción, se ha sustituído por los educadores de las escuelas laicas del tipo ferrerista, con otro libro cuyo título es ya un anuncio, harto expresivo, de la finalidad que se persigue. Se titula *Recapitulación de pensamientos antimilitaristas.* Y á fe que está bien hecha la "recapitulación". Juzgue quien lea por las muestras que, reduciéndonos al papel de fidelísimo relator, copiamos y transcribimos:

Del CUADERNO MANUSCRITO. (RECAPITULACIÓN DE PENSAMIENTOS ANTIMILITARISTAS:)

"Cuando pienso en todos los males que he visto y que he sufrido procedentes de los odios nacionales,

(1) *Ob. cit.,* págs. 12 á 15.

me digo que todo reposa sobre una gran mentira: el amor de la Patria" (Tolstoi) (1). "Los diversos gobiernos de Europa matan por sí solos, por gusto, cada mes, más hombres que estrellas se ven en el cielo en la más clara noche" (Flammarión) (2). "Si los pueblos comprendiesen bien esto, si ellos mismos hicieran justicia con los poderes mortíferos, si se negasen á dejarse matar sin razón, si se sirviesen de sus armas contra los que se las han dado para matar, aquel día moriría la guerra" (Guy de Mompassant) (3).

Llegado á la edad del servicio militar, se ve obligado á someterse á órdenes indiscutibles de un cualquiera, que suele ser un ignorante; tiene que admitir como artículo de fe que nada hay más noble y grande que renunciar á tener una voluntad para hacerse instrumento pasivo de la voluntad de otro; ha de acuchillar y hacerse acuchillar, sufrir hambre, sed, lluvia, frío, calor y dejarse mutilar sin saber por qué y sin otra recompensa que un vaso de aguardiente el día de la batalla; ha de contentarse con la promesa de una cosa impalpable y ficticia, la gloria y la inmortalidad después de la muerte, que da ó niega con su pluma un foliculario, en su gabinete, bien cómodo y caliente.

Le toca un balazo: el hombre independiente cae herido; sus compañeros le acaban pisoteándole, caminando sobre su cuerpo; se le entierra medio vivo y entonces goza libremente de la inmortalidad; sus compañeros y sus padres le olvidan; aquel por quien

(1) *Ob. cit.*, pág. 64.
(2) Ib., pág. 22.
(3) Ib., pág. 62.

dió su felicidad, sus sufrimientos y su vida, ni le conoció ni siquiera sospechó que existiera.

Por último, algunos años después se encuentran sus huesos blanqueados y con ellos se hace negro de marfil ó betún inglés para dar lustre á las botas de su general (Alfonso Kar) (1).

En el mismo sentido antirreligioso, antipatriótico, antimilitarista, antisocial, se hallan informadas las demás enseñanzas de estas escuelas, que, especialmente, casi exclusivamente frecuentadas por los hijos de los trabajadores más inclinados á los temperamentos de violencia, forman un verdadero semillero de ácratas. Aun denunciado públicamente el mal y aun demostrado con movimientos convulsivos y numerosas víctimas el estrago de tales enseñanzas, ni los Poderes públicos se atreven á atajar virilmente esa propaganda criminal ni—es forzoso confesarlo—se levanta contra ella una opinión activa, persistente y arrolladora.

La Historia de España tiene como texto en tales escuelas un libro de Estévanez, en el que, al hablar del Ejército, se dice que *es una institución que sólo es buena cuando es perjura y obra en contraposición á sus juramentos, volviendo las culatas frente al pueblo rebelde* (2).

(1) *Ob. cit.*, pág. 92.
(2) *Ob. cit.*, pág. 112.

En la Historia Universal de Clemencia Paquinet—también libro de texto—puede leerse que *el único acto de justicia realizado por Dios consiste en matarse á sí propio como autor de todos los males que sufren los hombres* (1). Del Cristianismo, que tan honda revolución hiciera en el mundo pagano, predicando el perdón de las ofensas, extendiendo el amor hasta á los enemigos, estableciendo la fraternidad entre los hombres, dice que *le veremos siempre en el curso de la historia frente á frente del progreso para obstruir su camino; negación de la ciencia porque desmiente el dogma; apoyo firmísimo del absolutismo, de la desigualdad de las clases sociales; opresor de la conciencia humana en el tornillo de su falsa moral; estandarte odioso á cuya sombra se han cometido todos los crímenes; vampiro siempre sediento de sangre, al que se han sacrificado millones de víctimas* (2).

Ni aun en aquellas enseñanzas cuyo objeto pueda parecer más distanciado de toda propaganda de rebeldías, se olvida por los educadores de las escuelas laicas ferreristas esta suprema finalidad. Así en las *Nociones de idioma francés,* se utilizan para los ejercicios de traducción

(1) *Ob. cit.,* pág. 41.
(2) *Ob. cit.,* pág. 46.

y composición textos de Elíseo Reclus, Gorki, Proudhon, Kropotkine, Malato, etc., etc. Valga, por vía de ejemplo, de las nociones de francés, el siguiente fragmento de Juan Grave:

"He dicho y repetido que no basta predicar la revolución para que se realice. He dicho que la revolución no se cumplirá porque se predique que es necesaria; vendrá más seguramente si se llega á infiltrar en el cerebro de los hombres el odio de las injusticias y de la arbitrariedad, el amor de la libertad y de la igualdad social... Si se despierta en ellos el sentimiento de su dignidad, la necesidad de desarrollar su personalidad, *no será necesario indicarles los medios de libertarse; por sí mismos sabrán hallarlos, y, una vez puestos á la tarea, la harán completa* (1)."

Estas palabras de Juan Grave, el conocido libertario autor de *La sociedad futura*—obra escrita en la cárcel de Clairvaux y dedicada "á los desheredados y oprimidos, para que comparen y mediten"—, reflejan con perfecta diafanidad el procedimiento elegido por la pedagogía del anarquismo: infiltrar en los cerebros el odio á la actual sociedad, á cuanto, según ellos, significa tiranía y opresión; arrancar de su conciencia toda esperanza en una vida futura que

(1) *Ob. cit.*, pág. 138.

compense los sufrimientos de ésta; pintar el mundo como partido en dos mitades, una dominadora, dueña del poder, la riqueza y el bienestar, y otra oprimida, miserable, sin pan para los hijos hambrientos, perseguida por los jueces, ametrallada por los soldados, engañada y explotada vilmente por los sacerdotes; despertar en las almas sentimientos incompatibles con la resignación, sentimientos de rebeldía frente á todo poder. Logrado esto, la revolución se hará sola, sin necesidad de grandes predicaciones, y *una vez puestos á la tarea* los rebeldes, de tal modo formados, *la harán completa,* como dice Juan Grave.

De todo lo apuntado se infiere que, al lado de una pedagogía oficial deficientísima, que no se preocupa un solo instante de la formación del ciudadano, del miembro útil de la comunidad nacional, del *socius* de Baldwin "que logra incorporarse, mediante una larga serie de esfuerzos encaminados á disciplinarse é instruirle, las tradiciones de su raza y de su grupo" (1), se cultiva á ciencia y paciencia de los representantes del Poder público, y sin gran oposición de la *gente neutra*—que reza á Santa Bárbara cuando truena y olvida á Santa Bárbara en cuanto

(1) Véase pág. 25.

deja de tronar—, otra pedagogía de las escuelas laicas ferreristas, encaminada metódica y persistentemente á la formación del *anti-socius*, del rebelde, desintegrado de su grupo.

No se nos oculta la gran dificultad de orden práctico que representa la determinación por el Estado del punto en que termina la propaganda lícita de ideas más ó menos discutibles ó equivocadas y comienza la excitación á la revuelta y al motín revolucionario. Pero es notorio que en los párrafos transcritos de la pedagogía ferrerista se traspone con gran exceso la frontera en que acaba lo lícito; y es notorio, además y sobre todo, que en materias de educación aplicada á niños, no cabe aquella tolerancia que en la época moderna suele otorgarse á las propagandas políticas, que reclutan adeptos y partidarios entre hombres ya formados y responsables de sus actos, en quienes debe suponerse cabal discernimiento. No así la infancia ni tampoco la adolescencia, que no tienen derechos políticos que ejercitar, cuya formación importa que sea encauzada de modo que, al lograr plena madurez, la colectividad se robustezca, la trabazón social del grupo se haga más íntima y más fuerte, al propio tiempo que resulten las individualidades más aptas para prevalecer y triunfar en los vaivenes de la vida.

No se tendrá por sospechoso en esta materia el ejemplo de la República Francesa, donde, por el contrario, se han consentido y fomentado demasías relajadoras de toda disciplina. Pero ni en Francia mismo ha habido tolerancia para excesos antimilitaristas de los educadores semejantes á los que acabo de mostrar. Corría el mes de Diciembre de 1901... Presidía el Gobierno francés *un reaccionario tan calificado como M. Waldeck-Rousseau.* Era Ministro de Bellas Artes é Instrucción pública M. Georges Leygues. El Consejo académico de Dijon había separado al Profesor Hervé *por sus artículos antimilitaristas publicados en un periódico*—repárese en esto, en que se trataba de artículos escritos por un profesor, no de enseñanzas profesadas por él en cátedra—.

El acuerdo de la separación fué confirmado por el Consejo superior, *aun reconociendo ciertos defectos de forma en la tramitación del expediente.*

Fundado en esto, en los defectos de tramitación, el socialista Viviani interpeló al Ministro en la sesión del día 3 de Diciembre, reclamando que se corrigiera enérgicamente al Consejo de Dijon.

El Ministro, dejando á un lado la cuestión de forma, entró en el fondo del asunto y mani-

festó que el Profesor Hervé era un *sans-patrie* que había pedido que se hundiese la bandera francesa en un montón de basuras y en los retretes de los cuarteles; que esto constituía una deshonra para la enseñanza y sería una vergüenza para Francia el consentir que los que deben enseñar el amor, la abnegación y el sacrificio, los que han de preparar la Francia del mañana, sean los que la condenen.

Viviani replicó. La Cámara acordó inmediatamente, no sólo una orden del día favorable á la resolución del Ministro, sino los honores de *affichage* para su discurso, *por 412 votos contra 65*.

III

Fuera ya de la escuela, y con la misma tolerancia suicida para los mayores excesos, continúan la obra antisocializadora—antieducativa, por tanto—; continúa la siembra de odios y rebeldías. Hay en España muchas personas consagradas á adulterar la verdad, á crear estados de opinión sobre bases falsas, á engañar á las gentes.

Hombres insignes y labores honradas se toman por bandera, desvirtuando su significación para

actuar sobre las muchedumbres, separándolas del camino de la verdad. Así Maura que, no sólo ha condenado toda dictadura en discursos elocuentísimos, sino que ha demostrado con actos un noble afán de que los moldes democráticos de nuestra legislación política se llenen de substancia, mediante el ejercicio de la ciudadanía; que ha acreditado en toda su vida pública y privada un gran amor á la justicia y una elevación moral por desgracia no común entre los políticos, es presentado constantemente á la masa ignorante como la encarnación de la intransigencia y de la tiranía sanguinaria. Así Costa, un hombre sabio y laborioso, patriota y sincero, que buceaba en el fondo de nuestra historia, comprendiendo que en las realidades históricas han de buscar los pueblos el cimiento de sus avances, fué utilizado en los últimos años de su vida por los que pretendieron, después de muerto, el monopolio en la glorificación de este hombre, para las campañas más opuestas á su significación, á su carácter, á cuanto escribió y dijo; hasta tal punto que apenas hay empresa de vocerío popular en que se embarquen los profesionales del ruido que no sea contraria á lo que Costa proclamó y defenlió con la pasión que de ordinario ponía en la defensa de sus ideales.

Maura ha sido acusado poco menos que de

separatista porque en un proyecto de ley reconocía la personalidad de las regiones, autorizando las mancomunidades provinciales, y Costa —ariete que se ha esgrimido contra Maura— defendió la constitución de diputaciones regionales.

Maura ha sido tildado de reaccionario porque intentó llevar á los concejos representaciones corporativas, y Costa, el gran prestigio que como una bandera tremolaban las izquierdas, pugnando por la revolución, era partidario de la representación corporativa, aun en las mismas diputaciones regionales.

Maura hubo de hacer frente, y cayó del poder por hacer frente, á una verdadera revolución que clamaba contra toda expansión española en Africa, y Costa había defendido esa expansión, aun después del desastre de 1898, en su libro *Reconstitución y europeización de España,* poniendo por modelo de gobernantes á Isabel la Católica.

Maura ha sido cien veces combatido é injuriado por su inflexibilidad, y los mismos que piden la eliminación de Maura, cumplidor de las leyes, glorifican á Costa, que juzgaba indispensable para salvar á España *un brazo de hierro, una disciplina severa, la ley impuesta á todo trance y sin contemplaciones, caiga el que caiga.*

Hasta se da el caso de que se llaman á sí mismos "intelectuales" muchos de esos cultivadores del enredo y falsificadores de la verdad, parapetados tras el nombre de Costa, sin reparar en que *el Maestro* pedía para España, no *hombres que sepan leer y escribir,* sino *hombres,* y recomendaba, entre las prácticas de la escuela, *la guerra al intelectualismo.*

Como se pusiera por obra la doctrina de Costa para reconstituir y vigorizar la nacionalidad española, medrados iban á andar los que han falseado su personalidad para ser al mismo tiempo alborotados glorificadores del hombre y ultrajadores silenciosos de sus ideas, de su sistema, de su gran lealtad, de pura cepa aragonesa.

El caso no es nuevo: se repite casi todos los días; pero es instructivo para juzgar de la sinceridad de muchos apóstoles.

No pára aquí la acción social de las extremas izquierdas, directamente encaminada á producir estados pasionales de indisciplina que faciliten en un momento dado la explosión revolucionaria: se predica también desde el periódico, desde el mitin, desde la misma tribuna parlamentaria, sin que al desmán se oponga coto con la pena, el atentado personal; se consiente á diario la apología del crimen perpetrado y la glorificación de los asesinos; se habla contra la guerra que

hace en Marruecos nuestro ejército, atribuyéndola á afanes miserables de mercaderes y mineros plutócratas, que quieren enriquecerse aunque ello cueste ríos de sangre, y se deprime el espíritu del soldado que habrá de defender nuestra bandera y se excita al pueblo á la violencia para que impida que continúe la campaña. Y el pueblo á quien le dicen en la escuela laica que no hay Dios ni vida futura, ni autoridad legítima en la tierra, ni patria que se deba defender; á quien le dicen en el mitin ó en la hoja impresa —su única lectura—que es carne de cañón enviada al matadero para que triunfen y se enriquezcan unos cuantos políticos desalmados y unos cuantos burgueses sin conciencia, natural es que sienta que nada le ata á la colectividad nacional, que alimente el odio contra la explotación de que se cree víctima, que vaya acariciando la idea de hacerse por sí mismo justicia revolviéndose contra todo.

Y no se diga que este es fenómeno característico de la época actual y no de España, que se puede observar en todo el mundo civilizado; porque, aun siendo ello exacto en cierta medida, también lo es que en ningún pueblo han llegado al extremo que en el nuestro la hostilidad á cuanto significa autoridad y poder, el menosprecio de las leyes, el sistemático cultivo de la men-

tira y la ausencia de todo sentimiento de solidaridad nacional; consecuencias lógicas de la falta de educación en la escuela pública, de la educación antisocial en la escuela laica y de la política del miedo que *con tal de ir tirando permite el manso desarrollo de la anarquía.*

El continuo ceder ante la amenaza no desarma á los rebeldes jamás; por el contrario, les incita á mayores excesos. La autoridad no debe ser sanguinaria, rencorosa, ni vengativa; debe moverse á impulsos de la reflexión más serena, y se deshonra con el contacto de la ira; pero sí debe ser justiciera, amparar el derecho, castigar el delito, evitar la difusión del estrago.

La cobardía que busca fáciles acomodos claudicando frente á la rebelión no es medicina fortalecedora de una sociedad relajada, sino ponzoña que fomenta la difusión del mal. Georges Sorel, el conocido sindicalista defensor entusiasta de la violencia revolucionaria, lo reconoce y lo proclama desde su campo, en términos tan expresivos y concluyentes, que no resistimos á la tentación de reproducirlos de un modo textual, para mayor fidelidad en la referencia.

Habla Sorel:

Casi todos los jefes de los sindicatos saben sacar un excelente partido de esta situación y enseñan á los obreros que no se trata de ir á pedir favores,

sino de aprovechar la cobardía burguesa, para imponer la voluntad del proletariado. Son demasiados los hechos que hablan en apoyo de esta táctica para que ella no eche raíces en el mundo obrero.

Una de las cosas que me parece han asombrado más á los trabajadores en el curso de estos últimos años es la timidez de la fuerza pública en presencia de la revuelta: los magistrados que tienen el derecho de requerir el empleo de las tropas no osan servirse de ellas, y los oficiales se dejan injuriar con una paciencia desconocida antaño. Ha llegado á hacerse evidente, por una experiencia que no cesa de corroborarse, que la violencia obrera posee una eficacia extraordinaria en las huelgas: los prefectos, temiendo ser arrastrados á hacer intervenir la fuerza legal contra la violencia insurreccional, pesan sobre los patronos para obligarles á ceder; la seguridad de las fábricas se considera hoy como un favor de que el prefecto puede disponer á capricho; en su consecuencia, dosifica el empleo de la policía para intimidar á las dos partes y llevarlas á un acuerdo.

No ha sido necesario mucho tiempo para que los jefes de los sindicatos se aperciban de esta situación y es preciso reconocer que se han servido del arma que se ponía en sus manos con rara fortuna. Se esfuerzan en intimidar á los prefectos con demostraciones populares que serían susceptibles de provocar graves conflictos y preconizan una acción tumultuaria como el medio más eficaz de obtener concesiones. Es raro que, al cabo de algún tiempo, la administración, obsesionada y aterrada, no intervenga cerca de los jefes de industria para imponerles una

transacción que se convierte en nuevo aliento para los propagandistas de la violencia.

No puedo menos de recordar aquí una reflexión que hacía Clemenceau á propósito de nuestras relaciones con Alemania, aplicable del mismo modo á los conflictos sociales de carácter violento (que parece llamado á acentuarse cada día más, mientras una burguesía cobarde persiga la quimera de la paz social): "No hay mejor medio—decía Clemenceau—que la política de concesiones á perpetuidad para impulsar al adversario á pedir siempre más. Todo hombre ó toda potencia cuya acción consista únicamente en ceder no logrará sino eliminarse de la existencia. Quien vive resiste; quien no resiste se deja devorar en pedazos." (*Aurore*, 15 Agosto 1905.)

Una política social fundada sobre la cobardía burguesa, que consiste en ceder siempre ante la amenaza de violencia, no puede menos de engendrar la idea de que la burguesía está condenada á muerte y su desaparición es sólo cuestión de tiempo (1).

La misma idea, más descarnada aún—cual coresponde á su temperamento—, expresa Stirner, cuando dice, en forma dialogada:

Como quiero afirmar mi propiedad, es preciso que venga á las manos con mis enemigos. ¿No aceptarías su permiso si te lo concedieran? (Se refiere al permiso de imprimir en su prensa cuanto le venga en gana.) Sí, ciertamente, y con placer, *porque su permiso me probaría que yo los he cegado y que los llevo al abismo.* No es su permiso lo que quiero, sino su

(1) Georges Sorel: *Reflexions sur la violence.* Troisième édition, pág. 94. París, Marcel Rivière et Cie., 1912.

ceguedad y su derrota. Si solicito su permiso no es porque espere, como los políticos liberales, que ellos y yo podamos vivir en paz, unos al lado de otros y hasta sostenernos, ayudarnos recíprocamente. No. Si lo solicito es para hacerme un arma contra ellos; es para hacer desaparecer á aquellos mismos que lo hayan concedido. Obro conscientemente como un enemigo, tomo mis ventajas y me aprovecho de su imprevisión (1).

Aunque los párrafos transcritos de Sorel y de Stirner no descubran en realidad ningún misterio, á quien serenamente haya reflexionado sobre las manifiestas consecuencias de la política del miedo, tienen el valor innegable que les presta la autoridad de sus autores en el campo revolucionario y la franqueza con que proclaman, Sorel, el gran desprecio que le inspira la cobardía burguesa; Stirner, la alegría que le produce la ceguera, la estupidez del enemigo á quien combate.

Ni aun en nombre de los principios liberales—de que cien veces se reniega cuando así conviene, en la práctica, cuya pureza, hasta sus últimas consecuencias, no defiende ya nadie—se puede sostener la necesidad de consentir ciertas propagandas. Nada menos que Spencer, el apóstol del liberalismo individualista, coloca la con-

(1) Max Stirner: *El Unico y su Propiedad*, pág. 356.

servación del grupo social en una categoría superior á los derechos individuales; considera como función social la justicia y dice textualmente que "la libertad de la palabra hablada, escrita ó impresa, no comprende la libertad de servirse de la palabra para excitar á la perpetración de atentados contra otro" y que la libertad de profesar libremente creencias y opiniones debe ser limitada cuando se trata "de opiniones ó creencias que, abiertamente proclamadas, tiendan de un modo directo á disminuir el poder de la sociedad para defenderse de sociedades hostiles", agregando las siguientes palabras, de gran aplicación á la campaña tenaz que se hace por las izquierdas para dificultar el empeño militar de Marruecos: "El empleo eficaz de las fuerzas combinadas de la colectividad presupone la subordinación al gobierno y á los agentes que designa para dirigir la guerra: dado esto, parece racional admitir *que no debe permitirse la propagación de convicciones que, una vez generalizadas, paralizarían la acción ejecutiva* (1)."

La libertad de propaganda, la libertad de profesar públicamente creencias y opiniones, sirviéndose de ellas como ariete demoledor, tiene

(1) Spencer: *La Justicia*, pág. 193.

un límite, como todas las libertades, en el derecho y en la necesidad de la entidad colectiva. Un Estado y una sociedad que consienten que se arranque, en la escuela, del alma de los niños la creencia en Dios y se les inculque la rebeldía como un deber, y que, ya hombres, se les predique, á diario, el odio contra todo poder y el menosprecio de las obligaciones que hasta ahora se ha creído que nos ligan con nuestra tierra, con la Patria, no deben sorprenderse si en la hora del peligro común falta todo instinto de solidaridad y se hace ostensible la disgregación atomística del núcleo nacional, que sólo puede mantener vigoroso una constante disciplina social puesta al servicio de un ideal alentador.

Puede y debe otorgarse gran libertad á la pública profesión de una idea; pero con una condición: la de que no tienda á destruir por la violencia la realidad social existente.

Cánovas del Castillo, cuyo nombre suele ahora ser citado por los más exaltados demócratas como ejemplo de tolerancia, para oponerle á nombres *más actuales,* en quienes se pretende encarnar la representación de la intransigencia, sostenía esto mismo en el Parlamento en un gran discurso el día 3 de Noviembre de 1871, debatiendo acerca de *la Internacional.* Cánovas decía:

Si no hubiera más vida que ésta, si no hubiera Dios como se dice y se proclama con tristes voces, yo no sé qué tendríamos que decirle al socialismo; yo no sé con qué razón un hombre que vive esta vida transitoria le diría á otro hombre á quien también ha de tragarse la tierra: *sufre y padece y lucha y muere*. Si es verdad que no hay Dios, si es verdad que no hay justicia divina, ¿á qué esta lucha impía? Entendámonos con la internacional y el socialismo, porque yo declaro que si no hay Dios el derecho está de su parte.

.....

¿Adónde iríamos á parar si cada vez que se presenta un insensato, un criminal tal vez, mil criminales, que se dijeran representantes de la verdad, les abriéramos las puertas del Estado y de la sociedad? Por cruel que os parezca, voy á exponeros mi doctrina acerca de este punto. No hay más forma, no hay más medio de hacer ver lo que es verdadero y lo que es justo en esta revuelta historia de la humanidad, que la lucha y el triunfo. Sí: cuando una idea es verdadera, cuando una idea es justa y santa, esa idea, lanzada en los torbellinos de la vida, esa idea lucha, esa idea padece, esa idea vence, después de haber padecido y luchado. Si fácilmente y sin resistencia se abrieran las puertas á todas las utopías y á todos los profetas, no habría hora segura para ninguna doctrina ni para ningún Estado, no habría ninguna fijeza, no habría siquiera ninguna realidad en la historia.

En resumen: que toda la actuación de las izquierdas españolas, no obstante pretender vincu-

lar la representación progresiva, *europea* y civilizadora, va encaminada por idénticos derroteros á disgregar, á disolver la entidad colectiva nacional, á hacer que prevalezcan, dentro de España, sobre las cualidades útiles socialmente, las cualidades socialmente nocivas, en una especie de selección al revés: á debilitarnos como grupo social y, consiguientemente, incapacitarnos para afrontar la concurrencia con los grupos rivales con quienes hemos de convivir en el mundo.

A ello se encamina, sin ningún disimulo, la escuela laica anarquizante; á ello la absurda *pedagogía política* profesada en la prensa y el mitin radicales; á ello la cobardía erigida en sistema de gobernar. Y favorece el logro de la triste cosecha la indiferencia pública: esta sociedad sin ideales, perezosa, indolente, que con vivir al día se satisface, desdeñosa de todas las grandezas pasadas, y egoistamente escéptica respecto de posibles resurgimientos futuros.

CAPITULO SEXTO

LA EDUCACIÓN MORAL

I. Pleito de izquierdas y derechas. Experiencia francesa. La educación moral es indispensable.—II. La educación moral sin religión. Reacción visible del pensamiento contemporáneo. Testimonios de autoridad. Opiniones de Grasset, Baldwin y Unamuno.—III. La irreligión y la neutralidad entre creencias. Cómo resuelven el problema los grandes pueblos.—IV. Ensayos constructivos de una moral sin religión. Su fracaso. No pueden influir tales morales en la conducta de los más. La educación moral necesita basarse en una creencia. La enseñanza religiosa debe trascender á la acción.

I

De la enseñanza se ha hecho un pleito de *izquierdas* y *derechas*. Se cree, indudablemente, por algunos, que lo progresivo, lo moderno, *lo democrático,* "el último figurín del pensamiento", consiste en prescindir de la religión en la escuela.

No piensan, á lo menos no pregonan, los

hombres relativamente templados, ó que sienten la carga de responsabilidades morigeradoras del ideal, que deba establecerse en la escuela pública una enseñanza *contra Dios;* pero son muchos los que pugnan por llegar á una enseñanza *sin Dios,* y notoria la tendencia común de las izquierdas españolas á ir—más de prisa, ó más despacio—á la escuela laica y neutra.

¡Laica y *neutra!* ¿Qué es eso? Sobre todo, ¿qué sería eso en España? Por fortuna, para responder á esta interrogación no hace falta extenderse en razonamientos frente á los que se hagan desde el opuesto campo. La experiencia está hecha. Como aquí muchos reducen el esfuerzo á traducir del francés cuando piensan, hablan ó escriben, bien puede darse por hecha la experiencia de las escuelas laicas oficiales y la enseñanza neutra oficial, sin más que enterarse de lo que ha sucedido y sucede en el laboratorio de la nación vecina, que aún tiene sobre la nuestra una ventaja: la de ser de más sólida contextura, por más rica y menos desmayada, la sociedad francesa que la sociedad española, y más resistente á la acción corrosiva de los ácidos y gases disolventes del núcleo nacional.

Se adopta hoy en España, por los que quieren reformar la enseñanza en este respecto, una

posición semejante á la que adoptaron Julio Ferri y sus colaboradores en la reforma de las leyes escolares francesas, hecha en 1882.

Los programas de la enseñanza moral, elaborados bajo la dirección de un espiritualista como Paul Janet, mencionaban á Dios y pedían á los niños de las escuelas siquiera *un gesto de homenaje á la divinidad*. "La moral laica—decía Janet—se distingue, sí, de las morales confesionales, pero no se distingue de la moral religiosa. En la escuela primaria debía profesarse una especie de religión natural hecha con el fondo común de todas las religiones positivas."

Pero el empeño aquel de constituir una moral religiosa, desligada de las morales confesionales, con el cual los redactores de los programas querían procurarse, como ha dicho en un notable libro (1) Georges Goyau, *la alegría maligna de defender á Dios contra los sacerdotes, exaltándole por encima de las iglesias,* fracasó totalmente y fué sustituído, de una manera suave, lógica y natural, por el más franco ateísmo.

Pasados veinte años de la reforma, maduro el fruto de aquella siembra laica anticonfesional, se reunían los maestros del departamento

(1) *L'Ecole d'aujourd'hui.*

del Sena y aprobaban las siguientes conclusiones, que insertamos textualmente para así estar seguros de la absoluta fidelidad en el relato del suceso:

"CONCLUSIONES ADOPTADAS CASI UNÁNIMEMENTE POR LOS MAESTROS DEL DEPARTAMENTO DEL SENA.

"Que desde hace muchos años se han libertado de la obligación, consignada en los programas, de fundar la moral sobre la idea de Dios.

"Que la concepción de la neutralidad confesional no responde á las exigencias del espíritu moderno y que los librepensadores y ateos tienen derecho, con los mismos títulos que los creyentes, al respeto de sus convicciones y á la imparcialidad del educador.

"Que el término mismo de neutralidad es una mentira; que una enseñanza no puede ser neutra; que se ha padecido una confusión en el espíritu de los redactores de los programas oficiales, entre los términos neutralidad é imparcialidad; que la verdadera imparcialidad no puede hallarse garantida, sino por el establecimiento de una enseñanza crítica (1). "

(1) *Bulletin des anciens élèves de l'Ecole normale de la Seine.* Febrier 1904. Pág. 121, citado por Goyau.

Poco antes había dicho *l'Ecole Nouvelle*: "La neutralidad pura y simple fué inscrita en nuestras leyes por la fuerza de las circunstancias y la Escuela laica ha visto constituirse en ella, al lado de la neutralidad confesional, una especie de doctrina moral positiva. Esforzándose en edificar, fuera de todo evangelio y aun de todo deísmo, una ética universal, *sería ventajoso para ella que estuviese servida únicamente por personas convencidas de la eficacia de esta moral, puramente humana.* La mayor parte de los creyentes son poco á propósito para llenar esta necesidad (1)."

De manera que no nos engañemos con el equívoco de lo "laico" y lo "neutro". Esos dos documentos reflejan claramente la evolución de la enseñanza laica y neutra francesa: ellos proclaman que donde dice *neutralidad,* hay que leer *imparcialidad;* que donde dice *imparcialidad* hay que leer *enseñanza crítica;* que la moral puramente humana, desligada de todo evangelio y aun de todo deísmo, necesita estar servida por gentes convencidas de su eficacia; que para la enseñanza de esta moral no conviene utilizar maestros creyentes.

---

(1) 4 Julio 1903. Pág. 313, citado por Goyau.

El problema de la educación moral debe plantearse en estos términos: ¿Es necesario que en la escuela se eduque, además de instruirse? La educación moral de las nuevas generaciones ¿es un deber social del que debe la sociedad preocuparse ante todo y sobre todo? En último término: ¿es posible el fortalecimiento de la ética individual y social sin una base religiosa?

Parece que se puede partir, para abreviar, para, además, no debatir con fantasmas, del supuesto de que todos se hallan de acuerdo en admitir que es necesario que se eduque; que no es bastante que se instruya en las escuelas; que no se puede prescindir de una educación moral para el niño.

En el Museo Carnavalet de París hay un autógrafo de Alejandro Dumas—hijo—que traducimos á la letra: *¿Cómo siendo tan listos los niños los hombres son tan brutos? Debe consistir en la educación.* En España se ha prescindido en absoluto de la educación en la escuela, y podrían hacerse muchas aplicaciones del expresivo autógrafo de Dumas.

Parece, en todo caso, que el extremo de ser precisa una educación moral de la niñez, que habilite y prepare á los futuros hombres para la

vida social, es punto que está fuera de contradicción aún en España, donde lo más elemental y evidente halla contradictores.

El Departamento de Educación inglés--*Board of Education*— en la Introducción á las disposiciones de Instrucción pública, para 1904 y 1905, asigna como primer fin á la escuela pública elemental la formación y el fortalecimiento del carácter; y estas escuelas cuentan con interesantísimos programas de educación moral, como el publicado por nuestra "Junta para ampliación de estudios é investigaciones científicas", en el tomo I de sus "Anales" consagrado al Congreso internacional de Educación Moral, reunido en Londres en el año 1909.

En Dinamarca tiene expresión aún más concluyente este primordial fin educativo de la escuela primaria, encaminada *á formar hombres buenos y honrados, conforme á la religión evangélica, dotándoles de aquellas facultades y habilidades necesarias para que puedan llegar á ser ciudadanos útiles á la Patria,* según reza el manuscrito titulado "Compendio de la organización de escuelas en Dinamarca y del sistema escolástico de la ciudad de Odense" remitido en 1908 á nuestra Junta Central de primera enseñanza—desacertadamente supri-

mida—por su autor el Licenciado en Filosofía D. J. R. Erichsen (1).

Félix Adler, una de las mayores autoridades en materia de educación moral, iniciador en los Estados Unidos de un poderoso movimiento de organización de sociedades para la cultura moral, declara que "es un error pensar que el fin moral sea uno de tantos fines de la vida, como el fin científico, artístico, económico, etc. La Etica es la ciencia del supremo fin, respecto del cual todos los demás sólo son medios".

II

En cuanto á si esta educación moral, unánimente considerada por pensadores y gobernantes de todas las ideas como fundamento social indispensable, se puede desligar de toda

(1) El autor tuvo ocasión de conocer este manuscrito formando parte, como Subsecretario de Instrucción pública, de la Junta Central. Las instituciones de instrucción primaria en Dinamarca pueden figurar entre las mejores del mundo. Se da en ellas gran importancia al canto, que forma hábitos de cultura y sociabilidad y es muy propio para elevar los sentimientos hacia los grandes fines morales y patrióticos. En todo se procura la vigorización física y la organización moral del niño, cuidando que sea de hombre un ciudadano útil. Las enseñanzas tienen un acentuado carácter concreto y práctico, orientado siempre hacia esa gran finalidad.

base religiosa, forzoso es reconocer que no andan tan acordes los pareceres.

Ha estado muy en boga—de ello es ejemplo Francia y queda ya apuntado el caso—el empeño de edificar una moral apartada de toda creencia religiosa; pero parece ya notorio el fracaso y se advierten por todas partes síntomas de una reacción, contraria á aquel propósito de realización imposible.

Ante la bancarrota de la ciencia que, traspasando sus fronteras, ofreció cosas que no estaban en sus propios dominios, las almas, presas del pesimismo y de los desengaños, hoy se vuelven hacia el ideal de la fe. "El que cree—ha dicho Jacques Riviére en la *Nouvelle Revue* (1)—vale más, pesa más, contiene más vida que el que duda. Si se engaña, tanto peor para él; será una fuerza derrochada, pero, al menos, será una fuerza."

Agathon, uno de los escritores más inteligentes de la juventud francesa, á quien ya dió notoriedad su libro *L'esprit de la Nouvelle Sorbone,* ha publicado una nueva obra, consagrada á estudiar y documentar la reacción que en Francia se produce en el sentido del optimismo, de la acción, del patriotismo á la vieja manera,

(1) 1.º de Noviembre de 1912.

de la fe religiosa (1). En ella demuestra cómo aun en el campo más opuesto al sentido tradicional de la vida, se reconoce la realidad de este reflujo: Marcel Sembat, socialista, se ve obligado á confesar que el librepensamiento no excita ya el fervor de las gentes de espíritu cultivado; que hay muchos entre éstos á quienes lo irreligioso repugna; que en la juventud se acentúa esa misma tendencia, que comenta Sembat con estas expresivas palabras: "Todo hombre que reflexione advertirá las consecuencias de un estado tal de los espíritus. *Cuando una idea deja de entusiasmar á los jóvenes es que esa idea va á morir.*

La filosofía de Bergson ha ganado la intelectualidad francesa—sobre todo la juventud—apartándola del positivismo hoy en ruinas. Apenas se plantea ya el viejo tema de la compatibilidad entre la Ciencia y la Fe. Altos prestigios de la ciencia, como el matemático Le Roy y el físico Duhem, proclaman que son independientes una de otra y no puede existir entre ellas conflicto (2).

---

(1) *Les jeunes gens d'aujourd'hui,* París, Librairie Plon, 1913.

(2) La influencia de la filosofía de Bergson, á que frecuentemente alude *Agathon* en su libro, ha operado un verdadero renacimiento espiritualista entre los inte-

El propio Georges Sorel, sindicalista, apologista de la violencia revolucionaria, fustigador del socialismo parlamentario evolutivo, repara en el que él llama curioso fenómeno de conciencia que se observa entre los matemáticos de nuestro tiempo: "De todos los sabios—dice—son los que aceptan más fácilmente el dogma católico. *Cuando se interroga á un algebrista acerca del milagro, responde, generalmente, que el milagro no tiene nada de extraño, porque implica la introducción de datos que no conocemos.*"

Resulta claro de lo expuesto que no es ya la irreligión *la última moda;* que no debiera convertirse en plataforma política la eliminación de toda base religiosa en la educación. Y, nótese que discurrimos, no desde el campo del creyente, dueño de la verdad revelada, sino desde el campo del sociólogo, preocupado del estrago

---

lectuales y científicos franceses. "No recuerdo bien qué ateniense, en el *Banquete de Platón*—dice M. Lotte—, declara que no vive verdaderamente sino desde que ha conocido á Sócrates. Yo diría otro tanto de Bergson... El estudio de su filosofía, estudio que he comenzado en el más espeso materialismo, me ha abierto el camino de la liberación. Hasta 1902 tuve el espíritu cerrado por Taine y por Renán: eran los dioses de mi juventud... No olvidaré la emoción á que me transportó la *Evolución creatriz* de Bergson: allí sentí á Dios en cada página."

social; que no citamos definiciones ni declaraciones de autoridades de la Iglesia, sino que estampamos y comentamos frases, juicios y doctrinas de pensadores que están fuera de ella.

Renán había previsto la tristeza á que se hallaban condenadas las sociedades modernas para el día en que fuesen debilitándose y perdiéndose las creencias: "Un inmenso relajamiento moral, y tal vez intelectual—escribe—seguirá al día en que la religión desaparezca del mundo. Nosotros podemos pasarnos sin religión porque otros la tienen por nosotros. Los que no creen son arrastrados por la masa, más ó menos creyente; pero el día en que la masa no tuviera ya empuje vigoroso, aun los más bravos irían blandamente al asalto... El hombre vale en razón del sentimiento religioso que lleva en sí de su primera educación y que perfuma toda su vida... Las personas religiosas viven de una sombra. Nosotros, de la sombra de una sombra. ¿De qué se vivirá después de nosotros? (1) "

Y Renán era, sin embargo, un fanático de la ciencia, apóstol y maestro de una generación que lo esperó todo del conocimiento científico. Renán había dicho que *cien veces jugaría su*

(1) *Feuilles détachées,* págs. XVII-XVIII.

vida, y por consiguiente su salud entera, por la verdad de la tesis racionalista, sin reparar en que la ciencia puede estudiar, descomponer, analizar la materia, sorprender los fenómenos funcionales en que se manifiesta la vida, pero ha sido, es y será siempre incapaz de precisar el origen, la esencia y el fin de lo creado, y nos conduce cuando intenta invadir el dominio de lo absoluto á presentar, frente á la nada, nuestra propia impotencia.

Ahorrando la molestia de comentarios que no podrían servir para aclarar la diafanidad de los textos, expondremos ahora algunas opiniones relativas á la necesidad de fundar la moral en las creencias, que nadie con razón podrá tachar de parciales.

Se discutía en el Parlamento francés el presupuesto de Cultos el 26 de Enero de 1903. M. Alard había pronunciado un discurso furiosamente anticlerical, pidiendo que se estableciera en las escuelas la enseñanza crítica de las religiones, con el fin de arruinar el resto de prestigio que aún tenían las iglesias. A ese discurso opuso Combes las siguientes palabras:

"*Nosotros consideramos en este momento las ideas morales tal como las iglesias las enseñan, como ideas necesarias.* Por mi parte, me

hago difícilmente á la idea de una sociedad contemporánea, compuesta de filósofos parecidos á M. Alard, suficientemente garantidos por la educación primaria contra los peligros y las pruebas de la vida."

El Dr. Grasset, eminente profesor de Clínica Médica en la Universidad de Montpelier, ha publicado un libro de pocas páginas pero de substanciosa lectura consagrado á este interesantísimo tema de la moral científica y la moral religiosa, que trató en una conferencia dada en Marsella el 24 de Octubre de 1908.

Tres proposiciones establece y demuestra el Dr. Grasset, que ya en otra obra—*Los límites de la Biología* (1)—había opuesto el poderoso dique de su dialéctica al afán invasor del positivismo científico.

1.° Que la moral científica es incapaz y no tiene siquiera la pretensión de engendrar las ideas de *obligación* y *deber* que son la base de la moral del Evangelio. (Esto es tan exacto que se ha proclamado varias veces sin ningún disimulo—Goyau así lo sostiene hasta en el título de su obra *Esquisse d'une moral sans obligation ni sanction* (2); Fouillé llega á parecidas

(1) Esta obra ha sido traducida al castellano por D. Antonio Bernabeu.

(2) París, Félix Alcán, 1900.

conclusiones en su *Critique des systèmes de moral contemporains* y habla de una *física de las costumbres* y, aunque con cierto tono de amargura, de la desaparición de los dogmas de la moral.)

2.° La moral científica es incapaz, y no tiene siquiera la pretensión de tomar en cuenta *la intención* de los actos y no puede admitir la *responsabilidad*. (Todo el determinismo comprueba esta proposición.)

3.° La moral científica no puede señalar como finalidad de nuestros actos sino el interés del individuo ó de la especie y no puede desembocar sino en esta fórmula de Eugenio Fournière: *Utilicémonos los unos á los otros.* La moral del Evangelio, por el contrario, señala como objeto de nuestros actos la abnegación, la humildad, *el sacrificio,* la paz social y la ayuda al prójimo, con esta fórmula como conclusión: *Amaos y ayudaos los unos á los otros.*

"La Ciencia—dice Grasset—precisa ciertos puntos de la moral; los deberes corporales hacia nosotros mismos, la higiene, que es un deber y que, evidentemente, es distinta de lo que era en tiempo de Moisés. El Evangelio dice unas palabras que podrían aplicarse á ciertos microbófobos de nuestros días:—"conductores ciegos que examináis lo que bebéis, temerosos

de tragar una mosca y que tragáis un camello"—. Pero esto no tiene pretensión ninguna de ciencia, y los cristianos más convencidos le piden á la ciencia que precise sus deberes de higiene para consigo mismo y para con la sociedad."

Este es el contacto de la ciencia y la moral. Pero no es necesario ni se puede ir más lejos. Pedirle á la ciencia que construya la moral, querer deducir la moral de la ciencia, es suprimir por definición, las ideas de obligación, de deber, de sacrificio, de desinterés, de altruísmo, de solidaridad, sin las cuales no hay vida social posible. Como ha dicho Alfredo Fouillé: "la cuestión moral es insoluble para la ciencia positiva". Sólo el Evangelio permite resolver las cuestiones sociales.

En una reciente intervié M. Pataud, el que apaga las luces de la tierra, ha dicho: "Nosotros no somos tipos como Jesucristo. ¡Es verdad! Por desgracia de nuestros obreros. sus consejeros y guías no son tipos como Jesucristo. Con Paul Gueriot, que, sin embargo declara que no es un "creyente" se podría responder al gran dignatario de la Confederación general del trabajo: ¿Acaso no habéis leído jamás el Evangelio? Me atrevo á creer, Pataud, que allí encontraríais algunas ideas que os podrían ser muy provechosas. Sacrificad una velada de

manilla para leer el Sermón de la montaña. Esa es una literatura muy distinta de aquella á que estáis habituados. Algunos, yo entre ellos, estiman que le es muy superior (1)."

La necesidad de fundamentar la moral sobre las creencias religiosas, el valor educativo y social de las creencias, son hoy verdades reconocidas y proclamadas por todos los pensadores que no están poseídos por una especie de fanatismo antirreligioso, cien veces más intransigente y dogmático que el otro fanatismo que ellos pretenden combatir.

Saddler, el organizador del primer Congreso internacional de Educación Moral, celebrado en Londres en 1908, lo atestigua diciendo: "Tengo la firme convicción, con el más profundo respeto para las convicciones contrarias, y reconociendo que podemos aprender mucho de la práctica y de la crítica de los que las sostienen, que hay ciertas partes de la moral que son inseparables de unas ú otras formas de creencia religiosa." "La humanidad—agrega—necesita la fuerza inspiradora de un ideal moral y religioso, claramente determinado (2)."

(1) Grasset, ob. cit., pág. 41.

(2) Citado por Sanz y Escartín en la Introducción al tomo I de *Anales*, publicado por la Junta de Ampliación de Estudios é investigaciones científicas, pág. 12.

Lo mismo piensa Molinari, afirmando que la religión es quien ha elevado en la infancia de la humanidad el edificio de la moral y quien le sostiene y que esto constituye su utilidad, aun cuando disguste que así sea, á los apóstoles de la moral independiente.

Para cerrar este alegato de testimonios coincidentes en una misma fundamental afirmación no parecerá inoportuno recordar lo que piensan Baldwin, el eminente filósofo americano, y Unamuno, nuestro ilustre Rector de la Universidad salmantina.

Baldwin es hoy una de las mayores autoridades en sociología. Sus doctrinas trascienden desde la cátedra de Princenton á todo el mundo culto. Sus libros se traducen á todos los idiomas. Baldwin no es un fanático; tal vez no es ni un creyente afiliado á una iglesia. Baldwin, no obstante, se expresa así:

Desarraigar, extirpar la religión, sería mutilar la personalidad y desviar el curso de la evolución, tanto para la vida espiritual del individuo como para el progreso social; la necesidad de religión es la misma para los dos. El individuo encuentra en un objeto un símbolo, una creencia, la manifestación sensible de un ideal que responde á sus necesidades religiosas, y esto precisamente gracias al carácter social ó público de esa forma de manifestación, gracias á los medios de realización comunes, desemboca

en un culto, en la constitución de una iglesia, de una comunión de fieles. El hombre no puede tener religión privada; sólo los hombres agrupados pueden ser religiosos, y no pueden serlo sin tradición, sin costumbres locales, sin un conjunto más ó menos elaborado de ritos y ceremonias. De un lado, la creencia integra en ella el contenido objetivo del pensamiento religioso ó el sistema de las ideas; de otra parte, el culto hace la integración, no menos natural, de los procesos sociales, que estrechan la unión de los individuos en una suerte de lealismo en relación á un orden espiritual.

Puede objetarse, sin duda, que, á haber sido otra la evolución humana, habría podido pasarse sin religión, y que tal vez aún sea posible eso. Tal vez..., pero haría falta que la humanidad misma fuese otra. Lo que habría podido ser no es cuestión; se trata de lo que es. Nosotros podemos, cuando más, conjeturar lo que el cuerpo y el espíritu habrían sido, si una de las grandes funciones biológicas ó mentales hubiera faltado ó sido alterada. El resultado sería diferente, en el caso de ser posible, en forma tal, algún resultado.

Lo mismo ocurre en los procesos de conciencia personal que desembocan normalmente en la vida social y moral, respecto de las cuales la religión es la idealización. ¿Qué evolución de la personalidad humana habría sido posible sin esto, estando ausente el lazo social? Nadie puede decirlo, ni nosotros hemos de investigarlo. Lo que puede decirse es que si en el porvenir, á consecuencia de los progresos de la reflexión hedonista, egoísta, anarquista, nietzscheana, ú otra, la religión resultara eliminada de la vida humana, tendría seguramente un sucedáneo bajo la for-

ma de un misticismo renovado, pero capaz de manifestar la aspiración del ideal.

La historia está llena de indicaciones á este propósito. El hombre que borra una creencia es, frecuentemente, seducido por los misterios de la mesa redonda ó de los espíritus. El escéptico en materia de milagros es á veces creyente en curaciones ó mensajes telepáticos, provenientes de un mundo invisible, en la doble vista y en otras violaciones, en apariencia milagrosas, del orden natural. En una palabra: el espíritu religioso sobrevive bajo diversas suertes de manifestaciones *a-religiosas,* en apariencia, y no se arroja de nosotros una forma de religión, un ideal, sino para caer en otro género de manifestaciones; nueva envoltura que reviste con prontitud el mismo movimiento espiritual (1).

Así habla Baldwin, discurriendo en científico, en observador perspicaz, en sociólogo razonador y frío. En cuanto á Unamuno, abordando concretamente el tema de la enseñanza religiosa, en su prólogo á la obra *La Educación* de Octavio Bunge, dice así, con su original y habitual desenfado:

Preguntáronme no ha mucho qué opinaba respecto á la enseñanza de la religión, y respondí que era partidario de ella por espíritu liberal. Es indudable que la religión católica, oficial en España y la que profesan la inmensa mayoría de los españoles —aunque muchos finjan profesarla y otros no tengan con-

(1) *Le darwinisme dans les Sciences morales,* páginas 144-147.

ciencia de ella— ha influído y sigue influyendo en el modo de ser, de vivir, de pensar y de sentir del pueblo español, tanto ó más —creo que mucho más— que su lengua, su legislación, su historia, etcétera, etc. Y si hemos de conocernos y de conocer al pueblo en que vivimos, ¿hemos de desdeñar el estudio de ese elemento? La profunda ignorancia que en asuntos religiosos nos aqueja es la causa capital de los más de los males —de los que lo sean— que lamentan y combaten los que á la enseñanza de la religión se oponen, con más los males que á estos mismos oponentes aquejan. No conozco desatino más grande que eso de que la religión debe quedar al cuidado de las madres, que son precisamente las que más la ignoran y las que más la deforman y desreligionalizan...

Tengo observado la inmensa diferencia que va de los librepensadores, á quienes se educó más ó menos religiosamente, aunque fuera en las formas más impuras de religión, y aquellos otros á quienes se criara en principios de irreligión. Los primeros, aun siendo ateos, y, en toda la extensión del vocablo materialistas, no saben bien cuánto jugo y savia dan á su vida mental y espiritual las profundas aguas de la niñez, oreadas de algún aliento religioso (1), y al educar á los segundos, á sus hijos, en irreligión, ignoran que les privan de lo mejor que ellos tienen, de la raíz positiva, hasta de aquello que de fecundo y noble tiene su libre pensamiento.

---

(1) Es la misma idea de Renán: *el hombre vale en razón del sentimiento religioso que lleva en sí de su primera educación y que perfuma toda su vida.*

No cabe, pues, que se proceda alegremente á situarse en la posición de hombres cultos y á la moderna, prescindiendo de la religión en la escuela; ni apartar como gente reñida con todas las direcciones del pensamiento contemporáneo á los que piensan que es precisa una base religiosa para la educación moral.

Este es un punto en que interesa mucho lograr la mayor suma de coincidencias, en el que pueden coincidir hombres que viven muy distanciados en ideas: creyendo unos que defendemos nuestra fe, además de la conveniencia social; reconociendo otros que por razón de conveniencia se impone la educación religiosa.

Los testimonios aducidos probarían, cuando fuesen inútiles para mayor y más honda eficacia, que son cosas perfectamente compatibles la filiación política democrática y el convencimiento arraigado de la necesidad de la religión, como elemento educativo insustituíble. Esto sin contar con que en España es el catolicismo algo consubstancial con nuestra historia y nuestra vida, de que sería imposible prescindir, sin aniquilar al hacerlo nuestra propia personalidad colectiva. No es ello un accidente; está en nuestra entraña.

III

Con los testimonios doctrinales transcritos, ó mencionados con expresiva referencia de su sentido y de su alcance, coincide la labor pedagógica de casi todos los pueblos cultos. En sus escuelas se practica la educación moral confesional y se vuelve la espalda á esas morales laicas independientes, tal vez capaces de regir, sin graves caídas la conducta de individualidades de extraordinario vigor mental, que hayan logrado someter la voluntad á los cánones de un sistema filosófico, pero absolutamente inadecuadas para despertar sentimientos de solidaridad, de altruísmo, de abnegación y sacrificio, en el mayor número.

En los mismos países sometidos al influjo de otras corrientes, en cuya práctica escolar educativa prepondera un sentido irreligioso, los resultados de esta educación laica son una contraprueba que robustece la convicción de que es indispensable é insustituíble una moral confesional que moldee desde la edad primera las conciencias, que eleve los espíritus para que no se abatan al primer choque con realidades dolorosas: porque esas realidades de que la vida está repleta, si reparten sus golpes por igual

entre quien cree y quien no cree, tienen para quien cree bálsamos de esperanza y de resignación y en cambio engendran en quien no cree sentimientos de desesperación y de odio. En los pueblos de más intensa vida moderna, de civilización más refulgente, en los que á diario citan los mismos partidarios de la moral independiente como modelos vivos, por su adelanto, apenas se concibe la educación sin base religiosa, y cuando se habla de neutralidad, ó se establece la neutralidad en la enseñanza religiosa, ello implica neutralidad *entre creencias,* entre distintas confesiones que cuentan en el país con muchedumbre de fieles—es decir, enseñanza religiosa conforme con la creencia religiosa de quien la habrá de recibir—, mas no la absurda neutralidad entre la creencia y la no-creencia; porque todas las religiones en que hoy se agrupan los creyentes de los países cultos tienen su raíz en el Evangelio y pueden ser cimiento de la moral cristiana, pero neutralidad de la enseñanza religiosa entre la fe que es siempre una afirmación y la incredulidad que es el vacío de una negación absoluta, ó representa un imposible, ó representa la conformidad con la negación, y con todas las desastrosas consecuencias de la negación, extendida en una sociedad, que una vez privada de todo ideal ultraterreno,

tiene que caer por fuerza en los mayores excesos y locuras, entronizando el egoísmo individual en director de la conducta.

Esta manera absurda de entender la neutralidad, que conduce fatalmente á la abstención de toda enseñanza religiosa, ha producido en Francia los resultados que hemos visto; y la dispensa de enseñanza religiosa otorgada en Bélgica á maestros y alumnos—á éstos á petición de sus padres—con sustitución del maestro que se niega á dar tal enseñanza por el sacerdote, no es tampoco modelo recomendable, aun cuando se haya pretendido trasplantarlo, y en parte se haya trasplantado, recientemente á nuestro país.

En los demás pueblos, sobre todo en los que más se han preocupado de fomentar la educación nacional y han conseguido destacarse en este respecto, por los frutos logrados, las cosas pasan de otro modo.

Si miramos á las grandes naciones, á las más fuertes y más ricas, tropezaremos, de una parte, con el modelo inglés cuya pedagogía se preocupa ante todo del lado educativo, de la elevación moral, del fortalecimiento del carácter; tropezaremos, de otra, con el modelo alemán más disciplinado, más metódico, más científico. Esos dos grandes tipos de civilización con-

ceden una importancia extraordinaria á la enseñanza religiosa. Respecto de Inglaterra ya hemos dicho en otra parte que hasta para el ingreso en la Universidad es indispensable un examen de religión. En cuanto á Alemania, también queda anotado que en los Gimnasios, en los Gimnasios Reales y en las Escuelas Reales, se estudia religión de seis á nueve años consecutivos, es decir todo el tiempo en que se desenvuelve el plan de estudios secundarios elegido por el alumno.

Otro tanto ocurre en las escuelas de primera enseñanza según hace notar con gran copia de datos el Sr. Sanz y Escartín en su informe presentado á la Sección primera del Consejo de Instrucción pública el 24 de Marzo de 1913, respondiendo á la consulta de Ministerio sobre la enseñanza de la Doctrina cristiana y la Historia Sagrada en las escuelas públicas.

En Inglaterra *no hay escuelas laicas*. O son confesionales—y esta es la regla general—ó interconfesionales. En estas últimas se enseñan las verdades comunes á las distintas religiones cristianas y se leen las Sagradas Escrituras. Además, los maestros exigen de los padres garantía formal de que sus hijos reciben una educación religiosa, con arreglo á sus creencias. Hay, pues, neutralidad, como corresponde á un

gran pueblo de multiplicidad de religiones, pero neutralidad entre creencias, no entre la fe y la incredulidad. Se afirma en la práctica la necesidad de establecer la educación moral sobre la base de una confesión religiosa.

En los Estados Unidos, cuyo tipo especial de civilización, conservando bastante de la raíz inglesa no tiene su sentido tradicional y se caracteriza por una marcada acentuación del espíritu de acometividad, más propenso al cultivo de la acción—la voluntad—que al de la idea —la inteligencia—no hay un régimen uniforme, pero en la mayoría de los Estados se lee la Biblia en las escuelas públicas. "En el de Pensilvania se dispone que á la cabeza de los libros de texto vayan las Sagradas Escrituras, sin que puedan nunca omitirse. El de New-Hampshire prescribe que por la mañana las tareas escolares empiecen con la lectura de las Sagradas Escrituras, seguida de la oración al Señor. El de Massachussets obliga á que todos los días se lea algo de la Biblia en las escuelas públicas. En Illinois puede ser expulsado un alumno por estudiar durante la lectura de la Biblia (1)." Además, en aquella gran democracia nadie piensa que estén jamás en pugna religiosidad y libe-

(1) Sanz y Escartín, Informe citado, pág. 3.

ralismo: el Presidente Wilson invoca á Dios al posesionarse de la primera magistratura del país, otorgada por el sufragio, y las distintas confesiones cristianas conviven esforzándose en reclutar nuevos creyentes, pero combaten unas frente á otras, no tienen que luchar con la incredulidad y el escepticismo.

En Alemania, otro gran pueblo, otro gran tipo de la civilización, tampoco se conoce la escuela laica. En los Estados alemanes del Norte la mayoría de las escuelas son luteranas. En los del Sur, la mayoría son católicas. En los del Norte y los del Sur, las restantes escuelas pertenecen á otras confesiones cristianas ó son judías. En ningún caso se consiente que el niño no reciba educación religiosa. Dondequiera que se reunen 25 niños de una confesión distinta de la del Estado, el mismo Estado crea una escuela en que se les educa con arreglo á su creencia. Donde no llegan á ese número, los padres tienen que proveer á esa instrucción utilizando maestros autorizados por el Gobierno para darla. Suele durar ocho años la enseñanza primaria en Alemania, y en todos ellos hay un curso de religión. Los resultados de este sistema los proclama el profesor norteamericano Levy Seeley diciendo: "Este aspecto de la vida alemana lo he visto con claridad después

de vivir muchos años en Alemania, en la ciudad y en el campo, con altos y bajos, con ricos y pobres, con educados é ineducados. En el amor á la familia, el respeto y obediencia á la ley, en la honradez é integridad en el trabajo, en la práctica y cumplimiento del deber, en la ausencia de corrupción en la administración nacional y municipal, amor á la patria, fe en Dios, religiosidad del pueblo en su conjunto, y rectitud de proceder, estoy firmemente convencido de que el pueblo alemán no es sobrepujado por otro alguno. Y este resultado ha sido obtenido por medio de la instrucción religiosa de abnegados y celosos maestros y de no menos abnegados y diligentes sacerdotes, obrando con perfecta armonía (1)."

En Holanda la enseñanza es también confesional y corre á cargo de los ministros de las distintas religiones, en el mismo local de la escuela.

En Austria los maestros enseñan la religión católica, y aunque se dispensa de ella á los niños que pertenecen á otras confesiones, éstos también reciben instrucción religiosa en la misma escuela, á la que acuden en ciertas horas para dársela los sacerdotes de su culto.

(1) Citado por Sanz y Escartín.

En Suiza es costumbre comenzar y terminar las tareas escolares diarias con alguna oración. Los maestros enseñan la Historia Sagrada en tres cursos. Los ministros de las distintas religiones acuden á la escuela y tienen á su cargo la enseñanza religiosa de sus iglesias respectivas.

En Dinamarca, Suecia y Noruega, que van tal vez á la cabeza en estas materias de educación moral, el espíritu religioso satura la enseñanza primaria, y no se concibe que en ella pueda prescindirse de una creencia positiva. Ya queda dicho el fin que en Dinamarca se atribuye á la escuela: "crear hombres buenos conforme á la religión evangélica."

Vemos, pues, que, de un lado, las afirmaciones doctrinales de hombres insignes, nada sospechosos de intransigencia ni teocracia; de otro lado la práctica de los pueblos más adelantados y progresivos; y aun la misma experiencia dolorosa de aquellos otros que constituyen la excepción y que se lanzaron á la aventura loca de prescindir de toda idea religiosa en la enseñanza, coinciden en el propio consejo: no hay trabazón social resistente, no hay colectividad disciplinada, no hay elevación del carácter, sin una educación moral primera que prepare á los hombres de mañana para las luchas de la vida y cree en-

tre ellos, de alto á bajo, lazos de confraternidad abnegada, de amor grande y fecundo, capaz del sacrificio por el prójimo, de la resignación ante el sufrimiento, endulzada y alimentada por un ideal ultra-humano; y no hay educación moral posible sin el cimiento de una fe, de una Iglesia, de una confesión religiosa.

IV

Las doctrinas morales puramente humanas que se ha intentado construir, cuando fueran capaces—y no lo son—de conducir lógicamente á una regulación de la conducta parecida á la que logran las religiones con sus dogmas, con su promesa de otra vida mejor é inacabable que realice el reinado de la justicia y ensalce á los humildes, aún se estrellarían ante la imposibilidad radical de que doctrinas filosóficas tales transciendan á la masa de gente inculta, incapaz de estudiarlas y comprenderlas. Y no se diga que otro tanto ocurre á la Religión: la religión es sentimiento, es fe, y para eso es apta la muchedumbre; al paso que la ciencia es análisis, es especulación, se dirige al entendimiento, actúa, si acaso, á través del entendimiento, en la voluntad, y si no convence con el razonamiento y

la demostración, es bien poca cosa: puede decirse que no es nada.

Cuantos han pretendido y pretenden construir una moral sin base religiosa, han caído y caen en el fracaso ante el razonamiento frío de la crítica, sobre todo si se atiende á la eficacia social del sistema especulativo ideado; y sin esa eficacia, por muy alto que vuele el edificio levantado por una escuela ó por un hombre, habrá que confesar su inutilidad para fundamentar y enderezar la conducta.

Kant, que niega en su *Crítica de la razón pura* la posibilidad de probar la existencia de Dios, debió comprender que no servía esa negación para edificar nada sólido en el terreno de la ética, y se acoge en su *Crítica de la razón práctica* á ese supuesto necesario de un Dios omnipotente, omnisciente y perfecto, para fundar la moral. En Kant había dos hombres, como dice Menéndez y Pelayo, que se concertaban como podían: "el filósofo crítico, inexorable en su agudeza dialéctica, y el filósofo ético, para quien la grandeza de la ley moral grabada en nuestros corazones no era menor que la grandeza del Cielo estrellado (1)." Kant acudía, por consi-

(1) Menéndez y Pelayo, *Historia de las ideas estéticas*, tomo IV, pág. 23.

guiente, á la idea religiosa para edificar la moral. En todo caso, no parece que deba de abrigarse gran confianza en que la moral colectiva, la del pueblo alto y bajo, se perfeccione y se difunda, buscando apoyo en la filosofía kantiana.

Schopenhauer sostiene que el fundamento de la moral se halla en la Metafísica, que el valor moral de una acción depende del efecto que esa acción produce en otro, esto es, de la ausencia de todo motivo egoísta. Según él, la piedad que nos impulsa á participar del mal ajeno es el fundamento de la justicia y tiene su raíz metafísica en la identidad de todos los seres cuya individualización es simple apariencia, y sólo alcanza á lo meramente fenomenal. Pero tampoco esta teoría de la identidad de los seres, de la piedad y el altruísmo, practicados en consideración á que el no-yo y el yo son una misma cosa en esencia, será jamás bastante popular para que ante ella se detengan los egoísmos de las gentes. Con esa base metafísica es muy dudoso que se haya realizado jamás un solo acto de abnegación. Cuando sirviera para explicar en qué difieren los hombres buenos de los malos, según que vean en el mundo un *no-yo,* ó en cada individuo *otro yo,* no serviría para fomentar la bondad.

Los evolucionistas, partiendo del egoísmo, di-

cen que la experiencia enseña á los hombres que son inseparables su conveniencia y la conveniencia colectiva; que así se crean, poco á poco, hábitos altruístas nacidos del egoísmo, que la herencia transmite y la evolución desarrolla; que, en fin, la evolución traerá un día en que el altruísmo constituya un placer para todos y se destierre el egoísmo. Goyau llega á la moral sin obligación ni sanción, que es, realmente, la consecuencia lógica del evolucionismo. Pero moral no obligatoria, y sin sanción, por consiguiente, para sus transgresiones, no parece que sea tampoco fórmula feliz para predicada y difundida, con esperanza de lograr mediante ella cooperaciones y armonías en el mundo.

Fouillé, reconociendo lo deficiente de la base en que pretende descansar la moral evolucionista, busca la ayuda de un ideal intelectual desinteresado, puesto que "el pensamiento es, por su carácter impersonal y objetivo, esencialmente altruísta". "Spencer—dice—considera la armonía final del bienestar de todos como el objeto y término supremo de la elevación moral. Pero se puede ir todavía más lejos y concebir un ideal de desinterés más perfecto, que consistirá en sacrificar por motivos racionales (y no meramente simpáticos) la felicidad propia á la felicidad general cuando se demuestra que las dos

son incompatibles. Y aun puede concebirse este sacrificio realizado sin ninguna esperanza, sin pensar siquiera que algún día se disfrutará personalmente del bienestar universal, al que habrán sido sacrificados la felicidad presente, el bien de la vida y la vida misma (1)." Concebirse... sí puede concebirse ese sacrificio como acto heroico aislado de un hombre extraordinario que, ante el bienestar colectivo, sacrifique el propio bienestar y aun la misma vida, sin más allá, sin esperanza... Lo que no puede ni aun concebirse es que tal ideal de desinterés puramente intelectual sea propio para fomentar el altruísmo en el común de los mortales.

Dejémonos de ideologías para volver á nuestro campo pedagógico. La educación moral en la escuela ha de actuar sobre todos. En la continuidad de las generaciones, esa educación es el germen del mundo de mañana. Y sin una fe activa religiosa, que transcienda desde el conocimiento á la conducta, la lógica nos lleva al egoísmo, á la lucha, á la rebeldía frente al que manda, al disfrute de los bienes terrenos, logrado ó perseguido á viva fuerza, puesto que sólo la fuerza extraña nos los disputa y nos los

(1) Fouillé, *Critique des systèmes de moral contemporains*, pág. 19. París, Alcán, 1899.

niega, y el breve espacio de una vida es la sola ocasión en que podemos alcanzarlos.

De cuanto queda expuesto parécenos que se deduce de un modo claro la necesidad de una educación moral, basada en la fe religiosa; la necesidad, por consiguiente, de una enseñanza religiosa que no se circunscriba y concrete á meras definiciones y explicaciones doctrinales, sino que transcienda á la acción, que sea *realista,* tal y como Le Roy entiende el realismo cuando escribe esta hermosa página que Agathon copia en su obra *Les Jeunes gens d'aujourd'hui,* y que es á la vez una concreción del sentido en que pensamos que se debe inspirar la educación moral, y de la reacción bien visible que impulsa el pensamiento moderno frente á las demasías invasoras de teorizantes y científicos: "Realismo: quiero decir con ello reconocer, su parte á lo real, trabajo de realización concreta, esfuerzo para convertir toda idea en acción, para regular la idea sobre la acción, tanto como la acción sobre la idea, *para vivir lo que se piensa y pensar lo que se vive...* En toda cosa buscar el alma, y buscarla por un esfuerzo de simpatía verdadera, que es la verdadera inteligencia, y buscarla en lo concreto, sin disolver el pensamiento en sueños ó en discursos, sin perder el contacto del cuerpo ni el control de la

crítica, y buscarla, en fin, como lo más real y lo más verdadero del ser: he aquí la viva y profunda aspiración de nuestro tiempo. De ahí su retorno hacia las cuestiones que ayer se declaraban agotadas; de ahí su gusto por los problemas de estética y de moral, su obsesión por los problemas sociales y los problemas religiosos; de ahí su nostalgia de una fe en que se armonicen las potencias de acción y las potencias de pensamiento; de ahí su inquieto deseo de reencontrar el sentido de la tradición y la disciplina."

"Vivir lo que se piensa... pensar lo que se vive." Nos parece que lograr eso debe ser el propósito de una educación moral religiosa y que ahí estriba el imposible en que se estrellan los sistemas científicos de moral.

CAPITULO SEPTIMO

PACIFISMO Y PATRIOTISMO

I. Necesidad de una socialización interna del grupo nacional. El pacifismo y la campaña de Africa. Diversos modos de actuación pacifista. Crisis del patriotismo francés durante el decenio 1885-1895.—II. Crisis del patriotismo español. El desastre de 1898. El patriotismo y el particularismo regional. General desaliento ante el fracaso. Valladolid y Zaragoza. El pesimismo actual.—III. Afirmación del patriotismo. Decadencia del humanitarismo antipatriótico en todo el mundo. Alemania, el Japón, Inglaterra, los Estados Unidos. La reacción patriótica en Francia. El amor de la paz y el patriotismo. Es indispensable estar preparados espiritual y materialmente, para hacer valer los derechos de la nación frente al posible ataque de otras naciones.—IV. La tesis pacifista de Norman Angell. Inutilidad de las guerras. No tiene cuenta guerrear. La lucha entre Inglaterra y Alemania no reportaría provecho alguno al vencedor. Sin embargo es preciso vivir preparados mientras dure el prejuicio que hoy impera. Consecuencias de cuanto queda expuesto.

I

Insistiremos en ello una vez más, convencidos de la necesidad de la insistencia en este con-

cepto fundamental: somos hombres, lo cual ya vale tanto como decir que somos seres sociables, hechos para la vida social, sin la cual el progreso es imposible; que estamos, además adscritos, fundidos en un grupo social cuya afirmación y vigorización es indispensable para el total progreso humano, que se realiza en la concurrencia de grupos, mediante el triunfo de los mejor socializados; que la acción pedagógica debe ser dirigida en forma tal que logre la socialización interna del grupo, habilitándole con ello para competir y luchar con los grupos rivales.

Igual efecto retardatorio implica en el progreso humano total un grupo, una nación, mal socializado, que en el progreso particular del grupo la socialización deficiente de sus individuos. De donde se deduce que la acción pedagógica encaminada á socializar íntimamente los individuos en su grupo sirve un doble interés: el del propio grupo que fortalece, y el del progreso humano, al que coadyuva creando un órgano vigoroso que le sirva. Aún podría agregarse, ó anteponerse tal vez mejor, otra ventaja: la particular de los individuos más estrechamente socializados, ya que siendo la sociedad el medio indispensable para el ejercicio de sus aptitudes y para el logro de los provechos

lícitos que integran el bienestar —provechos materiales y morales—, socializar es tanto desde el punto de vista individual como habilitación para la vida que habremos de vivir.

Uno de los mayores enemigos de la socialización interna española —primordial objetivo de una labor educativa *nacional*— es el llamado problema político-religioso, trasplantado á la pedagogía. Otro enemigo con quien será preciso luchar, para saturarnos de un optimismo sano y fuerte, que no sea simple recreo del ensueño, sino manantial vivo de obras, es el *pacifismo* que derechamente conduce al antipatriotismo —á renegar del grupo humano en que nos debemos socializar— ó como consecuencia ó como causa.

El pacifismo libremente *sembrado* en multitud de escuelas laicas hizo explosión en Barcelona en la semana trágica de Julio de 1909. El pacifismo tuvo chispazos tristes y desconsoladores en aquel mismo verano de 1909, cuando se impuso á España la necesidad de hacer cara al problema marroquí, acerca del cual no es extraño que por algunos ó por muchos se pensara que impondría sacrificios desproporcionados con los provechos, pero no debió pensar nadie que fueran conciliables el abandono de la empresa y la dignidad nacional, que es

algo más que un enunciado retórico, es una esencia, sin la cual languidece la vida de los pueblos.

El pacifismo repercutió en el Rif entonces como después en otras zonas marroquíes sometidas á la influencia española, en forma de sangrientas jornadas que acaso hubiera ahorrado, que habría atenuado, al menos, una oleada vigorosa de entusiasmo y de fe, enviada desde España á los que allí peleaban con los cabileños y con nuestro histerismo desesperanzado y cobarde.

Colaboran en el empeño pacifista, desde distintos campos y por maneras diferentes, muchas personas de diversa categoría mental: algunos predican, con aire de suprema competencia pedagógica, una enseñanza de la Historia *sin batallas,* y ponen frente á frente al héroe guerrero, *sojuzgador de pueblos y asesino de hombres,* cubierto de laureles ensangrentados y de gloria amasada con infortunios y catástrofes, y al sabio humilde, obscuro, á quien su tiempo no supo hacer justicia y la posteridad apenas nombra —fuera del reducido círculo de estudiosos—, que, sin embargo, con sus ideas ó invenciones hizo avanzar un paso á la humanidad en el camino del progreso; otros se cubren con el manto de una filosofía transcendental y *hu-*

manitarista, calificando de atavismo incompatible con el pensamiento moderno la idea de patria, que relegan al panteón de las cosas que tuvieron su tiempo, y el tiempo debe arrinconar como peligrosas supervivencias de edades bárbaras, en que la fuerza y no el derecho decidían las contiendas entre los hombres; otros, en fin, conságranse á más modestos menesteres y reparten proclamas en los cuarteles para infiltrar en el Ejército gérmenes disolventes de indisciplina, y sustituir la vieja llama del amor patrio que sublimando los espíritus nos lleva hasta el sacrificio de la vida, por la defección y la rebeldía, frente á la tierra en que nacimos, testigo y fruto á un tiempo de cien generaciones pretéritas.

Como veremos ahora, esto del pacifismo en España, también se ha traducido del francés; y con rezago.

A raíz de la guerra de 1870, el patriotismo francés, que por tan duros trances había pasado, fresca la herida de la mutilación del territorio, se exaltó en una especie de movimiento febril, obsesionado por la idea y el deseo de *la revancha.* Como se repetía á todas horas que el maestro alemán había sido el vencedor de Francia, que el origen de Sedán estaba en la escuela, Francia se consagró á la reforma de su enseñan-

za pública con verdadera devoción patriótica, volcando buena parte de sus grandes recursos económicos en los presupuestos de Instrucción pública y sobre todo en la instrucción primaria.

Al acometer Ferri la reforma de las leyes escolares, esta orientación patriótica constituía el eje de la reforma misma; hasta se razonaba lo del laicismo y la eliminación de la enseñanza confesional, oponiendo á la universalidad del catolicismo el sentido particularista del patriotismo.

La escuela, para Ferri y sus colaboradores en la reforma, y para los maestros que la implantaron, era, ante todo, la antesala, la preparación del cuartel: se multiplicaron los manuales de patriotismo; se crearon y se exhibieron entre el aplauso público los *batallones escolares* y las sociedades gimnásticas. Francia veía en sus escuelas otras tantas incubadoras de los soldados de mañana, de cuerpo sano y vigoroso, de espíritu inflamado por el patriotismo, codiciosos de futuras victorias que permitiesen arrancar los crespones de la estatua de Strasburgo, enlutada en la espléndida plaza de la Concordia.

Pero la lucha abierta por el laicismo tenía que hacer é hizo su camino: propagandas de ideólogos humanitaristas primero, de pseudo-peda-

gogos después, de franco y revolucionario antimilitarismo á continuación, y, como remate, la escuela pacifista, la enseñanza que barre el concepto de patria, la subversión, acometida por el maestro, de los que siempre se estimaron como los más altos deberes que ligan á la tierra los hombres.

M. Jacob, profesor de Moral en la escuela Normal de señoritas de Sevres, dió *suavemente,* casi irreprochablemente, la nota pacifista en estas palabras: "Si nuestro país puede aún desempeñar un papel brillante en el mundo, será por su ciencia, su arte, sus industrias elegantes, la calidad de su gusto, la generosidad de sus maneras, en definitiva, por su carácter hospitalario; fuera de las vías pacíficas, yo no veo ningún porvenir (1)."

León Bazalgette, considerando el pesimismo francés, no desde el punto de vista exclusivamente francés, sino desde el punto de vista latino, para buscar, sin duda, algún consuelo en la difusión del estrago, proclama cosas como estas: "En nuestro cerebro todo un mundo de cosas viejas se ha petrificado... Incapaces de querer en razón de la atrofia de nuestras energías, so-

(1) *Lettres d'un philosofe,* cit. por *Agathon,* ob. cit., pág. 23.

mos igualmente incapaces de comprender y de pensar sanamente, á consecuencia de la corrupción de que es presa nuestra mentalidad. La raza incompetente, *el mundo hembra* que formamos, debe eliminarse en aras del bien general... Un hombre *verdaderamente humano* no debe resistirse á concebir la posibilidad de la ruina de su patria (1).

Un muy calificado profesor de la Sorbona, M. Rauh, plantea este problema á sus alumnos: "Cuando se es contrario á la guerra doctrinalmente, cuando se es contrario, doctrinalmente, al servicio militar, y la legalidad constituída impone este servicio, *¿debe sacrificarse á la legalidad la idealidad?*" Rauh responde á esta pregunta con "un distingo": "Si yo creo que la conservación de mi país hará de él un instrumento al servicio de mi ideal (puesto en romance: si yo creo que Francia va á ser la sembradora de la semilla antimilitarista en el mundo), conviene á mi ideal que mi país viva y debo someterme á la legalidad, transigir con ella. Pero, en último término, este es problema que sólo puede resolver la conciencia; acaso haya momentos en que todo deba sacrificarse al ideal."

(1) *Le problème de l'avenir latine*, cit. por *Agathon*, ob. cit., pág. 25.

Brotes tales como estos de la filosofía humanitarista abundaron en Francia, sobre todo durante el decenio de 1885 á 1895, que señala el período agudo de la crisis del patriotismo francés y se concretaron en crudezas indicadoras de la hondura del mal. Así, por ejemplo, Remy de Gourmont, joven entonces, alma luego del *Mercure de France,* decía en un trabajo que apareció en esta Revista en 1901: "Personalmente yo no daría á cambio de esas tierras olvidadas (las tierras olvidadas son Alsacia y Lorena) ni el dedo pequeño de mi mano derecha, que me sirve para sostener la mano cuando escribo, ni el dedo pequeño de mi mano izquierda, que me sirve para sacudir la ceniza del cigarro cuando fumo. Es hora de que cese ya la broma de esas dos hermanitas esclavas, arrodilladas y enlutadas al pie de un poste que marca la frontera."

Desde la revista y el libro, desde la Sorbona y la Escuela Normal, el pacifismo antipatriótico trascendió rápida y descaradamente á la escuela pública. M. Félix Martel, Inspector general de primera enseñanza en 1900, se dirige á los maestros franceses y llama su atención respecto de ciertos votos del *Congreso de la Paz,* que exigen su concurso para combatir el espíritu militarista: "Ya ha pasado —les dice— el tiem-

po en que la escuela podía celebrar el valor guerrero: *es hora de que cese esa educación de salvajes.*"

La educación de salvajes cesó sin duda; pocos años después parece que se eleva á 14.000 el número de maestros partidarios del *herveísmo;* una encuesta hecha en las escuelas comunales de Lyon pone en claro que, de cada cien niños, veinte profesan las doctrinas de M. Hervé y otros veinte, entre los ochenta restantes, acusan en sus respuestas la influencia morbosa de los educadores pacifistas.

En fin, para remate de este resumen de hechos, que constituye una lección experimental de las consecuencias del laicismo y de las propagandas pacifistas, el Congreso de *Juventudes laicas* reunido en Tours en 1905 bajo la presidencia del socialista belga M. Fournemont, se pronunció resueltamente contra la idea de patria: M. René Bernard pedía en ese Congreso á las *Juventudes laicas* que, al propio tiempo que formulaban un voto favorable á la paz entre los pueblos, se protestara contra las excitaciones á la deserción; "se trata, simplemente —dijo M. René Bernard— de saber *cuántos camaradas aceptan las doctrinas herveístas, cuántos aprueban la deserción frente al enemigo*". El resultado fué éste: 1.957 votos favorables á la

propuesta de Bernard, y 2.105 francamente *herveístas,* que aprobaban la deserción frente al enemigo.

A este estado de descomposición había llegado el patriotismo francés, hoy por fortuna en franca convalecencia, notoriamente reaccionado, según demuestra el libro documentado y limpio de morbosismos de *Agathón,* á que anteriormente nos hemos referido (1).

II

Sería exagerar, y es la hipérbole, cuando de analizar hechos se trata, una forma atenuada de la mentira, decir que nos hallamos en España en situación igual á la que reflejan los datos apuntados del decenio francés. Pero vamos camino de eso; y más vale atajar el mal en sus comienzos que dolerse estérilmente de él, pasada la hora del posible remedio. Las señales, los síntomas de la enfermedad pacifista, son bien notorios, por desgracia.

A raíz del desastre de 1898, que nos hizo perder los últimos restos de nuestro imperio co-

(1) Varios de los hechos citados en comprobación del estrago que llegó á producir en Francia el pacifismo, con otros muchos más, se mencionan en la obra de Agathon *Les Jeunes Gens d'aujourd'hui* y en la de Georges Goyau.

lonial, se produjeron en España algunos movimientos de opinión que, aun enfocando casi exclusivamente el lado económico de la obra inexcusable de restauración nacional, significaban al cabo una reacción frente al dolor del vencimiento, una revisión de los métodos que nos llevaron á la ruina, un ansia noble de nueva vida alentadora del esfuerzo.

Pero tras éste, y al mismo tiempo que este fugaz relampagueo, surgió la reiterada proclamación de nuestra impotencia, el volver la espalda y renegar de un pasado en que hubo errores y caídas, pero hubo aciertos que culminaron en grandezas por ningún pueblo superadas; y con la fácil movilidad de nuestro espíritu para pasar del entusiasmo y la confianza, capaces de todos los arrojos, al abatimiento y la desesperanza que aceptan como cosa irremediable la inferioridad nacional, se engendró en las almas un pesimismo ciego; suscitáronse particularismos locales de región ó comarca, que eran como un refugio de la fe colectiva, en lo más íntimo; se entibió en muchos, se extinguió en otros fatalmente el amor á la Patria.

La idea de Patria se siente con más facilidad que se explica. Patria no es una concreción igual para todos, sino la proyección en lo externo, en el espacio y en el tiempo, de un sentimiento

propio y de un amor territorial y espiritual, grande, excelso, capaz del sacrificio.

El patriotismo se postra ante el Estado y siente sobre todo la nación grande, extendida de mar á mar y de frontera á frontera, en los días de gloria, de prosperidad y poder. ¿Quién habrá que no ame la tierra propia, donde nació y vivió y duermen sus muertos? Pero el amplio tejido de tierras varias, cuya trabazón forma el solar nacional, como no habla tan á lo íntimo de cada uno de nosotros, necesita para tener altares en la muchedumbre de aldeas, villas, ciudades, comarcas y regiones que le integran, satisfacer la aspiración instintiva, que sienten cada día con mayor viveza los pueblos, de constituir núcleos vigorosos con potencia internacional.

Un impulso irresistible, engendrado por la necesidad, arrastra á los pueblos á formar agregados mayores cada día, pero á condición de que el agregado llene un fin. Así, dice un autor (1), el patriotismo de *patria chica* se mantiene irreductible allí donde el centralismo resulta sin finalidad práctica; y así en España, noventa años después de aquella epopeya en que todos fundidos por el propio ideal rechazaron al inva-

(1) Sánchez de Toca: *Regionalismo, Municipalismo y Centralización*. Madrid, 1907.

sor, surgieron voces disolventes, desesperadas y suicidas, no sólo en Cataluña—que en Gerona escribió una de las páginas más gloriosas de la guerra de la Independencia—, sino en Valladolid, centro de Castilla y del unitarismo nacional, y en Zaragoza, la ciudad que acaso simboliza mejor el heroísmo y el sacrificio en aras de la Patria.

Macías Picavea, alma generosa, inteligencia cultivada, español de verdad, de los que entendieron que mejor se sirve á la Patria poniendo al descubierto y aplicando el cauterio á la gangrena que ocultándola entre lisonjas fáciles, se sintió, ante el desastre, contagiado del general pesimismo y, después de tronar contra el Madrid burocrático y centralista con acentos de indignación no superados por nadie antes, entonces, ni después, escribió palabras que demuestran á qué punto habíamos llegado y en qué extrema penuria vivía el patriotismo español. Habla Picavea de la fácil conquista de España entera, sojuzgada en menos de dos años por los árabes, y dice:

"Pero no fueron ellos los que, con tan insignificantes fuerzas deshicieron de un solo golpe el contrahecho y mal trabado imperio gótico; no fueron ellos, sino los hispano-romanos, los españoles mismos, que les abrieron las puertas,

les allanaron el camino y se entregaron á su arbitrio, saludándoles, acaso como libertadores...

"Pues digo que la España moribunda actual ha caído en un estado de psicología histórica muy parecido al de la España gótica en sus postrimerías..."

Y agrega más adelante: "¿No se quejan los propios oligarcas madrileños de que el pueblo se halla desgradado y embrutecido ante la catástrofe?

"Pues ¡esa es su obra! Sólo que ellos se paran en esto, quizá porque no les conviene otra cosa, siendo así que hay más, mucho más. Hay que ese pueblo semicadáver para obrar está muy vivo para odiarles con todas las potencias de su alma; *hay que siente ya muy poco menos que perdido, ¡lesión horrible!, el amor de Patria; hay, que si hace veinte ó treinta años alguien se hubiera atrevido á hablar en público de hipótesis de conquista y sumisión á extrañas gentes, hasta las piedras se levantaran contra él y mal lo pasara, mientras hoy son pensamientos estos que se pregonan airadamente dondequiera y suscitan prosélitos y hasta se acarician...*" (1)

A raíz del desastre pudo escribirse esto en Valladolid, sin que á nadie le pareciese exagera-

(1) *El problema nacional*, págs. 303 y 304.

da la pintura. No lo recordamos para reprochar á su autor, sino como síntoma de lo hondo del estrago que se había producido en el espíritu español.

Otra muestra, y con mayor carácter de generalidad, nos proporciona Zaragoza: reunida allí con ansias de regeneración una asamblea de productores, desde la tribuna se dijo *que era preferible á seguir viviendo como vivíamos entregarnos desde luego á Francia ó Inglaterra.*

"Y las tres mil personas que escuchaban—dice un autor (1)—subrayaron el concepto poniéndose en pie y aclamando frenéticamente al orador." ¡También en Zaragoza, *la de los Sitios,* podía hablarse así, á raíz del desastre!

Aquella fiebre aguda pasó, pero la falta de amor patriótico se ha agravado al convertirse en un estado crónico. Fué entonces musa inspiradora la desesperación, que es siempre un vértigo, un acceso desordenado, una locura momentánea; hoy la ausencia del patriotismo se alimenta por un falso intelectualismo decadente, que sin bríos para reobrar frente al fracaso, se recrea en la contemplación y proclamación

(1) Sánchez de Toca: *Regionalismo, Municipalismo y Centralización,* pág. 25.

de la que estima irredimible inferioridad nacional, ó se embarca en la empresa suicida de propagar un pacifismo cobarde y egoísta, con ropaje de humanitarismo, desdeñoso de nuestra historia, incrédulo ante los éxitos, despectivo para la idea de Patria.

En el fondo de todo eso hay, de una parte, el afán revolucionario de gentes que quieren sustituir la lucha entre pueblos con la lucha entre clases, suprimiendo fronteras y organizaciones eficaces para garantizar el derecho. Hay, de otra parte, el esnobismo imbécil y afeminado de los que se proclaman á sí mismos *hombres modernos,* mal traduciendo á Gorki, á Grave y á Tolstoi. Hay, en fin, una gran dosis de perezosa cobardía que consiente la propagación del estrago, en enseñanzas abiertamente antipatrióticas, como las que hemos registrado en otro capítulo, y una gran dosis de egoísmo de bajo vuelo, que se alimenta y vive de la corrupción, y cultiva el huerto del pesimismo, que ayer predicó al pueblo empresas imposibles, de que salió descalabrado, sin cuidarse de la preparación indispensable para abordarlas, y hoy predica con igual desenfado la renuncia á todo ideal ennoblecedor de expansión y vigorización nacional, y pretende servirse de la pedagogía y la cultura para *desnacionalizarnos* y *disociarnos,* cuando debieran en-

caminarse *á rehacernos, socializándonos mejor en el gran núcleo nacional.*

El empeño de menospreciar y desdeñar lo español, la complacencia en el análisis crítico acometido con el preconcebido propósito de destruir creencias enorgullecedoras, que nutrían el sentimiento nacional, ha dominado antes de ahora y domina cada día más, incluso á hombres de positivo mérito y de recta intención, que se enamoraron, sin duda, de esa postura intelectual, siguiendo modas extranjeras y la corriente, en boga hace algunos años, que decoraba con un barniz científico la teoría de las razas y establecía poco menos que como un dogma la irremediable decadencia de los pueblos latinos.

Así, en un libro muy reciente y documentado —aunque no siempre bien documentado, por ser la documentación *unilateral*—, M. Angel Marvaud, sin más que apoyarse en testimonios de escritores españoles, algunos de ellos de sólido prestigio, no sólo juzga con dureza nuestro presente y pone muy en tela de juicio nuestro porvenir, sino que niega realidad á nuestro pasado, asegurando que jamás tuvimos cultura, ni industria, ni comercio, ni agricultura, ni riqueza, ni valor militar como pueblo (1).

(1) Angel Marvaud: *L'Espagne au xx.e siècle.* Armand Collin. París, 1913.

Las propagandas pacifistas, antimilitaristas y antipatrióticas que se estilan ahora, tienen su raíz más inmediata en el desastre de 1898, explicado y comentado —directa ó indirectamente— por los intelectuales á la moda, conforme á ese patrón.

Y esa raíz se bifurcó en dos direcciones aparentemente contrarias, pero nutridas de una misma savia de pesimismo: la dirección regionalista más extrema —bizcaitarrismo, catalanismo exaltado— que ante el fracaso y la inutilidad de la PATRIA GRANDE, se refugió en la *patria chica* —en la tradición más cercana, que la crítica no había removido— y la dirección revolucionaria, que caminando en un sentido antitradicional, suprimió fronteras y se echó en brazos de *la lucha de clases* ¡en nombre de la fraternidad universal!

III

Este humanitarismo pacifista, antimilitarista, antipatriótico, demoledor y absurdo, es un gran enemigo que habrá de combatir, para lograr eficacia, la pedagogía nacional.

El mundo *es como es,* no como quieren que sea los ideólogos. El mundo está partido en naciones que no son invención de la fantasía, sino

realidades tejidas por la historia, con caracteres propios, con tradiciones, con designios, con ideales, con intereses propios.

Se puede ser muy humanitario y amar la patria en que se nace y se vive más que todas las patrias de los demás, como se ama á la madre que nos dió el ser más que á todas las madres de los hombres, que en la humanidad son nuestros hermanos.

Renegar de la Patria no es altruísmo, sino instinto suicida. Y es por demás curiosa la observación, cien veces hecha, de que sean los pacifistas humanitarios enemigos jurados de la guerra exterior y, al mismo tiempo, propagandistas incansables de la revolución interior, cual si sintieran el horror de la sangre extraña, al propio tiempo que el salvaje apetito de los odios internos, entre los hermanos más próximos.

Renegar de la idea de patria, sembrar la indisciplina, deprimir el espíritu del soldado en momentos de lucha, menospreciar la bandera, estimular la deserción es, sencillamente, aventar una historia y disolver un pueblo. Y eso no es laborar por el progreso humano, que necesita órganos nacionales á su servicio, y en ciertos casos el empleo de la fuerza, sino servir ideas disolventes que á la propia existencia importa atajar.

Eso, además, *ya no se estila:* la aberración antipatriótica está hoy en plena decadencia en todo el mundo.

Alemania —nos parece que este es un pueblo *grande y europeo,* un modelo vivo que no deben nuestros intelectuales rechazar— hace, desde la escuela, un verdadero culto del patriotismo y de la disciplina —militar y social— y considera á su Emperador como la encarnación ó la culminación de la patria.

El Japón —otro pueblo que suelen mostrar los redentores, sin perjuicio de volver la espalda á la lección que encierra su brioso despertar—, remozado y renovado, abierto á las ideas de la civilización material europea, enseña á sus soldados, vencedores de Rusia, en una especie de catecismo patriótico, diálogos como éste:

—"¿Quién es tu jefe?

—"El Emperador.

—"¿En qué consiste el espíritu militar?

—"En la obediencia y el sacrificio.

—"¿Qué entiendes tú por gran valor?

—"No mirar nunca el número y marchar adelante.

—"¿De qué procede la mancha de sangre que enrojece la bandera?

—"De quien la tremolaba en el combate.

—"¿En qué te hace pensar?

—"En su dicha.

—"Muerto el hombre, ¿qué queda?

—"La gloria."

En Inglaterra, otro gran pueblo, los deberes para con la patria forman parte de los programas de educación moral de las escuelas elementales. En el programa publicado en el primer tomo de *Anales* de nuestra *Junta para ampliación de estudios é investigaciones científicas,* esos deberes cívicos y patrióticos se inculcan gradualmente en los niños, partiendo del amor al municipio y á las instituciones locales, hasta elevarse al amor á Inglaterra, á sus instituciones, á los deberes de ciudadanía.

En los Estados Unidos, república democrática y federal, es Roosevelt quien habla así: "Toda devoción al ideal de honor y á la gloria de la bandera, contribuye á formar un más bello y más noble ejemplar humano. Si las grandes naciones de nuestra época desarmaran resultaría, bajo una ú otra forma, un recrudecimiento inmediato de la barbarie... Yo siento pocas simpatías por el humanitarismo de falsa ley que impediría á las grandes naciones cumplir su deber en las partes disponibles del globo, porque en los comienzos sería indispensable un poco de ruda cirugía... El ejército y la marina son la espada y el escudo que debe llevar

esta nación, si quiere realizar su deber entre los pueblos de la tierra. *Ningún educador debe olvidar que la educación debe intensificar el patriotismo.*"

Y en otro lugar dice: "Cierto número de personas pintan el patriotismo como una virtud egoista y se esfuerzan con todo su mediocre poder en inculcar, en lugar suyo, una especie de cosmopolitismo *agua y leche.* Esas bravas gentes no son nunca hombres de carácter entero ni de personalidad imponente, y su misma tesis apenas si merece ser tomada en consideración.

"Algunos reformadores pueden pretender que, en la futura lejanía de los tiempos, el patriotismo, como el hábito del matrimonio monógamo, resultará una virtud inútil y anticuada. Pero, en cuanto al presente, el hombre que ama á los demás países tanto como al suyo es un miembro de la sociedad tan nocivo como el que ama á las demás mujeres tanto como á la propia.

"El amor del país es una virtud elemental, como el amor del hogar, como la honradez y el valor. El miembro útil de la comunidad es el hombre que, primero y ante todo, está atento á sus propios derechos y á sus propios deberes, y que, en consecuencia, resulta más apto para to-

mar parte en los comunes deberes de todos. *El miembro útil de la comunidad de las naciones es aquel más fuertemente saturado de la idea nacional.*"

Como habla Roosevelt hablan hoy casi todos los pensadores de los grandes pueblos, de los que han conservado un alma colectiva, un ideal y una fe en su propio esfuerzo perseverante.

Y así habla la juventud francesa de hoy sacudiéndose del enfermizo pesimismo de hace veinte años, que ahora se adopta del lado acá del Pirineo, como una última refinada elegancia intelectual. La encuesta realizada por *Agathon* en su último libro, nos informa amplia y minuciosamente de este resurgimiento de la fe patriótica en Francia. En las Facultades universitarias, en las grandes escuelas, en la misma Sorbona, que ha sido un foco de cosmopolitismo, la doctrina humanitarista ya no tiene discípulos. La juventud francesa vuelve la espalda al pesimismo de la generación anterior, para afirmar su fe patriótica, su confianza en el porvenir de la patria. Y esta fe invade á los hombres maduros, que antes se habían rendido á la desesperanza, abrazándose al pacifismo. Nada más significativo á este propósito que la correspondencia cambiada entre la Sra. Vernon Lee, inglesa, del partido radical, y Paul

Desjardins, antiguo tolstoyano, que había agrupado en la *Unión por la verdad* á algunos jóvenes ideólogos.

Habituada la inglesa á estar de acuerdo con esa juventud de la *Unión,* en todas las cuestiones filosóficas, expresó á Desjardins su sorpresa ante su nueva actitud antipacifista. Paul Desjardins respondió, según nos refiere *Agathon,* con estas palabras: "La guerra es, en efecto, bestial y horrible. Sin embargo, hay algo peor que ella. La resistencia al servicio militar es más ruin. La delicuescencia pacífica de un pueblo (y yo tenía gran miedo de que se apoderase del nuestro), la deserción tranquila hecha estado crónico, la reducción de todos los móviles á uno solo: vivir lo más muellemente posible al menor precio; el abandono cobarde, por cada uno de lo que constituye el bien común de todos, he aquí, según pienso, la bestialidad consumada (1)."

El pacifismo, ó no es nada si su significado se reduce á amar la paz, á desear que sean menos frecuentes cada vez las ocasiones en que se haga preciso apelar á la fuerza para resolver los conflictos entre naciones—porque en eso todos los hombres que razonan están de

(1) *Agathon*: ob. cit., pág. 41.

acuerdo—, ó es un disfraz hipócrita que pretende sustituir las guerras entre pueblos por la lucha de clases, comenzando por destruir las organizaciones armadas que dificultan el triunfo de la revolución, ó es una quimera irrealizable que, además, en sí misma, implica un rebajamiento del alma humana.

Los que combatimos el pacifismo no somos lobos que con la sangre se recreen: nos dolemos de los horrores de la guerra, deseamos vivamente, en cada ocasión, que se evite; pero conscientes de la realidad que nos cerca, de que el mundo está distribuído en naciones que tienen intereses inconciliables, de que la fuerza ha sido, es y será la *última ratio* que decida esos conflictos, queremos que disponga nuestra España de medios materiales y de energía espiritual, eficaces para evitar ó rechazar la codicia ajena que quiera apoderarse de lo que es nuestro, ó cerrar el paso al cumplimiento de nuestra misión en el mundo. Como advierte Brunetière en su estudio *Le Mensonge du Pacifisme,* no está el remedio en la supresión de las entidades nacionales para constituir un solo agregado humano—supresión que sería necesaria para la supresión de la guerra de unos con otros pueblos—porque hay un *mínimum* necesario de seguridad y de orden, incompatible con la extensión territorial indefi-

nida de las fronteras y con la ilimitada multiplicación de los que viven dentro de ellas. Ese número y esa extensión ilimitados se convierten en elementos de desorden. ¿Y qué beneficio se logra sustituyendo con luchas interiores las guerras nacionales? (1).

Debe amarse la paz; amemos la paz. Pero no deprimamos el espíritu nacional que puede un día ser sometido á la prueba de una guerra exterior, ni estorbemos aquella indispensable habilitación y preparación material que hace posible la victoria y, en muchos casos, sin luchar la consigue, sirviendo la causa misma de la paz, cien veces mejor que las predicaciones pacifistas.

Mientras haya naciones habrá deseos, aspiraciones, designios, si se quiere *prejuicios* nacionales, é intereses nacionales, en pugna con otros intereses ú otras aspiraciones ú otros prejuicios nacionales también, que constituyen otras tantas realidades, resistentes á las ideologías y elucubraciones humanitaristas. ¿Se convencerá Inglaterra de que debe renunciar al dominio del mar? ¿Se convencerá de que debe reintegrarnos Gibraltar para completar nuestro territorio? Aunque hoy sea un sueño loco pensar en esa

(1) *Questions actuelles.* París. Perrin et Cie., 1907. Pág. 351.

reivindicación territorial española ¿hemos de renunciar á la esperanza de que un día, otras generaciones que nos sucedan, en una España grande y fuerte, realicen ese sueño? Si á algún pueblo se le antojara establecerse en las Islas Baleares y Canarias, carne de nuestra carne, ¿debemos entregárselas mansamente, sin una resistencia en que pongamos cuanta energía quepa en nosotros, sin un gesto de enfado? ¿Debemos esperar que eso no suceda del ajeno comedimiento respetuoso, sin siquiera ayudarle con la resolución espiritual de no consentirlo y la preparación material para disputarlo?

Es necesario que se enseñe á pensar y *á sentir* que hay muchas cosas que están sobre la vida, y que bien valen el sacrificio de la vida. Es necesario que cese de una vez el cultivo de la cobardía en las almas. Pueblo apegado al disfrute grosero del vivir material, incapaz de sacrificarse por altos ideales, como el ideal patriótico, es pueblo envilecido. Y ni aun en ese aspecto puramente material y torpemente egoísta, logrará nunca éxitos la cobardía pronta á toda dejación y todo sacrificio, á cambio de la vida. Brunetière ha escrito á este propósito unas palabras de gran exactitud y belleza: "No somos hombres sino en la medida en que nos elevamos sobre el miedo á la muerte. *Los negocios*

son los negocios; de acuerdo. Pero no son el solo negocio ni acaso el principal, y la historia prueba que el medio de concluir por no poder ya hacer negocios es no cuidarse sino de negocios (1)."

IV

Entre los pacifistas consagrados á la tarea, que reputamos quimérica, de suprimir la guerra, merece una mención especialísima Norman Angell, que enfoca y trata esta cuestión desde un punto de mira y con un método completamente originales: como que al mismo tiempo impugna la doctrina de los defensores de la guerra—defensores por la necesidad de guerrear—y la de los pacifistas al uso, que son sencillamente todos los pacifistas menos él.

Norman Angell defiende su especial tesis pacifista en un libro que ha visto la luz pública al propio tiempo en once naciones, y comienza por reconocer el error fundamental que vicia en su origen todas las propagandas pacifistas hasta ahora acometidas en nombre de un humanitarismo que pretende ser compasivo y altruísta.

El argumento pacifista suele ser éste, tal y

(1) Ob. cit., pág. 354.

como le expone un eminente defensor de la paz: "No puede negarse que el ladrón obtiene ciertas ventajas materiales de su robo. Lo que afirmamos es que si los dos adversarios consagrasen al trabajo honrado el tiempo y la energía que consagran á hacerse daño mutuamente, la ganancia permanente compensaría con exceso el botín de ocasión." Ahora bien, según Norman Angell, admitido esto, admitido que la nación vencedora en una guerra obtiene ciertas ventajas materiales á costa de la nación vencida, el pacifismo viene á tierra: nadie querrá ser débil y ofrecerse desarmado al espíritu codicioso é invasor de los fuertes. Ni valdrá tampoco la invocación de la ley moral, ineficaz para detener el empuje de los pueblos repletos de energía y de vigor, que no sienten la inmoralidad de la agresión colectiva, y aun suelen revestirla con todos los prestigios de una acción civilizadora ó del cumplimiento de una misión histórica.

Los pacifistan apelan, para herir la imaginación popular é inculcar en las muchedumbres el horror á la guerra, á la pintura de sus iniquidades, de sus horrores, de sus crueldades, á la evocación de sus víctimas. Pero también confiesa Norman Angell que ese argumento es falso. La filosofía de la fuerza no es tan brutal como parece. El comercio y la industria son tan

crueles como la guerra misma. Todos sentimos que el conflicto de intereses en este mundo es inevitable, y que lo que es un incidente de nuestra vida diaria no debe rechazarse como inaceptable en esos conflictos gigantescos que, de tiempo en tiempo, cambian el curso de la historia del mundo.

"El hombre viril—dice el autor que comentamos—se pregunta si debe detenerse ante el argumento del carácter inhumano de la guerra. El espíritu del hombre acepta el sufrimiento, la muerte misma, como un riesgo que podemos correr aun en la manera más burguesa de enriquecerse; nadie vacila al subir en un tren pensando en un choque posible, ni deja de embarcarse para huir de un naufragio ocasional. En verdad, la industria en tiempo de paz, cobra un tributo de sangre más pesado que el de la guerra, hecho comprobado en las estadísticas de accidentes en los ferrocarriles, en las pesquerías, en las minas y en la navegación.

"En comparación de estos sacrificios en la paz, el "precio de la guerra" es de poca importancia y se comprende que los guardianes de los intereses de una nación no se resistan á pagar ese precio cuando la protección eficaz de esos intereses lo exige. Si el común de los mortales está pronto—y sabemos que lo está—á arries-

gar su vida en una docena de oficios ó profesiones peligrosas, sin objeto más elevado que el de mejorar su posición ó aumentar sus recursos, ¿por qué el hombre de Estado ha de rehusar los sacrificios exigidos por una guerra, si los grandes intereses que le están confiados pueden sacar provecho de ella (1)?"

Recusada de esta manera clara y terminante la tesis pacifista usual, por Norman Angell, aborda el tema y adopta la defensa del pacifismo sosteniendo *la inutilidad de las guerras*. A manera de emblema, en la portada de su libro un hombre tapa con una mano la boca de un cañón y sostiene en la otra una balanza en cuyos platillos se lee: *Debe, Haber;* y circunda la figura simbólica esta leyenda: *La gran ilusión de los pueblos consiste en creer que el hierro y el fuego solos les salvaguardan, siendo así que la fuerza del crédito universal hace enmudecer los cañones.*

No hemos de dar noticia detallada del libro de Norman Angell, que citamos como la última y en extremo interesante postura del pacifismo, fracasado en su aspecto humanitarista. Sí expondremos, sumaria y brevemente, las

(1) Norman Angell: *La Grande Illusion*. París, Hachette y comp., 1910, pág. 7.

conclusiones á que llega este autor. Ya lo hemos apuntado y lo precisaremos ahora: Norman Angell sostiene que la guerra no procura ningún provecho al vencedor; suprimida esta convicción, este prejuicio del provecho que una nación puede alcanzar en una guerra victoriosa, habremos suprimido el motivo de las agresiones armadas y, suprimida la agresión, la necesidad de la defensa.

Inglaterra sostiene que le es necesario para la defensa de su comercio, de su gran imperio colonial, de su misma vida insular, una gran marina, superior á cualquiera otra.

Alemania, cuya enorme expansión comercial va á los alcances de la inglesa, no puede consentir que su comercio, su riqueza, sus colonias estén á merced de la marina británica. Esta posición respectiva de los dos grandes pueblos que hoy representan el mayor poder marítimo el uno y el mayor poder continental el otro, les impulsa á una competencia ruinosa de armamentos, en previsión de un ataque.

Ni Inglaterra ni Alemania se proponen atacar; pero temen ser atacadas, cada una por la otra, y no quieren hallarse á la merced del enemigo posible. La fiebre de armamentos, aun sin propósito agresivo, y el continuo recelo de una agresión por parte de la potencia rival, son po-

sitivos peligros de una guerra, que sería tan desastrosa para la nación vencedora como para la nación vencida.

Otro inglés, Mr. Harrison, había dicho en 1908 en un artículo del *Times* que la derrota de las escuadras británicas y la invasión de Inglaterra implicaría, no sólo la destrucción del Imperio, sino la de la Gran Bretaña misma. "La ocupación por un enemigo invasor de nuestros arsenales, de nuestros docks, de nuestras ciudades y de nuestra capital, sería para el Imperio lo que la explosión de las calderas sería para un *Dreadnought*. El capital desaparecería con la destrucción del crédito. El hambre, la anarquía social, un caos sin precedente en el mundo industrial y financiero, tal sería el resultado inevitable... Una invasión coronada por el éxito significaría para nosotros la disgregación completa de nuestro Imperio, la ruina de nuestro comercio y con nuestro comercio la imposibilidad de alimentar á cuarenta millones de hombres en nuestro territorio."

A esta pintura catastrófica de la derrota y la invasión de Inglaterra, contesta Norman Angell estableciendo y, á su manera, demostrando, las siguientes conclusiones, ampliamente desenvueltas en la obra que comentamos:

"1.ª La devastación de Inglaterra, como re-

sultado de la conquista realizada por otro pueblo, es físicamente imposible. Hoy ninguna nación puede, por la acción militar, destruir ni aun dañar gravemente el comercio de otra, puesto que el comercio depende de la riqueza natural y de la aptitud de una población para explotarla. Habría que destruir la población, y ello es imposible. Además, si la nación vencedora pudiese destruir la población, destruiría su propio mercado, actual ó futuro, lo cual constituiría un suicidio comercial.

"2.ª Si una invasión alemana produjese los resultados que anuncia M. Harrison—la ruina del Imperio británico, la imposibilidad de alimentar á cuarenta millones de habitantes, la destrucción del crédito—, el capital alemán desaparecería también en gran parte, en razón de la internacionalización y de las ramificaciones delicadas de nuestra riqueza, fundadas sobre el crédito. Además, la confiscación por el invasor de la propiedad privada—rentas, acciones, navíos, minas—repercutiría de tal suerte sobre la nación invasora, que el daño causado en su misma riqueza por el hecho de la confiscación, excedería al valor de la propiead confiscada.

"3.ª Por razones análogas, no es cierto que la imposición de una enorme indemnización de

guerra, aun siendo posible, resulte ventajosa para la nación que la recibe.

"4.ª Es imposible, física y económicamente, apoderarse del comercio de una nación por la conquista militar. El vencedor no puede destruir la rivalidad comercial de una nación anexionándola; sus rivales continuarán luchando con él. Si Alemania hiciera la conquista de Holanda, los comerciantes alemanes sufrirían la competencia de los holandeses "en condi-"ciones aún más duras que hoy, puesto que los "comerciantes holandeses estarían entonces den-"tro de la frontera aduanera alemana".

"5.ª La prosperidad de pequeños Estados, como Suiza, Bélgica, Holanda, prueba que esa prosperidad no depende de la potencia militar y política.

"6.ª Las colonias, en el régimen colonial impuesto por el progreso de los tiempos, *no se poseen* en realidad. Ninguna nación obtendría la menor ventaja de la conquista de las colonias inglesas. Inglaterra perdiéndolas, ahorraría los gastos que exige su defensa."

Estas proposiciones que desenvuelve y razona muy hábilmente Norman Angell, tienen algo de exacto y mucho de sofístico. Llevadas al extremo á que el autor las lleva, no resistirían una seria y fundamental impugnación. Así, por

ejemplo, cuando habla de la futilidad de una cuantiosa indemnización de guerra, da por averiguado que los millares de millones que perciba la nación vencedora, ó se guardan en el interior del territorio, sin convertirse en riqueza real, ó el oro percibido se convierte en riqueza real por cambios con otras naciones, en cuyo caso el aumento de las importaciones inflige un duro golpe á las industrias indígenas; sin reparar en que ese oro puede también servir para crear riqueza, fomentando y perfeccionando la utilización y transformación de los productos naturales del país vencedor y aumentando, en consecuencia, la exportación, tanto ó más que la importación, robusteciendo, por consiguiente, las industrias indígenas.

Pero no es nuestro propósito refutar en detalle las conclusiones que son como el cimiento del pacifismo de Norman Angell, bien distinto del otro pacifismo enfermizo que antes hemos examinado. Supongamos que el escritor inglés tiene razón en cuanto afirma; que la guerra sea inútil; que ninguna nación puede prometerse ningún provecho de una guerra en que resulte vencedora. Pues admitido esto, sigue en pie la necesidad de no disminuir las energías colectivas con las predicaciones pacifistas, con la evocación sentimental de los horrores de la

guerra. Porque en tanto que las naciones cuiden sus organizaciones guerreras, tengan intereses en pugna, sean capaces de codicias, *vivan equivocadas* pensando que la fuerza les puede procurar el logro de sus deseos ó de sus ambiciones, los pueblos sin aliento y sin fuerza estarán expuestos á que sobre ellos caigan los fuertes, y sólo una suprema cobardía, infiltrada y extendida en la colectividad, hará posible la renuncia á toda resistencia, la sumisión á la nación agresora, aunque el razonamiento demostrara que su codicia no ha de verse servida por la dominación.

El mismo Norman Angell—inglés al cabo y patriota—hecha por tierra los resultados prácticos de su tesis, cuando, ya próximo al final de su libro, escribe estas palabras:

"¿Debemos cesar inmediatamente de prepararnos para la guerra, puesto que nuestra derrota no sería ventajosa para nuestro enemigo ni podría ocasionarnos ningún perjuicio permanente? No es esta la conclusión á la cual nos llevan las proposiciones enunciadas. Es evidente que, en tanto que el error de que nos ocupamos sea casi universal en Europa, en tanto que crean las naciones que, de una manera cualquiera, la conquista política y militar de las otras trae con ella una ventaja material tangible, al vencedor,

nosotros corremos el riesgo efectivo de una agresión de este género. La acción de nuestro enemigo eventual será dictada, no por su interés, pero por lo que juzgará su interés. Y como la ilusión que nos ocupa reina suprema en todos los cerebros directores de la política europea, nosotros debemos, en tanto que las condiciones sigan siendo las mismas, mirar una agresión, aun tal cual la prevé M. Harrison, como dentro del dominio de la política práctica... Por esta única razón, yo juzgo que nosotros, así como cualquiera otra nación, debemos prepararnos para defendernos de una tal agresión. *En tanto que la filosofía política corriente en Europa siga siendo la que es actualmente, yo no propondría la reducción de nuestro presupuesto de guerra ni en una sola libra esterlina.*"

¡Así habla un pacifista inglés, convencido de la inutilidad de las guerras, siquiera sean victoriosas, anteponiendo al pacifismo y á la misma conveniencia el patriotismo!

De cuanto queda expuesto parécenos que se deduce, clara y lógicamente, la conveniencia, diríamos mejor la necesidad, de que la educación intensifique el patriotismo, poco vivo, por desgracia, en España.

La enfermedad que hoy padecemos en mayor

grado, la *enfermedad-raíz* es el pesimismo, la falta de confianza en el esfuerzo propio, el rendimiento cobarde de la voluntad á una decadencia que se estima definitiva, irremediable; la admiración pasiva, sin análisis crítico, de lo extraño y entre lo extraño de lo más enfermizo y desconcertado; el afán *simio* de imitar sin cotejo ni selección.

Es bueno que miremos al exterior, pero para estudiar, para aprender, para adaptarnos y apropiarnos aquello que más nos pueda convenir, y servirnos de lo adaptado como una nueva fuerza para concurrir y competir en el mundo con los grupos rivales.

El pesimismo engendra el pacifismo y el antipatriotismo, que conducen al vencimiento y á la ruina. Contra eso hay que reobrar virilmente. Los maestros han de ser, ante todo, sembradores de esperanza, de fe viva, de un optimismo sano y fuerte que reniegue de la indolencia y espere el fruto del trabajo: y han de poner sobre la vida un ideal patriótico alentador, al que la vida misma merezca ser sacrificada cien veces.

CAPITULO OCTAVO

LOS IDEALES COLECTIVOS

I. La leyenda de oro y el resurgimiento español. Dos fases extremas de la psicología nacional.—II. La situación de hoy. La orografía peninsular y la pobreza del suelo. Compensaciones. Posición geográfica envidiable. Renacimiento mediterráneo. Africa y América. Necesidad del ideal. La educación restauradora de ideales.—III. La fuerza colectiva y el ideal. Cultura y Fuerza. Vigorización de la raza. La juventud actual. Necesaria reacción educativa. Lo próximo y lo remoto.

I

Bien está rendir pleitesía al progreso, admirar lo de fuera, desear para España toda suerte de positivas mejoras:—que la enseñanza intensifique y se difunda; que se cultiven ahondando en la labor, *desfondando,* el suelo y el espíritu; que la agricultura, el comercio y la industria rivalicen con los de otras naciones que eran pigmeos cuando nosotros llenábamos ya el mundo, y hoy nos miran, con razón, de alto á ba-

jo—; mas no acertamos á comprender que esto se haya de lograr echando tres llaves al sepulcro del Cid, y renegando *de la leyenda de oro* Cada día que pasa merece más amor nuestra leyenda y es mayor el vacío que deja la ausencia de varones como aquellos varones esforzados, de fe viva, que la tegieron con sus obras, vencedores lo mismo en la paz que en la guerra.

Bueno es huir de aquella confianza ciega é indolente, engendradora de toda suerte de perezas físicas y mentales, que, cantando los éxitos logrados en días de gloria y cerrando los ojos y los oídos á los reveses é infortunios que salpican también la historia patria, creyó poseerlo todo y vivir libre de cuitas y zozobras, bajo el escudo y los trofeos de las viejas hazañas.

Tal confianza tenía dejos de estupidez y de inconsciencia; era, á la vez, orgullo é ignorancia: en llamando á Castilla, pomposamente, *el granero de Europa;* en diputando á nuestro suelo el más feraz y pródigo en cosechas; en proclamando que era el propio ejército invencible y que nuestros marinos resolvían, *yéndose al abordaje,* todo problema de táctica naval, descansaba, segura de sí misma.

Aquella fué una fase de la psicología nacional que nos dañó mucho; y pocos se libraron entonces del contagio que la Prensa, en Espa-

ña servidora, cuando no propulsora, de todos los errores colectivos, atizó y fomentó. El propio Parlamento aplaudía por entonces cuando, desde la cabeza del banco azul, se le hablaba "del último hombre y la última peseta", ó de que el sitio de la Habana sería, llegado el caso, "el sitio de Troya"; aplaudía también cuando un ministro de la Guerra, preguntado por alguien acerca del estado del armamento militar, contestaba que vencería nuestro ejército aun que estuviese armado con escobas.

Para *el sitio de Troya,* no hubo ocasión. Nuestra pobre escuadra, vacías las carboneras, hubo de refugiarse en Santiago de Cuba y le dió al enemigo ya resuelto el problema de apoderarse de la isla, sin afrontar el fuego de las baterías de la Habana. "El último hombre y la última peseta" fueron á Cuba, sin provecho y sin gloria. Hasta en Melilla, frente á los cabileños, hubieron menester nuestros soldados de toda la eficacia bélica de los mausers y de la artillería, y pudo convencerse el más lerdo de que no bastaba el heroísmo para vencer, ni es posible improvisar victorias...!

Pero si aquella fase del alma colectiva, por desdeñar lo extraño y no abrir los ojos para ver más allá de las fronteras, engendró la ignorancia, revestida con el caparazón del orgullo, y

con la ignorancia el desastre, no es menos peligrosa la enfermedad contraria, el pesimismo desesperanzado y cobarde, incapaz de toda obra, porque estima que toda obra es inútil, tan perezoso como la confianza y, sin disputa, más envilecedor.

Como es costumbre entre meridionales, entre españoles sobre todo, en un salto pasamos del uno al otro extremo: del enamoramiento extático y pasivo de las antiguas glorias—como si ellas pudieran emularse al presente sin nuevo esfuerzo vigoroso—al renegar, también extático y pasivo, de nuestro propio ser natural. Nuestra locura no supo hallar salida airosa en el papel de don Quijote, que le costó sendos porrazos, y buscó otro acomodo, sonriendo con aire despectivo ante *la leyenda dorada* y proclamando la nativa, fatal é irremediable inferioridad de la casta... ¿A qué luchar?

Claro que esto no reza con la media docena, ó la docena y media—lo mismo da—de españoles que, sin volver la espalda á nuestros siglos de poderío y esplendor, seguidos luego de un hondo enervamiento, fustigan la indolencia actual y excitan sin tregua á que cada uno y todos busquen y hallen en el esfuerzo tenaz la redención. Lo que no entendemos es por qué ha de preceder ó acompañar á ese esfuerzo el

menosprecio ó el olvido de muchas cosas grandes que hicieron por el mundo hombres de nuestra casta; y aun parece que es manifiesto despropósito casar estas dos cosas y que más llano y fácil fuera lograr convencimientos de que servimos para algo y despertar actividades aletargadas, mostrando lo que fuimos, ¡lo que fuimos cuando no dormitábamos á la sombra del árbol secular, sino que plantábamos cada día uno nuevo; cuando no florecía el pesimismo entre nosotros, sino la fe activa y pujante, alentadora del esfuerzo, capaz del sacrificio!

Mientras el vulgo de las gentes seguía creyendo á ojos cerrados en el dogma tradicional y legendario de la superioridad española y atribuía á nuestra casta, con manifiesto error, virtudes y calidades no igualadas por nadie todavía, otro vulgo, formado por los intelectuales á la moda, venía trabajando, con afán digno de mejor causa, en la empresa de extender por España su pesimismo.

Para ellos, nuestra casta había cumplido su misión en la Historia, ni tan gloriosa ni tan pura como nos la pintaba un patriotismo *rancio*. Eramos decadentes, irredimibles, incapaces de todos los esfuerzos que en la vida moderna pueden engrandecer á los pueblos.

Del error quijotesco del pueblo bajo nació

su escaso afán de reformas, su quietismo indolente: del error de los intelectuales, que bien pronto hizo presa entre los políticos, nació su escandalosa indiferencia ante cuantos problemas planteaba la realidad; y de ambos errores, los recelos, el estancamiento, la ruina, la descomposición nacional.

El error del vulgo no fué el más responsable: al fin, él tenía fe, fe rutinaria, fe indolente, pero fe al fin, y por ser fe capaz de grandes cosas, y capaz, sobre todo, de enmienda y de mejora.

El otro error, el error sabio y descreído, fué el principal causante de nuestro aplanamiento, y mientras viva enseñoreado de los entendimientos y de las almas no habrá medio de salir de la postración á que el desastre nos condujo.

Prestando poco crédito á las viejas historias, cuya canturria le adormeció otras veces con perezosa confianza, sin la estimación de sí mismo, que es el primer factor de toda actividad bien dirigida, le falta á nuestro pueblo un alma colectiva, un ideal que le congregue. Por eso es necesaria una educación nacional, forjadora de ese alma ausente. Por eso entre nosotros, y á la sazón hacen más falta, en la tribuna y en la escuela, predicadores de fe viva que demo-

ledores de ídolos. Estas páginas quieren ser una crítica severa, sin eufemismos y sin velos, del momento actual; pero quieren ser también una afirmación categórica de fe en el porvenir, saturada de optimismo que luche por realizarse. ¡España debe y puede renacer!

II

La orografía peninsular nos constituye en un país de montañas y altas mesetas. La Península ibérica afecta la forma de una gran pirámide truncada, dividida en el centro por una cadena montañosa que separa las dos Castillas: con una vertiente rápida al Cantábrico desde la arista Norte; otra vertiente rápida hacia el Estrecho desde la arista Sur; otra vertiente, también rápida, al Mediterráneo por el Este, y otra más tranquila, más suave, que va hacia el Océano por el vecino Portugal.

Esta constitución orográfica determina, desde luego, un clima desigual, extremado, y un régimen lluvioso, por lo general escasísimo. Esta misma constitución, que hace pobre el suelo y disminuye, no sólo la productividad, sino la extensión del terreno cultivable, nos absuelve, en parte, de esas inculpaciones que suelen

echársenos encima, suponiéndonos perezosos é ineptos para todo: hay algo en nuestra agricultura que es culpa de los hombres; pero también hay mucho en nuestro atraso agrícola que tiene su raíz en las condiciones del suelo español.

En las mesetas altas, coronación de la pirámide ibérica, está Castilla. El paisaje castellano es un cuadro sobrio, austero, de amplio horizonte, que, sin necesidad de figuras, sin acción, sin episodio á que la tierra sirva de ambiente ó de escenario, impresiona y conmueve con una nota fuerte y trágica.

En la orilla del río, en todo el curso sinuoso de un arroyo, junto á una fuente, dondequiera que el agua borbotea, la tierra agradecida responde con brillante explosión de tallos verdes, de arboledas, de lozanos frutales que la primavera embellece con espléndida floración. Fuera de esos islotes ó caminos de verdura, la tierra, reseca y agrietada, se estremece de sed; los surcos esperan con esperanza llena de infinita ansiedad el nupcial beso de las nubes, que casi siempre tarda, que casi nunca penetra hasta lo hondo, hasta el seno obscuro de la tierra, donde se estiran las diminutas raíces en busca de frescura, de humedad y de vida.

Así es Castilla, y éste es el drama de Castilla: ¡el drama de la sed! Bajo la tierra vegetal, una

capa de *cascajo,* y bajo esta capa de cascajo, el agua casi siempre. Los ríos no caminan, como los demás ríos, sobre la tierra: caminan por debajo, y hay que alumbrar las aguas para hacerlas fecundas; hay que saltar las bóvedas de los túneles en que están encerradas. He aquí una obra gigantesca, una empresa enorme á que vivimos obligados. Así, Castilla no sería pobre estepa, sería un vergel; no sería emblema melancólico de quietud y de grandezas pasadas: ¡sería un gran pueblo en marcha hacia el porvenir!

Pero si el suelo es, por sediento, pobre en Castilla; si en otras regiones lo es también; si tenemos multitud de terrenos montañosos, impropios para el cultivo, la irrigación y los abonos obran milagros: no constituye empresa loca, aunque sería empresa magna, duplicar, triplicar la producción agrícola nacional, rehacer los montes, crear praderas, crear ganadería. Y en compensación de esas zonas resecas, esteparias, tenemos otras, verdaderos vergeles que nos convidan á una gran obra de reconstitución agrícola intensa.

Sirven también de contrapeso á la nativa pobreza del suelo, formado en parte por montañas pedregosas ó llanuras resecas, la riqueza innegable del subsuelo. Y las mismas torrenteras

abruptas de nuestros ríos, de violentísimas pendientes, indican el asiento de un gran país industrial que puede y debe utilizar toda esa fuerza de miles, de millones de caballos que se va al mar; esa *hulla blanca*, que equivale á miles, á millones de toneladas de carbón.

En algo más podemos fijarnos para que nos sirva de aliento: constituídos en península casi insular—pues nos falta bien poco para ser isla—, en un extremo de Europa, en la confluencia de dos mares como el Mediterráneo y el Atlántico, y á dos pasos de Africa, nuestra posición es casi única por lo privilegiada en el mundo, si queremos utilizarla. Ni aun á soñar acertaríamos con posición mejor para un pueblo fuerte; con posición más peligrosa para un pueblo sin fe, expuesto á todas las codicias, y escenario adecuado para todas las osadías.

Mientras fué el Mediterráneo la gran vía comercial, los puertos europeos se llamaron Venecia, Marsella, Génova, Barcelona. Un enjambre de barcos, como colmena activa y trabajadora, derramaba incesantemente los productos de los pueblos latinos por Europa y alegraba con sus velas las costas de nuestra hermana Italia y nuestras costas de Cataluña, Andalucía, Murcia y Valencia, adelantadas, laboriosas, prósperas, ricas, escala del comercio universal,

al que España contribuía con sus productos. Brillaba por entonces la civilización meridional, y, si no fuimos los primeros entre ellos, figuramos preparándonos para el fecundo brote del siglo xv.

Por un raro contraste de la fortuna, aquello mismo que sirvió de coronación y remate á nuestras grandezas contuvo el germen de nuestra decadencia futura. El descubrimiento de América, que produjo la maravillosa expansión de nuestra casta, que trajo á nuestros puertos riquezas que parecían inagotables, arrebató á las costas mediterráneas la posición privilegiada de que gozaran hasta entonces; hizo creer á las gentes que cuando el oro abunda no es preciso el trabajo, y fomentó la vagancia; marcó, en fin, el principio de nuestra decadencia económica, como contuvieron el germen de nuestra decadencia política y militar las campañas de Flandes. Desde que el Atlántico sustituyó al Mediterráneo como gran vía comercial, languideció el comercio en la Península, y agravó el mal notablemente la desdichada separación de Portugal, nuestra salida natural hacia América, nuestro balcón sobre el Atlántico.

De tumbo en tumbo, hemos llegado al desastre final. Con eso y todo no hay que rendirse al

desaliento: hay que caminar adelante, avanzar de nuevo, rehacer la España grande en labor continua de fe y de persistencia, iniciada en la escuela y el hogar, perseguida en todas partes con tesón proporcionado al empeño. Si la separación de Portugal y la emancipación de los Estados Unidos y la pérdida de los últimos restos de nuestro imperio colonial nos colocaron fuera de los caminos del mundo, vueltos de espaldas al Atlántico, parece que se necesita estar ciego para no advertir que un reflujo, que no sería el primero en la Historia, vuelve á hacer del Mediterráneo—el mar latino, el mar de los poetas, el mar clásico—el camino del comercio y de la civilización.

Hanotaux ha publicado acerca de este cambio un libro interesante, *La paz latina,* que es un himno á la civilización mediterránea.

Lesseps, rompiendo el itsmo de Suez y convirtiéndolo en canal, hizo algo así como una rectificación de los efectos económicos que se habían producido al doblar el cabo de Buena Esperanza: las corrientes civilizadoras dejan de ir hacia el Norte y el Oeste para retornar hacia el Este.

Otro hecho inminente va á tener una especial importancia y significación para nosotros: la apertura del itsmo de Panamá pondrá una por-

ción de pueblos jóvenes de la América del Sur Occidental en comunicación con Europa, de una parte, y de otra, con las potencias asiáticas civilizadas y transformadas. El Africa está entrando en plena actividad. La civilización africana no es más que cuestión de años ó de lustros, pero de poco tiempo, en cualquier caso, para la vida de un pueblo.

El momento está próximo: nosotros no podemos elegir. Si cupiera opción, le retardaríamos, para reconcentrar en la obra interna todo nuestro vigor. Pero los pueblos débiles no pueden pedir á los demás que se detengan; los que no están capacitados para la concurrencia, no les pueden decir á los pueblos fuertes que aguarden hasta que ellos se fortalezcan. Se hace preciso disponerse á aprovechar la ocasión, que es única, ó resignarse á desaparecer del concierto de las naciones.

La civilización africana, especialmente la civilización del Norte africano, que avanza hacia nosotros, como invitándonos al fácil salto del Estrecho, abre un nuevo campo á la actividad y á la cultura europeas.

Por otra parte, desde Méjico á la Tierra del Fuego hay un enjambre de repúblicas jóvenes, conmovidas por las revoluciones, pero cuajadas de esperanzas, que son como hermanas nues-

tras; y en sus extensos territorios ha realizado España una conquista mucho más duradera que las dominaciones armadas, que flotará por encima de todos los errores y que ya hace que nos encontremos en algunos de esos países de América como en la misma España, que allí llegue el calor íntimo y acariciador del hogar viejo.

Creemos, con Hanotaux, que una parte espléndida de las nuevas empresas civilizadoras que se dibujan ya, está reservada á los pueblos mediterráneos. Esas dos penínsulas triangulares que se adelgazan hacia el Polo, el Africa y la América del Sur, colocadas las dos sobre el Ecuador, en la parte cálida y luminosa del mundo, lejos de los lugares de las nieblas, del frío y de la tristeza, son campo enorme que convida á nuestra futura actividad.

Estamos, no en tan buenas, sino en mejores condiciones naturales que nadie para aprovechar la corriente comercial que irá impetuosa hacia esas regiones, hacia pueblos apenas explorados.

¿Qué nos falta? Nos falta, en primer término, habilitación técnica, elementos materiales de lucha para competir en las empresas pacíficas con los demás pueblos rivales, é imponer el respeto á nuestros derechos ó á nuestros intereses esenciales como nación, con el resguardo de una fuerza capaz de hacer sentir su peso.

Pero eso no sería suficiente tampoco: la habilitación material no sirve de nada sin la habilitación paralela del propulsor humano, que ha de dirigir y emplear los elementos materiales.

Y aun esto mismo es poco: cuando tuviéramos industria y armamentos, ingenieros y capitanes capaces de regirlos, aún quebraría el esfuerzo al primer choque si detrás no estuviera el espíritu nacional, la fe colectiva, alentando la obra, consagrándose al éxito con devoción patriótica y resolución de triunfar. Por eso se halla en la raíz del problema la necesidad de una educación que junte en un ansia suprema de prevalecimiento y exaltación de España las psicologías individuales, las ideas, las creencias, los intereses menudos más opuestos.

El Mediterráneo vuelve hoy á ser el mar en que compiten las civilizaciones. El Norte de Africa es teatro en que la pólvora abre paso á los ferrocarriles y al comercio. Y España, anémica, atrasada, sin fe en sí misma, está en la escena, queriendo ó sin quererlo; pero está.

La habilitación material no es empeño inasequible. Ahora se intenta, por ejemplo, nuestro renacimiento naval, y aun acometiéndose éste en las proporciones modestas que permiten los medios económicos del Estado español, en el año 1915 tendrá España en el Mediterráneo una

escuadra que, por el poder ofensivo y defensivo de sus acorazados, romperá el equilibrio al inclinarse de un lado ó de otro, dada la forma en que aparecen agrupados los factores de la política mediterránea (1).

Pero esos barcos españoles necesitan un personal habilitado para su empleo eficaz; y personal y barcos, ambiente, entusiasmo, calor de un pueblo entero que en ellos vea instrumentos de su seguridad y baluartes de su derecho. La escuadra no es nada si un alma colectiva nacional no la impulsa resueltamente á prevalecer.

Y lo mismo las empresas pacíficas del comercio y la industria, en campos de concurrencia y de rivalidad internacional. Para triunfar, para siquiera resistir la ajena competencia, hace falta que un pueblo entero sienta la necesidad

(1) Inglaterra reconcentra sus flotas en el Norte, frente á Alemania, y Alemania no puede distraer de aquel mar ni una sola de sus unidades de combate. Las escuadras unidas de Inglaterra y de Francia dispondrán, en 1915, de 132 cañones de gran calibre en el Mediterráneo. Las de Austria é Italia, de 149 cañones. Los tres nuevos acorazados españoles, listos en esa fecha, si se suman á los de Francia é Inglaterra, elevarán el número de cañones de gran calibre de este grupo á 156, frente á 149; si se suman á los de Italia y Austria tendrá el grupo 173 frente á los 132 de la alianza franco-inglesa.

de vivir y no se amilane ante la lucha, además de adiestrarse y habilitarse para luchar.

Restaure la escuela la estimación de España en el corazón de sus hijos; lleve la educación nacional un soplo de aliento á los espíritus hoy tristemente desmayados; renazca la confianza en el esfuerzo colectivo; ocupe el ideal su puesto en nosotros, alzándose radiante y soberano, sobre el menudo y prosaico interés de cada hora y de cada individuo, y "lo demás se nos dará por añadidura".

III

Es preciso hacer fuerte al español y hacer fuerte á España. Pero como la fuerza colectiva exige agregación, compenetración, cohesión interna y patriótica, que subordine al interés primordial del grupo los intereses individuales, esencialmente egoistas, hay que hacer tolerante al español. Y como la fuerza necesita poder emplearse en algo, transformarse en acción, *vivir para ser,* y vivir en constante renovación alentadora, al servicio de un ideal ennoblecedor, hay que hacer al español idealista. Todo ello ha de ser obra de educación que arranque la costra de pesimismo desesperanzado y cobarde, sote-

rradora del viejo espíritu nacional. El pesimismo hace imposible toda empresa de arrojo y de persistencia y disemina y pulveriza en individuos-átomos, nuestro grupo español, falto de un alma colectiva.

Suele oponerse *la cultura* á *la fuerza*: en los pobres empeños de la política al uso, más de una vez ha sido la prentendida antinomía tema de propagandas y ocasión de oraciones pirotécnicas. España, sin embargo, necesita ser fuerte, como necesita ser culta, y no será culta sin ser fuerte, ni será fuerte sin ser culta. En la raíz de nuestro atraso y en la raíz de nuestra debilidad nacional, si pudieran analizarse en los laboratorios, como se analiza un tejido enfermo, se hallaría el mismo virus corrosivo: la desesperanza con sus inevitables secuelas—la cobardía, el egoísmo, el desdén para todo lo que no procure un provecho individual inmediato, el sonreir despectivo ante los arrojados que caminan por rutas no trilladas, la murmuración envidiosa frente al que comienza a destacarse, por su propio empuje vigoroso en la planicie gris y achatada donde los más forman rebaño, la sumisión rayana en la bajeza ante el éxito que consagra un poder, aunque se logre el éxito con ganzúa.

Necesita vigorizarse nuestra raza. Necesita

vigorizarse esa juventud española, en cuyo destino está nuestro destino, que penetra, á diario, como un río renovador, en el gran cauce nacional, y que no trae, sin embargo, ni vigor en el cuerpo, ni ideales en el alma, porque no acertamos á dárselos. Hace falta menos tertulia estudiantil en el café de atmósfera viciada por el aliento de las respiraciones y por el humo de los cigarros, y más calor de vida exhuberante, juvenil, en juegos que exijan movimiento de músculos, combustiones y reacciones orgánicas; menos *salón de varietés* con exhibiciones de la procacidad y la desvergüenza, y más excursiones al campo y la montaña—casi siempre cercanos en nuestro país—que orean la piel y orean el alma.

Acaso exageraron los ingleses este aspecto de la educación—la educación física—; pero estamos tan lejos de esa exageración en España, que habrá de hacerse mucho antes que el esfuerzo rebase el límite de la conveniencia. Lo poco realizado en este sentido de la cultura física, entre nosotros, es simple iniciación de un camino que urge recorrer.

Nuestra juventud apenas lo es: inactiva, sin resolución, sin arrojo, perezosa, indolente, desmayada, no ama el juego, el salto, la carrera, el ejercicio que agita los pulmones y colorea

la piel, refrigerándola después con el sudor; carece por eso de la alegría lozana que suele, normalmente, ser compañera de la edad juvenil. En nuestras aulas la nota del conjunto está proclamando la realidad de hoy, y no autoriza venturosos presagios para mañana. En el ejército, tallas y circunferencias torácicas denuncian, de año en año, en los alistamientos, la decadencia física de la raza. Las clases pobres, que viven en los campos, comen poco. Los más acomodados no sueñan, no tienen esperanzas y pasean tristemente en plena juventud, su ocio, ó sus vicios, en recintos cerrados, sin correr, sin cantar en pleno sol, temerosos de parecer aún niños, y preocupados de ser hombres.

Y como el cuerpo es el espíritu. Batido en brecha el idealismo como una enfermedad nacional, cuando padecemos la contraria; refrenada en la escuela, en la familia y en el ambiente social que nos rodea, toda tendencia generosa de abnegación y sacrificio; exaltado el éxito sin distingos del medio que se empleó para alcanzarle, ni del merecimiento de quien lo alcanzara; impulsada la actividad hacia el logro de una ventaja práctica, inmediata é individual, que además exija el menor esfuerzo posible, nuestra juventud, amamantada en la idea de que ha nacido en una patria irredimi-

ble y que lo que importa es vivir y medrar, como otros vivieron y medraron, sin romanticismos ridículos que á nada práctico conducen, sigue el camino que le indican y los ejemplos vivos que le muestran.

La educación ha de reaccionar contra esto: ha de poner empeño en producir una juventud más vigorosa, más lozana, saturada de confianza en sí misma y de idealismo; una juventud que coloque el amor de la Patria sobre todos los intereses y conveniencias de momento; que crea en el resurgir de la Patria y sea capaz del sacrificio por lograrlo; que ame la fuerza como expresión suprema de la fe en el ideal colectivo.

La fuerza inspira confianza á quien se siente dueño de ella. La conciencia de un vigor colectivo, capaz de hacerse respetar y resuelto á hacerse respetar, estimula la socialización interna del grupo, primordial objetivo de una educación nacional. La comunidad de ideales, mejor dicho, el común culto de un ideal colectivo, funde los intereses más antagónicos y los resuelve en armonías de un orden superior, engendrando tolerancias y facilitando cooperaciones.

Los intereses próximos nos separan. Lo remoto, la aspiración, en marcha siempre hacia

una meta probablemente, por ideal, inasequible—meta que tiene más de orientación que de término—, puede en cambio juntarnos y fundirnos; será al menos, mientras nos guíe y nos atraiga, un ennoblecimiento de la vida. Porque sentir el acicate de lo inmediato, de lo próximo, es propio de la animalidad, es lo instintivo que obedece á solicitaciones del egoísmo y no ambiciona sino la satisfacción del momento; pero sentir el acicate de lo remoto, de lo que escapa á la percepción de nuestros sentidos; moverse en un impulso de avance indefinido, conscientes de laborar en una empresa que exigirá el esfuerzo y la continuidad en la acción, de generaciones futuras, sólo puede alcanzarse como fruto de afinada educación espiritual, que ponga en nosotros el dominio de lo instintivo, la devoción del ideal y la capacidad de sacrificarnos en su servicio y en su honor.

Molledo (Santander), Julio-Septiembre 1913.

FIN

CESAR SILIÓ

LA
EDUCACIÓN
NACIONAL

PRECIO:
3 PESETAS