

# Teoría de la enseñanza universitaria

## SUMARIO:

Filosofía de la enseñanza universitaria. Base científica de la organización de las universidades. La tarea de desarrollar la ciencia. Generación universitaria del profesorado. Libertades universitarias. Origen social de la institución universitaria. Influencia social de las universidades. Generación del poder espiritual del porvenir.

CONOCIDA la teoría de la instrucción general y de la instrucción especial, la lógica me lleva ahora a tratar de la instrucción universitaria, coronamiento complementario del sistema docente de todos los pueblos cultos.

Lo que en primer término caracteriza la rama superior de la instrucción es su franca tendencia a dominar las otras, constituyéndose espontáneamente en tronco de todas las enseñanzas especiales y generales.

No se distingue la instrucción universitaria por su carácter general, puesto que cultiva no sólo las ciencias abstractas sino también las aplicadas. No se distingue tampoco por su carácter especial, puesto que a la vez que abre cursos profesionales, impulsa las investigaciones científicas y filosóficas. Se distingue por un ambicioso e insaciable anhelo de abarcar a un tiempo la ciencia y el arte (a).

(a) Según Cousin, se debe a los Antoninos la creación de las dos primeras universidades que la historia menciona, cuales fueron un Ateneo y una escuela que ellos fundaron para abarcar y enseñar la totalidad del saber humano. Cousin, *L'instruction Publique*, t. II, pág. 23.

Los árabes de España parecen haber tenido universidades desde el siglo X.

De entre las corporaciones fundadas con este nombre en la cristiandad, la más antigua parece ser la de París, cuya fundación se remonta, según unos, al siglo XI; según otros, al siglo XII. En seguida vienen entre las más famosas, la de Bolonia (1158), la de Palencia (1209), trasladada a Salamanca (1239), la de Roma (1245), la de Oxford (1249), la de Cambridge (1257), la de Praga (1348), la de Viena (1365), la de Leipzig (1409), la de Berlín

Ninguna de las otras ramas de la enseñanza puede alentar la misma ambición. Instituidas para dar a los educan-

(1810), la de Estraburgo (1872). Vallet de Virville, *Histoire de l'Instruction Publique*, páginas 106, 187, 188, 193, etc. Sánchez de la Campa sostiene que no es efectivo que la Universidad de Palencia se trasladase a Salamanca, y agrega que ésta existía desde el siglo XII y que se fundó en los mismos tiempos que las de París y Bolonia. Sánchez de la Campa, *Historia de la Instrucción Pública de España*, t. I, caps. X, XI, páginas 134 y 136.

Por lo tocante a Chile, la Universidad de Santo Tomás fué fundada por los dominicos en 1622, la de los jesuitas en 1623, y la Real de San Felipe en 1746 por cédula de 1738. Suprimida esta última por decreto en 1839, se mandó erigir la de Chile en su lugar. Para llevar a efecto este mandato, don Pedro Palazuelos y Astaburuaga propuso a la Cámara de Diputados, en 10 de agosto de 1840, un proyecto de ley que disponía se nombrase una comisión que presentase a la próxima legislatura "el reglamento de la Universidad Nacional". Dicho proyecto no llegó a ser ley. Por último, en 4 de julio de 1842, se presentó a la misma Cámara, con la firma del Presidente don Manuel Bulnes y del ministro de Instrucción Pública don Manuel Montt, el proyecto que con algunas modificaciones fué aprobado y sancionado como ley de la República el 19 de noviembre de 1842 y que erigió la Universidad de Chile, la cual se instaló el 17 de septiembre de 1843 y se reorganizó por ley del 9 de enero de 1879. Medina, *La Instrucción Pública en Chile*, etc., t. I, págs. 165, 167, 203 y el cap. XIV. Letelier, *Sesiones de los Cuerpos Legislativos de Chile*, tomos XXVII y XXX.

La Universidad Católica de Santiago de Chile fué fundada por decreto del Arzobispado, fechado el 22 de junio de 1888. *Anuario de la Universidad Católica*, t. I, pág. 11.

En la Rep. Argentina se fundaron la Universidad de Córdoba en 1612, la de Buenos Aires en 1821 y la de La Plata en 1905.

dos, ora una instrucción especial, ora una instrucción general, no alcanzarían el objeto de su fundación si no se concretaran a una suma determinada de materias; y urgidas por la limitación de los plazos en que los cursos respectivos deben cumplirse, se tienen que concretar por necesidad a la explotación de un campo circunscrito del saber humano (b).

No podría la escuela primaria profundizar mucho la enseñanza sin restringir el círculo de aquellos a quienes se dirige, ni podría la escuela especial abrazar ciencias extrañas sin adulterar el linaje de su instrucción. Pero sin adulterarse y sin faltar a sus fines, la enseñanza universitaria puede abarcar el ciclo entero de los conocimientos.

En aquellas universidades cuya organización tiene en mira los fines de su institución originaria, la enseñanza superior no está sujeta a la obligación de desarrollarse en plazos fijos, aun cuando los aspirantes a los grados académicos lo estén a la de estudiar tantos o cuantos años. Empeñado en la tarea inacabable de las investigaciones, cada profesor es dueño de enseñar su disciplina, o en un solo período escolar o en un largo decenio; y sintiéndose exentos de obligaciones a plazo, todos propenden espontáneamente a extender sus enseñanzas hasta los últimos límites de la ciencia.

Los dos grados extremos de la enseñanza se encuentran, por tanto, en relación radicalmente inversa con la sociedad y con la ciencia. Mientras la instrucción primaria tiende constantemente, por impulso espontáneo de su naturaleza, a comprender la universalidad de los hombres, aun cuando a ciencia cierta de que jamás realizarán su propósito, la instrucción universitaria, por su propia índole, propende también a abarcar la universalidad de los conocimientos, aun cuando a ciencia cierta de que jamás verá cumplido su anhelo.

La instrucción primaria, que está destinada a todos, sólo comprende la suma mínima de conocimientos; la instrucción superior, que abraza la totalidad del saber, está destinada al número ínfimo de estudiantes. La una tiene el grado máxi-

mo de simplicidad, pero domina la sociedad entera; la otra tiene el grado máximo de complejidad, pero no atrae más que una porción selecta y diminuta de adherentes. Ninguna institución puede disputar a la escuela la influencia social; ninguna puede disputar a la universidad el predominio científico.

Alcántara García, cuya autoridad en materias pedagógicas merece tanto respeto, repite a menudo un concepto, en mi entender erróneo, cual es que los progresos de la instrucción secundaria y de la superior están subordinados a los de la primaria (c). Esa es también la idea que a priori se forma uno de la manera cómo la enseñanza se desarrolla: lo lógico parece ser que la instrucción primaria engendre a la secundaria y ésta a la universitaria, o, en otros términos, que el perfeccionamiento de la rama inferior sea lo que determine el perfeccionamiento de la rama inmediatamente superior.

Pero este desarrollo lógico no coincide con el desarrollo histórico, porque durante largos siglos, desde que se fundaron las primeras universidades hasta los tiempos de la Reforma, no hubo en toda Europa verdadera instrucción primaria; y, sin embargo, en París, en Viena, en Bolonia, en Oxford, floreció una elevadísima instrucción superior que dió origen a obras magistrales.

Para explicar un fenómeno que parece ser tan contrario a la lógica de las cosas, se necesita que en la comparación vulgar del sistema de la enseñanza con un árbol, se inviertan radicalmente los términos comparados. En el árbol de la enseñanza no hace de raíz la escuela ni de flor la universidad como el vulgo lo cree. La raíz es la universidad, que alimenta con sus jugos a todo el sistema; la flor es la escuela, que se ha formado cuando las otras partes de la planta estaban ya plenamente desarrolladas: tal es la realidad de las cosas.

No se confunda el proceso psíquico de la instrucción en el individuo con su desenvolvimiento histórico en las sociedades. Individualmente ningún hombre puede llegar a las ciencias superiores sin pasar antes por la ciencia elemental. Pero no hay inconveniente alguno para

(b) Quesada, *La Enseñanza de la Historia de las Universidades Alemanas*, cap. III, pág. 412.

(c) Alcántara García, *La Educación y la Enseñanza*, t. I, pág. 23.

que un pueblo desarrolle la ciencia en las universidades o en los gabinetes de investigación antes de fundar y difundir la instrucción elemental.

En cuanto al conocimiento de la historia de la enseñanza me ayuda, puedo decir que normalmente la instrucción primaria no ha recibido jamás algún impulso considerable sino de rebote, después de haberlo recibido la instrucción superior. En otros términos, siempre que la enseñanza general se ha desarrollado autóctonamente, la escuela ha nacido de la universidad, no la universidad de la escuela (ch).

Se podría objetar acaso que en Chile, y en la Argentina, y en el Uruguay, la instrucción primaria se está renovando de raíz, sin recibir ayuda alguna de las universidades, las cuales contemplan el desarrollo y la transformación de la enseñanza con la misma indiferencia que si fuesen insensibles a las necesidades, a los males y a los adelantos de la educación nacional. Pero es que en América se aprovecha la cultura tanto como la industria de Europa. Los directores de la enseñanza americana se inspiran en los ideales de la enseñanza europea. En el nuevo continente se ha estudiado la lengua latina no por otra razón sino porque se la estudiaba en el antiguo, y siempre que hemos querido mejorar alguna rama de la enseñanza, hemos pedido a Francia y Alemania profesores y maestros que directa o indirectamente habían sido amamantados por la ciencia universitaria de aquellas naciones.

Pero, vuelvo a repetirlo: normalmente, si no se recurre al auxilio extranjero, en todo desarrollo espontáneo de la enseñanza, la instrucción primaria sigue la suerte de la instrucción superior, porque si ésta no ennoblece los ideales de la cultura en las clases directivas, los gobiernos no se preocupan de la educación de los pueblos.

De manera perfectamente gráfica se podría caracterizar el papel de la Universidad en el sistema docente si la comparásemos a una madre que con la leche de su propio seno alimenta a sus hijos predilectos: la escuela y el liceo (d).

(ch) Lakanal, *Rapport sur l'organisation des Ecoles Normales*, en 1794 publicó en Beauchamp, *Recueil des Lois et Réglements sur L'Enseignement Supérieur*, t. III, pág. 831.

En todas partes, cuando la instrucción superior se desarrolla, el ideal de la enseñanza se perfecciona y se siente la necesidad de mejorar la instrucción primaria. Y por el contrario, cuando las universidades decaen, es como si empezara a cegarse la fuente de la vida intelectual, y languidece el profesorado, y se paralizan las investigaciones, y se estanca la ciencia, y retrograda la instrucción común, y se cierran escuelas públicas (e).

De aquí proviene que toda reforma trascendental en los grados inferiores de la enseñanza (si no se quiere realizarla con elementos prestados, que por su carácter extranjero, son de ordinario incapaces de comprender el espíritu y las tradiciones nacionales) debe prepararse con tiempo, mediante una reforma previa en el sistema troncal de la instrucción universitaria.

Esta generación universitaria de todas las enseñanzas nacionales es, de consiguiente, un fenómeno social que se opera por virtud propia en todos los pueblos, aun cuando en algunos no lo sancionen los sistemas administrativos. Por el hecho de propender a abarcar todas las ciencias para formar una sola ciencia general, propende también a regir todas las enseñanzas para formar una sola enseñanza nacional.

En la apariencia no hay relación alguna entre la instrucción general y la instrucción especial. Aun dentro de la ins-

(d) Motivo de legítima satisfacción es para mí encontrar apoyada esta observación por el eminente profesor de la Universidad de Harvard, Hugo Münsterberg, *La Psicología y el Maestro*, cap. XXV, pág. 324.

(e) Laprade, *L'Education Liberale*, págs. 3 y 5. "Pretender que puede lograrse una buena enseñanza primaria abandonando los estudios científicos, dice Giner, es tan absurdo empeño, cuanto que los progresos en este orden son el primero y más fundamental origen de todos los de aquel, que cae en la más rutinaria postración tan luego como le falta el constante alimento de las investigaciones superiores. ¿Cómo culpar a los maestros porque no mantengan a grande altura la enseñanza de la geografía o de la lengua, o de la física, en un pueblo donde no haya geógrafos, ni lingüistas, ni físicos de profesión? O bien suprimásemos de la historia de la pedagogía los nombres de Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Fröbel, Spencer... y ¡pidamos luego maravillas al maestro!" Giner, *Educación y Enseñanza*, pág. 77.

trucción especial, cada rama parece ser independiente de las demás; y esta incoexión es en particular inherente a las ciencias concretas, que no han sido hasta ahora clasificadas ni es presumible que puedan ser jamás jerarquizadas.

No obstante, la universidad puede en parte neutralizar la tendencia dispersiva de las enseñanzas especiales, reconciliándolas con la enseñanza general. Lo que hace en la facultad de medicina, donde al estudio de la física, de la química y de la biología subordina el estudio de las ciencias profesionales, puede hacerlo también en los cursos de ingeniería, de agronomía, de minería, etc. Si hasta el día viven dispersas las enseñanzas especiales, es porque los institutos universitarios no han adoptado, a pesar de su tendencia abarcadora, una clasificación de los conocimientos que las refunda en un solo sistema.

Concebida sí, puedo decir con Cousin, la universidad es la instrucción pública entera; pero deja de serlo desde el momento en que se sustrae a su imperio un solo liceo, una sola escuela, y se convierte en un instituto particular de simple enseñanza (f).

He demostrado más arriba que para abarcar la totalidad de los conocimientos humanos, es absolutamente indispensable clasificarlos de manera sistemática.

El único procedimiento, entonces, que se puede seguir para organizar racional-

(f) Cousin, *L'Instruction Publique*, t. II, pág. 372.

En Chile el sistema constitucional está admirablemente organizado para dar unidad a toda la enseñanza, porque el artículo 144 de la Carta manda al Congreso formar un plan general de educación nacional, y el artículo 145 establece una superintendencia de educación pública a cuyo cargo debe estar la inspección de la enseñanza nacional.

De acuerdo con estos preceptos constitucionales, el art. 9, inc. 19, ley del 9 de enero de 1879, establece que corresponde al Consejo de Instrucción Pública "dictar el plan de estudios de los establecimientos públicos de enseñanza y los reglamentos para el régimen interior de los mismos con aprobación del Presidente de la República".

Pero el Consejo de Instrucción Pública, que es esta superintendencia, no ha asumido hasta ahora más que la dirección de la enseñanza secundaria y de la enseñanza superior. La instrucción primaria, los Liceos de niñas y la instrucción especial funcionan independientemente.

mente las universidades, animadas como viven por una ambición semejante, es el mismo que indiqué para formar los planes de estudio, o sea, adoptar una clasificación general de las ciencias y aplicarlo a la organización de aquellos institutos.

En sus orígenes no sintieron las universidades la necesidad de clasificar los conocimientos, porque estuvieron destinadas a enseñar las solas ciencias de instrucción general. No podían tampoco pretender en circunstancias en que casi todas las ramas del saber se encontraban en estado puramente embrionario.

Los estudios que en ellas se hacían estaban divididos en dos ciclos: el de trivium, que comprendía la gramática, la retórica y la dialéctica; y el quadrivium, que comprendía la aritmética, la geometría, la música y la astronomía. Pero entregada a sí misma, toda enseñanza no sujeta a programas propende a la universalidad; y aquellos institutos dejaron ver desde temprano su ambición de abarcar todos los conocimientos. Fundaron, entonces, sucesivamente, a medida que los estudios respectivos cobraron algún vuelo, las facultades de teología, de jurisprudencia y de medicina (g). Así compuestas, las universidades abarcaban hacia el siglo XIV la totalidad de los conocimientos humanos y divinos; y hubo, sin duda, una época durante la cual pudieron ellas gloriarse de que enseñaban todas las ciencias que la avidez del espíritu podía proponerse estudiar (h).

(g) Vallet de Viriville, *Histoire de l'Instruction Publique*, pág. 123.

(h) Han sido muchos los autores que han enseñado que estas corporaciones tomaron el nombre de Universidad del hecho de que siempre pretendieron abarcar la universalidad de los conocimientos. Pero Giner de los Ríos advierte que en la Edad Media se usaba la voz Universidad en el sentido de Asamblea, y que para expresar la idea que hoy expresamos con dicha voz se decía Studium generale. Giner de los Ríos, *Pedagogía Universitaria*, pág. 306. Véase también Davidson, *Historia de la Educación*, lib. II, cap. IV, pág. 239.

"Dans la diplomatique du moyen age, le mot universitas s'applique a une collection ou catégorie quelconque de personne à qui s'adresse un acte ou une pensée... Peu à peu, cette formule de pure style... prit un sens restreint, spécial et détournée; elle finit par indiquer individuellement l'université des étudiants de Paris". Vallet de Viriville, *Histoire de l'Instruction Publique*, pág. 119.

Pero aquel seccionamiento de las universidades, más o menos adecuado a un estado meramente embrionario del saber, apareció plagado de imperfecciones cuando se desarrollaron nuevas ramas de la ciencia. Al lado de la música, que en un tiempo comprendió acaso todas las artes (musas) faltaban la pintura, la escultura, la arquitectura; en las facultades no tenían cabida ni las ciencias naturales ni las ciencias sociales, y las matemáticas estaban malamente encuadradas entre las artes y las humanidades (i).

Para corregir estos defectos, las autoridades docentes fundaron en el curso de la Edad Moderna algunas facultades nuevas, la de matemáticas y la de filosofía que, unidas a las antiguas debían abrazar, en el propósito de sus fundadores, la suma total de los conocimientos. Pero estos acomodos de última hora, hechos sobre la base de la organización primitiva, no perfeccionaron el seccionamiento de las universidades, aun cuando dieron en ellas cabida a las ciencias creadas en los últimos siglos. Subsistió en aquella organización una facultad independiente, formada con la sola ciencia teológica, la cual no es en sí más que una clase especial de filosofía. Las enseñanzas del derecho y de la biología siguieron suministrándose con propósitos de lucro profesional más bien que de investigación científica. Y en la facultad de filosofía se amontonaron como trozos anorgánicos de una roca, todas las ciencias que no cabían en las demás facultades: la historia, la arqueología, la estética, la paleontología, la economía política, las ciencias naturales, la sociología, etc. (j).

Riancey, *Histoire de l'Instruction Publique et de la liberté, d'Enseignement*, t. I, chap. IV, págs. 210 a 216. Según Riancey, fué Inocencio III el primero que consideró (1203) como corporación a la universidad de los estudiantes de París.

Es muy significativo el que en los siglos medios la universidad fuese constituida por la corporación de los estudiantes más bien que por la de los catedráticos.

(i) Vallet de Viriville, *Histoire de l'Instruction Publique*, pág. 138.

(j) Bluntschli *Le Droit Public Général*, liv. VII, chap. XI, pág. 312.

Jaccoud, *Les Facultés de Médecine en Allemagne*, pág. 34.

Liard, *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I, pág. 59.

En una palabra, formada sin plan sistemático a medida que los conocimientos se han desarrollado, la organización de las universidades no concuerda con ninguna clasificación razonable de las ciencias y las artes. Fuera de las facultades de enseñanza especial, las ciencias abstractas y las concretas aparecen entremezcladas, amalgamadas, acumuladas anorgánicamente. Las facultades mismas funcionan independientemente, sin conocerse, sin tener idea de los lazos de afinidad y parentesco que las ligan, unidas sólo por el decreto que les ordena vivir en una misma casa.

Todos estos defectos que inhabilitan a la autoridad docente para dar unidad a la enseñanza, y al espíritu educando para percibir la unidad de la ciencia, provienen exclusivamente de no haberse fundado la organización de aquellos institutos en una clasificación racional de los conocimientos.

Ahora bien, de todas las clasificaciones conocidas, la que se puede aplicar ocasionando menos trastornos, adaptarse con mayor exactitud a las necesidades de la cultura y despertar una idea más perfecta del estrecho parentesco que liga a todas las facultades, es la simplísima clasificación del eminente filósofo Augusto Comte. Es también la que debemos adoptar para la organización universitaria, por la sola razón de haberla adoptado ya para la organización de la enseñanza, pues no se podría aplicar una al instituto superior que da el impulso, y otra a los institutos inferiores que lo reciben, sin romper la unidad y la armonía de todo el sistema.

En conformidad a esta clasificación, se debe mantener en las universidades la separación esencial de las artes y las ciencias, y formar con estas últimas tantas facultades cuantas son las ramas fundamentales del saber. En las grandes universidades de los principales centros de cultura intelectual, donde los estudios están suficientemente especializados, no habría inconveniente alguno para instituir las ocho facultades cardinales de ciencias matemáticas, astronómicas, físicas, químicas, biológicas, sociales, de filosofía y de artes. Por el contrario, en las sociedades nuevas, donde las especialidades son más raras, donde los doctos se aplican al estudio simultá-

neo de varias ciencias afines, la organización universitaria puede reducir el número de sus facultades sin violar el principio de la clasificación, estableciendo, verbigracia, una de matemáticas y astronomía, otra de física y química, otra de biología, otra de sociología y filosofía y otra de artes.

En un arreglo semejante, cada catedrático estaría clasificado por la naturaleza misma de su enseñanza y cada enseñanza tendría un lugar propio donde no podría ser suplantada. No habría facultades de derecho, y de medicina; sólo habría cursos especiales de estas y otras materias cuyas enseñanzas se adscribirían a las facultades afines, porque no hay ciencia concreta alguna que no tenga parentesco con una o varias ciencias abstractas.

Por último, cuando las cosas estuvieran así ordenadas, sería indiferente para la integridad del sistema universitario que todos los cursos de estudio se siguieran en una sola casa, o que a cada uno se erigiese un instituto especial y separado. La universidad así organizada, con su elástica aptitud para abrazar todas las ciencias y todas las artes en un solo sistema, deja de ser un edificio material y se convierte en una institución moral que inspira, que dirige, que armoniza, relaciona y da unidad a todas las ramas de la enseñanza nacional.

Pero el fin más elevado de la institución universitaria no es el de abarcar en una enseñanza universal la totalidad de los conocimientos humanos: es el de ensanchar constantemente el círculo del saber y de las investigaciones (k).

Según demostré más arriba, es ley común de la enseñanza en los grados inferiores la de no comprender más que verdades adquiridas. La instrucción general deja de ser instrucción general, se convierte en instrucción sectaria, siempre que se la informa con verdades discutibles, con verdades que no sean universalmente aceptables; y ella y la instrucción especial malgastan en tales casos su tiempo, enseñando lo dudoso por lo cierto, cuando sujetas a desarrollarse en breves lapsos no alcanzan a llevar a término las investigaciones.

(k) Quesada, *La Crisis Universitaria*, pág. 22, y *La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*, cap. III, pág. 885.

Lo contrario ocurre con la instrucción universitaria. Su objeto principal es aumentar en cada día este caudal de saber que las otras ramas de la enseñanza se encargan de distribuir por todas partes. Menos que en propagar la ciencia se empeña en desarrollarla; y si se cura de enseñarla, lo hace a intento de fijar sus límites extremos para provocar investigaciones originales que amplíen sus horizontes (l).

Durante mi residencia en Berlín (1883-1885), tuve ocasión de observar una práctica que, según entiendo, se sigue en todas las universidades alemanas; y es que el profesor universitario no recorre nunca en un período escolar todo el ciclo de su asignatura. Para las autoridades docentes, él cumple mejor sus deberes cuando consagra todo el semestre a exponer el resultado todavía indeciso

(l) Apenas necesito advertir que en realidad hay muchas universidades cuya organización y cuya actividad no se conforman con la teoría que vengo desarrollando. Así, mientras las de Sudamérica son casi exclusivamente escuelas profesionales, las de Oxford y Cambridge sólo se preocupan de la educación general, en términos que con algún fundamento se ha podido decir que si de una y otra desapareciera todo el profesorado, no por eso quedarían menos aptas para cumplir sus fines, esto es, para educar los individuos de la clase directiva. Demogeot et Montucci, *L'Enseignement Supérieur en Angleterre et en Écosse*, pág. 107.

Leclerc, *L'Éducation en Angleterre*, chap. XVI.

En el hecho, si se atiende a la naturaleza de la enseñanza, hay dos tipos de universidades: 1º el de las que pretenden enseñar todas las ciencias y que por lo mismo no aceptan ni planes de estudio ni programas, y relegan la instrucción profesional a escuelas especiales de ingeniería, de medicina, de agronomía, etc., para consagrarse por completo a la instrucción general y a las investigaciones científicas; y, 2º el de las que se concretan a la instrucción profesional encuadrada dentro de padrones que se repiten en cada período escolar. Al primer tipo pertenecen todas las grandes universidades del mundo, las cuales no podrían desaparecer sin un grave desmedro de la cultura general y de las investigaciones científicas. Al segundo tipo pertenecen las universidades hispanoamericanas, las cuales se podrían suprimir sin dejar vacío alguno, siempre que continuaran las escuelas superiores de derecho, ingeniería, de medicina, etc.

Entre las Universidades hispanoamericanas, debo exceptuar la de La Plata, dedicada principalmente a investigaciones experimentales sin carácter profesional. González, *Universidades y Colegios*, I, IV.

de algunas investigaciones parciales, que cuando se afana por abrazar el campo entero de una ciencia. (m). En una de las naciones donde más se ha perfeccionado el ideal de las universidades, la instrucción superior se cura más del desarrollo que de la enseñanza de la ciencia.

A diferencia de las doctrinas metafísicas, que se contradicen, chocan y se eliminan recíprocamente; las doctrinas científicas son sistemas que no obstante su perfecta homogeneidad, se han formado parte por parte. Si la homogeneidad de sus materias, la armonía de sus partes, la simetría del conjunto pudieran hacer creer que ellos son obra de un solo espíritu, ejecutada de una sola pieza en un acto único, la historia de las ciencias nos manifiesta que dichos sistemas se han formado muy poco a poco, mediante la cooperación de innumerables investigadores y que antes de ganar cada verdad, han tenido que pasar por un período más o menos largo de creencias, de opiniones y de hipótesis.

De aquí se infiere que esencialmente una hipótesis es un error que por deficiencia de la investigación parece ser verdad, o una verdad que por la misma causa se encuentra en estado de comprobación. La intolerancia meticulosa que rría impedir la enseñanza de las hipótesis para no exponerse a incurrir en error; pero con semejantes prohibiciones se sustraen muchas verdades del conocimiento general y se paraliza el desarrollo de la ciencia. Menos que cuando se consagran a enseñar las verdades adquiridas por la ciencia, las universidades cumplen su misión cuando se consagran a estudiar hipótesis, ora para rectificarlas, ora para comprobarlas, ora para desecharlas (n).

Quien se imagine que una doctrina no puede enseñarse por dudosa, por revolucionaria, por anárquica, debe distinguir los institutos superiores de los inferiores. Dado el carácter de unos y otros, cuanto más discutible es una doctrina, con tanta más energía se la debe repeler de la escuela y del liceo, pero

(m) Quesada, *La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*, cap. III, págs. 328, 367 y 885.

(n) Posada, *Enseñanza del Derecho*, págs. 40 y 41.

tanto mayor cabida se la debe dar en la enseñanza universitaria.

Es no comprender el fin más elevado de la institución universitaria, es ignorar el modo cómo la ciencia se desarrolla al querer purificar la enseñanza superior de las doctrinas hipotéticas, dudosas o discutibles. La ciencia no se desarrolla repitiendo de año en año, como se hace en las escuelas primarias, exposiciones más o menos incompletas de las verdades adquiridas. Se desarrolla atizando la investigación, la discusión, la duda; buscando el flaco de las doctrinas que pasan por incontestables, lanzando desenfrenadamente el espíritu al campo de lo desconocido, desvaneciendo el respeto fetiquista que el vulgo profesa a las creencias tradicionales.

Tal es la misión que las universidades están encargadas de cumplir en todas aquellas antiguas naciones donde sus fines no han sido alterados en homenaje vil al industrialismo profesional. Según se ha observado reiteradas veces, las universidades alemanas no son fábricas de abogados, médicos e ingenieros; son laboratorios de ciencias que concentran en sí las investigaciones y la actividad intelectual de grandes sociedades.

Sin plan de estudios, sin textos, sin programas y sin plazos, su enseñanza es sobre manera irregular como instrucción profesional; pero con esta aparente desorganización la universidad alcanza allí lo que persigue: quitar a los cate dráticos toda traba, darles todas las facilidades imaginables para que recorran a sus anchas el campo inconmensurable de la naturaleza y del espíritu (ñ).

(ñ) Particularmente en Alemania la Institución de los profesores privados (privat-docent) hace ingresar en las universidades las ideas nuevas, despierta la emulación y excita las vocaciones, según lo observan Blondel, *L'Enseignement du Droit dans les Universités allemandes*, pág. 7, y Bréal, *L'Instrucción Publique en France*, pág. 394. No hay institución docente que bajo apariencias más modestas, conspire más eficazmente al desarrollo de la ciencia.

Demogeot et Montucci, *L'Enseignement Supérieur en Angleterre et en Ecosse*, págs. 120 et 121.

Distínguese en Inglaterra así como en Alemania la enseñanza propiamente universitaria, que se da en los edificios de las Universidades, y la enseñanza profesional superior, que se da en escuelas especiales. Como la enseñanza propiamente universitaria no está

En América no es fácil comprender a fondo esta misión peculiar de las universidades. Inspirados en la tradición del coloniaje, que condenaba la investigación original por peligrosa para la doctrina dogmática, hemos suprimido en ellas la enseñanza general, es decir, la llamada a instituir el culto de la ciencia por la ciencia, y las hemos rebajado al papel secundario de escuelas especiales, destinadas por su naturaleza a perseguir fines puramente utilitarios.

Sin la práctica de los emolumentos, que despierta tan viva emulación de cátedra a cátedra, con profesores soberanos que no temen la concurrencia extranjera, con planes exclusivos de estudio, con programas limitativos, nuestra enseñanza universitaria, que está muy bien organizada para realizar el propósito de formar hombres de profesión, no permite que se formen hombres de ciencia; y buena para difundir las doctrinas que se importan del extranjero, es de todo punto inadecuada para estimular las investigaciones originales. El más eximio profesor no puede en ellas dar vida a la enseñanza de ciencia alguna que no esté comprendida en el plan de educación profesional, y ni aun desarrollar, en un plazo llenado íntegramente por los programas, partes especiales de su asignatura. La frecuente clausura de cursos extraordinarios, abiertos con más fe que previsión, prueba por sí sola que en la organización vigente, la enseñanza

destinada a formar profesionales, las universidades dejan a sus alumnos en la más absoluta libertad de aprovecharla o no. De aquí viene que en las de Oxford y Cambridge las clases son muy poco concurridas. "Recordamos (dicen en el lugar indicado los autores que acabamos de citar) de haber presenciado una lección excelente, dignísima de numeroso auditorio, que no era escuchada más que por un solo estudiante. Otro profesor había adoptado la práctica de dar unas cuantas lecciones de aparato convocando a oír las a todos los miembros de la Universidad, y concretaba el resto de su enseñanza a conversar individualmente con sus alumnos, en su casa, a ciertas horas, para guiarlos en sus estudios y aclararles sus dudas. Hemos oído a un ilustre profesor de reputación europea una lección de filología comparada y contamos en la clase 14 estudiantes, cuando en la ciudad había más de 1.400 que se preparaban a rendir exámenes del mismo ramo".

Quesada, *La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*, cap. III, págs. 248, 367 y 532.

universitaria tiene que reducirse a la tarea poco honrosa de una repetición puramente mecánica (o).

Lo contrario pasa en las universidades alemanas. No sale de ellas un solo doctor suficientemente amaestrado para ejercer profesión alguna, porque el abogado se forma en los tribunales, el ingeniero en el instituto politécnico y en las clínicas el médico. Pero salen en cambio, espíritus que, animados de ferviente amor a la ciencia, se consagran con desinterés a su culto y ensanchan para bien de la humanidad el horizonte de los conocimientos positivos (p).

(o) Sin contrariar muy de frente las tendencias puramente utilitarias de nuestra enseñanza superior, creo yo que se la podría organizar en forma de que quedara apta para desarrollar la ciencia, adoptando tres medidas de carácter administrativo:

1º La primera sería la de doblar o triplicar las cátedras, en forma que, funcionando dos o más profesores en cada asignatura, naciera la emulación entre todos;

2º La segunda sería la de establecer nuevas disciplinas, no para recargar de más estudios los cursos, sino para dar a los estudiantes el derecho de optar entre dos o más que sean entre sí similares. Así, por ejemplo, en la escuela de leyes, se podría crear una cátedra de enciclopedia del derecho para que los estudiantes optaran entre ella y la de economía política; una de ciencia política para que optaran entre ella y la de derecho constitucional; una de historia del derecho para que optaran entre ella y las de derecho romano y derecho canónico; y,

3º La tercera medida, de carácter meramente complementario, consistiría en imponer a los estudiantes universitarios (salvo los casos excepcionales de pobreza) el pago de emolumentos por curso. No veo yo otro medio más práctico, de eficacia más comprobada, de resultados más inmediatos que pudiera adoptarse para interesar al profesorado universitario en el constante mejoramiento de la enseñanza, y, por consiguiente, en el desarrollo de la ciencia.

Quesada, *La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*, cap. II, pág. 309.

(p) Guyau, *Éducation et Hérité*, chap. VI, Nº VI.

Para los alemanes, dice Quesada, "la universidad debe ser el taller de la ciencia, y los que pasan por ella deben aprender a hacer ciencia, y no simplemente a repetir el *magister dixit* de lo oído en la cátedra". Quesada, *La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*, cap. III, págs. 248, 311 y 323.

"Quien recorre hoy las diversas unidades alemanas (agrega Quesada más adelante) grandes o chicas, observará este rasgo común a todas: no son escuelas profesionales sino institutos de altos estudios; no lo son ni siquiera en sus facultades más profesionales,

Comprendida como es debido, la institución universitaria en una organización que abraza toda la actividad intelectual de las sociedades; y llamada a dirigir las investigaciones para impedir que la inexperiencia malgaste sus esfuerzos en tentativas frustráneas, está obligada a estimularlas con generosidad dentro y fuera de su seno. Ningún descubrimiento debe pasar inadvertido para ella; y atenta a conservar el fundamento de su prestigio, debe, por una parte, asimilarse con prontitud, sin vacilaciones y sin miedo, toda nueva doctrina que desarrollen pensadores extraños, y, por otra, abrir sus puertas de par en par a todo espíritu que se revele ante el público con dotes superiores para la investigación científica o filosófica (q).

Por eso se ha dicho con razón que la característica del movimiento intelectual de Alemania es la de aparecer como fruto de su vida universitaria.

Empeñada en el interminable desarrollo de la ciencia, la enseñanza universitaria sería una función que no ejercería mayor influjo en la formación del intelecto nacional sino fuese porque directa o indirectamente da vida a un cuerpo de

como la teológica, jurídica y médica...; por doquier se investiga... se busca hacer adelantar la ciencia sin preocuparse de su aplicación profesional o técnica. El profesor no es un perfecto docente...; sino un sabio en plena actividad...; lo que se aprecia en él no es su condición de enseñante sino su producción científica. Es precisamente lo inverso del profesorado secundario". Quesada, ob. cit., cap. IV, pág. 884.

(q) "En France et en Angleterre c'est chose commune de voir un savant illustre n'occuper aucune place dans l'enseignement; en Allemagne, c'est une exception des plus rares. Mais si les universités allemandes, par la souplesse de leur organisme, peuvent attirer aisément dans leur sein presque tous les savants du pays, elles n'acceptent comme privat-docenten que des jeunes gens capables de faire avancer la science par des oeuvres personnelles et originelles; et surtout elles n'appellent a une chaire que des hommes ayant déjà produit des travaux véritablement scientifiques, sans tenir assez compte parfois des aptitudes pédagogiques. On a pu dire justement que le privat-docentisme était moins l'apprentissage du métier de professeur que le noviciat d'une corporation savante". Blondel, *L'Enseignement du Droit dans les Universités allemandes*, pág. X.

Quesada, *La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*, cap. III, página 704.

funcionarios que difunde su espíritu hasta los últimos rincones de la sociedad: quiero hablar del personal docente.

En sus orígenes, la tarea de formar el cuerpo docente era incumbencia exclusiva, privilegio peculiar, prerrogativa especialísima de las universidades, como hasta el día lo deja colegir la arcaica terminología de estos institutos. Los grados de la licenciatura y el doctorado no eran estaciones de las carreras profesionales; eran títulos que habilitaban para la enseñanza de las diferentes facultades. Etimológica e históricamente, licenciado era el que obtenía licencia de la Iglesia para enseñar, y doctor (de doceo, enseñar), aquel a quien se reconocía la capacidad de enseñar. Doctor en teología, en derecho, en medicina se decía, con propiedad, no de aquel que había abrazado la profesión de la iglesia, o de las leyes o de Hipócrates, sino de aquel que estaba habilitado para fundar cátedra de tal o cual facultad (r).

En nuestros días los grados académicos no conservan este carácter originario, sino en las universidades alemanas,

(r) Algunas ceremonias de la colación de grados en las Universidades inglesas recuerdan y simbolizan el significado real que aquéllos tuvieron originariamente. Demogeot et Montucl, ob. cit., pág. 98 et 354.

Troplong, *Du Pouvoir de l'Etat dans l'Enseignement*, pág. 181.

Legalmente en Chile no existe el grado universitario de *doctor*; nuestra universidad sólo confiere diplomas de bachiller y licenciado. Pero el vulgo ha convertido aquel grado universitario, que no existe, en un título profesional, dando el nombre de doctores a los médicos cirujanos, y no se explica que vengan de las Universidades extranjeras doctores en filosofía, en jurisprudencia, en matemáticas, etcétera.

Según Vallet de Viriville, la práctica de los grados parece haberse adoptado entre los siglos XII y XIII, y se cree que los primeros que la siguieron fueron los estudiantes de derecho de la Universidad de Bolonia. Antes de aquella época no había más que estudiantes y maestros, y todo el que se creía capaz instalaba una cátedra después de obtener de la Iglesia licencia para enseñar. *Bachiller* es una palabra corrompida que presumiblemente viene de *baculum*, bastón. Vallet de Viriville, *Histoire de l'Instruction Publique*, pág. 135.

De ordinario el obispo otorgaba la licencia sin exigir pruebas de suficiencia, bastándole para otorgarla una información privada sobre la ortodoxia del postulante.

Riancey, *Histoire de l'Instruction Publique et de la Liberté d'Enseignement*, t. I, chap. III, págs. 189 et 190.

porque si se requieren algunas veces allí como condición para optar a los títulos profesionales, se requieren también y sobre todo como certificados de suficiencia para optar a los cargos docentes. Sin obtener el diploma del doctorado, un estudiante alemán puede optar al título de abogado o al de ingeniero; pero no puede desempeñar cátedra alguna, ni aun en el carácter de profesor privado (*privat docent*), mientras no se gradúa en una universidad (*rr*).

Fuera de este caso de supervivencia de las tradiciones universitarias, los institutos superiores se han desinteresado en nuestros tiempos de la noble misión de formar el personal docente; y, como consecuencia, han surgido fuentes especiales para alimentar el profesorado de los grados inferiores. En Francia, en España, en Italia, las universidades han renunciado virtualmente al derecho de educar candidatos para el magisterio de la enseñanza; y en su reemplazo se han fundado seminarios, escuelas normales e institutos pedagógicos que funcionan con toda independencia, sin respetar el espíritu de la enseñanza superior.

Animados por el noble propósito de mantenerse fieles a su destinación originaria, algunas universidades alemanas intentaron en el siglo XVIII y a principios del siglo XIX acaparar la tarea de

(*rr*) Blondel, *L'Enseignement du Droit dans les Universités allemandes*, págs. 5 y 44. "Jadis, (dice este autor), pour pouvoir faire un cours, il suffisait d'être docteur. Ce titre, source de revenu pour la faculté, vendu souvent contre especes sonnantes on du moins trop généreusement prodigué, avait perdu toute valeur. Au commencement de ce siècle, on exigea que les docteurs qui aspiraient au professorat acquissent, par une épreuve spéciale, le droit de faire seignement supérieur. . . Si le diplôme de docteur est toujours le titre académique par excellence, il a perdu aujourd'hui une partie de son prix depuis qu'il n'est plus exigé pour l'admission aux carrières publiques auxquelles les examens d'Etat donnent seuls acces".

Crozat, *Droits et Devoirs de la Famille et de l'Etat en matiere d'enseignement*, liv. I, chap. III, N° IV, pág. 63.

Demogeot et Montucci observan una y otra vez que las universidades inglesas sólo dan educación general y que la instrucción profesional se adquiere fuera de ellas, ob. cit., páginas 98, 533, 543, 549, 568 et 571.

formar el personal docente, y a este empeño se debe la fundación de los primeros seminarios pedagógicos o escuelas normales que la historia de la instrucción pública menciona. En conformidad con este propósito, la Universidad de Gotinga fundó uno en 1715, la de Halle otro en 1765, la de Helmsted otro en 1799, la de Heidelberg otro en 1809, la de Könisberg otro en 1810, y otro la de Kiel en 1827 (s).

En general, sin embargo, todas las grandes universidades han renunciado a esta tarea porque creen que su misión se adultera cuando se aplican a los estudios utilitarios de ciencia aplicada, por manera que en la misma Alemania los seminarios fundados directamente por el Estado han acaparado casi por completo la tarea de formar el profesorado extra-universitario. Especialmente se ha efectuado esta suplantación en las secciones inferiores de la enseñanza, porque las diferencias de naturaleza establecidas por la escuela tradicional entre grado y grado inhabilitaban a la instrucción universitaria para servir de alimento al profesorado de la instrucción primaria.

Nacida esta rama de la enseñanza a principios de la Edad Contemporánea, en el período más caracterizado de decadencia de las universidades, cuando la anemia las había hecho desistirse del propósito de abarcar y dirigir toda la educación nacional, las sociedades latinas han tenido que dar al preceptorado un origen extrauniversitario, rompiendo así de hecho la unidad de miras que debe distinguir a todo el cuerpo docente.

Pero semejante anomalía está condenada a desaparecer del sistema docente, y si algunos pueblos la han sancionado administrativamente, no puede subsistir largo tiempo sin ocasionar graves males al desarrollo de la enseñanza y sin mantener en una indebida inferioridad moral a toda aquella porción del personal

(s) Quesada, *La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*, cap. III, páginas 362 y 902.

Letelier, *Las escuelas de Berlín*, cap. II, número I.

porque si se requieren algunas veces allí como condición para optar a los títulos profesionales, se requieren también y sobre todo como certificados de suficiencia para optar a los cargos docentes. Sin obtener el diploma del doctorado, un estudiante alemán puede optar al título de abogado o al de ingeniero; pero no puede desempeñar cátedra alguna, ni aun en el carácter de profesor privado (*privat docent*), mientras no se gradúa en una universidad (*rr*).

Fuera de este caso de supervivencia de las tradiciones universitarias, los institutos superiores se han desinteresado en nuestros tiempos de la noble misión de formar el personal docente; y, como consecuencia, han surgido fuentes especiales para alimentar el profesorado de los grados inferiores. En Francia, en España, en Italia, las universidades han renunciado virtualmente al derecho de educar candidatos para el magisterio de la enseñanza; y en su reemplazo se han fundado seminarios, escuelas normales e institutos pedagógicos que funcionan con toda independencia, sin respetar el espíritu de la enseñanza superior.

Animados por el noble propósito de mantenerse fieles a su destinación originaria, algunas universidades alemanas intentaron en el siglo XVIII y a principios del siglo XIX acaparar la tarea de

(*rr*) Blondel, *L'Enseignement du Droit dans les Universités allemandes*, págs. 5 y 44. "Jadis, (dice este autor), pour pouvoir faire un cours, il suffisait d'être docteur. Ce titre, source de revenu pour la faculté, vendu souvent contre especes sonnantes on du moins trop généreusement prodigué, avait perdu toute valeur. Au commencement de ce siècle, on exigea que les docteurs qui aspiraient au professorat acquissent, par une épreuve spéciale, le droit de faire enseignement supérieur. . . Si le diplôme de docteur est toujours le titre académique par excellence, il a perdu aujourd'hui une partie de son prix depuis qu'il n'est plus exigé pour l'admission aux carrières publiques auxquelles les examens d'Etat donnent seuls acces".

Crozat, *Droits et Devoirs de la Famille et de l'Etat en matière d'enseignement*, liv. I, chap. III, Nº IV, pág. 63.

Demogeot et Montucci observan una y otra vez que las universidades inglesas sólo dan educación general y que la instrucción profesional se adquiere fuera de ellas, *ob. cit.*, páginas 98, 533, 543, 549, 568 et 571.

formar el personal docente, y a este empeño se debe la fundación de los primeros seminarios pedagógicos o escuelas normales que la historia de la instrucción pública menciona. En conformidad con este propósito, la Universidad de Gotinga fundó uno en 1715, la de Halle otro en 1765, la de Helmstedt otro en 1799, la de Heidelberg otro en 1809, la de Königsberg otro en 1810, y otro la de Kiel en 1827 (*s*).

En general, sin embargo, todas las grandes universidades han renunciado a esta tarea porque creen que su misión se adultera cuando se aplican a los estudios utilitarios de ciencia aplicada, por manera que en la misma Alemania los seminarios fundados directamente por el Estado han acaparado casi por completo la tarea de formar el profesorado extra-universitario. Especialmente se ha efectuado esta suplantación en las secciones inferiores de la enseñanza, porque las diferencias de naturaleza establecidas por la escuela tradicional entre grado y grado inhabilitaban a la instrucción universitaria para servir de alimento al profesorado de la instrucción primaria.

Nacida esta rama de la enseñanza a principios de la Edad Contemporánea, en el período más caracterizado de decadencia de las universidades, cuando la anemia las había hecho desistirse del propósito de abarcar y dirigir toda la educación nacional, las sociedades latinas han tenido que dar al preceptorado un origen extrauniversitario, rompiendo así de hecho la unidad de miras que debe distinguir a todo el cuerpo docente.

Pero semejante anomalía está condenada a desaparecer del sistema docente, y si algunos pueblos la han sancionado administrativamente, no puede subsistir largo tiempo sin ocasionar graves males al desarrollo de la enseñanza y sin mantener en una indebida inferioridad moral a toda aquella porción del personal

(*s*) Quesada, *La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*, cap. III, páginas 362 y 902.

Letelier, *Las escuelas de Berlín*, cap. II, número I.

docente que no recibe de la universidad la investidura del magisterio (t).

El deber más trascendental del profesorado en las sociedades cultas es restablecer la unidad del intelecto; y no puede acercarse a la realización de este lejano ideal sino recibiendo directa o indirectamente de unas solas manos, de manos de la universidad, a la vez que la investidura del magisterio la comunión de una misma verdad.

Comte demuestra que en los últimos tres siglos ha predominado el espíritu de detalle, indispensable así por su carácter crítico para destruir la organización tradicional como por su carácter analítico para desarrollar los elementos del nuevo orden (u). A la vez observa que un espíritu semejante no puede seguir predominando sin retardar más todavía la reorganización mental de la humanidad. Instituidas ya todas las ciencias fundamentales, lo que ahora se necesita es refundirlas constantemente por medio de la enseñanza, en un solo sistema; y esta obra, que incumbe principalmente a las universidades, no se puede realizar cuando la instrucción se fracciona en especialidades independientes.

Semejan las ciencias partes inconexas de un sistema embrionario, tienden a dispersarse más y más a impulso del especialismo cuando su enseñanza no está por completo encomendada a institutores o profesores que, formados bajo el ojo de una sola autoridad docente, constituyan un solo cuerpo y se sientan animados de un mismo espíritu.

En otros términos, para que las ciencias constituyan una filosofía homogénea a través de todos los grados del sistema docente, es menester impedir que el espíritu reaccionario las exhiba como simples apéndices de la teología o de la

(t) Síntomas de esta reacción han aparecido ya en Inglaterra, en Bélgica y en Francia, según lo refiere Posada, *Pedagogía*, pág. 229. En Italia una ley dictada en 1903, manda instituir anexas a las universidades escuelas de perfeccionamiento para los maestros titulados de las escuelas normales o pedagógicas. En virtud de dicha ley, la Universidad de Roma fundó el año siguiente un Curso de perfeccionamiento. *Revue Internationale de l'Enseignement*, de 1911, vol. LXI, pág. 443.

(u) Comte, *Cours de Philosophie Positive*, t. IV, pág. 432.

metafísica (v); es indispensable dar unidad a toda la enseñanza nacional; y de todas las instituciones del Estado, ninguna puede atender a este objeto tan bien como aquellas que abarcan en su seno la suma total de los conocimientos humanos.

Hacia fines del siglo XIII, se celebró en Francia un concilio nacional que dejó grabada su memoria en los fastos de la Universidad de París, porque todos los obispos que concurrieron a él, esto es, todos aquellos sacerdotes de la jerarquía católica que tenían la facultad de enseñar por derecho propio, habían sido alumnos de aquel famoso instituto (w).

El historiador no lo dice, ni sé si consta en algún documento de aquellos tiempos, pero es evidente que la Universidad de París ha de haber ejercido como madre de tantos varones ilustres, una poderosa influencia unificadora.

Una influencia semejante están llamadas a ejercer las universidades del porvenir, cuando en el distrito jurisdiccional de cada una no se encuentre ni un solo profesor que no la reconozca por madre.

Inspiradas más y más por el espíritu científico, ellas asumen de día en día un carácter más abiertamente laico, que las inhabilita para dar la instrucción sacerdotal. Pero este mismo espíritu las hace más y más aptas para dar a los aspirantes de todos los grados de la enseñanza la instrucción pedagógica que las necesidades de la cultura reclaman.

No hay razón alguna de filosofía para dar una educación universitaria a los profesores y una educación extrauniversitaria a los institutores. Si se explica que cada sección del personal docente se forme un instituto separado; si se explica que el profesorado, destinado a profundizar la enseñanza general, reciba una preparación más sólida, es realmente injustificable que se rompa la unidad del sistema docente educando en un espíritu a los profesores y en otro a los institutores.

En nuestros días se han hecho algunos esfuerzos intermitentes y aislados para devolver a las universidades la altísima

(v) Liard, *L'Enseignement Supérieur*, t. I, pág. 59.

(w) Vallet de Viriville, *Histoire de l'Instruction Publique*, pág. 158.

prerrogativa de formar todo el personal docente; y al efecto, algunos pueblos han renovado la ley de la Edad Media (número 125), según la cual, para enseñar es menester graduarse previamente en una facultad (x).

Empero, como quiera que la instrucción primaria ha nacido fuera de las universidades, ha parecido chocante, absurdo y anómalo encomendar a ellas la educación de los institutores. La pedagogía misma se ha opuesto a la generación universitaria del preceptorado, demostrando que aquellos aspirantes que reciben una instrucción muy superior a la que deben dar se habitúan a una enseñanza demasiado profunda, que no sabe proporcionarse al desarrollo embrionario de espíritus infantiles.

Sin embargo, estas razones no son tales en el fondo. Nadie pide que se dé a profesores y preceptores una suma igual de instrucción superior; lo que se pide es que a unos y otros se eduque en el mismo espíritu que anima a la institución universitaria; y el que la enseñanza primaria no sea hija de la universidad, no es motivo para sancionar por más tiempo la existencia de dos sistemas de educación que no debieran ser sino uno de educación nacional.

Si las diferencias tradicionales de naturaleza entre los varios grados de la instrucción explican la doble generación del personal docente, el restablecimiento de la homogeneidad en todo el sistema impondrá de suyo la comunidad de origen a profesores y preceptores, salvo la graduación natural de la suma de instrucción que unos y otros deben recibir.

Base fundamental de la formación del profesorado, es que los aspirantes a ejercerlo reciban la instrucción a lo menos

(x) En el régimen establecido por Napoleón I y que en parte subsiste todavía, ninguno podía enseñar sino con la autorización del rector de la Universidad imperial; y desde que una escuela era autorizada quedaba convertida en escuela universitaria.

Cousin, *L'Instruction Publique*, t. II, página 51.

Por esta causa, decía un orador, que "l'Université n'est pas autre chose que le gouvernement applique a la direction universelle de l'instruction publique".

Villey, *Le Role de la Etat dans l'ordre économique*, pág. 143.

González, *Universidades y Colegios*, III.

Posada, *Pedagogía*, pág. 220.

en un grado superior a aquel en que deben darla. No bastaría que la recibieran en el mismo grado, porque para vivificar la enseñanza, es indispensable saber mucho más de lo que se ha de enseñar. El profesor que no sabe más que lo que debe enseñar, se encuentra limitado por todas partes y a cada momento se ve cortado en sus explicaciones porque no está habilitado para descubrir a los ojos de sus alumnos perspectivas que les tienen a continuar en el estudio.

Ahora bien, es evidente que de todas las instituciones de enseñanza, la más competente para dar la instrucción en la medida que institutores y profesores la han menester, es aquella que, empeñada en la tarea de abarcar la ciencia entera, puede, sin desorganizar ni alterar sus planes de estudios, fijar el término en que unos y otros deben detenerse, y la cantidad de materias que éstos y aquéllos deben asimilarse.

Lo natural es, entonces, que unos y otros sean formados por profesores universitarios y que éstos se hagan superiores a su enseñanza, formándose a sí mismos mediante investigaciones originales y perseverantes. De esta manera se restablecería la unidad de la enseñanza nacional, se borraría la línea desdolorosa que separa a los preceptores de los profesores, la universidad tornaría a ser la madre generadora de todo el cuerpo docente, y los frutos de esta gran reforma no se harían esperar mucho.

En verdad cuando en un día lejano celebremos un congreso pedagógico cuyos individuos todos se hayan amantado en la universidad nacional, podremos decir con fundamento que vamos en camino de restablecer la unidad del intelecto, hoy destrozada por la contención de doctrinas contradictorias.

La influencia unificante de un profesorado de origen único será tanto mayor cuanto no se ejercerá por obra de una autoridad dogmática, que obligue a cerrar los ojos y creer, sino en virtud de aquel ascendiente espontáneo que adquiere todo el que con elevación de espíritu y sanidad de corazón enseña verdades perfectamente demostrables y universalmente aceptables.

En mucha parte, la generación universitaria de todo el personal docente, sistema que devuelve a las universida-

des una de sus misiones originarias, está medio sancionada en Alemania y otras naciones, porque en ellas la enseñanza secundaria ha sido arrebatada al empirismo y puesta en manos de profesores que se forman en aquellos institutos. En Prusia aun no es raro encontrar profesores de esta clase a la cabeza de los seminarios de preceptores, y es presumible que la no lejana extinción del sistema clásico y la consiguiente igualación de todos los grados de la enseñanza operen una revolución que encomiende a las universidades la tarea de formar el preceptorado (y).

En todo caso, los maestros no desempeñarán cumplidamente la misión moral inherente a sus funciones, mientras no se les sujete a la obligación de venir a recibir de manos de la universidad, junto con el pan de la verdad que ha de hermanarlos a todos, la consagración que los haga sacerdotes de la ciencia, ministros de la educación nacional, artifices del corazón y del intelecto de la juventud.

Llamadas las universidades menos a difundir verdades adquiridas que a descubrir verdades ignoradas, y no tanto a enseñar la ciencia cuanto a desarrollarla, necesitan indispensablemente para cumplir su misión funcionar al amparo de un régimen que no entorpezca ni embarace el curso de las investigaciones: necesitan, en una palabra, libertad (z).

Pero la libertad que necesitan no es aquella libertad reaccionaria que los economistas católicos reclaman y que prácticamente se reduce a suprimir la ingerencia del Estado en la enseñanza. No consiste tampoco en el derecho que algunas desearían gozar de administrarse por sí mismas, a la manera de un poder soberano, independiente de los demás poderes (aa): la libertad que la ciencia necesita para desarrollarse es la libertad de enseñanza, de investigación

(y) Blondel, *L'Enseignement du Droit*, etc., pág. 64.

(z) Quesada, *La enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*, cap. III, pág. 259. Madrid, *La Evolución Universitaria*, cap. VIII, págs. 66 a 69, y cap. X, pág. 98.

(aa) Baudrillart, *La Famille et L'Education*, pág. 230.

Giner, *Educación y Enseñanza*, pág. 156 y siguiente.

y de pensamiento; y esta libertad no es incompatible ni con un fomento discreto de la cultura ni con la sujeción administrativa de las universidades a la autoridad política.

En el sentir de aquellos economistas, la ciencia no puede desarrollarse cuando el Estado la protege, la fomenta y la enseña; y Bluntschli parece creer que la enseñanza era más libre en la Edad Media, cuando las universidades se administraban a sí mismas, que al presente cuando viven sujetas a la tutela del Estado (ab).

Pero es lo contrario, porque la administración autónoma de las universidades, que de cierto se restablecerá en un porvenir acaso no muy lejano, no puede dar impulso al desarrollo de la ciencia cuando funciona sujeta a respetar doctrinas preconcebidas; sólo puede dársele cuando tiene derecho y valentía para recorrer a sus anchas todo el campo explorable del saber.

En otros términos, no puede haber enseñanza libre con principios preestablecidos; y si es verdad que la ciencia se desarrolla difícilmente bajo la mano del despotismo, también lo es que bajo el influjo de doctrinas dogmáticas se paraliza por completo. Puede faltarle la libertad administrativa, pero lo que necesita como el aire de la vida es la libertad del espíritu (ac). No es, por tanto, indi-

(ab) Bluntschli, *Le Droit public Général*, liv. VII, chap. XI, pág. 311.

(ac) Me parece inútil insistir en este punto. Me bastará observar que las más grandes universidades de nuestros tiempos fundan su grandeza, no en la libertad de administración, sino en la libertad de investigación. "Les Universités (dice Jaccoud de las de Alemania) relevent directement de l'État par l'intermédiaire du Ministère de l'instruction publique... En présence de cette organisation j'ai peine a concevoir quelle a'été l'origine de cette opinion assez répandue en France, qui attribue a l'Allemagne des Universités indépendantes; cette idée est absolument erronée". Jaccoud, *Les Facultés de Médecine en Allemagne*, págs. 43, 45 y 135. Blondel, *L'Enseignement du Droit dans les Universités allemandes*, págs. 9 y 10.

Por el contrario, Liard recuerda un tiempo en que cierto profesor de filosofía en Francia era denunciado a la Facultad de Teología "por haber dado a sus alumnos nociones infiltradas de cartesianismo y proposiciones peligrosas para la fe" y en que Luis XIV deploraba "que los profesores de filosofía se permitieran enseñar principios contrarios a la teología". Liard, *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I págs. 57 y 65.

ferente para las universidades ni para el cumplimiento de su misión, el que la política y la enseñanza sean inspiradas por la filosofía teológica o por la filosofía científica.

En el sentir de la teología, el hombre no puede por sí solo descubrir la verdad. Inclinado al mal por un vicio de su constitución orgánica, sus investigaciones le llevan derechamente al error si se deja guiar por su propio impulso. La sucesiva extinción de tantas y tantas doctrinas que se han formado desde los primeros tiempos de Grecia adelante, demuestra palmariamente la impotencia del espíritu humano para llegar a la verdad cuando su camino no está alumbrado por la luz de la revelación. Permitir la enseñanza de doctrinas no sometidas al crisol de la comprobación teológica, es dar alas al error y empujar a él las sociedades. Para que no se extravíen las investigaciones, deben partir de principios revelados, anteriores a toda ciencia. Tal es la conclusión de esta filosofía: la necesidad de imponer dogmáticamente la base de la enseñanza.

Una filosofía semejante fué la que imperó en el curso de los siglos medios. Juzgándose a sí misma expresión perfecta de la verdad absoluta, se negaba a dejarse discutir, alegaba derecho a imponerse coactivamente; y en la administración, en el gobierno y en la enseñanza, se traducía en un régimen de recelosa intolerancia. Bajo de tal régimen, las universidades no podían tener libertad para sus investigaciones cuando la tuvieran para administrarse a su regalada gana (ach).

(ach) Para explicarnos esta intolerancia, bástenos advertir que las universidades fundadas en la Edad Media, y aun la mayor parte de las fundadas a principio de la Edad Moderna fueron, sin excepción, de origen eclesiástico, porque se dotaron con bienes de la Iglesia, porque tuvieron carácter eclesiástico sus fundadores y porque la fundación de cada una fué aprobada por un breve pontificio. Maximiliano I (1483-1516), que fué el primer emperador que se coronó sin la consagración del papa, fué también el primero que fundó una universidad sin la aprobación pontificia. Desde entonces data la independencia material e intelectual de las universidades alemanas respecto de Roma. Geiger, *El Renacimiento y los estudios de humanidades en Italia y en Alemania*, lib. II, cap. V, págs. 152 y 153, del tomo VII de la *Historia Universal*, de Oncken.

La escuela científica llega a conclusiones diversas porque parte de premisas diferentes. Admite que, de lo absoluto, el espíritu humano no puede conocer nada, pero a la vez prueba que en lo relativo llega por sí solo a la verdad. Si es cierto que a menudo se extravía en sus investigaciones, también lo es que por medio del método experimental se corrige a sí mismo y enmienda tarde o temprano el rumbo. La verdadera filosofía, por tanto, no tiene nada que temer de las discusiones, de las dudas ni de las negaciones, y tiene mucho que ganar de que se la discuta, se la aquilate y se la compruebe.

Para esta escuela, no ha habido propiamente errores en la historia del espíritu humano. Sólo ha habido hipótesis más o menos perfectas y aceptables, y todas han servido para desarrollar la ciencia y la razón. Si en un momento dado se inventan nuevos sistemas, es porque los antiguos dejan de satisfacer a los pensadores; y si una doctrina hasta ayer dominante empieza a parecer hoy errónea, es porque hay otras que explican mejor las cosas y se acercan más a la verdad. La que hoy se juzga errónea fué la verdad de ayer; y será acaso el error de mañana la que hoy se juzga verdadera. Cada doctrina hace a su tiempo las veces de hipótesis, o sea, de verdad provisional, y sirve de puente (porque el desarrollo del espíritu no se opera a saltos) para pasar de un sistema ya caduco, que no satisface al intelecto a un sistema desconocido, que será la verdad de mañana y acaso el error de lo futuro hasta llegar a la verdad científica que es la única verdad definitiva. En la ciencia un sistema que se perfecciona constantemente y que no cesará de progresar hasta la consumación de los siglos mientras queden en la naturaleza fenómenos que explicar, leyes que descubrir, verdades que revelar, problemas que resolver.

Como si fuera posible poner diques al desarrollo del espíritu y límites al desarrollo de la ciencia, el gobierno real de Prusia intentó en 1842 coartar la libertad de la enseñanza universitaria apercibiendo con destitución a todo profesor que no respetara los dogmas del cristianismo. Incurrió aquel gobierno en la contradicción peculiar de la escuela con-

servadora, la cual juntamente aprueba el pasado y condena el porvenir; y si admira el desarrollo que el espíritu humano ha tenido en la historia, execra los esfuerzos que se hacen para adelantarlos. Pero la actividad del espíritu no se paraliza jamás; la ciencia tiene una potencia expansiva realmente incontrastable, y las universidades prusianas no se resignaron a soportar semejantes trabas. Inspiradas por un vivo sentimiento de su dignidad científica y por una clara percepción de las necesidades de la enseñanza superior, protestaron unas en pos de otras contra la intolerancia, porque sin libertad (dijeron) se podrá formar doctores adocenados, pero no dar impulso al desarrollo de la razón y de la ciencia (ad).

Según la profunda observación de un educacionista inglés, la instrucción superior nada vale como tal si no cuando se propone y consigue educar la inteligencia; y para que la enseñanza eleve a los alumnos hasta la más alta región del saber, tiene que encargarse de iniciarlos en la investigación de las leyes de la naturaleza, del hombre y de la sociedad; investigación que se funda en el estudio completo de los fenómenos y en la comprobación de las relaciones que los ligan. Pues bien, una educación cuyos métodos y fines son tales, no se concilia con sistema alguno que en cualquier rama del saber pretenda imponer principios a priori. Si en los grados inferiores del proceso educativo, si en la casa paterna, si en la escuela primaria se puede imponer la educación por obra de la tradición y de la autoridad, se inhabilita en las universidades para cumplir su fin primordial de guiar y desarrollar la inteligencia cuando administra a la juventud dogmas y ciencias hechos de antemano (ae).

(ad) Bréal, *L'Instruction Publique en France*, pág. 393.

(ae) Demogeot et Montucci, *L'Enseignement Supérieur en Angleterre et en Ecosse*, pág. 325. Véase también mi *Informe sobre la Instrucción Secundaria y la Instrucción Universitaria en Berlín*, cap. III, Nº XII. El decreto orgánico de la Universidad de Francia, fecha 17 de marzo de 1808, estatuye en su artículo 38 que la enseñanza debe tomar por base los preceptos de la religión católica; y el resultado fué que las investigaciones se trabaron en el mismo grado en que esta corta-

Nada ha conspirado con más fuerza en las naciones católicas a la decadencia de las universidades durante la Edad Moderna como el haber sujetado su enseñanza al padrón de unas doctrinas tradicionales que, hijas de un intelecto embrionario, no podían conciliarse con los progresos científicos sino a costa de absurdas y violentas interpretaciones.

Por el contrario, si los institutos análogos ostentan en Alemania la vida exuberante que todos admiramos, es porque de largo tiempo atrás el profesorado ha podido dar en ellos libre vuelo a su espíritu, libre curso a sus investigaciones, no estando trabado por el respeto a dogmas preestablecidos.

Proclamada allí la doctrina del libre examen, cada hombre se hizo dueño de su fe; los principios indiscutibles por consagración dejaron de existir en el intelecto germánico; y salvo cierta conformidad general con el cristianismo, antes moral que dogmática, quedaron deshechos los diques que estorbaban el lato desarrollo de la enseñanza y de las investigaciones.

En los siglos XVII y XVIII, cuando Francia, España e Inglaterra clausuraban las puertas de sus universidades a las doctrinas de Hobbes, Descartes y Leibniz, Alemania las acogía en sus aulas y las sometía al crisol de la enseñanza. La Universidad de Halle contratava profesores extranjeros para enseñar las nuevas doctrinas, proclamaba osadamente la libertad de pensar (*libertas philosophandi*) y declaraba con una gran voz, cuyos ecos hasta ahora se oyen, que la misión del profesorado universitario no es la de propagar doctrinas tradicionales, sino la de investigar verdades ignoradas y comprobar verdades conocidas.

Lo mismo sucedía en la segunda mitad del siglo XVIII y en la primera del XIX: atrofiadas bajo la mano del despotismo teológico, las universidades y academias de otros pueblos se consagraban a descifrar inscripciones, a medir versos, a cantar loas y a pulir el lenguaje, cuando las de Alemania se hacían centros libres de osadas doctrinas que daban grande impulso al intelecto nacional y a pisa fué respetada. La ley de 12 de julio de 1875 declaró libre en Francia la enseñanza superior.

la razón humana. En ellas construía Kant su notable filosofía; desde ellas se propagaba el sistema histórico de Herder; y Fichte, Schelling, Hegel, daban en ellas el alimento de sus nuevas doctrinas al espíritu de las generaciones nacientes.

En suma, es degradar a las universidades en su dignidad científica condenarlas a repetir doctrinas tradicionales. A la sombra de principios preestablecidos, se pueden formar comentadores casuistas y ramplones, pero no investigadores capaces de ensanchar el círculo del saber humano. Las universidades no pueden cumplir su misión sino ejerciendo a su regalada gana el derecho de negar, impugnar, discutir, investigar; y los grandes sabios, los pensadores originales, los padres de la ciencia y la filosofía, sólo se forman al calor de la libertad.

Como es vulgarmente ignorada la filosofía de la instrucción superior, en la apariencia no está bien justificada la institución de las universidades.

Los que no ven más allá de la superficie de las cosas se imaginan que las universidades, destinadas al directo aprovechamiento de unos cuantos centenares de estudiantes, son instituciones aristocráticas, instituciones de lujo, instituciones eliminables.

Pero un concepto semejante envuelve el más profundo desconocimiento de la misión que aquellos institutos desempeñan. No quiero recordar que, a virtud del consensus social, que a virtud de la fuerza irradiante de la educación refleja, lo que aprende uno lo aprende la sociedad entera y lo que aprovecha directamente una clase lo aprovechamos todos indirectamente (af).

(af) "L'Université (dice Bréal de las de Alemania) est un centre d'ou rayonne continuellement sur la nation l'esprit de reflexion et d'examen; car il ne faudrait point croire que ces grands corps restent sans action sur les couches populaires. Comme ce son les anciens élèves des universités qui remplissent les fonctions publiques et qui exercent les professions les plus considérées, la société tout entire adopte, moyennant les grossissement exigé par l'intelligence et par l'éducation de chacun, les mêmes façons de raisonner et de juger. Le journal que lit l'homme du peuple a pour rédacteur un homme qui a étudié l'histoire avec Waitz ou l'économie politique avec Röscher. Le maitre d'école qui parle aux enfants a reçu sa part du courant

No quiero tampoco extenderme en demostrar que todo descubrimiento científico realizado en gabinetes y laboratorios inaccesibles al vulgo, se traduce tarde o temprano en progresos positivos que el mundo entero utiliza. Sólo debo observar que la misión que las universidades, tal cual la dejo caracterizada, es tan importante, que si no hubiera institutos encargados de desempeñarla parecería como que faltaba una función orgánica de la sociedad.

No son las universidades instituciones artificiales de los gobiernos. Son instituciones sociales, hijas de la cultura, cuya existencia se impone en los grados superiores del desarrollo de los Estados. En una u otra forma, la enseñanza superior de la ciencia se desarrolla espontáneamente conforme las necesidades de la cultura lo exigen.

Cuando el educacionista va de pueblo en pueblo estudiando la organización, el desarrollo, el funcionamiento de cada sistema docente, va notando que la instrucción universitaria es una aquí y otra allá; que no en todas partes se le da una misma extensión y alcance; que en los jóvenes Estados de América no comprende más que materias de educación profesional, y en las grandes naciones de Europa abraza casi todo el ciclo de los conocimientos.

La razón de estas diferencias está menos en las organizaciones universitarias que en la diversidad de cultura, porque la enseñanza superior no puede desarrollarse independientemente de la sociedad ni darse sino en la medida en que las necesidades sociales la reclaman.

Movidos por el patriótico anhelo de poner las universidades americanas al nivel de las más famosas de Europa, algunos gobiernos de este continente han ensanchado a veces la instrucción superior hasta más allá de lo que requerían las necesidades nacionales. Pero si han podido por medio de decretos fundar dispendiosas cátedras universitarias, no han podido dar competencia al profesorado, ni estímulos a los estudiantes, ni

científico par l'intermédiaire du Directeur de son école normale, ancien élève des universités, et il entretient ce premier fond grace a la lecture des journaux pédagogiques". Bréal, *L'Instruction Publique en France*, pág. 396.

vida a la enseñanza superior, sino en cuanto ello convenía al grado actual de cultura.

De entre las innumerables ciencias que forman el caudal del saber humano, son muy pocas aquellas que pueden aplicarse a la enseñanza de todos los pueblos: se reducen a las llamadas abstractas. Todas las restantes, por su carácter concreto, son aplicables en unas naciones y no en otras; y si convienen en este grado de cultura, carecen de utilidad en aquél.

Hay un ideal de instrucción primaria que, con insignificantes modificaciones, es igualmente aplicable en todos los pueblos que componen el núcleo de la civilización. Es un ideal que satisface una necesidad común de todos los grados superiores de la cultura europeo-americana, la necesidad de unir por medio de la ciencia a todas aquellas sociedades que sucesivamente la teología ha hermanado y deshermanado por medio de la religión.

Pero no hay sistema alguno de instrucción universitaria que pueda aplicarse con la misma generalidad; y aun cuando existan realmente algunas universidades modelos, no son ellas de tal naturaleza que puedan transplantarse de un pueblo a otro. La de Santiago enseña poco para la Alemania; la de Berlín enseña mucho para Chile. Cada pueblo reduce o amplía su enseñanza superior a la medida que las necesidades de su cultura exigen; y no la da en menor grado porque entonces no la satisfaría por completo, ni tampoco en exceso, porque entonces no sería totalmente aprovechada.

Es tan incontrastable la fuerza con que la cultura proporciona la enseñanza superior a las necesidades sociales, que cuando las universidades no la suministran en la medida reclamada, surgen espontáneamente institutos extraños que las suplantán en cumplimiento de esta misión.

De un extremo a otro de Europa se ve, en efecto, que aquellas que trabajan con empeño y con fortuna en adelantar la tarea inacabable de las investigaciones, están rodeadas por una aureola de prestigio y acariciadas por el afecto de los pueblos; y aquellas que se muestran timidas para abarcar la enseñanza uni-

versal o impotentes para desarrollar la ciencia, éstas tienen que disputar a instituciones noveles el cetro de la autoridad docente y que reconocerles con mengua de su prestigio, la gloria de los más grandes descubrimientos.

Si hoy contemplamos florecientes y prestigiosas grandes instituciones que se llaman Colegio de Francia (1531), Academia de Ciencias (1666), Sociedad de Medicina de París (1776), Museo de Ciencias Naturales de Madrid, no es porque en estas naciones sean las ciencias más cultivadas que en las otras; es porque sus universidades no han atendido satisfactoriamente al desarrollo de las investigaciones experimentales (ag).

Tarea eliminable de la actividad nacional en los pueblos atrasados, el desarrollo de la ciencia se impone como una necesidad orgánica en los grados superiores de la cultura; y cuando no lo impulsan las universidades, descuidando el fin más elevado de su institución, se forman fuerzas extrañas que las suplantán en la obra del progreso intelectual.

Lo mismo pasa con la enseñanza propiamente tal.

Bréal observa que en Francia se abre un nuevo instituto para cada nuevo orden de estudios que se funda, y que en Alemania se anexan las nuevas enseñan-

(ag) Del Museo de Ciencias Naturales de Madrid dice un autor: "Era entonces éste un instituto de verdadera investigación y para exploraciones científicas, que en nada pertenecía ni se rozaba con las vetustas facultades de la Universidad. Nacido al impulso del portentoso renacimiento de la época de Carlos III, florecía con un profesorado cuya ilustración se sintetiza en el célebre y renombrado Herrgen, discípulo predilecto del ilustre Werner, que con su saber y elocuencia atrajo por entonces a la escuela de minas de Freiberg a los naturalistas más distinguidos de Europa... Las miras científicas del Museo eran tan elevadas, que se dió el caso de ofrecer la cátedra de botánica al mismo Linneo".

Sama, *Montesino y sus Doctrinas Pedagógicas*, pág. 29.

Asimismo, Vallet de Viriville observa que la fundación del Colegio de Francia fué ocasionada por la decadencia de la Universidad de París. "Des le milieu du quinzième siècle (dice), l'Université de Paris, bien que maintenue en possession de consacrer en quelque sorte toute capacité intellectuelle et d'ouvrir à ses gradués la plupart de carrières apellées libérales, était visiblement au-dessous des connaissances scientifiques et littéraires acquises à cette époque". Vallet de Viriville, *Histoire de l'Instruction Publique*, pág. 245.

zas a la enseñanza tradicional (ah). Es que la universidad francesa, a pesar del lustre de su nombre y de su historia, no está, de siglos atrás al nivel de la cultura nacional, y que las universidades alemanas, por el contrario, dan a la instrucción superior toda la amplitud que el intelecto germánico requiere.

Así en Francia como en Alemania, el desarrollo inconmensurable que las ciencias de aplicación han alcanzado, ha provocado en nuestro siglo un vasto movimiento de reforma que propende a dejar en manos de las universidades las solas ramas de la instrucción tradicional y a poner en manos de los institutos especiales todas las ramas superiores de la instrucción técnica.

En otros términos, se ha venido separando espontáneamente aquellas enseñanzas que permanecen todavía en estado empírico, de aquellas que han llegado ya al estado científico, y reservando las primeras para los institutos universitarios, se encomiendan las segundas a institutos técnicos.

Empezaba el siglo XVIII con la fundación de la Escuela Politécnica de Francia, esta revolución se ha extendido posteriormente a todas las grandes naciones; y de un extremo a otro de Europa, en todas partes, han surgido, fuera de las universidades, institutos superiores de ingeniería, de agricultura, de comercio, de minería. Aun la medicina se ha escapado de ellas para ir a vivir libremente y a sus anchas en establecimientos especiales. Es ésta una tendencia general que las va aliviando paulatinamente de la carga de la enseñanza técnica (ai).

Pero esta revolución no se efectúa de una misma manera en todas las naciones, y consiguientemente está surtiendo unos efectos en unas y en otras otros. En Alemania, los institutos de enseñanza técnica se erigen fuera de la casa universitaria, pero sujetos a la universidad misma. En Francia, cada uno es un organismo completo que funciona autónomamente y no depende de otro. La organización alemana mantiene la compe-

(ah) Bréal, *L'Instruction Publique en France*, pág. 349.

(ai) Giner, *Educación y Enseñanza*, pág. 152.

tencia de la universidad para dar la enseñanza de toda la ciencia, admitiendo, sin embargo, que no puede darla por completo en una sola casa. La organización francesa desconfía de las aptitudes de la universidad para regir todos los órdenes de enseñanza y erige, en consecuencia, institutos independientes de ella. En aquella nación, se respeta como un ideal la unidad de la ciencia y de la enseñanza; en ésta, se atizona más la propensión anárquica a la especialidad (aj).

En todo caso, sin embargo, son las universidades las instituciones llamadas en primer término a estimular la actividad intelectual de los pueblos. Son ellas las que, con la riqueza y amplitud de su enseñanza, con la extensión y fecundidad de sus investigaciones, fijan el grado de cultura en que cada pueblo se encuentra. A ellas también es a las que incumbe elevar de día en día el ideal de la educación pública, enriqueciendo más y más el intelecto de aquella parte del personal docente que se consagra a la enseñanza primaria; y aun cuando el vulgo, por su incurable miopía, las mira como cosas eliminables de lujo, constituyen en realidad la base fundamental,

(aj) "Au terme de cette étude sur les facultés de droit allemandes, il importe de faire une remarque: Paris, a ne considérer que sa faculté de droit, paraît dans un état d'infériorité manifeste vis-à-vis de Berlin; mais pour avoir la liste complete de tous les cours de droit qui s'y font, il faudrait à l'enseignement de la faculté joindre le cours de droit qui se font au Collège de France, à l'École de Hautes Études, à l'École des Chartes, aux facultés de théologie catholique et protestant, à l'École Supérieure de Commerce, au Conservatoire des Arts et Métiers, à l'École Centrale, à l'École de Beaux-Arts, à l'Institut Agronomique, à l'Institut Catholique, etc. Le spectacle des universités allemandes n'est si imposant que parce qu'elles concentrent l'enseignement qu'il faut chercher chez nous dans une foule d'écoles spéciales qui absorbent en grande partie l'élite de notre jeunesse. En Allemagne, les universités jouent à la fois le rôle d'école spéciale préparant les jeunes gens aux carrières des plus diverses, et d'établissement de haute culture donnant à côté de connaissances pratiques, un enseignement général scientifique". Blondel, *L'Enseignement du Droit*, etc., pág. 68.

Liard, *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I., págs. 124 y 289.

el tronco orgánico, la fuente originaria de todo sistema racional de enseñanza (ak).

De las precedentes observaciones, se infiere que no es la enseñanza la principal función de las universidades como vulgarmente se cree: es la de generar una clase selectísima de intelectuales que a pesar de las tendencias utilitarias del medio ambiente, mantenga encendido el culto desinteresado de la ciencia, de las letras y de las artes, adquiera el espíritu y el hábito de la investigación y sirva de cuna y origen al personal docente de los Estados (al).

Que no es la función docente la más importante de sus funciones, se puede inferir directamente ora de la organización de las universidades inglesas, ora de la actuación social de las universidades alemanas.

Según lo observan Demogeot et Montucci, para las universidades inglesas no es motivo de gran preocupación la instrucción, sino la educación. La de Londres ni aún se ha dado la pena de fundar cursos de estudios y ni siquiera cátedras de enseñanza permanente, habiendo reducido su función a tomar exámenes y conferir grados a los alumnos de aquellos colegios que están bajo su dependencia. En cuanto a las de Oxford y Cambridge, podría desaparecer (dice un visitante) el cuerpo entero de sus profesores sin que su mecanismo se afectara de manera sensible, porque dan una enseñanza que vale bien poco como instrucción, que sólo vale como educación y que imprime en la frente de sus alumnos un sello que les distingue del vulgo y les reúne en una clase especial. Lo que ellas persiguen es no tanto transmitirles una suma más o menos grande de conocimientos científicos y literarios, sino tenerles sujetos durante algunos años a ciertas influencias educativas que forman al perfecto caballero (*gentleman*). Una parte del público, que no comprende esta misión, viene exigiendo de ellas una enseñanza más sustantiva y más utilitaria. Pero ellas "con noble obstinación" perseveran en su antigua conduc-

(ak) Bréal, *L'Instruction Publique en France*, pág. 327.

(al) Quesada, *La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*, cap. III, páginas 322 y 323.

ta. Lo cual explica el doble y singular fenómeno de que sean muy atacadas por una oposición violenta y muy defendidas por una adhesión respetuosa (am).

Merced a esta conducta, las universidades más antiguas y afamadas de Inglaterra, sin preocuparse mucho ni de la enseñanza ni de las investigaciones científicas, ejercen hondísima influencia en la política y en la sociedad, formando y educando a los hombres que en cada generación han de integrar la clase dirigente.

De manera diferente proceden las universidades alemanas porque viven principalmente empeñadas en desarrollar las investigaciones; pero aun cuando desdennan en absoluto la tarea de formar caballeros y políticos de modales finos y gustos delicados, nunca han descuidado en las ocasiones más memorables la de guiar el espíritu público y secundar sus aspiraciones.

Muchas veces se ha observado, en efecto, que las universidades alemanas tomaron siempre parte activa en el desarrollo de la vida nacional y ejercieron a menudo influencia decisiva en el curso de los acontecimientos (an). Se ha observado asimismo, que las universidades de Italia, de Francia, de España y otras naciones, después de haber alcanzado a principio de la Edad Moderna un esplendor parecido, se han apagado en el curso de los tres últimos siglos. Y se ha querido explicar esta decadencia, atribuyéndola a causas ocasionales o fortuitas, a la venalidad que corrompió a los doctores de esta universidad, a la sofisticaría que desacreditó a los de aquélla, al

(am) Demogeot et Montucci, *L'Enseignement Supérieur en Angleterre et en Écosse*, págs. 63 a 65 et 107.

Leclerc, *L'Éducation en Angleterre*, págs. 24 a 38.

(an) Giner, *Pedagogía Universitaria*, pág. 24 a 38.

Por de contado no se podría afirmar que siempre, absolutamente siempre encabezaron ellos los progresos del espíritu nacional. Ha habido muchos casos de excepción. Baste recordar que en los siglos XVI y XVII, cuando todavía conservaban su primitivo carácter eclesiástico, opusieron tenaz resistencia al empleo del alemán y al desarrollo de las humanidades en la enseñanza.

Geiger, *El Renacimiento y el estudio de Humanidades en Italia y Alemania*, lib. II, cap. V, pág. 152, tomo VII de la *Historia Universal*, de Oncken.

egoísmo, a la avaricia, a la ignorancia a las miras apocadas que concitaron a unos y otros al desprecio universal (añ).

Pero las causas particulares no explican fenómenos generales; y la prosperidad de unas universidades, la decadencia de otras, la vida tornadiza de todas se han desarrollado con una regularidad universal semejante a la de las mareas. La causa verdadera es que en algunas ocasiones las universidades se apoderan con su actuación o su régimen más bien que con sus enseñanzas del espíritu nacional y le guían, le dirigen, le impulsan para conquistar glorias, soportar desgracias y atravesar las grandes revoluciones; en otras, como si se desinteresaran de los acontecimientos que se desarrollan fuera de sus aulas y laboratorios, lo dejan abandonado en manos de los diaristas, de los tribunos, de los demagogos, de los oradores, de los políticos.

Compuestas como se encuentran por lo común, de los ingenios más cultos, nadie les disputa la supremacía intelectual cuando quieren ejercerla para guiar la opinión pública. Pero si renuncian a desempeñar este noble papel, tan propio de su enseñanza expansiva, entonces se convierten en simples fábricas administrativas de doctores y no ejercen influencia alguna en la vida nacional (ao).

Antes de la Reforma, esto es, antes de que el apareamiento del protestantismo provocase la reacción que restableció el poder absoluto de la sede romana, la Universidad de París se creía con tanto derecho a definir las cuestiones morales en nombre de la razón, como la Iglesia misma en nombre de la revelación. Era aquel afamado instituto un poder soberano, casi independiente, que acreditaba diputados ante los concilios ecuménicos, y que en la sociedad francesa disputaba sin embozo al papado la influencia, el gobierno y la dominación de los espíritus.

En las querellas de los reyes con los pontífices, la Universidad de París tran-

(añ) Vallet de Viriville, *Histoire de l'Instruction Publique*, pág. 149.

Liard, *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I, págs. 66, 70, 74 et 106.

(ao) Liard, *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I, págs. 120 y 121.

González, *Educación y Gobierno*, I y II.

quilizaba, inspiraba y dirigía las conciencias de los galicanos, denunciando las tendencias invasoras del papado y haciendo causa común con la reyecía, representante del sentimiento nacional; y a la muerte de los tres hijos varones de Felipe el Hermoso, comprometía a la Francia en la guerra de cien años, interpretando la ley salida de una manera contraria a las pretensiones de Eduardo III y acaso también a las tradiciones de la monarquía franca.

Pero después de la Reforma, como por obra de hechicería, cambió su espíritu, modificó sus tendencias, perdió su altivez y se dejó arrebatar al ascendiente que hasta entonces ejerciera. La necesidad que todos los elementos católicos sintieron de unirse bajo de una sola mano para mantener la unidad amenazada por el espíritu anárquico del protestantismo, hizo que aquella grande universidad, madre reconocida de tantas otras, esbozo prematuro del poder espiritual del porvenir, depusiera a los pies del papado el cetro que con tanta dignidad había manejado durante tres o cuatro siglos.

Cuando la actividad de los espíritus se fundía y avivaba en todas partes, dice uno de sus historiadores, la Universidad de París parecía empeñada en reducirse a una esfera más estrecha y estéril. Semejante sólo por un respecto a Jano, tenía una cara vuelta permanentemente hacia el pasado, pero no otra para mirar el porvenir; y en vez de abrir los ojos a la luz que traían los innovadores, los combatió con voluntaria ceguedad, y se puso al servicio del Estado para condenarlos, perseguirlos y exterminarlos (ap).

(ap) Vallet de Viriville, *Histoire de l'Instruction Publique*, pág. 273.

"Quel contraste que celui de la science et de l'enseignement au dix-huitième siècle (dice Liard). C'est une époque où tout se renouvelle et où tout se prépare... Dans ce mouvement, les universités ne sont pour rien, et ce mouvement n'est presque rien pour elles; le dix-huitième siècle savant s'est fait en dehors d'elles et sans elles... Non seulement elles ne contribuent pas à la science par leur activité propre, mais, ce qui est plus grave, elles n'en admettent que "difficilement et tardivement les résultats... Il n'est jamais bon pour corps chargés de l'enseignement public de se laisser ainsi dépasser par la science; leur fonction la plus élevée est de travailler à l'accroître; à tout le moins doivent-ils la suivre à très courte

Por el contrario, las universidades alemanas siguieron en general, ora por conversión de las antiguas, ora por fundación de otras nuevas, el impulso vigoroso que la Reforma dió al desarrollo del pensamiento; y emancipándose por completo de la ominosa tutela del papado quedaron en situación holgada e independiente, soberanas en el terreno de la enseñanza, árbitras de la educación de las generaciones, directrices incontrastables del espíritu nacional.

Según lo he observado en otra parte, la enseñanza universitaria no deja de ser puramente profesional ni asume el carácter social que debe adornarla sino cuando se interesa en las grandes preocupaciones que agitan al espíritu público (aq). Las universidades francesas tuvieron ascendiente en la opinión cuando vivían atentas a ilustrarla, a inspirarla, a dirigirla; y lo perdieron casi por completo cuando se convirtieron en fábricas administrativas de doctores. Mientras se manifestaron agitadas por las mismas cuestiones que agitaban la opinión, interesadas activamente en el desarrollo de la vida nacional, anhelosas por guiar el espíritu público a fines elevados, las rodeó un afecto general y caluroso que se traducía en un aumento de su prestigio, de su influencia y de su ascendiente. Pero desde que empezó el antagonismo entre el pueblo y la corona; sobre todo, desde que los reyes tomaron a lo serio su papel de defensores de la fe, aquellos institutos se consagraron a servir los propósitos de la reyecía más bien que las aspiraciones de los pueblos, chocaron de frente con toda nueva tendencia que asomaba, se pusieron a la cabeza de la reacción, y por último, se desinteresaron tan completamente de las agitaciones nacionales, que al presente parecen cuerpos extraños a la sociedad. En estas condiciones, ¿por qué habían de conservar el favor de que antes gozaron en el ánimo de los pueblos?

distance, sous peine de perdre promptement influence et crédit". Liard, *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I, págs. 67 y 83.

Crozat, *Droits et Devoirs de la Famille et de l'Etat en matière d'enseignement*, liv. I, chap. III, Nº I.

(aq) Véase mi opúsculo *La Tiranía y la Revolución*, I. pág. 5.

Si las de Alemania lo han conservado hasta nuestros días sin que se haya amenguado un punto, ni lo hayan perdido nunca, es porque salvo en algunos períodos transitorios de crisis, nunca se las ha visto indiferentes a las preocupaciones del espíritu germánico.

No se discute en el parlamento alemán proyecto de ley socialista que a la vez no se examine a la luz de la ciencia en las cátedras de economía política; y si se promulga un rescripto que se roza con las libertades cívicas, al punto los profesores de derecho público lo hacen objeto de estudios, de comentarios y de enseñanza.

Apenas había cerrado sus puertas el Congreso de Berlín, y ya los catedráticos de derecho de gentes exponían en las aulas universitarias las modificaciones que él operaba en el equilibrio y en la política de las naciones europeas; y las asignaturas de geografía y de política comercial han seguido paso a paso la invasión del Africa central por Alemania y Bélgica, por Inglaterra e Italia.

¿Estalla una epidemia? En el acto, la Facultad de Medicina, antes que cualquier otro cuerpo sabio, manifiesta comprender que ha sonado su hora, se siente poseída de las alarmas que agitan a la sociedad, se pone en movimiento, se arma contra el mal, lo persigue, lo acosa, lo hace huir, y le cierra para siempre las puertas de Alemania.

¿Se descubre el *bacillus* del cólera? Al punto abre una cátedra de bacteriología, empieza investigaciones para criarlo y aclimatarlo, averigua en cuáles medios vive y se multiplica, en cuáles languidece y se extingue, y por amor a la humanidad se muestra tan interesada en tales estudios como un avaro podría hacerlo por amor al dinero y a la ganancia.

Esta política (diré) ha sido antigua en las universidades alemanas, y por lo mismo no es de ayer el prestigio de que gozan en la opinión. De un extremo a otro del mundo, los pueblos prestan tanta adhesión a las universidades cuanto es el interés con que ellas atienden al desarrollo de la vida nacional. Cuando estalló la guerra franco-prusiana, las universidades alemanas ennoblecieron la contienda convocando a todos los que habían sido sus hijos a luchar por el ideal de la unidad germánica. Cuando a

principios del siglo XIX, Napoleón disolvía el Imperio Germánico y lo recorría a caballo sin encontrar resistencia, ellas despertaron en la juventud el sentimiento del patriotismo y la prepararon para la lucha de la independencia (ar). En los siglos XVII y XVIII, el espíritu nuevo encontraba en ellas asilo, protección, estímulos y cátedras cuando la intolerancia, la rutina y el despotismo lo anatematizaban, lo expulsaban y lo desterraban de las universidades extranjeras.

Y en el siglo XVI, cuando estalló la revolución protestante, las universidades alemanas se transformaron en centros agitados de vivísimas disputas: en ellas se promovían y dilucidaban las cuestiones que agitaban el intelecto de las sociedades cristianas; el espíritu revolucionario y el reaccionario encontraban en su seno campo para disputarse la dirección del desarrollo intelectual de la época naciente, y todas lucharon a porfía por heredar (como realmente lo consiguieron en Alemania) el cetro del poder espiritual que se escapaba de manos de la Iglesia moribunda.

Puedo aún decir que esta ingerencia constante de las universidades en la vida nacional es política que siguen tanto por respeto a sus tradiciones como en obediencia al fin originario de su fundación.

Según se ha observado por un autor francés, Alemania ha fundado una universidad en cada ocasión decisiva de su historia, ligando así el nacimiento y la vida de estos institutos a los más trascendentales sucesos de la existencia nacional.

Cuando Alberto de Brandeburgo abraza la reforma, se funda la Universidad de Koenigsberg (1544) para difundir la doctrina nueva en los países del Báltico. Cuando el grande elector Federico Guillermo conquista las primeras posesiones de Prusia en el Rhin, funda la de Luisburgo (1655) para dar una educación prusiana a las poblaciones regnicolas.

En 1810 Federico Guillermo III echa las bases inmovibles de la de Berlín, como símbolo de la nacionalidad alemana, para levantar el espíritu público con-

tra la ominosa dominación de Napoleón I; y por último, en 1872 el Imperio toma posesión efectiva de Alsacia y Lorena, fundando la Universidad monumental de Strasburgo, como para significar que no considera afianzada la conquista militar antes de haberse ganado el espíritu de los vencidos.

En suma, las más de las universidades alemanas se han fundado menos para enseñar que para educar, para desempeñar una misión social, para formar el espíritu de las nuevas generaciones; y esta circunstancia particularísima es la que les da el carácter de instituciones sociales más bien que administrativas.

No se extrañe, entonces, que donde las universidades no siguen la misma conducta, que donde no tienen el mismo origen, que donde se muestran indiferentes a las más profundas agitaciones de la vida nacional; en una palabra, que donde olvidan su misión educativa, vivan reducidas a la condición subalterna de simples oficinas fiscales, sin influencia social (as).

Los pueblos y los hombres pagan el amor con el amor, la indiferencia con la indiferencia, y no tendrían por qué rodear de prestigio y afecto a una institución que, ignorante de sus propios fines,

(as) Desde el punto de vista de la dependencia administrativa se pueden distinguir con Bunge tres tipos de universidades; 1º el de las inglesas, que conservan su organización medieval y constituyen verdaderos Estados dentro del Estado; 2º el de las francesas, que bajo la mano del Estado dirigen la enseñanza como rama de la administración pública; y 3º el de las alemanas, que están sujetas al patronato de la corona, pero que conservan completa autonomía en lo relativo a la enseñanza y a las investigaciones científicas. Bunge, *Educación*, lib. II, cap. VI. Giner, *Pedagogía Universitaria*, pág. 47. Mantilla *Régimen Universitario*, pág. 31.

La Universidad de Chile, perteneciente al segundo tipo, es bajo de muchos respectos una simple sección del departamento de la instrucción pública; no tiene en manera alguna aquel carácter de institución social que distingue a las universidades inglesas y alemanas.

Pero el tipo más perfecto de universidad-oficina es sin duda la de Londres, que no instruye, ni educa, y que ha reducido su función a la tarea de apreciar las pruebas escritas y a la de conferir grados, y que por lo mismo, no ejerce la menor influencia en el desenvolvimiento de la cultura inglesa y ha bastardeado radicalmente los fines de la educación universitaria.

(ar) Paul Bert, *Discours Parlamentaires*, pág. 93.

no ha hecho nunca nada para guiar el espíritu público ni ha prestado jamás su concurso activo para resolver los grandes problemas que han preocupado al intelecto nacional.

De las observaciones que dejó sembradas en todo el curso de esta obra, se infiere una conclusión general que completa y alumbra con vivos resplandores la teoría entera de la educación, cual es, que la enseñanza especulativa obra en las sociedades a la manera de una fuerza moral, y el cuerpo docente que la administra, propende a convertirse en un verdadero poder espiritual.

Es lo que ha ocurrido en los pasados siglos y es lo que explica la grande autoridad moral que los cuerpos sacerdotales ejercen en la vida de algunos pueblos. Prosélitos de todas las religiones, interesados en perpetuarla, pueden atribuírle a una delegación de poderes hecha por dioses. Adversarios de todos los cultos, interesados de derribarla, pueden atribuírle a una usurpación de la astucia o de la fuerza. Pero el sociólogo la explica, sin dejar oscuridad alguna, como efecto de causas puramente naturales y perfectamente legítimas.

El origen verdadero de esta autoridad incontrastable es el ascendiente espontáneo que los cuerpos encargados de la educación adquieren en el espíritu de los pueblos. Ley del desenvolvimiento social fundada directamente en la naturaleza humana, este fenómeno se produce en todos los pueblos bajo el imperio de las más diversas religiones, sea que el sacerdocio esté consagrado a Brahma, a Jehová o a Dios.

Se sabe, verbigracia, que desde el apareamiento de los israelitas en la historia, todo vive, funciona y se desarrolla en aquella nación sujeto a la férula predominante de la teocracia. Los pueblos la obedecen reverentes; los reyes la acatan sumisos, y los ancianos la piden consejo.

Aun la composición de la historia nacional, tarea que en otras partes estuvo siempre encomendada a la iniciativa espontánea, fué allí monopolizada por la tribu de Leví, en términos que a la sazón no es dable saber a ciencia cierta si esos monarcas condenados por la Biblia a llevar sobre sus memorias estigma eterno de maldición y de infamia, no

fueron quizá hombres más perversos que el común de sus contemporáneos, ni cometieron acaso, para merecer la reprobación de los siglos, otro delito que el de haber intentado emanciparse del yugo férreo con que el sacerdocio los agobiaba.

Ahora bien, el origen de esta autoridad soberana, de esta autoridad que ha impuesto sus fallos y sus doctrinas a cien generaciones, a todas luces no es la fuerza, no es la astucia, no es la cábala sacerdotal. Es la enseñanza.

En Israel la tribu sacerdotal de los levitas era un institución docente y educativa, una institución que enseñaba a los hijos de Jehová lo que debían creer y lo que debían hacer y que, por estar encargada de conservar el depósito sagrado de las creencias y de las costumbres, debía monopolizar la dirección espiritual del pueblo e imponerse a gobernantes y gobernados (at).

A virtud de la misma causa, se repitió el mismo fenómeno en el curso de los siglos medios. Lo que explica el supremo ascendiente ejercido por la iglesia católica durante quince centurias, es el haber hecho ella de la educación de los pueblos una tarea principal de su vida, una función orgánica de su ser. La Iglesia, dice Crozat, presume no tener en principio más razón de ser que su misión de enseñar (au).

Fué la iglesia romana la que alumbró el espíritu de la civilización occidental con los resplandores de esa verdad, la verdad monoteísta, que surgiendo la noción de la unidad del gobierno universal, favorece mucho más que la verdad politeísta el estudio positivo de la naturaleza. A ella tocó también arrancar las poblaciones galas, germanas y bretonas de las groseras prácticas del fetiquismo para incorporarlas, como lo hizo en bien de la cultura humana, en el seno común de la cristiandad. Y ninguna institución dió jamás un impulso más vigoroso, más general y más sistemático a la educación de los pueblos y a la enseñanza de un cuerpo homogéneo de doctrinas.

(at) Vallet de Viriville, *Histoire de l'Instruction Publique*, chap. II, pág. 111.

(au) Crozat, *Droits et Devoirs de la Famille et de l'Etat en matiere d'Enseignement*, pág. 36.

Según lo observa Augusto Comte, no hay gobierno posible sin unidad de miras (av). Si la autoridad docente no difunde un mismo espíritu en toda la enseñanza y en todas partes, las contradicciones la desconceptúan y su ascendiente moral se amengua. En el seno de la iglesia católica, este peligro era particularmente de temer, porque durante los tres primeros siglos de su existencia, hasta la reunión del concilio de Nicea, sus doctrinas se habían desarrollado por virtud espontánea, a impulso de la anárquica iniciativa de los pensadores, sin formar un cuerpo homogéneo de creencias.

Pues bien, el papado romano salvó a la Iglesia, a lo menos en el Occidente, que fué donde se circunscribió su influencia, de esta anarquía que amagaba su existencia; asumió en sus manos con firmeza, dignidad y acierto el cetro del gobierno espiritual; y haciendo poco a poco, a medida que las necesidades lo requerían, una selección de doctrinas más o menos homogéneas, imprimió a las creencias de toda la cristiandad un sello de unidad que en absoluto es sólo propia de la ciencia positiva. De esta manera, el poder moral más grande que ha gobernado las conciencias es justamente aquel que ha organizado el sistema más perfecto de educación.

Estos hechos que se reproducen en todas las sociedades, bajo el imperio de las más varias circunstancias, bajo el influjo de las más opuestas religiones, así en la India como en Egipto, así en Israel como en Roma, nos dan, entonces, la clave para explicar la causa más profunda del soberano ascendiente ejercido por algunas universidades y de la vergonzosa decadencia en que vegetan otras.

Cada universidad propende espontáneamente a convertirse en un verdadero poder espiritual cuando obra con libertad, con independencia, animada del puro amor a la verdad, sin temor a la tradición ni a las preocupaciones; y por contrario, se apoca, se anonada, se reduce al papel subalterno de una simple escuela de enseñanza cuando somete sus investigaciones a la condición de no violar doctrinas preestablecidas.

(av) Comte, *Cours de Philosophie Positive*, t. VI, pág. 388.

En otros términos, cuando las universidades funcionan convencidas de que en la investigación y en la definición de la verdad no existe autoridad superior a ellas, su prestigio social crece en la misma medida en que se desarrolla su actividad. Pero cuando empiezan por reconocer la supremacía de un poder extraño, no ejercen ninguna influencia sino en cuanto él quiere buenamente dárselas.

¿Qué conclusión podemos inferir de estas observaciones? Una sobre modo luminosa: toda enseñanza que no se concreta a la sola instrucción, que atiende también a la educación, que cuida también la homogeneidad de sus partes, que no incurre en contradicciones, que funciona con independencia y que mira a las necesidades actuales de la cultura, hace tarde o temprano del cuerpo que la administra una verdadera autoridad moral.

Si el profesorado de los pueblos cultos ve disputada todavía su influencia moral, si hasta ahora no se ha convertido en verdadero poder espiritual, es porque su enseñanza carece de muchas de estas condiciones. En ningún Estado, verbigracia, hay una sola enseñanza como debiera ser, sino que hay muchas enseñanzas de tendencias dispersivas. Aún en aquellos pueblos donde la Universidad las domina, las concentra y las absorbe todas, la falta de correlación sistemática entre unas y otras las hace obrar como fuerzas dispersas y aun antagónicas. Carecen de unidad de miras, y sin unidad de miras ninguna autoridad moral puede gobernar la opinión.

Particularmente las enseñanzas especiales, que tanto se han multiplicado en el curso de los últimos años, desarrollan tendencias de naturaleza anárquica, porque encomendadas a profesores faltos de doctrina filosófica, crean en la muchedumbre de los comerciantes, de los agricultores y de los industriales cierto desdén instintivo contra aquellos que por consagrarse a investigaciones puramente especulativas y a la cultura general del espíritu, no educan las facultades para satisfacer las necesidades materiales de la existencia.

Según lo observa Augusto Comte, es condición indispensable para que un cuerpo docente se convierta en poder es-

piritual la de obrar inspirado por una filosofía; y aun cuando cada profesor tiene en sus manos un fragmento de la ciencia, aun cuando todos juntos abrazan el ciclo entero de los conocimientos humanos, la falta de doctrina filosófica les impide formar de tantas enseñanzas especiales una sola enseñanza orgánica (aw).

El hecho tantas veces observado de que los individuos de cada facultad miran con desdén a los individuos de las otras facultades, prueba por sí solo que hasta ahora los profesores no se han habituado a tener su ciencia como parte de la ciencia general, y su enseñanza como parte de la enseñanza universal (ax).

Pero cualquiera que sea el grado de influencia que las Universidades ejercen a la sazón, para mí no es dudoso que tarde o temprano, por obra de un desenvolvimiento espontáneo o por un impulso sistemático, conforme vayan dando unidad a sus enseñanzas, recobrarán su antiguo prestigio, adquirirán más y más ascendiente y acabarán por convertirse en el verdadero poder espiritual de la sociedad futura.

Es la enseñanza una de las funciones más elementales y características de todo poder espiritual (ay), y todo el que enseña ejerce una autoridad que se impone en el mismo grado en que sus doctrinas responden al estado de la cultura social.

Sin que lo piense ni lo quiera, el maestro es siempre un moralista; y aun cuando no ponga empeño en ello, su enseñanza se convierte en una fuerza siempre que tiene tendencia educadora; fuerza que le da un poder efectivo sobre las conciencias.

Si los que estudian para aplicar sus conocimientos a la política, constituyen la clase directiva que informa el gobierno de los pueblos cultos, los que enseñan para desarrollar la ciencia y difundir la verdad, esos constituyen la clase especulativa que informa el poder espiritual de las sociedades (az).

(aw) Comte, *Cours de Philosophie Positive*, t. VI, pág. 31.

(ax) Bourdet, *L'éducation positive*, página 248.

(ay) Comte, *Cours de Philosophie Positive*, t. V, pág. 258 y t. VI, pág. 388.

Políticamente, no siempre tiene más poder el hombre más ilustrado, y en las más de las veces un gran sabio hace un pésimo gobernante. Pero aquel varón que, por vivir absolutamente consagrado al culto de la ciencia, no sabe aplicar sus conocimientos a las necesidades políticas, está por lo mismo llamado a formar parte de un poder cuya misión consiste antes en inspirar que en regir el gobierno de los pueblos.

Los sabios, los profesores, los conferenciantes, los diaristas, los oradores, los escritores, que día a día, van suplantando a la teocracia en la dirección moral de las sociedades no logran adquirir tamaño ascendiente sino en virtud de la autoridad que la enseñanza y la propaganda de la ciencia les prestan.

Dispersos como viven, divididos como están en cien especialidades, era de que se anularan recíprocamente, era de que no ejercieran influencia alguna en la sociedad, si la magna fuerza de que disponen, cual es la evidencia experimental de la verdad científica, no los hiciera a pesar de todo, no los hiciera a pesar de sí mismos árbitros supremos de la opinión pública.

Por consiguiente, el poder espiritual que en las sociedades más cultas propende espontáneamente a desarrollarse, es el del profesorado, o sea, el de aquellos que, consagrados a las tareas de la enseñanza y del estudio, se ocupan o en propagar o en descubrir las verdades de la ciencia.

Si a la sazón no ejercen ellos aquel soberano ascendiente que el sacerdocio ejerció en la Edad Media, es porque, junto con ostentar gran superioridad en ramas especiales del saber, muestran,

(az) "Les allemands sont persuadés (dice Blondel), que la valeur d'un peuple de mesure au degré de culture intellectuelle auquel il est parvenue, et que la supériorité scientifique ne tarde pas a lui donner la prédominance sur ses voisins. Ils considerent que la science, avec laquelle ils confondent beaucoup trop la civilization tout entiere, est investie d'une sorte de souveranité: elle est pour eux la fonction supérieure du corps social et le term le plus élevé de l'activité humaine. Ils sont convençus, non seulement que c'est une puissance, mais encore que c'est la plus grande de toutes, et c'est cette idée qui explique le miuex le mot fameux: la force prime le droit". Blondel, *L'Enseignement du Droit dans les Universités Allemandes*, pág. VII.

según lo observa Comte, la más supina ignorancia en las restantes, careciendo de aquel espíritu filosófico sin el cual no pueden formar un cuerpo animado de propósitos comunes. Pero si los fenómenos sociales se preparan espontáneamente antes de realizarse deliberadamente, no hay duda que el profesorado está destinado a desempeñar aquella elevada misión, según se colige del hecho de ser el único gérmen espontáneo que hasta ahora se ha desarrollado del futuro poder espiritual.

Yerran, por tanto, aquellos discípulos de Comte que se empeñan en crear artificialmente un poder espiritual diverso del que viene naciendo por virtud espontánea al calor de la ciencia. En la historia entera de la humanidad, todas las instituciones sociales han nacido espontáneamente; lo artificial fué siempre de duración efímera, y la formación de un sacerdocio llamado a presidir los actos primordiales de la vida humana es obra exclusiva de Comte, planta de papel sin raíces en la sociedad.

Cuando aquel filósofo constituye un nuevo poder espiritual, un poder que no ya con autoridad divina sino en representación oficiosa de la humanidad, debe ejercer ciertas funciones morales, manifiesta haber olvidado por completo que las cosas sociales no pueden crearse artificialmente.

En las religiones, las prácticas culturales más extravagantes son símbolos del pasado, y las doctrinas más absurdas son frutos de estados mentales determinados; nada hay en ellas que la ciencia social no explique satisfactoriamente, nada cuya generación no haya sido espontánea.

Entretanto la religión de la humanidad vendría a crear en pleno siglo XIX un culto que no responde a ninguna necesidad moral de los espíritus más avanzados y unos dogmas que no son frutos del método experimental y unos misterios que la ciencia no comprende, y una liturgia simbólica que no representa ni conmemora cosa alguna.

Por fortuna, semejante aberración no alcanzará a causar males de gravedad, porque repudiada por los más selectos ingenios de la ciencia y de la filosofía, no ha podido formarse hasta ahora una base social suficientemente sólida para perpetuarse.

El hecho de que los libres pensadores, los racionalistas, los volterianos, los materialistas, los ateos, los incrédulos todos, se muestren tan dóciles para abrazar la filosofía positiva como prontos a rechazar la religión comtista prueba por sí solo que la creación religiosa no es parte ni complemento de la creación filosófica.

En cambio, el profesorado va aumentando espontáneamente su ascendiente moral en la misma medida en que se va desarrollando la cultura de la sociedad. Su voz es ya escuchada a la manera de una orden en cuestiones físicas y biológicas; y no hay duda que cuando se desarrolle más la ciencia social, sus enseñanzas fijarán definitivamente la norma de la conducta y de la política.

Particularmente las Universidades, como representantes augustas de todo el cuerpo docente, como centros naturales de las investigaciones científicas, están llamadas en primer término a constituir el poder espiritual del porvenir, poder (entiéndase bien) que se impondrá sólo a virtud de la evidencia experimental de una enseñanza puramente científica.