



## LA REFORMA

### DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA



La realización de la reforma intentada en la enseñanza secundaria está léjos de su propósito; pero aun cuando lo hubiera realizado ya en los liceos del Estado, no quedaría asegurada la reforma, si no entraran en ella las corporaciones libres.

Mientras el Estado sea docente i la situación social le atribuya el derecho de validar la enseñanza particular, ésta ha de acomodarse a las leyes jenerales de instrucción pública, como tiene por fuerza que acomodarse a los reglamentos i ordenanzas de las autoridades docentes.

Pero en vano intentaría el Estado uniformar la enseñanza pública i la particular, si ésta no pudiera concurrir al propósito reformador del Estado.

Para concurrir a ese propósito no bastan ni los deseos de progreso ni la compulsion de la lei. Es, ante todo, necesario saber qué es lo que se ha de hacer. I, desgraciadamente, no basta para eso un plan de estudios.

El plan está ahí esperando que le comuniquen eficacia los órganos oficiales i particulares de la enseñanza secundaria. Lo que se necesita es conocer con claridad i exactitud en qué consiste la reforma que se intenta, qué obstáculos se le oponen,

qué medios hai de establecerla con fruto, i qué estímulos van a encontrar en ella los liceos del Estado, los colejos particulares, la poblacion escolar que en ellos se forma, el profesorado público i el privado, la sociedad i la cultura nacional.

Eso es lo que intentamos hacer.

## I

La reforma, que en realidad es un cambio del enciclopedismo al evolucionismo, ha tomado aquí el nombre de "enseñanza concéntrica", como ha tomado en España el de "enseñanza cíclica", como para un publicista mui notable es "enseñanza activa", como para nosotros es "enseñanza evolutiva".

Para los iniciados basta cualquiera de esos nombres; el nombre es la cosa que él espresa; mas para los no iniciados ¿qué es enseñanza concéntrica?

Mui de temer es que, en el bautismo, se hayan equivocado los padrinos, dando a una cosa el nombre de otra.

En Alemania, donde el sentimiento de nacionalidad, primero, i el de civilizacion, despues, se ha incorporado tan noble i activamente a la organizacion de la enseñanza i a las tendencias mismas de la pedagogía, filósofos de la enseñanza i educadores de oficio o vocacion, han batallado por concentrar en órganos propios e independientes unos de otros, cada una de las esferas de la enseñanza pública. De aquí la idea de *concentracion*. De modo que, allí, concentrar ha equivalido a centralizar la función social de la enseñanza.

Es verdad que de ese esfuerzo que ha correspondido en el órden didáctico a la obra de unificacion que el nuevo órden político realiza desde el establecimiento del Imperio, se ha pasado a esfuerzo semejante en los planes de estudio, en la distribucion del tiempo académico o escolar i en el desempeño particular de cada asignatura o disciplina; pero, en primer lugar, esto último no es otra cosa que la evolucion natural de la pedagogía, cada vez mas consciente de su propósito i destino; en segundo lugar, el empeño de concentracion i unificacion de los órganos de la enseñanza se relaciona al cuerpo mas que al alma de la

enseñanza; i en tercer lugar, no sabemos que efectivamente sea conocido allí con el nombre de *concéntrico* el réjimen intelectual que lleva aquí ese nombre.

Pero, de todos modos, oriundo de Alemania o tomado de Francia con ese nombre, con el de "enseñanza estensiva" que proponen algunos, o con cualquiera de los que ántes mencionamos, no es difícil entender que ese réjimen concéntrico tiene por principal objeto el dar a la enseñanza secundaria el valor pedagógico de que carece.

Es cierto que, reduciendo la reforma al mero propósito de hacer mas eficaz la enseñanza, sometiéndola a un réjimen que obligue a los estudiantes a repetir, ampliando, los estudios ya emprendidos, mejor que concéntrico se podría llamar "sistema alternativo", ya de antiguo aplicado en Alemania i en Estados Unidos al desarrollo de la instruccion primaria, i que exige que el profesor de cada asignatura lleve, paso tras paso, grado tras grado i año tras año, a los mismos alumnos con quienes empezó la iniciacion, hasta agotar con ellos el programa de la enseñanza que le está encomendada; pero nó, como ha sucedido aquí i en otros países en formacion, por falta de profesores, ni para cubrir la falta, sino con espíritu pedagógico, i teniendo en cuenta la influencia educacional de un mismo profesor; porque lo que realmente constituye la superioridad de la pedagogía alemana es su clara i exactísima noción de la prioridad de la educacion sobre la instruccion.

Mas, si el temperamento que llaman "sistema alternativo" se puede considerar, en uno de sus procedimientos i hasta en uno de sus mejores resultados, como el semejante del llamado "sistema concéntrico" de enseñanza, no da cuenta ni del objeto ni de la trascendencia de la reforma que se intenta.

## II

Concéntrico es aquello que tiene un centro comun con otro u otros objetos semejantes: las curvas de centro comun son concéntricas; las superficies que tienen un mismo centro, son concéntricas; los cuerpos que tienen un mismo centro de atracción,

son concéntricos: hai circunferencias concéntricas; órbitas concéntricas; planetas concéntricos.

Por comparacion i por jeneralizacion, son susceptibles, o tenemos por susceptibles de concentracion, las moléculas en los cuerpos, las ideas derivadas en torno de una idea jeneral, los estudios de un mismo grado en su relacion con el objeto a que propenden.

Como el objeto a que propenden los estudios secundarios es complejo, hai que analizarlo i conocerlo préviamente para saber si cabe en él concentracion, i qué clase de concentracion le corresponde.

### III

El objeto de la enseñanza secundaria es preparar para la enseñanza superior.

Mas, como esa preparacion puede ser meramente de forma, o esencialmente de fondo, es necesario saber si la forma i el fondo de los estudios secundarios se pueden corresponder. En caso afirmativo, el objeto académico o formal i el objeto pedagógico o esencial de la enseñanza secundaria, deben converjer a un centro. En caso negativo, es indiferente que converjan o nó.

### IV

Desde el punto de vista académico, los estudios secundarios no son mas que un instrumento: sirven para dar i recibir un título, el de bachiller en humanidades, requerido por el Estado para el paso de los estudios secundarios a los superiores.

Es seguro que el órgano encargado de suministrar la enseñanza secundaria seria totalmente inútil, si el Estado no impusiera la condicion del bachillerato: lo que se busca, en jeneral, es el título, nó los conocimientos que el título reclama.

Hai aquí un conflicto de intereses: los padres de familia, en la universalidad de los casos, buscan en la enseñanza de sus hijos un recurso para el ejercicio de la vida: el Estado busca un recurso para el ejercicio de la ciudadanía. Urje a los padres de familia el anhelo de una posicion social para sus hijos; urje al Estado la necesidad de una cultura suficiente.

Si los padres hubieran podido resolver por sí mismos el conflicto, lo hubieran resuelto en el sentido de la menor cultura i de la mas pronta posicion; si el Estado hubiera podido prescindir del voto de las familias, habria retardado el momento de la posicion por aumentar el caudal de conocimientos.

Un avenimiento tácito produjo el *statu quo*.

Un año de preparacion (correspondiente a la Escuela Suplementaria de los Estados Unidos); seis años de humanidades para todos los que aspiraran al bachillerato, i un título de bachiller para dar derecho a la enseñanza superior.

Con esto, i un plan de estudio que iba aumentando los ramos de enseñanza a medida que iban creyéndolo necesario los hombres de progreso i de gobierno, que jeneralmente son los mismos hombres en los países nuevos, cuya cultura política anula o dificulta la iniciativa individual, quedó organizada la enseñanza secundaria.

## V

De este modo llegaron los liceos a ser lo que son; mas bien un semillero de bachilleres que verdaderos planteles del entendimiento nacional.

Así se formaron los colejos particulares de segunda enseñanza, ántes empresas comerciales i sectarias que órganos auxiliares de la educacion comun.

Como la instruccion en ellos dada está estrictamente reglamentada, i a merced de la reglamentacion, del tiempo i de los hábitos creados, se ha establecido una rutina (de *ruta*, camino conocido, mui trillado), el objeto formal o académico de la enseñanza secundaria parece inconciliable con el objeto pedagógico que debe proponerse esa enseñanza i que se propone la reforma; pero, en realidad, no es inconciliable.

La reforma, con cualquier nombre que tome, tiende a hacer efectiva la enseñanza, haciendo que los conocimientos adquiridos sean suficientemente sólidos para que basten a un desarrollo espontáneo de la cultura individual, siempre que el educando abandone en la enseñanza secundaria los estudios; i suficientemente sistemática, para que la enseñanza superior no

sea mas que la ampliacion de los mismos conocimientos, en el caso de continuar su desarrollo, o el desenvolvimiento normal de la razon, en el caso de estudios nuevos.

A este fin se ha buscado un réjimen pedagógico que esté fundado en el mismo funcionar de la razon humana.

Un réjimen pedagógico relacionado con el funcionar intelectual es aquel que, tomando el conocimiento como medio de ejercicio i desarrollo de la razon, va con él favoreciendo el desarrollo, i va ampliando el conocimiento a medida del progreso intelectual.

Ese réjimen, que es el natural, porque es evolutivo, i que es eminentemente evolutivo, porque está subordinado al desarrollo, bien puede considerarse concéntrico en lo que tienen de converjentes sus efectos al fin real (*fin formal* lo llaman los alemanes) de la verdadera educacion.

Con efecto: si el método obliga a ir proporcionando los conocimientos al estado de razon, i el resultado parcial i total del método es fortalecer las fuerzas i la actividad de la razon, el centro de converjencia de todos los procedimientos metodológicos tendrá que ser la razon.

Por otra parte, si para que la proporcion entre el conocimiento i el estado de razon sea exacta, es necesario que los mismos conocimientos se repitan, ampliándose i desarrollándose con el entendimiento que estimulan; entónces, en esa evolucion del conocimiento hai tambien un centro, i ese centro es el objeto científico de la enseñanza.

Mas, como no serian efectivas ni la apropiacion de los conocimientos al estado de desenvolvimiento mental, ni la gradacion de nociones encargadas de motivar fuerzas positivas del entendimiento, si no se obedeciera a un programa concordado, esta concordancia de los programas particulares de cada año de enseñanza constituye otro centro.

## VI

Así esplicado, el réjimen concéntrico es aquel modo de enseñanza que tiene por objeto: el centralizar todos los esfuerzos

en el desarrollo normal i gradual, sano i efectivo del entendimiento; el hacer continuas las mismas asignaturas, de modo que las nociones a ella referentes vayan desarrollándose, ampliándose, encadenándose, i siendo como una espiral de un solo punto central es a ese punto; el correlacionar la enseñanza de cada año escolar por medio de programas que se correspondan.

En otros términos: la enseñanza evolutiva o concéntrica ha de fundarse:

1.º En un método que realice a la vez el fin pedagógico i el fin psicológico de toda enseñanza;

2.º En un plan de estudios que obligue a repetir, desde el principio hasta el fin de la enseñanza, las mismas disciplinas;

3.º En una série de programas particulares que relacionen entre sí las nociones que se han de suministrar en cada año.

Para hacer mas útil esta esposicion, consagremos un párrafo a cada uno de estos puntos.

## VII

EL MÉTODO.—El método que corresponde a este jénero de enseñanza es el intuitivo-inductivo en la primera série de los estudios, i el método inductivo-deductivo en la segunda série.

A falta de un personal docente que esté suficientemente preparado, i mientras se prepara, son indispensables libros de texto que guíen al profesor i ayuden al educando.

Mientras falten unos i otros, habrá de hacerse entender a los encargados de la instruccion secundaria, que es imposible hacer entender a entendimientos nuevos lo que entienden los ya formados, i que, por consiguiente, lo primero que ha de hacer un profesor de enseñanza secundaria es olvidar lo que sabe, para no transmitir ni tratar de transmitir otras nociones que las ya intuitivas en el educando o las que fácilmente pueda él asimilarse por tempranas inducciones.

Cuando hablamos de dos séries de estudios en la enseñanza secundaria, queremos comunicar nuestra conviccion de que hai en ella dos ciclos o círculos de conocimientos, que correspon-

den a dos diferentes estados de la mente: el ciclo o período intuitivo-inductivo, durante el cual se deben aplicar escrupulosamente el método i los procedimientos que corresponden a las operaciones de ese estado mental, i el ciclo inductivo-deductivo, al cual corresponden el método i los procedimientos de ese estado superior.

Pudiéndose establecer en la práctica de la enseñanza secundaria esa distincion, importa que los profesores la conozcan, para que, miéntras dure el primer período, que empieza en el primer año de humanidades i acaba en el tercero, empleen los procedimientos objetivos que corresponden al método intuitivo; i para que, al comenzar el período inductivo-deductivo, atiendan principalmente a poner en ejercicio las operaciones que se refieren a la induccion i la deducccion.

Aunque no hai ni puede haber mas método para enseñar que aquellos que espontáneamente sigue la razon para pensar, i en ese sentido, el fin formal (pedagójico) i el fin esencial (psicolójico) son uno i el mismo, i se funda en las funciones de la mente, conviene hacer entender que el único modo de conseguir que la enseñanza sea eficaz es el que consigue hacer pensar al educando, i que el método jeneral que se debe seguir para poner en actividad los entendimientos es el que, por una parte, sigue paso tras paso el desarrollo de ellos, i el que, por otra parte, tiene constantemente en vista, como principio que ilumina, como medio que disciplina, como fin que atrae, esta verdad: que el objeto de la enseñanza no es tanto el proveer de conocimientos, cuanto el poner en actividad los órganos capaces de adquirir conocimientos.

Atendiendo siempre a esta verdad; sabiendo que el método a que ha de someterse está fundado en el funcionar de la razon, teniendo en cuenta el método particular que ha de seguir en la parte intuitivo-inductiva i en la inductivo-deductiva de la enseñanza, i conociendo, por último, el procedimiento objetivo que ha de adaptar al primer método, cualquier profesor ganoso de cumplir con su deber, puede aun sin prévia iniciacion, cooperar eficientemente al tránsito del enciclopedismo al evolucionismo, que es el propósito de la reforma.

## VIII

EL PLAN DE ESTUDIOS.—Aparentemente la reforma de la enseñanza secundaria está reducida a hacer continuas asignaturas que ántes se interpolaban mas o ménos coherentemente en la enseñanza.

Así, la enseñanza del lenguaje que, con el nombre tradicional de gramática, solo ocupaba ántes los tres primeros años de estudios secundarios, se ha de continuar ahora desde el principio hasta el fin; la jeografía i la historia, que ántes se dividian por igual el curso de la enseñanza, habrán de empezarlo i acabarlo; las matemáticas, que se abandonaban en el cuarto año, continúan hasta el sexto; las ciencias naturales, que solo ocasionalmente, i como mero tributo al desarrollo de las ciencias positivas, entraban como ciencia particular en el cuarto, quinto i sexto año, entran en la obra de iniciacion desde el primero, i continúan en ella hasta el último año.

Pero, aunque ya seria mucho progreso el haber ordenado los estudios de modo que puedan ser mas efectivos haciendo mas sólida la enseñanza, no es solo ésa la diferencia que han de apreciar los que hayan de abandonar el antiguo por el nuevo plan de estudios.

En el antiguo plan no habia evolucion, no habia gradacion, no habia procedimiento de las nociones a los conocimientos, de lo sencillo a lo compuesto, de las partes al todo de las ciencias, en que de pronto se queria iniciar al educando.

En el nuevo plan se procede metódicamente, pues la continuidad de los mismos estudios indica por sí misma el propósito evolutivo, i patentiza al profesor la necesidad de empezar la enseñanza de la asignatura que le está encomendada, nó sintéticamente, como presuponiendo la capacidad de comprender una esposicion sintética, sino analíticamente, i partiendo de la idea de que es un entendimiento en formacion el a que se dirige.

Ademas, como en el nuevo plan de estudios hai una patente manifestacion del propósito de que predomine la instruccion científica, en ese manifiesto propósito tiene el profesor un guía

seguro, pues claro es que, si se ha abandonado el régimen de educación clásica, el motivo cardinal del abandono habrá sido el convencimiento de que, para formar entendimientos, el medio es el conocimiento positivo; i como el conocimiento positivo no se adquiere sino por la observación de la realidad, es claro que el educador, si cumple con el plan, habrá de empezar por la presentación de los hechos de la realidad, habrá de hacerlos observar, habrá de hacerlos descomponer, habrá de hacerlos clasificar, habrá de tomarlos como base de inducción de las verdades que contienen, i operando de ese modo procederá inductivamente, *quod erat desiderandum*.

El plan de estudios, por lo tanto, aunque deficiente para llegar al objetivo de la reforma, es suficiente para guiar a los que han de someterse a ella.

## IX

PROGRAMAS CONCORDADOS.—Otra norma de conducta pedagógica que puede concurrir desde luego a la realización de la reforma, dando a los profesores el tema de su exposición didáctica, el bosquejo de la obra que en cada asignatura han de llevar a cabo, i, diciéndolo con claridad, la tarea de que en cada año han de responder, son los programas particulares de cada ramo de enseñanza.

El rector que, en la actualidad, sepa cumplir con su deber i coadyuve concienzudamente a la reforma, concordará por sí mismo esos programas, relacionándolos unos con otros, de modo que las enseñanzas se correspondan, i encaminando la materia particular de cada una de ellas hácia el centro en que han de converjer, que es el entendimiento del educando. Pero esa concordancia de programas anuales, aunque efectivamente se cumpliera con el deber de intentarla, no pasará de ser la expresión del concepto individual de los rectores que ensayan el régimen concéntrico o evolutivo, i de ninguna manera pueden tener la unidad que reclama la reforma.

Seria necesario, por lo tanto, que además de los programas generales de cada asignatura, que ya el concurso abierto por el

Consejo de Instrucción Pública ha conseguido reunir, se propusieran programas especiales para cada año de humanidades, de modo que, ateniéndose a ellos, el profesorado de segunda enseñanza contribuyera eficazmente, aun sin preparación pedagógica, a la obra de concentración que intenta la reforma.

## X

Descontando los tres años de iniciación preparatoria, cuya obra ha de ser exclusivamente el desarrollo o fortalecimiento de la intuición, el curso de humanidades debe considerarse espresamente descompuesto en dos ciclos, de tres años cada uno: el primero acopiará hechos; el segundo espondrá principios; el primero contendrá la enseñanza analítica; el segundo la sintética; el primero cultivará principalmente la inducción; el segundo propenderá a formar la deducción; el primero dará los fundamentos de la ciencia; el segundo espondrá la ciencia misma.

Para que se patentice la fecundidad de esa división i no se tema con ella un desvío del propósito de la reforma, se explicará someramente, tomando como ejemplo una cualquiera de las asignaturas, lo que se propone esa desmembración exclusivamente metodológica.

Sea una de las ciencias naturales, la física. El contenido de esa ciencia es: 1.º las fuerzas de la naturaleza; 2.º los modos de operar esas fuerzas en la naturaleza.

En vez de mostrar teórica i deductivamente ese contenido, esponiendo las leyes que constituyen el orden en la materia, i desarrollando en continuada síntesis los principios a que han llegado la observación i la experiencia, se empezará por los hechos de donde observación i experiencia han inducido esos principios.

Como ya en las secciones preparatorias se ha debido familiarizar a los alumnos con toda aquella porción de fenómenos que de continuo llaman la atención, i con aquella mayor porción en que la continuidad ha concluido por hacer pasiva la atención, ya se tiene depósito suficiente de intuiciones en qué fundar la noción positiva de *fuerza*, la de *fenómeno*, la de co-

relacion de causas i efectos, i hasta la de convertibilidad de fuerzas, para empezar como se debe, por una apercepcion jeneral, nó del objeto, sino del sujeto de la ciencia física, que importa, dicho sea de paso, tener mui presente, tanto por lo que tiene de concéntrica o evolutiva la enseñanza, quanto por que su objeto final en este ciclo de los estudios es cultivar, desarrollar i hacer fortificar la induccion, e importa mostrar el todo que se va a descomponer i a presentar en sus partes, en sus manifestaciones, en sus cambios, en sus fenómenos.

Mostrar a la naturaleza como el escenario de las fuerzas físicas i a la materia como el esponente del juego de esas fuerzas, deja de ser un despropósito, es una oportuna aplicacion del método inductivo, que, imitando el proceder de la razon, i fundándose en él, empieza por contemplar el todo que va a analizar.

Por supuesto que esta mostracion de la naturaleza como coeficiente de las fuerzas físicas, i de la materia como el esponente de los cambios que ellas en ella determinan, no la ha de hacer teórica ni sintética ni dogmáticamente, porque eso seria un contra-proceso: el proceso es de lo conocido a lo desconocido, del componente al compuesto, del hecho a la razon del hecho, i hasta para mostrar el todo que se va a analizar se debe proceder inductivamente.

Una vez sabido que todos los fenómenos ya conocidos i cuantos quedan por conocer, son efectos de fuerzas que operan en la naturaleza sobre la materia, se clasificarán las fuerzas, ya en mecánicas i dinámicas, ya, que es mejor por mas causales, segun su modo de actuar.

Se entiende que esta clasificacion ha de ser norma para el educador, i nó trabajo para el educando: es decir, ha de entenderse que el profesor hace la clasificacion para sí, como resumen del programa a que ha de atenerse, i que se guarda de presentarla al alumno.

Hecha la clasificacion, ordena en série los fenómenos mecánicos, hidrostáticos, fónicos, térmicos, lumínicos, eléctricos, magnéticos, etc., que, al llegar la hora de la síntesis o de la deducion, han de aparecer como las resultantes de las leyes físicas i como contenido efectivo de la ciencia, i entónces da a conocer, objetiva i experimentalmente, cada uno de los fenómenos que

ántes se ha presentado como los modos reales de actuar las fuerzas físicas.

Este trabajo de análisis terminará con el mismo trabajo de clasificación que ha servido de norma i punto de partida al profesor.

Entónces habrá terminado la primera série de los estudios, la série inductiva, porque ya el alumno habrá aprendido a observar, a comprobar, a analizar i a clasificar.

Entónces, con la segunda série, empezará el trabajo de síntesis i deducción, i habrá llegado la hora de la esposicion positiva de la ciencia física como interpretacion de las leyes que regulan las fuerzas, los fenómenos i el orden del mundo físico.

Entónces, i a medida que se va esponiendo la mecánica, la hidrostática, la meteorología, el tratado del sonido, el del calor, la óptica, la electrología, el magnetismo, van los análisis i la clasificación anteriores ocupando el puesto que les corresponde en la esposicion sistemática, i queda cerrado el ciclo, porque la segunda enseñanza no enseña mas.

## XI

Ah! Si enseñara tanto. . . !

Pero en vez de desalentarse, hai que alentar hasta conseguir que enseñe eso.

Enseñar eso será concurrir la instruccion secundaria a formar hombres, que es el verdadero «fin final» de la enseñanza.

## XII

Como tal fin elevado es un sacerdocio, i todo sacerdocio es lo mejor o lo mas malo (*Sacer*; sagrado, malvado), los sacerdotes de la enseñanza han menester una activa conciencia de su ministerio.

Unas veces la tienen, otras nó. Para que las veces que la tienen no sean conciencias que se apenan de su soledad, i para que las veces que no la tienen, sientan el aguijon de su responsabilidad, hai que fundar una institucion indispensable, tanto

mas indispensable, cuanto mas anárquica ha mostrado la experiencia a la enseñanza secundaria.

Esa institución es la Inspeccion jeneral de instruccion secundaria, que si muchas veces se ha tenido por conveniente, debe hoy tenerse por necesaria.

En primer lugar, está reclamándola la reforma que se intenta. Sin una inspeccion asídua, efectiva, concienzuda; sin una direccion i supervijilancia unificadoras, sin un centro de informacion i de consulta, la instruccion secundaria del pasado seguirá prevaleciendo sobre la instruccion secundaria del porvenir, i la reforma será mucho mas difícil de lo que puede ser, i mucho ménos fructuosa de lo que debe ser.

En segundo lugar, al verificarse la transicion del réjimen enciclopédico, en que los conocimientos se amontonan, al réjimen evolutivo o cíclico, en que se coordinan, la enseñanza adquiere una finalidad tan alta como la responsabilidad social que impone a los educadores, i hai que hacer efectiva la responsabilidad, nó ya solo en el sentido de la coaccion al deber desatendido, sino tambien en el del reconocimiento para con el deber cumplido.

La enseñanza, que es indudable i absolutamente la esfera de actividad social e individual en donde mas comprometidos están los intereses del porvenir, porque es la en que mas directo interes tiene la civilizacion, es tambien el servicio individual ménos recompensado por la sociedad. Es necesario que haya un órgano directo de los intereses de la clase social que está en jérmen en el profesorado de segunda enseñanza, para que los méritos se recompensen o para que se castiguen las indignidades.

Cuando exista la supervijilancia activa que, por los dichos i cien motivos mas se requiere, la reforma que esa nueva institucion está llamada a hacer posible, será duradera, eficaz i benéfica.

E. M. HOSTOS

