

SEGUNDA ENSEÑANZA Y ESPECIALES

CONFERENCIA GENERAL

POR D. JUAN ZARAGÜETA BENGOCHEA

De la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas

Catedrático de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y del Seminario Conciliar de Madrid



Un tema que en ningún Congreso veo discutido, a pesar de la frecuencia con que se celebran, es la utilidad de los Congresos mismos.

A juicio de algunos espíritus descontentadizos, los Congresos de todo linaje no son más que bellos pretextos para dar rienda suelta al afán de exhibición, al prurito de excursionismo o a la fiebre de agitación en que se consumen las almas contemporáneas.

Más benévolos se muestran los que se ven en estas asambleas expansiones de vitalidad del espíritu colectivo, pero sin real y práctica eficacia en sus destinos ulteriores.

Pero en un espíritu colectivo, como lo es eminentemente el espíritu de un pueblo, cada uno de sus individuos vive su vida propia como injertada en el viejo tronco de las generaciones pretéritas, participando de la misma savia que sus coetáneos, y llevando en sí el germen prolífico de futuras eflorescencias. Y cabe preguntarse si los Congresos, más que expresión de una vida social ya en plenitud de perfección, no serán creación de los esfuerzos individuales, en su afán por asimilarse las esencias siempre un tanto indecisas de la colectividad e incorporar a ellas, como a formas superiores de la vida humana, el efímero coeficiente de la propia persona.

¿Cómo interpretar, a este propósito, la fervorosa actividad que, en torno a los diversos sectores que integran la cultura, vemos acentuarse de algún tiempo a esta parte en el pueblo vasco, como afirmación rotunda de su personalidad étnica?

Esta afirmación, ¿es el simple despertar de un espíritu hasta ahora adormecido al son de exóticas canciones o rendido a la sugestión de momentánea fatiga—es más bien la gestación creadora de un tipo mental nuevo y original, si bien plasmado en el inexhausto germen de la raza—o es por ventura una readaptación de este germen inmortal a las nuevas condiciones de vida impuestas por la realidad presente?

Cualquiera que sea la explicación adoptada, registremos el hecho como característico de la vitalidad de nuestro pueblo en un momento decisivo de la Historia Universal.

Registremos también el acierto que viene presidiendo, más aún que a la organización externa, a la interna ideología de estos Congresos de cultura vasca. Tras la memorable Asamblea de Oñate, que fué a guisa de vista panorámica sobre las variadas perspectivas que al alma de un pueblo ofrece la civilización contemporánea, viene el Congreso de Pamplona a fijar la mirada sobre los que pudiéramos llamar «puntos cardinales» de esta civilización: la *educación* por un lado; la *actividad económico-social* por otro.

Porque, sin una fuerte organización social, sirviendo de armazón a un fecundo y progresivo desenvolvimiento económico, la vida interior de un pueblo, por intensa que sea, tiende a extinguirse como llama ayuna de combustible. Pero ¿de qué serviría, a su vez, la ubérrima producción de riqueza a un pueblo que careciera de ese sentido superior de la vida humana en que ciframos la quinta esencia de la cultura y que es el fruto más exquisito de la educación?

En la distribución de temas en que la Comisión organizadora de este Congreso ha desenvuelto el contenido de ambos problemas fundamentales, me ha sido asignado—haciéndome con ello inmerecido honor que profundamente agradezco—uno de los que afectan al problema de la Enseñanza.

Y debo confesaros que, al recibirlo, si por un lado halagaba por su materia mi vocación profesional,—y por ende me obligaba doblemente ante la Comisión y el escogido público que me escucha—por otro lado, no dejaba de despertar en mi alguna preocupación la advertencia de que venía acompañado.

La Sociedad de Estudios Vascos desearía que, en el desarrollo de estos temas, «se prescindiera por los conferenciantes de disquisiciones o explicaciones que no sean indispensables para llegar a soluciones inmediatas, con las que la Sociedad trata también de prever las posibilidades de un régimen autonómico.» Esta consigna obedece a que «el objeto que la Sociedad se propone con este Congreso es conseguir coincidencias de opinión y orientaciones para la actividad vasca acerca de vivos problemas de actualidad.»

Problema vivo y de actualidad es seguramente el de la Enseñanza, y muy particularmente el de la llamada «Segunda Enseñanza». Pero ¿cómo pensar en soluciones de inmediata viabilidad, mientras nuestra organización pedagógica persista sustraída a la libre iniciativa regional; mientras sobre todo continúe pesando sobre ella, no ya entre nosotros sino más o menos en todo el mundo, ese verdadero caos de opiniones doctrinales y de planes sistemáticos que han convertido a la Segunda Enseñanza en verdadero campo de Agramante de pedagogos y legisladores?

Precisa pues, Señores, si aspiramos a actuar provechosamente sobre el anárquico «cantonalismo» hoy reinante en la materia, elevarnos previamente a la serena región de los principios que debieran informarla, seguros de que al hacerlo no habremos de perder el tiempo en orden a las resoluciones prácticas, como no lo pierda el ave que, para mejor orientarse en el vuelo de que depende su existencia, empieza por remontarlo sobre los accidentes de la corteza terrestre cuya desconcertante irregularidad pudiera extraviarla.

Este punto de vista, por lo demás, se halla en perfecta consonancia con el carácter *general* que se ha asignado a esta Conferencia, frente a las derivaciones particulares del tema de que os hablarán, con sobrada competencia, los ilustres especialistas a quienes han sido encomendadas.

I.

Y ante todo, Señores, convengamos en que el nombre de «Segunda Enseñanza» con que designamos corrientemente esta etapa intermedia de nuestra formación espiritual, es uno de los más anodinos e insignificantes que pudieran al efecto emplearse.

La «Segunda Enseñanza» será probablemente la que venga después de la primera y antes de la tercera, que por ser la última ha merecido también el título de «Superior». Una definición de la Segunda Enseñanza hecha en estos términos sería análoga a la presentación que un amigo nos hiciera de sus hijos: «este es el mayor; este otro el Benjamín de la casa; el segundo está ausente pero ya le conoce usted: es el que nació entre estos dos.»

Si del sentido ordinal de la palabra «segunda» pasamos al sentido cardinal representado por el número «dos», la segunda enseñanza significa y se llama también un grado de enseñanza *media*, es decir, amplificada en comparación con la primera o elemental, y reducida en proporción al desenvolvimiento a que esta llamada en el grado superior. De esta manera, la función pedagógica del *Instituto*, o Centro a que en nuestra organización docente aparece vinculada la Segunda Enseñanza, nos aparece como complementaria de la *Escuela* primaria y preparatoria de la *Universidad*, órgano de las enseñanzas superiores.

Pero esta delimitación de fronteras resulta tan insuficiente como la anterior, siempre que no sepamos donde termina la jurisdicción de la llamada Escuela primaria, y empieza el alto dominio reservado a la Universidad!

El defecto capital de estas denominaciones se halla en su carácter exclusivamente cronológico o cuantitativo. Parece como si con ellas se hubiera pretendido únicamente llegar a fórmulas prácticas y breves para designar cosas de uso corriente, soslayando delicados y por ventura enojosos problemas. Y para eso nada más fácil y expedito que el recurso de los números: en número se convierte una persona a la entrada de un hotel, al ingreso en un hospital o por su inscripción en una matrícula cualquiera; y la designación cifrada es suficiente mientras no se plantee para las personas así alineadas un problema de selección inspirada en su correspondiente valor cualitativo.

Este es precisamente el problema que se nos plantea aquí, frente a esta alineación de grados académicos en tres grupos rotulados con las clásicas denominaciones: enseñanza primera o elemental, segunda o media y tercera o superior. ¿Representan, en efecto, estas tres enseñanzas grados distintos de una escala perfectamente homogénea, o implica cada una de ellas, sin perjuicio de sus conexiones con las demás, una modalidad propia y característica, un matiz cualitativo que le asigna una función peculiar e insustituible en la formación integral del espíritu?

Para mejor orientarnos en el enmarañado asunto, bueno será que nos hagamos bien cargo, antes de esbozar solución alguna, de las distintas avenidas que afluyen a esta llamada «formación integral» del espíritu. Esto nos permitirá reconocer entre ellas a las que pudieran razonablemente estimarse como constitutivas del ciclo secundario de la Enseñanza. Por falta de esta previa perspectiva de conjunto se resienten no pocas teorías pedagógicas de excesiva unilateralidad y exclusividad en la asignación de funciones a este período que bien pudiéramos llamar crítico de nuestra formación espiritual.

II.

Es indudable que toda función docente gira alrededor de dos polos indispensables en cualquier actividad mental: el *sujeto* y el *objeto* de la enseñanza. Pudiera suceder que, alrededor de ambos extremos, se agruparan todas las direcciones pedagógicas que nos interesa registrar.

Por lo que toca al *sujeto* de la enseñanza, notorio es que su vida se va desarrollando en tres fases o periodos que se han caracterizado con sus nombres correspondientes: *infancia*, *adolescencia*, *virilidad*.

Si no estimáramos entre ellas más diferencia que de cantidad, de *crecimiento* orgánico y mental, el señalamiento de tres etapas, ni más ni menos, en el desarrollo de nuestra personalidad, pudiera estimarse puramente arbitrario y convencional e inspirado a lo sumo en motivos de simetría. Parece, en efecto, indiscutible que en cada día, en cada momento de nuestra existencia, nuestra doble estructura corporal y espiritual se va aproximando o alejando de un punto culminante de plenitud y de energía intermedio entre la concepción y la muerte que señalan el exordio y el término de nuestro ciclo vital presente.

Pero la psicología y la fisiología modernas no permiten mantener este concepto puramente cuantitativo de las edades en que vulgarmente dividimos la vida humana, y van señalando y puntualizando progresivamente las características que dan a cada una de ellas una fisonomía peculiar e irreductible a las demás.

No tenemos tiempo para enfrascarnos en largas descripciones de la que constituye ese período, filón inagotable en su atrayente cuanto insondable misterio para psicólogos y poetas, que se ha dominado *adolescencia* humana. Baste recordar, entre la no muy abundante bibliografía que aborda el sugestivo tema en su conjunto, la obra fundamental del pedagogo norteamericano STANLEY HALL, con el título *Adolescencia, su psicología, o*

los estudios más elementales hechos en Francia por COMPAYRE o por PIERRE MENDOUSSE, sobre *El alma del adolescente*», o el que acaba de publicar en la República Argentina VICTOR MERCANTE bajo el título *La crisis de la Pubertad*. (1)

Todos estos trabajos similares y otros análogos nos dan la misma impresión de conjunto: la adolescencia, como sugiere el título de la última de las obras que acabo de citar, es esencialmente una edad *crítica* para la vida humana; edad en que viene inopinadamente a enturbiarse la serena diafanidad del alma infantil, a romperse bruscamente el frágil equilibrio de sus tendencias, para dar lugar a una borrascosa fase de vagas inquietudes, de violentos contrastes, de efímeras aspiraciones, precursoras de una nueva estructura espiritual y orgánica en que se asientan definitivamente los cimientos de la humana personalidad.

«El adolescente—nos dice a este propósito Mr. Mendousse en su obra indicada (2) no es ni un niño grande, ni un hombre joven; hay en él más y menos, y sobre todo hay , *otra cosa* que en la personalidad del impuber y en la del adulto.»

Pero si cada una de las etapas citadas—niñez, adolescencia, juventud—representa no sólo momentos sucesivos sino también y sobre todo ciclos funcionalmente heterogéneos en nuestro desenvolvimiento mental, claro es que los procedimientos pedagógicos que se les apliquen habrán de empezar por respetar las características naturales de cada edad, so pena de convertir la obra que debiera ser educadora en deformadora del sujeto educando.

En este sentido cabe hablar de una enseñanza primaria para la niñez, y una enseñanza superior para la juventud; quedando reservada a la segunda enseñanza la misión de encauzar razonablemente esos fervores sentimentales, esa exuberancia dialéctica y ese desbordamiento de energías que señalan la aurora de la plenitud para la personalidad humana.

«Favorecer por todos los medios y en todos los dominios la espontaneidad del adolescente, y no usar de coacción más que en la medida en que no sabría elevarse por sí mismo hasta el *mínimum* de fuerza, de moralidad y de saber requeridos para que el adulto no quede inferior a su estado de hombre y a su función social;» tal es, según el pedagogo poco ha citado, (3) la condición esencial de toda formación pedagógica de esta edad, y sin la cual, pudiéramos añadir, los planes mejor combinados de segunda enseñanza están condenados a la más lamentable esterilidad.

III.

Condición es ésta indispensable, pero nada más que condición. No podemos olvidar que la obra de la educación, si bien cimentada en el respeto a la Naturaleza, ha de aspirar a superarla con sus propios recursos; y pudiera quizás el término a que se endereza sugerirnos perspectivas ignoradas de quien solo tiene en cuenta su punto de partida: el sujeto de la enseñanza. De ahí la necesidad de integrarlo con la consideración del contenido *objetivo* a cuya realización se endereza la obra didáctica.

¿Cuál es, al efecto, la aspiración definitiva de toda obra cultural que se precie de verdaderamente *elevadora* de la humana existencia?

En estos tiempos, en que los ideales comunistas tienden a pasar del reino de las utopías al mundo de los hechos; cuando la obsesión colectivista ha llegado a suplantarse en espíritus no mediocres la visión del hombre por la de la humanidad,—a suprimir el árbol en obsequio del bosque, como se ha dicho en frase gráfica—no es raro encontrar defen-

(1) STANLEY HALL, *Adolescente, its psychology*. 2 vol. London. (Appleton) 1905.

(2) PIERRE MENDOUSSE, *L'Ame de l'adolescent*, pag. 296. (Alcan.—Park.) 2.e edition. 1911.

(3) *ibidem*. pág. 300.

sores denodados de una enseñanza totalmente inspirada en las exigencias de la biología social.

Y la biología social, como la orgánica, se halla informada por una idea directriz cuya radical expresión pudiera ser la siguiente fórmula: «El individuo no es nada; la sociedad lo es todo». Así como una célula no tiene en los organismos más valor que el de ser parte de un todo, a cuya vitalidad contribuye con una función característica, así también el individuo en la vida humana es puro miembro de una sociedad, a cuya prosperidad se endereza mediante una función profesional progresivamente diferenciada en eso que se ha llamado «división del trabajo social». Verdad es que el individuo, con esta aparente anulación de su personalidad en aras de la colectiva, la asegura a la larga contra funestas eventualidades bajo la coraza protectora de la solidaridad social, en la que encuentra así condigna compensación a su primitivo sacrificio.

De ahí ha surgido, en proporciones cada día más amplias, esa iniciación del individuo a las múltiples *especialidades* de la cultura humana que se cobijan bajo el rótulo bien significativo de *Universidades* y de *Escuelas profesionales*. La Universidad, por su condición real y hasta etimológica, debe abarcar el conjunto de las humanas disciplinas para la totalidad de sus alumnos, pero distribuidos en grupos o Facultades dedicadas al cultivo de cada especialidad. Lo que cada una de ellas, aisladamente considerada, pierde en extensión cultural, lo gana seguramente en intensidad; y de la confluencia de selecciones así intensificadas ha de resultar un conjunto imponderablemente superior al de la suma de esfuerzos individuales, impotentes ante la creciente mole enciclopédica del saber humano.

Así ha sucedido, en efecto, y la historia de la cultura contemporánea coincide en gran parte con la de la progresiva especialización de las funciones sociales. Sin hacer demasiado hincapié en los excesos de esta especialización—cuando, olvidadiza de sus propios límites, ha llegado a constituir una verdadera «desarticulación» de funciones orgánicas—bien podemos reconocer las ventajas que la preparación profesional y universitaria ha traído al cultivo y ejercicio de las humanas disciplinas.

Pero aquí es de recordar el axioma de los antiguos lógicos, según el cual «todo lo que del género se predica, se debe igualmente atribuir a la especie», de donde la cultura del especialista ha de ser forzosamente tributaria de su cultura general.

Aquí es de reaccionar, asimismo, contra la concepción excesivamente sociológica de la vida humana, que a fuerza de ponderar la trascendencia del medio social como instrumento de cultura, ha acabado por transformarlo en fin e ideal de la cultura misma. Por encima de las funciones profesionales que cada uno de nosotros desempeña en la sociedad humana, como postulado inicial y término final de toda *especialidad*, se cierne el concepto más amplio de *humanidad* en que todos convenimos, y a cuya exaltación debe en definitiva aspirar toda obra pedagógica digna de este nombre.

De ahí la existencia de dos tipos fundamentales de enseñanza, cada día mejor definidos en la actual organización docente: por un lado, la enseñanza de cultura general; por otro, las enseñanzas especiales que abren la puerta a la multiforme organización de las profesiones humanas.

¿Cómo pudiera acoplarse, a esta distinción lógicamente fundamental, la división tradicional de la enseñanza en los tres consabidos grados: primaria, segunda y superior?

Desde luego, toda enseñanza que se precie de superior ha de ser hoy en día especializada. Pasaron los tiempos en que los hombres-cumbres podían condensar, en *Sumas* monumentales, la síntesis de los humanos conocimientos. Pudiera ser que la extensión superficial del campo científico no haya aumentado; pero la profundidad de la labor y la intensidad del cultivo han crecido en proporciones gigantescas ... en tanto que los límites de la vida individual se van haciendo cada vez más angustiosos. Precisa aplicar al orden científico el principio de la división social, que tan fecundo se ha mostrado en el

trabajo industrial; y dedicar a esta obra de selección esos semilleros de alta cultura que se llaman Universidades o Institutos Politécnicos, y en más modesto orden Escuelas, profesionales.

En el otro extremo de la escala docente tenemos la Escuela Primaria, cuyo carácter de generalidad parece asimismo indiscutible. Al niño que abre su espíritu virgen a los primeros frutos de la cultura humana, «cómo habríamos de imponer, so pretexto de hacer de él un instrumento útil para la vida, una dirección unilateral y exclusiva sin mutilar groseramente su personalidad, sin prevenir caprichosamente la aún misteriosa efluorescencia de su capullo espiritual?

Pero la pubertad, edad en que esta efluorescencia empieza ya a manifestarse —si bien en formas harto indecisas e inestables para autorizar selecciones aún prematuras,— crea respecto del grado de segunda enseñanza que le es propio un problema fundamental. La Segunda Enseñanza —llamada también *media* entre la elemental y la superior— ¿debe ser una prolongación de aquélla en orden a la generalidad de sus direcciones, o debe más bien constituir una como anticipación de ésta por la diversidad de rumbos en que inicie a sus alumnos? Y en uno u otro caso ¿cómo discernir las fronteras que aseguren a la Segunda Enseñanza una jurisdicción peculiar entre los dos grados extremos que enlaza, pero no sin mengua, al parecer, de su propia autonomía y típica significación?

La dificultad señalada explica las agudas controversias provocadas en el palenque doctrinal por este tema, y hasta constituye como una atenuación moral de la incoherencia y versatilidad reinantes sobre este punto en la legislación universal, y de las que la española nos suministra, de 25 años a esta parte, uno de los más pintorescos modelos.

Vamos a examinar, entre las múltiples facetas que la obra educadora nos presenta, si hay algunas que pudieran constituir, para la llamada Segunda Enseñanza, un dominio autónomo e inconfundible con los de la enseñanza primaria y superior.

IV.

Y ante todo ¿nos hacemos bien cargo, al pronunciar la palabra «enseñanza», de toda la profundidad latente en vocablo tan manoseado?

ALFREDO FOUILLÉE, en su notable obra acerca de «La enseñanza desde el punto de vista nacional» (1) nos habla de un humorista que, al trazar el cuadro de la sociedad futura, nos introduce en una escuela del porvenir. Silencio profundo; todos los alumnos se hallan inmóviles sobre sus bancos: ¡qué muchachos modelos! Ya lo creo; como que están durmiendo! El maestro, después de un entrenamiento de hipnotismo, no tiene más que ordenarles «¡A dormir!» y dá luego su clase, lo más científica posible, recargada de detalles minuciosos. «Os mando—dice al final—que, al despertaros, recordeis cuanto os he dicho. ¡Despertaos ya!» «La clase entera se lanza al recreo: sin esfuerzo alguno, sus cerebros han registrado, palabra por palabra, toda la ciencia infusa». «He ahí, termina diciendo el filósofo francés, el ideal del *almacenamiento* que persiguen actualmente nuestros profesores. Lo malo es que los cerebros del siglo XIX no han llegado aun a poseer tan maravillosa potencia de receptividad hipnótica».

Hay gentes, en efecto, para quienes el problema pedagógico no tiene otro sentido. Es un problema — nos dice Fouillée con frase gráfica —de *almacenamiento* espiritual; de *amueblamiento*, como escriben asimismo pedagogos ilustres. La mente del niño es una especie de casa desalquilada; los conocimientos son los muebles; al maestro le corresponde el triple papel de proveedor que los adquiere, de camión que los transporta, de operario que los coloca, más o menos ordenadamente, en una habitación infantil capaz y adecuada.

Si os parece demasiado grosera esta metáfora del «amueblamiento», sustituidla por la

(1) A. FOUILLÉE, *L'enseignement au point de vue national*. (Hachette.—Park.) 1891, pág. 367.

del *gramófono* y suponed la mente del niño como una placa cérea en la que se van imprimiendo las vibraciones de la voz magistral: los discos son las «lecciones» y si quereis las «asignaturas» del plan de enseñanza. Y menos mal que a través de dichas vibraciones verbales se vayan ingiriendo conocimientos positivos; que no pocos profesores parecen darse por satisfechos con oír a sus alumnos la fiel repetición de sus peroratas de la víspera, o de los campanudos párrafos del libro de texto, así sean para ellos tan vacío de sentido como lo está de metal la concavidad de una campana. ¿Qué representan, sino esta concepción grosera de la enseñanza, frases como la de «señalar una lección», «aprenderla» y «tomarla» con que en el lenguaje estudiantil se designa corrientemente el monótono ritmo de nuestra vida académica?

¡Si cayéramos en cuenta, efectivamente, de que este ritmo debiera ser un ritmo *vital*, tan alejado de la mecánica verbal y memorística al uso! Porque la placa fonográfica no tiene nada de vital: recoge pasivamente la excitación del medio ambiente y la conserva en su estructura molecular, hasta que una nueva excitación la pone en condiciones de devolvérsela con inerte fidelidad. No así el niño. Vivo ya en su frágil cuerpecillo, lo está aún más en su espíritu, ávido de excitaciones exteriores para asimilarlas, mantenerlas y transformarlas en nuevos productos acusadores, en su margen de originalidad, del poder creador de la vitalidad espiritual.

Hay, pues, en toda función biológica y más particularmente en la de carácter espiritual, dos aspectos distintos, si bien entre sí complementarios, que considerar: por un lado, el *contenido* de realidades cuya constante renovación constituye el llamado «ciclo vital»; por otro, la *capacidad* renovadora con que el ser viviente acoge las excitaciones de dicho contenido: el primero de estos aspectos representa la *materia*, el segundo constituye la *forma*, verdadera alma del ritmo vital.

Ambos pudieran considerarse especialmente expresados por el lema que al frente de su programa ostenta esta Sociedad de Estudios Vascos: *Asmoz ta Jakitez*. El *saber*, «jakitez», desde luego, como ideal definitivo de la función docente; pero antes la agudeza del *ingenio* «asmoz», capaz de sugerir, entre las mil avenidas estériles del pensamiento, las únicas conductoras al tesoro de la verdad oculta.

Pues bien, la aplicación de este análisis y de esta terminología al dominio de la actuación pedagógica es ya de uso corriente y conviene ser tenida en cuenta para la cuestión que tratamos de ventilar. La transmisión y adquisición sistemática de conocimientos, aspecto material de la función docente, recibe hoy el nombre de *instrucción*; la orientación y tonificación no menos sistemática de la capacidad cognoscitiva es más bien denominada *educación* mental: al hablar de enseñanza nos referimos indistintamente al aspecto tanto instructivo como educativo de la función pedagógica.

Pero insistamos un momento en la virtud educativa y puramente formal de la enseñanza, que bien pudiera suministrarnos para la llamada «segunda» un horizonte más propio de ella que de la fase que la precede y la sigue en el desarrollo integral del individuo.

Raro será entre nosotros quien no haya sufrido alguna vez el impertinente machaqueo de un piano de la vecindad. Aquel continuo desgranar de notas bajo los torpes dedos del incipiente artista nos habrá, más de una vez, desgarrado los oídos y crispado los nervios. Si al cabo lograra sugerirnos, en fragmentarias sucesiones melódicas, alguna pieza que nos fuera familiar y con cuya reconstrucción mental pudiéramos recrearnos! Pero no; el trozo que acometen las inexpertas manos del novel músico es uno de los que se llaman *estudios o ejercicios*, y que parecen hechos expresamente para tortura y desesperación de los vecinos. El aprendiz, no obstante, lo ataca cada día con mayor furia y desde luego con una perseverancia digna de mejor causa. ¿De mejor causa? Esperad a que la paciencia de vuestro verdugo haya logrado superar las dificultades intencionadamente acumuladas de escalas y arpegios, corcheas y semifusas, octavas y tercias, y veréis cómo el día menos

pensado os solaza los oídos con la agradable «improvisación» de una pieza favorita. En el fondo, no será tal improvisación; la agilidad de los dedos, la rapidez de la lectura musical, hasta los matices de pulsación en que estriba especialmente la expresividad acústica, todas estas cualidades cuyo repentino valor artístico no ha dejado de producirnos algún asombro, no son más que la actuación, sobre una materia estéticamente dispuesta, de las energías potenciales que llegaran a informar la capacidad del pianista, al cabo del penoso entrenamiento del que hoy nos ofrece cumplida compensación.

Pues bien, Señores, lo que ocurre en el dominio de la actividad muscular dirigida por el espíritu, sucede igualmente en el misterioso dinamismo propio de la actividad puramente mental.

También en ésta advertimos un lastre de pasividad, de inercia, de resistencia a las sugerencias de valor positivo para la vida humana; pero contrarrestadas e interiormente trabajadas por un fermento de actividad y de renovación a cuya virtualidad creadora se ofrecen ilimitados horizontes. Ya sea frente a los objetos de la Naturaleza, ya en comunión con los productos físicos o mentales de pretéritas generaciones o de la sociedad contemporánea, el espíritu del educando siente conmoverse sus fibras vitales en vibraciones que, si bien a veces se limitan a ser meras resonancias de la sonata sugerida por el ambiente, provocan otras en lo más íntimo de su conciencia la fecunda gestación de ideales llamados a conducir a la Humanidad a una vida mejor.

Tonificar las energías latentes en el organismo espiritual del educando; desenvolver ampliamente cuantos gérmenes haya sorteado en su temperamento individual el patrimonio hereditario de la raza; despertar, en fin, el espíritu de iniciativa en las múltiples direcciones que se ofrecen a la humana actividad y se hallan más a tono con las disposiciones peculiares del adolescente en su floración primaveral: he ahí una misión bien típica de la función docente en esa época intermedia entre la niñez y la juventud en que la humana crisálida se despoja del infantil capullo para revestir las alas con que ha de cernirse sobre las regiones misteriosas del porvenir.

Y no es sólo el fondo de espontaneidad embrionaria el que está llamado a recibir, en plena adolescencia, la fecunda levadura de una discreta educación; es también y sobre todo su voluntad vacilante la que aguarda el firme sostén, el vigoroso estímulo, el «golpe de gracia» que le asegure el triunfo en la grave prueba a que sus nativas energías se ven sometidas durante la «edad crítica» por excelencia. No basta, al efecto, trazar ante los ojos del adolescente la salvadora línea de conducta en la adopción de sus resoluciones, ni la norma directriz para la ejecución de las mismas, como no sería suficiente, para convertir al bisoño recluta en aguerrido soldado, recitarle instrucciones precisas ni siquiera exhortarle con viriles arengas: es preciso entrenarle periódicamente con maniobras que le adiestren en sus movimientos, le endurezcan contra la fatiga y hasta le familiaricen con el peligro, para que el día de lucha tenga en su esforzada voluntad la mejor garantía de la victoria.

Así, pues, sin perjuicio de reconocer que a todo grado de enseñanza le compete la doble función instructivo-educativa, sin dejar de admitir la mutua compenetración de estas funciones, que no solo no permite su aislamiento sino que hace de cada una de ellas el lógico complemento de la otra, parece conforme al natural desarrollo de la persona humana reservar un sentido predominante *educativo* a la segunda enseñanza, acentuando el *instructivo* en la primera y en la superior. De carácter principalmente general en el grado primario y especial o profesional en el superior, la enseñanza del grado medio pudiera participar de ambos, enderezándose ante todo a hacer del educando adolescente un *hombre* en la plena significación de esta palabra; y sondeando después las características más o menos acusadas de su incipiente personalidad para descubrir y preparar, en las aún indecisas tendencias *vocacionales* de hoy, los firmes trazos del *profesional* del día de mañana.

Pero esta perspectiva nos invita ya a consagrar una atención más detenida a las diversas direcciones que habría de cultivar la actuación pedagógica en el período de la Segunda Enseñanza, para llenar cumplidamente su misión educativa.

V.

La formación propia de la Segunda Enseñanza ha cristalizado en España y otros países en un título académico, si no muy acreditado, por lo menos muy familiar entre todos nosotros: el *Bachillerato*. Todos conocemos también los epítetos complementarios con que apuntamos, al por ventura intrigado interlocutor, el preciado tesoro oculto tras el sonoro vocablo, uno de los más extraños y de más dudosa etimología que encierra el castellano: bachiller en Artes, en Ciencias, en Letras.

Pues bien, alrededor de estas tres palabras y de su contenido ideológico vienen librándose, de muchos años a esta parte, esas incruentas batallas, esos torneos pedagógicos entre humanistas y realistas, clásicos y modernos, idealistas y tecnicistas, que se han traducido en la ubérrima variedad de sistemas de segunda enseñanza hoy vigentes en todos los países del mundo. . . . menos en España, donde no hay más que uno en el que parecen haberse dado cita todos los vicios de los demás, sin dejar lugar para ninguna de sus virtudes. Mejor dicho, para no ser injustos con nadie: el sistema o plan de segunda enseñanza que da acceso al bachillerato español produce la impresión de uno de esos enrevesados mosaicos que por ventura acreditan la habilidad manipuladora del artífice en la yuxtaposición de piedras polícromas tomadas de aquí y de allí, pero de cuya obra se halla totalmente ausente el aliento vital de un pintor o de un escultor que, aún equivocado, hubiese vaciado en la materia plástica su alma de artista.

Como prototipo de organización verdaderamente enciclopédica de la Segunda Enseñanza podemos tomar la vigente en Alemania, donde apenas hay dirección que no cuente con instituciones docentes adecuadas a su desenvolvimiento.

Existe, en primer lugar, una división fundamental entre los llamados Establecimientos de formación general («Allgemeinbildende höhere Lehranstalten») y las Escuelas medias especiales («Mittlere Fachschulen»), dedicadas a la preparación profesional para las distintas ramas de la Agricultura, Industria y Comercio.

Los Institutos de formación general responden, bien sea el tipo de enseñanza clásica o humanista—y se llaman «Gimnasios» —bien al tipo de enseñanza moderna o realista, bajo el nombre de «Escuelas Reales». En ambos casos la formación puede ser completa, si llega a un ciclo de nueve años, o incompleta, cuando sólo consume seis.

Se dan, finalmente, en el sistema germánico de la Segunda Enseñanza, organismos intermedios o mixtos de enseñanza humanista y realista, que se llaman «Gimnasios Reales» («Real-Gymnasien») cuando sus programas están hechos a base de combinaciones de estudios de uno y otro orden—y Escuelas Reformadas («Reform-Schulen»), si optan por la bifurcación a partir de una base de estudios comunes.

Como se vé, el eje de esta abundante floración de instituciones pedagógicas gira alrededor de estos dos polos: el *Humanismo* y el *Realismo*. La antítesis de la formación literaria propia del Humanismo, y de la formación científica y práctica que se designa con el nombre de Realismo ha dado asimismo márgen, en la vecina República francesa, a la escisión del antiguo Bachillerato en las dos ramas de Enseñanza *clásica* y *moderna*; escisión introducida ya en 1891 y ratificada después de la minuciosa información parlamentaria abierta en 1899 acerca de la reforma de la Segunda Enseñanza.

Vamos a consagrar, pues, unos minutos de atención, a este importante problema, que pudiéramos formular así: la Segunda Enseñanza ¿debe constituir una formación espiritual de carácter esencialmente literario y por ende a base del estudio de las llamadas

Humanidades clásicas o modernas—o debe más bien familiarizar al educando con las realidades de la vida, mediante el cultivo de las Ciencias y de las Artes?

Históricamente considerado, el Bachillerato llamado de *Letras* ha precedido al otro en el usufructo de este título. Formado al calor del Renacimiento de la antigüedad clásica, en el siglo XVI, ha cifrado su ideal pedagógico en el cultivo de sus lenguas —el latín y el griego—y de sus inmortales modelos literarios, y recibido de ahí el nombre un tanto equívoco de enseñanza *humanista*. Este humanismo clásico ha dado posteriormente lugar al llamado *moderno*, por entender algunos que el estudio de las lenguas y literaturas hoy vigentes puede y debe reemplazar sin inconveniente y hasta con ventaja al de las antiguas y ya muertas; pero sin por ello pretender la menor alteración en el carácter profundamente *humano* y nada instrumental o utilitario que esta enseñanza ha tenido hasta el presente.

Ahora bien, ¿en qué consiste este carácter *humanista* de las Lenguas y de la Literatura?

En un sentido lato, toda enseñanza es de índole «humanista», porque el hombre es, cuando no objeto de la misma, ordinario instrumento y medio de trasmisión de su contenido.

Pero así como en un medio de reflexión —v. gr. un espejo—cabe contemplar distintamente el espejo en sí, las cosas por él reflejadas y la reflexión de las cosas en su pulimentada superficie, así también tratándose del hombre cabe considerar la humana realidad en sí, lo que constituye el objeto de la Antropología—el pensamiento por el hombre producido, que confiere a un individuo el magisterio sobre su semejante—y por último, la expresión misma de ese pensamiento, a través de las formas del lenguaje en que principalmente se manifiesta. Pues bien, de estos tres aspectos que al estudio ofrece la humana actividad, el último es el característico de la enseñanza llamada *humanista*.

Ahora bien, la *expresión* del humano pensamiento, por interesante que sea, parece una función adjetiva y como accesoria frente al *pensamiento* mismo; y ¿qué es a su vez el pensamiento, sino el comercio de nuestro espíritu con los objetos o *realidades* que se ofrecen a su actividad? Añádase a esta consideración los abusos del «verbalismo» y del «simbolismo» en que a menudo llegara a degenerar la enseñanza humanista, suplantando el sentido de las cosas por el espejismo de las formas; recuérdense las crecientes exigencias económicas que han impuesto a la sociedad presente un mayor contacto con las fuentes de riqueza, y se tendrá la clave de la aparición, junto al bachillerato de tipo exclusivamente literario, de otro inspirado más bien en el cultivo de las realidades positivas de la vida.

¡Las realidades de la vida! ¡Qué pocas personas logran ni siquiera intentan penetrar en el profundo sentido encubierto tras un vocablo de uso tan corriente!

Realidades de la vida son, ante todo, las que componen el mundo físico que nos rodea, y de cuyo estudio se ocupan disciplinas que constituyen como el núcleo central del bachillerato que *nos* ocupa: las *Matemáticas*, por un lado; por otro, la *Física*, la *Química* y la *Historia Natural*, en sus dos aspectos de general y descriptiva, y en sus tres ramas llamadas Mineralogía, Botánica, Zoología.

Pero realidad de la vida, y la más íntima e interesante de todas para el hombre, es también la sociedad que le rodea, en su multiforme variedad e inagotable complejidad de manifestaciones; es obre todo el fuero de su propia conciencia, a través de la cual vivimos todo el mundo exterior y fuera de cual nada pudiera interesarnos. Verdad es que la *Psicología*, que se ocupa del espíritu humano, tiene un lugar en todos los planes de segunda enseñanza; pero ¿porqué ha de figurar, cual sucede en el nuestro, en el grupo de Letras, como si una enseñanza de tipo realista pudiera prescindir de ella?

Más interés que esta simple enumeración de realidades vitales ofrece a nuestro asunto la consideración de las dos actitudes fundamentales que frente a ellas es dado adoptar a la conciencia humana, y que pudiéramos considerar eficientemente expresadas en aque-

llos dos subtítulos anejos al bachillerato: *Ciencias y Artes*; la Ciencia representa la actitud puramente contemplativa o teórica del hombre ante la realidad; el Arte simboliza, por el contrario, una actitud práctica y efectiva.

El cultivo de la ciencia constituye hasta tal punto la característica del bachillerato en cuestión, que el epíteto de «científico» se emplea para designarlo como sinónimo de «realista» o de «moderno» en los países en que existe separado del clásico o humanista: en el nuestro mismo, como es sabido, una de las ramas del bachillerato lleva esta denominación. La única incongruencia que aquí advierto es la de incluir la *Historia* y la *Geografía* en el grupo de Letras, cuando por su contenido representan el grado más realista que cabe darse en el conocimiento—el conocimiento de lo concreto y de lo singular— y del cual se eleva el hombre al plano ideal de las ciencias puras, para de nuevo descender al de la realidad mediante las ciencias llamadas «de aplicación».

No podemos decir otro tanto del Arte, que había dado su nombre a la famosa «Facultad de Artes» de nuestras antiguas Universidades, y sobrevivido a ella hasta mediados del siglo pasado en el bachillerato que llevaba este título.

Fuera del estudio de las *Lenguas vivas*—que, cuando se hace en un sentido instrumental y de pura comunicación social, bien merece el nombre de Arte—el conjunto de las *Artes* transformadoras de la materia parece haber quedado al margen del ciclo de Segunda Enseñanza, y relegado a las llamadas «Escuelas de Artes y Oficios»: su recientemente intentada reincorporación a los Institutos bajo el título de «Institutos Generales y técnicos»... no ha pasado del título. Y no es que se hallen en absoluto fuera del espíritu de nuestro plan de Segunda Enseñanza—en el que figuran ciencias de aplicación a las humanas necesidades, como la Agricultura o la Higiene, que implican un margen de artificio— sino que en su aspecto que pudiéramos llamar ejecutivo y muy particularmente de ejecución manual o corporal, han sido por ventura consideradas las Artes como menos dignas de la gravedad académica propia de todo un señor aspirante a bachiller! ¿Necesitaré denunciar aquí este absurdo divorcio, condenado por toda sensata psicología y pedagogía, de la actividad mental y de la actividad muscular en que parece inspirarse toda esta distribución didáctica?

Ciencias y Artes, a los ojos de algunos fanáticos de la enseñanza llamada «realista», han de revestir en ella un carácter exclusivamente «utilitario» «Nada de estudios que no *sirvan para algo*;» tal es la consigna que repiten con aire triunfador, tras la proclamada «esterilidad» de una formación espiritual libre y desinteresada.

Es de admirar la miopía de ciertas gentes, que no advierten la «utilidad» de las cosas hasta que las ven actualmente aplicadas a la satisfacción de las necesidades de la vida; ¡cómo si hubieran sido posibles, verbigracia, los maravillosos servicios de la telegrafía sin hilos, sin las al parecer ociosas lucubraciones de Herz sobre las ondulaciones eléctricas que llevan su nombre!

Pero aún descontada esta «utilidad a distancia» ¿puede proclamarse en serio la necesidad de una dirección pedagógica en orden a las enseñanzas «que sirven para algo», y rechazar toda formación en orden a este *algo* a que por lo visto se enderezan y subordinan todas las enseñanzas? Bien está que se ponga al hombre en posesión de los *medios* eficaces para realizar los fines de la vida; pero estos mismos *fines*, sin los cuales sus medios no tendrían razón de ser, ¿no habrán de ser ellos mismos objeto de esmerada instrucción y educación?

No hagamos a la enseñanza realista responsable de las incongruencias de sus indiscretos paladines; y reconozcamos como su lógico coronamiento, no el «saber» puramente científico ni el «hacer» meramente artificial, sino ese *saber* y ese *hacer* profundamente humanos cuando se reintegra el saber a su sentido etimológico de «tomar sabor» o «gustar» las cosas de la vida como verdaderas, como bellas, como buenas, y se endereza al «hacer» a la progresiva realización en la vida de los ideales de Verdad, de Belleza, de

Bondad. La *Moral*, el *Derecho* y la *Religión* representan a este efecto la cúspide de la formación espiritual del hombre, en el doble orden de su vida natural y sobrenatural.

VI.

Ante este desfile panorámico de las humanas disciplinas que acabamos de contemplar, surge de nuevo el inquietante problema: ¿cuál será la jurisdicción que en tan vasta enciclopedia habremos de asignar a la Segunda Enseñanza?

No se trata —entiéndase bien— de fijar un tipo de enseñanza que pueda ser encajado entre la llamada primaria y la superior, a base de una articulación convencional de sus fronteras. Se trata de advertir si, en un sistema integral de enseñanza, hay alguna que natural y racionalmente habría de corresponder, ya que no a toda la adolescencia de un país, por lo menos a aquella parte selecta de la misma llamada por sus condiciones personales a dirigir los destinos del pueblo a que pertenece.

De los criterios de diferenciación que antes he señalado, hay algunos que afectan al grado de *extensión* o de *profundidad* en que cabe cultivar las disciplinas del espíritu. La *extensión* nos sugiere los dos tipos de enseñanza «general» y enseñanza «especializada» —seccionada esta última en múltiples direcciones— la *profundidad*, por su parte, no se presta a divisiones naturales de graduación; y solo arbitrariamente, por razones de organización administrativa, puede autorizar el encastillamiento de sus grados en los clásicos moldes de enseñanza elemental, media y superior.

En ninguno de estos criterios hay base para la creación de un tipo de Segunda Enseñanza autónoma, que responda a necesidades peculiares y no sea un simple eslabón intermedio entre la Escuela y la Universidad.

Esta base sólo la hallamos en la distinción antes expuesta y comentada entre las dos funciones, instructiva y educativa. que deben integrar toda labor docente, pero de las que cada una puede preponderar sobre la otra, dando así a las respectivas enseñanzas un matiz característico. La Enseñanza primaria y la superior son sobre todo *instructivas*, dentro de la generalidad o especialidad que les corresponde—la enseñanza llamada «segunda» ha de ser eminentemente *educativa* del hombre en el período crítico de su adolescencia.

Ahora bien, ¿cómo responden a esta finalidad las dos formas de bachillerato, humanista y realista, cuyo contenido acabamos de exponer?

Nadie ha cantado, que yo sepa, las excelencias de la enseñanza *humanista* como fuente de instrucción, pero sus panegiristas no se cansan de ponderar su virtualidad educativa.

Os he dicho antes que los alemanes llaman «gimnasios» a sus establecimientos de segunda enseñanza en que domina el estudio de las humanidades clásicas, a base del latín y del griego. La palabra ha podido provocar la sonrisa de quien no perciba la profunda analogía de los ejercicios de educación física, que desde los griegos vienen designándose por ese nombre, con los ejercicios a que se consagra el alumno de Humanidades... en los países en que se cultivan con verdadero sentido pedagógico.

Ejercicios de ideación o *composición* para el desarrollo de un tema, de *verbalización* para el aprendizaje de un vocabulario y de una estructura gramatical, en su doble forma oral y escrita—tránsito de *interpretación* del signo verbal a la idea significada o de la idea significada al signo, con la inagotable variedad de acoplamientos que en él se encierra—trasposición del sistema de signos con sus ideas correspondientes de las lenguas extranjeras, mediante las llamadas *traducciones* y versiones, -finalmente; *análisis* y *crítica* de las obras maestras del ingenio humano en su valor expresivo del pensamiento ¿cabe imaginar mayor abundancia y sutileza de movimientos mentales, cabe calcular el entrenamiento, la agilidad espiritual que habrán de resultar para el educando de esta incomparable gimnástica?

Quizás no se halle al cabo de ella, es verdad, en condiciones de ponerse al frente de un taller, o de llevar la contabilidad por partida doble, pero registrad un hecho curioso. En la información parlamentaria a que antes me he referido, abierta en Francia con motivo del proyecto de reforma de la Segunda Enseñanza, no sólo la Universidad—nos dice el que fué presidente de la Comisión, Mr. RIBOT (1) —sino las Cámaras de Comercio de las grandes ciudades, así como los industriales más calificados, se han pronunciado enérgicamente en favor del mantenimiento de la enseñanza clásica y humanista. Habrán, sin duda, sentido en la palpitante realidad de la vida económica la superioridad de los funcionarios adiestrados en el dominio de las letras humanas sobre los que no tenían en la cabeza más que cifras y hechos. Y es que la utilidad de una sólida formación literaria se toca hasta en las situaciones más ajenas al parecer a toda literatura, como se beneficia las tierras agrícolas de ciertos remansos de agua subterránea, con solo descubrirles un cauce conductor a la sedienta superficie.

No caigamos, sin embargo, al ponderar la virtud educativa de las letras humanas, en el exceso de negársela a toda enseñanza de tipo realista, a base del cultivo predominante de las Ciencias y de las Artes. Pero ha de ser con una condición: la de que tanto las unas como las otras no figuren en el Bachillerato, sino en la medida y con la selección sugeridas por la finalidad a que se enderezan.

Más interesan, a este propósito, al futuro bachiller los métodos que las conclusiones; el criterio que la doctrina; la gestación de las conquistas científicas en la mente y en la historia humana que su exhibición amazotada en los manuales al uso y aún en las preparadas experiencias de un laboratorio, sin dejar de tener éstas su propio valor educativo.

¿Quiere decir esto que no deba descubrirse al bachiller el rico contenido doctrinal que es orgullo de la ciencia moderna? Nada de eso; pero aún ahí habrá de insistirse en los principios generales más que en los detalles; en la trabazón sistemática de las partes entre sí, más que en la multiforme variedad intrínseca; en una palabra —dice FOUILLÉE en su obra antes citada (2)— «del árbol de la ciencia enseñad a los niños las raíces, el tronco y las ramas principales; pero no les obligueis a contar las hojas.» ¿Y qué son sino hojarasca esas interminables letanías de nombres geográficos é históricos, esas minuciosas descripciones de cuerpos químicos, esos enmarañados inventarios de tipos biológicos, excelentes para los especialistas del ramo, pero que en nuestro caso no logran sino recargar hasta el exceso la memoria de los adolescentes, en tanto se deja ayuna su inteligencia de las grandes ideas directrices que presiden al espléndido panorama de la Naturaleza?

Si no temiera asustar a algún oyente desprevenido, me atrevería a decir que el defecto capital de nuestros planes de segunda enseñanza... estriba en su total carencia de espíritu filosófico. ¡Filosofías a los catorce años! No deja de administrárselas el plan vigente, en dosis fragmentarias y constitutivas de una asignatura más, cuando en rigor debiera ser la filosofía, en su amplia acepción de disciplina general del espíritu, el alma que informara y orientara en un sentido profundamente humano la estructura orgánica de todo el Bachillerato científico y realista. El valor eminentemente educativo de la filosofía habría de ser para el bachiller, al propio tiempo que el mejor complemento de la primera enseñanza general, el preservativo más seguro contra los peligros de la especialización universitaria, cuya deformación espiritual lamentan a la hora presente los espíritus más selectos del mundo que piensa.

(1) ALEX, RIBOT, *La Reforme de l'Enseignement secondaire*. (Armand Colin.—Paris) pág. 73.

(2) Pág. 82.

VII.

Voy a terminar, pero no sin reducir a algunos puntos, que como conclusiones tengo el honor de proponer al Congreso, la forma en que, a mi juicio, pudiera ser más viable la instauración de una Segunda Enseñanza principalmente educativa, y cuyo detalle me es imposible exponer por falta de tiempo.

1.^a Supuesto el carácter educativo más que instructivo de la Segunda Enseñanza, el problema que plantea no es tanto un problema de selección de materias y de asignaturas como de programas y de métodos.

2.^a Esta educación ha de ser integral en orden a las facultades humanas intelectuales, morales, estéticas y físicas y por lo tanto a base de una formación a la vez humanista o literaria y realista o científico-artística.

Esto no obstante, podrá introducirse en el plan de enseñanza cierta elasticidad de materias a que tuvieran opción los alumnos conforme fueran acusándose sus aptitudes vocacionales, utilizándose al efecto la doble forma de combinación o de bifurcación.

3.^a La educación en la Segunda Enseñanza habrá de tener muy en cuenta los factores étnicos del pueblo vasco, para respetar los que constituyen características de positivo valor en su personalidad y completar los que, por su sentido negativo, tiendan a mantenerle en condiciones de inferioridad o restarle influencia en la amistosa concurrencia con los demás pueblos.

4.^a La reforma de la Segunda Enseñanza requiere, no solo un alumnado discretamente seleccionado y graduado a su ingreso, sino también un personal docente especialmente preparado, más aún que en cuanto a competencia doctrinal, en orden a la formación y vocación pedagógica, teórica y práctica, indispensable para el eficaz desempeño de la función docente. Semejante formación no se adquiere actualmente en las Universidades españolas, únicas proveedoras de este profesorado, y queda por lo tanto a merced de las condiciones e iniciativas personales del profesor, o del complemento de formación que pudiera recibir en Centros extranjeros.

5.^a Aún con profesorado y alumnado debidamente seleccionados, la obra de la Segunda Enseñanza, para ser verdaderamente educativa, habrá de abandonar el tipo universitario español en que se hallan hoy calcados nuestros Institutos, y adoptar francamente el régimen de Colegio. Una larga y continuada estancia en él durante el día, en la que un corto número de alumnos conviviera con sus profesores en asidua compenetración durante todas las tareas reglamentarias, había de ser la condición fundamental de aquél régimen.

6.^a El año 1918 se creó en Madrid por Real Decreto del Ministerio de Instrucción Pública, y se encomendó para su organización a la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, un centro llamado *Instituto-Escuela*, cuya doble finalidad es la de «aplicar nuevos métodos de educación y planes de estudios» y «ensayar al propio tiempo sistemas prácticos para la formación del personal docente, adaptables a nuestro país.»

En el preámbulo del Real Decreto, creador de la nueva Institución docente, se dice, que «es propósito del Gobierno otorgar, igualmente, condiciones especiales y recursos adecuados a cuantas iniciativas se le ofrezcan por los Claustros respectivos para implantar, en condiciones eficientes, modernos sistemas de enseñanza que parezcan dignos de ser implantados en España.»

En consecuencia, procede estudiar la conveniencia de que las Excmas. Diputaciones de las cuatro Provincias vasco-navarras se pongan en inteligencia con los Claustros de Profesores de sus respectivos Institutos, para recabar del Gobierno la iniciativa de reformas

útiles, fragmentarias o totales, en tanto que la obtención de una más amplia autonomía permita acometerlas con mayor libertad de acción.

Señores, he terminado. Solo me resta expresaros mi profunda gratitud por la benévola atención con que me habeis escuchado, y añadir a los anteriores mi último voto, en el que tengo la seguridad de ser eco fiel de todos los presentes: que no se haga esperar la plenitud de la floración cultural de nuestro pueblo, ya brillantemente iniciada, para que sea en breve un hecho aquella expansión por todo el mundo de sus frutos exquisitos, que al árbol simbólico de Guernica pedía nuestro gran bardo en estrofa inmortal

Eman da zabaltzazu

Munduban frutuba

