

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena á todo espíritu é interés de comunión religiosa, escuela filosófica ó partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad é inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.—(Art. 15 de los *Estatutos*.)

Domicilio de la *Institución*: Paseo del Obelisco, 8.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira á reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: para el público, 10 pesetas; para los accionistas y los maestros, 5 —Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1 —Se publica una vez al mes.

Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institución* gira á los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción. — Véase siempre la *Correspondencia*.

MEMBROS DE LA BIBLIOTECA DEL BOLETÍN

AÑO XXXVI.

MADRID, 31 DE OCTUBRE DE 1912.

NÚM. 631.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Pedagogía de las ciencias Físico químicas, por *Don Edmundo Lozano*, pág. 289.— La Universidad española, por *D. Federico de Onís*, pág. 293.— Revista de Revistas. Alemania: «*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*», por *D. J. Ontañón y Valiente*, pág. 302.— Francia: «*Revue internationale de l'Enseignement*», por *D. D. Barnés*, página 305.— «*Revue pédagogique*», por *Don E. Ramos*, pág. 308.

ENCICLOPEDIA

De un curso de ciencia política, por *D. Adolfo Posada*, pág. 312.

INSTITUCIÓN

José Vidarte.—Noticias, pág. 320.

PEDAGOGÍA

PEDAGOGÍA DE LAS CIENCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (1) por el Prof. D. Edmundo Lozano.

1.—No es necesario ponderar el valor utilitario del contenido de las ciencias físico-químicas; nadie ignora que á toda conquista realizada en el dominio de estas ciencias, corresponde un progreso en todas las afines ó bien algún adelanto industrial importante. Desde este punto de vista, hay razones suficientes para que su enseñanza se incorpore al programa de la escuela primaria. Pero, aparte de todo

motivo de carácter utilitario ó de mera cultura, existen otros de índole pedagógica, de los cuales vamos á ocuparnos. Antes de comenzar esta labor, conviene bosquejar, aunque sea muy de paso, el carácter y el método de estas ciencias, con el propósito de discernir lo que de ellas puede aprovechar el maestro.

2.—La Física y la Química se ocupan de los fenómenos ó cambios realizados en un sistema de cuerpos, por virtud de acciones internas ó externas al mismo. Para estudiar estos cambios y construir su representación adecuada, es necesario, en primer término, *experimentar*, esto es, colocar el sistema en condiciones apropiadas para que pueda observarse individualmente cada acción y el correspondiente efecto.

La experimentación físico-química ofrece, en general, las dos fases siguientes:

a. Se hace variar uno de los parámetros ó condiciones actuales de un sistema (temperatura, presión, estado eléctrico, etcétera), con el propósito de averiguar el sentido de la variación correspondiente en dicho sistema. Esta primera fase es puramente *cualitativa* y constituye el experimento *vulgar*; su resultado establece únicamente una relación de causalidad entre dos hechos concretos, aislados, sin referirlos á ninguna construcción sistemática determinada. Supongamos, por ejemplo, que nos proponemos estudiar la acción del calor sobre el aire. Con este propósito se incluye el gas, perfectamente seco y purificado, en el bulbo de un tubo termométrico y se le aísla del aire ambiente me-

(1) Del libro en preparación *La enseñanza de las ciencias físicas y naturales*, de la Biblioteca Internacional de Pedagogía.

diante una columnita de mercurio alojada en el vástago, la cual sirve al mismo tiempo de índice ó indicador de la variación del volumen del aire confinado. En este caso, el sistema puede considerarse reducido a un solo cuerpo (el aire), cuyo estado está condicionado por tres parámetros: volumen, presión y temperatura. El rozamiento del índice de mercurio con la pared del tubo, al moverse empujado por el aire, es muy pequeño; por consiguiente, la presión del aire confinado permanece igual á la presión atmosférica, la cual, por variar muy poco durante la experiencia, puede suponerse constante. Tenemos, pues, el sistema reducido á las condiciones requeridas para intentar la experiencia, puesto que se han eliminado las variaciones de presión. Sumergiendo el aparato en un baño de agua caliente, se observará que el aire que aquél contiene aumenta en volumen, empujando el índice a lo largo del tubo; si después se introduce en agua fría, el índice retrocede, indicando una disminución del volumen del aire que confina. De esta experiencia se deduce que el volumen del aire varía en el mismo sentido que la temperatura, cuando se opera á presión constante (1).

b. Si los cambios observados son susceptibles de medida, se hace variar arbitrariamente uno de los parámetros y se determina cuantitativamente la variación correspondiente del sistema. De este modo se obtiene una serie de pares de valores que, en general, encajan en alguna fórmula matemática conocida. La traducción de esta fórmula, que simboliza una relación cuantitativa existente en un grupo de variaciones más ó menos extenso, expresa lo que con dudosa exactitud se ha llamado *ley física*. Esta segunda parte del experimento constituye la fase *cuantitativa ó científica*.

Volvamos, para aclarar lo dicho, al caso de la dilatación del aire por la acción del

(1) Si la presión exterior hubiese aumentado durante la experiencia, la dilatación del aire sería menor, nula ó negativa (disminución de volumen), según el valor que aquélla hubiese alcanzado; de aquí la necesidad de mantenerle constante.

calor, proponiéndonos ahora el estudiar cuantitativamente el fenómeno. Con este objeto se comienza por averiguar el volumen del bulbo de vidrio y el que representa cada una de las divisiones del tubo. Luego se deseca el aire contenido en el aparato, se introduce el índice de mercurio y se procede á medir los volúmenes $v, v', v'' \dots$, correspondientes á las temperaturas o, t', t'' (1)... En una hoja de papel cuadriculado, se trazan dos rectas perpendiculares entre sí, OX, OY ; sobre la recta OX , y partiendo del punto O , se miden segmentos proporcionales á las temperaturas (un centímetro por cada grado, por ejemplo), y sobre la recta OY , partes proporcionales á los volúmenes observados á una escala apropiada al tamaño del bulbo). Por el punto t' , se traza una paralela á OY , y por el v' , una paralela á OX ; la intersección de estas dos rectas determina un punto P' , llamado *punto figurativo* del sistema. Trazando por P la recta PM , paralela á OX , es evidente que $a'P$ representa el aumento de volumen experimentado por el aire cuando la temperatura crece de o á t grados. Del mismo modo obtendríamos los puntos $P', P'' \dots$. La serie de estos puntos determina una línea sinuosa, que se aproxima á una recta tanto más, cuanto mayor es la exactitud de las medidas. Podemos, pues, suponer que realmente es una recta RS , trazada de modo que los referidos puntos se distribuyan por igual á uno y otro lado. Siendo esto así, tenemos una serie de triángulos rectángulos semejantes, $Pa'P', Pa''P'' \dots$, en los cuales se verifica la relación:

$$\frac{P'a'}{Pa'} = \frac{P''a''}{Pa''} = \dots = \frac{\text{Aumento de vol.}}{\text{Temperatura}} = \text{constante};$$

ó bien

$$\text{Aumento de vol.} = \text{Temperatura} \times \text{constante.}$$

Esta fórmula, traducida al lenguaje común, enuncia la siguiente ley física: El aumento de volumen experimentado por el aire bajo la acción del calor es proporcional á la temperatura.

(1) En la medida de $v, v' \dots$, se tiene en cuenta la dilatación experimentada por el bulbo á la temperatura correspondiente. (Véase la figura al final).

La importancia de la ley física depende de la extensión del grupo de variaciones que simboliza y de la amplitud de las desviaciones que generalmente ofrece respecto á los datos de la observación. Es una fórmula mental aproximada, de valor circunstancial, el cual depende, en último término, del grado de exactitud y penetración de los métodos y medios empleados en la experimentación.

Cuando se ha conseguido establecer varias leyes relativas al mismo dominio físico (por ejemplo, las referentes al estado gaseoso), surge la necesidad de enlazarlas en una *teoría física*. En la manera de realizar la construcción de ésta, se manifiestan dos tendencias extremas, dos puntos de vista radicalmente opuestos: el *nominalismo* y el *mecanicismo*.

La doctrina nominalista, tal como la expone Duhem (1), distingue en la elaboración de la teoría física cuatro operaciones fundamentales:

1.º La definición y la medida de las magnitudes físicas mediante símbolos matemáticos que no tienen, con las propiedades ó las variaciones que representan, otra relación que la del signo con la cosa significada. A cada estado de ésta, corresponde un valor del signo representativo.

2.º El enlace de todos estos símbolos mediante un número muy limitado de *hipótesis*, imaginadas arbitrariamente, sin otra restricción que la de evitar toda contradicción lógica entre los términos de la misma hipótesis ó entre las hipótesis de una misma teoría. Con estas hipótesis no se pretende enunciar relaciones verdaderas entre las propiedades reales de los cuerpos.

3.º El desarrollo matemático del conjunto de hipótesis. En esta operación se tiene en cuenta solamente las exigencias de la lógica algebraica. Las magnitudes que intervienen en los cálculos no son realidades físicas, del mismo modo que los principios ó hipótesis que les sirven de fundamento no corresponden, como ya se ha

dicho, á relaciones verdaderas de las cosas.

4.º La comparación de la teoría con la experiencia. Las diversas consecuencias á las cuales conduce el desarrollo matemático de la teoría, se traducen en juicios relativos á las propiedades ó las variaciones de los sistemas físicos. Estos juicios se comparan con las leyes que la teoría se propone representar; si conforman con ella, la teoría cumple su objeto; si no concuerdan, debe desecharse ó modificarse.

De lo dicho se deduce que la teoría física, elaborada conforme al punto de vista nominalista, no intenta penetrar en la realidad que se oculta bajo la apariencia recogida por nuestras percepciones sensibles; no pretende *explicar* los fenómenos físicos mediante construcciones metafísicas. Sólo se propone condensar, ordenar, clasificar las leyes físicas en una *forma* abstracta, que guarda con las apariencias fenomenales una relación análoga á la que existe, por ejemplo, entre la variación de la temperatura del aire y la gráfica que la simboliza. El nominalismo, por la manera de considerar las relaciones del pensamiento con las cosas, no admite la posibilidad de un conocimiento verdadero de los elementos íntimos ó esenciales de los fenómenos (1); en este respecto, es decididamente agnóstico.

El mecanicismo, por el contrario, pretende descubrir, en la infinita complejidad de los fenómenos, dos elementos reales é indestructibles—masa y movimiento—; afirma que todos sus conceptos corresponden á cosas reales—átomo, éter...—; implícitamente admite que los conceptos más generales y las realidades que les corresponden, preexisten, son anteriores, á los conceptos y realidades particulares y, también, que estos últimos se deducen de los primeros por adición de atributos ó de propiedades. En suma, el mecanicismo se pro-

(1) Véase S. B. Stallo: *La Matière et la Physique moderne*, p. 99 y sig.

E. Mach: *La Mécanique: exposé historique et critique de son développement*, art. 4.º: *La science comme économie de la pensée*, p. 449.

Karl Pearson: *The Grammar of Science*.

(1) P. Duhem: *La Théorie physique. Son objet et sa structure*, 1906.

pone explicar el mundo físico, construirle como una síntesis de elementos conceptuales objetivados.

La crítica de los principios de la mecánica clásica y el fracaso de la doctrina mecanicista, cuando en la última mitad del siglo pasado se intentó la explicación de los fenómenos físicos mediante las propiedades mecánicas del *éter*, ha estimulado el punto de vista nominalista. Últimamente, el descubrimiento de los electrones, la investigación de las relaciones y los fenómenos que han servido para confirmar y completar la teoría electromagnética de la luz, la explicación cinética de los movimientos brownianos, etc., y, por otra parte, el radicalismo nominalista, que amenaza convertir la Física en una pura ilusión, han vigorizado el mecanicismo, hoy prevalente en el dominio de las ciencias físico-químicas (1). Probablemente llegará un momento en que las exageraciones mecanicistas provocarán una crítica que resucitará el nominalismo, y así continuará la doctrina física, desenvolviéndose progresivamente en una especie de curva periódica.

3.—Conocido el carácter abstracto de las construcciones y clasificaciones físico-químicas, bien se echa de ver que la parte de estas ciencias accesible al alumno de la escuela primaria es la repetición empírica de algunos de los hechos que sirven de fundamento á la teoría, ó que representan aplicaciones útiles de la misma y, por tanto, el valor pedagógico de su enseñanza puede equipararse al de un trabajo manual. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que todo experimento físico-químico—aparte de su utilidad como labor manual—sirve para comprobar una ley física cualitativa ó cuantitativa; y tampoco se debe olvidar que algunas de estas últimas

pueden expresarse, con la suficiente aproximación, en términos de las operaciones de la aritmética vulgar, ó bien con el auxilio de construcciones geométricas elementales; lo cual quiere decir que, mediante una discreta selección del trabajo experimental, puede éste adquirir cierta finalidad científica accesible al alumno, consiguiendo de este modo un valor muy superior al del mero trabajo mecánico.

La enseñanza elemental de las ciencias físico-químicas ha de hacerse, por tanto, en el laboratorio. Los alumnos deben ejecutar todos los experimentos seleccionados por el maestro; construir los aparatos, razonando sus detalles; observar cuidadosamente todas las circunstancias del experimento y su resultado, anotando en el cuaderno de laboratorio todas sus observaciones y ejecutando los cálculos, dibujos y gráficas con el mayor esmero. Los experimentos deben ser repetidos hasta conseguir un éxito satisfactorio; el material, la mesa de trabajo y el local deben mantenerse en perfecto estado de limpieza. Conviene que el maestro prepare cuestionarios, correspondientes á los experimentos ejecutados, á los cuales contestará por escrito el alumno. Estos cuestionarios no se limitarán á la mera descripción del experimento, sino que han de comprender las conclusiones más inmediatas que de él pueden derivarse (1).

El examen y corrección de las respuestas—las cuales exigen por parte de éste un trabajo reflexivo—y la comparación y discusión de las notas de laboratorio, deben ser los únicos asuntos de las clases orales.

Realizada la enseñanza de las ciencias físico-químicas en las condiciones mencionadas, tiende á estimular la iniciativa y el

(1) El eminente químico y pensador W. Ostwald, quien durante largos años ha combatido ardientemente el atomismo y, en general, las explicaciones mecánicas, dice en el prólogo de la 4.^a edición de su *Química general*: «Estoy convencido de que al presente poseemos la prueba experimental de la naturaleza discreta, granulosa, de la materia; prueba inútilmente buscada durante miles de años por la hipótesis atómica.» La conversión de Ostwald es un triunfo del mecanicismo.

(1) Así, por ejemplo, después de determinar los puntos de ebullición del alcohol puro y mezclado con el agua, puede proponerse al alumno la siguiente lista de preguntas:

¿Por qué razón conviene agregar al líquido pequeños fragmentos de un sólido insoluble?

¿Varía la temperatura del vapor de alcohol puro manteniendo la ebullición algunos minutos?

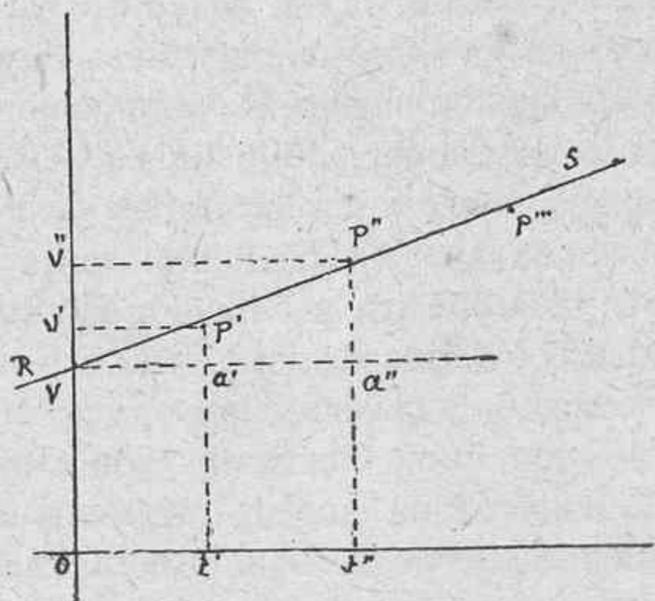
¿Varía la temperatura del vapor de las mezclas de agua y alcohol?

¿De qué manera podría averiguarse si una muestra de alcohol contiene agua?

hábito del trabajo reflexivo y ordenado, contribuyendo á preparar el espíritu del alumno para la labor futura y definitiva.

4.—Si por casualidad lo escrito en los párrafos anteriores llega á manos de algún maestro confinado en ignorada aldea, sin duda formularía, á guisa de comentario, la siguiente pregunta: ¿Puede nadie imaginarse, que en una escuela cuya consignación no es suficiente para comprar papel y escobas, llegue á instalarse un laboratorio para la enseñanza de las ciencias físico-químicas?

La respuesta á esta pregunta no es difícil. La preparación y el buen deseo del maestro pueden remediar en gran parte la penuria de los medios; en todo caso, sus esfuerzos serán secundados con el mayor entusiasmo por el alumno á quien la *acción* interesa y arrastra. Todos los trebejos del desván, los cacharros inútiles de la cocina, los objetos más heterogéneos serán puestos á contribución para construir un gabinete de Física, un laboratorio químico de un valor pedagógico infinitamente superior al de la más *brillante* colección de aparatos producidos por la quincallería extranjera. Y si el maestro no tiene vocación ó carece de aptitud para esta obra, preferible es que borre de su programa esta enseñanza á que intente realizarla *ex cathedra*, utilizando alguno de los «Manuales» que tan profusamente circulan en nuestro país, extractados del vetusto y siempre remozado libro de Ganot ó de otros análogos.



LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA (1)

por D. Federico de Onís,

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

Me propongo, señores, en este momento en que la ley me obliga á dirigirme á la Universidad, llevando su voz en este acto, recoger mi pobre caudal de ideas y preocupaciones acerca de la Universidad misma: de su concepto, de su historia y de su porvenir. Problema grave y difícil es éste para mí, pues tengo que salir del centro de mis estudios y materiales de trabajo á campo poco conocido; mucho más fácil me sería tejer un discurso científico en el que presentase á vuestra consideración los resultados de mis investigaciones sobre alguno de los problemas filológicos á que vengo consagrando mi actividad; pero estando en tela de juicio la existencia misma de la Universidad española como organismo científico, es decir, como Universidad, este problema tiene que surgir de una manera necesaria é imponente siempre que nos congreguemos para comunicarnos nuestro pensamiento...

Hoy estamos aquí reunidos, quizá por única vez en todo el curso, profesores y estudiantes; mañana estaremos solos en nuestras cátedras, frente á unos cuantos jóvenes que deben recibir de nosotros el máximo de su elevación espiritual. Ellos vendrán á nuestras manos con esa ingenuidad y confianza ciegas, propias de la juventud; no habrá surgido en ellos todavía la preocupación por su porvenir; la alegría interior les hará sentir como digna de vivirse la vida que el destino al nacer les deparó. Nosotros no estaremos tan tranquilos en nuestros asientos, si la idea de la responsabilidad no se ha borrado del fondo de nuestros pechos; sentiremos á cada momento la conciencia de la debilidad de nuestras fuerzas ante el peso abrumador de nuestra misión; y sufriremos la tragedia íntima que se viene dando en todo español consciente, los vaivenes de esperanza y desesperanza, de ánimo y desaliento, en

(1) Discurso inaugural del curso académico en la Universidad de Oviedo.

esta lucha para hacer de España un pueblo culto. Nuestros muchachos, los jóvenes de España, estos que me están escuchando, van á ser una generación más de las que desde hace dos siglos, cuando menos, se espera que realicen la gran obra de despertar la conciencia nacional. Y hasta ahora se ha esperado en vano. Los mismos problemas agravados tenemos hoy delante que tenían nuestros padres, nuestros abuelos del siglo XVIII y hasta ciertos españoles de los siglos XVI y XVII que, en el momento de mayor auge material de la nación, se dieron cuenta de que vivían en un siglo «de más estruendo que sustancia».

Preparar á esta juventud para el cumplimiento de su misión es nuestro principal deber y para ello es preciso que les demos una idea plena y clara de la situación de España, de la tradición que nos ha formado como somos, del camino penoso que tenemos que labrarnos para el porvenir. Y al mismo tiempo que, al ejercitar nuestra estricta función universitaria, les damos la ciencia, como en esta casa no se puede suponer que la ciencia no forme parte de la medula de la vida de los pueblos, debemos infundirles la fe de que ella es el arma con la que han de crear su propia patria.

Quizás haya quien crea más piadoso no turbar la frescura y alegría de la juventud con los viejos dolores de la casta; quizás haya quien piense que el dolor enervaría sus energías impetuosas, haciéndoles caer en el desaliento y la desesperanza. Nunca la mentira puede ser fuente de esperanza duradera; porque la realidad, á donde se dirige la acción, traería inmediatamente el más doloroso de los desengaños y, con él, el aniquilamiento de la voluntad. No hay más camino fecundo que la verdad.

Fijaos bien en que os está hablando uno que acaba de salir de las aulas como estudiante para volver á ellas como maestro, y que lleva aún abierta la herida del desengaño al verse con la juventud perdida y las esperanzas deshechas y teniendo que labrarse desesperadamente, entre la broza depositada sobre su espíritu, año tras año, en las aulas, un camino para salir á la luz de la cultura. Y hoy, cuando no debía du-

dar ni de mis fuerzas ni de mi camino, porque así lo exigía el temperamento de mis años, os hablo con todas las reservas críticas y los dejos amargos propios de más madura edad. Y es que, señores—y está bien que lo sepáis vosotros, estudiantes—, es que entre las muchas desgracias que llevamos encima los españoles por el solo delito de haber nacido tales, está la de no tener juventud. Nos pasa como á esos muchachos huérfanos que, al despertar en la adolescencia a la relación social, tienen que gastar sus energías prematuramente para abrirse un camino entre las asperezas de la vida, sin ayuda de nadie y llevando a cuestas la carga de la madre viuda y de los hermanitos débiles. Nosotros somos huérfanos también; conforme vamos despertando á la vida civil, vemos que las instituciones y organismos sociales que debían ser nuestro sostén y nuestra ayuda están muertos ó corrompidos y reclaman imperiosamente lo mejor de nuestras energías para revivirlos y salvarlos, y con ellos salvarnos todos. Nosotros sí que podemos decir, como en la poesía de Heine, que no debemos nada á nadie sino á un amigo valeroso y fuerte que, con su esfuerzo, nos sacó adelante, y á quien de buena gana estrecharíamos en nuestros brazos; pero no es posible, porque cada uno de nosotros lo debe todo á sí mismo y á su propio esfuerzo. Para el español, el sentimiento de patria es esencialmente dolor, y sólo el que sienta este dolor, que es lo único que nos une, puede llamarse buen español. El español que más profundamente ha sentido el dolor de la patria, D. Joaquín Costa, lo dijo ya en palabras memorables: «Los españoles sienten hambre de pan, hambre de instrucción, hambre de justicia.»

Somos, sobre todo, huérfanos de la cultura. Rota nuestra tradición, solitaria y discontinua nuestra producción científica, olvidados ó faltos de interés actual nuestros escritores clásicos, muy poco leídos, aun los que, como Cervantes, son cumbres de la humanidad, hace dos siglos que vamos á la rastra de Europa, intentando, apenas con fruto, asimilarnos algo de su producción intelectual. Todos, hasta aquellos

que se erigen en defensores de nuestra tradición, se informan solamente en fuentes extranjeras. Desde la escuela, desde el momento en que queremos salir de la experiencia cotidiana y del influjo de las ideas que forman nuestro ambiente espiritual para elevarnos al plano superior de la cultura, de lo específicamente humano, todas las verdades, leyes y conocimientos adquiridos llegan á nosotros unidos á un nombre extranjero, un nombre extraño á nuestra fonética, y que, desde luego, nos suena como algo remoto y desconocido; é inconscientemente, sin darnos cuenta de su trascendencia, viene á formarse un hábito de considerar lo extranjero como algo de una casta aparte, de donde ha de venir toda cultura. Estudiamos en el Instituto las ciencias en sus últimos resultados, en lo que tienen de fundamental y permanente —las matemáticas, la física, la historia natural, la filosofía—sin que un solo nombre español aparezca en la construcción luminosa de la ciencia humana. Cuando más tarde nos consagramos á una especialidad científica, no podemos dar un paso sino mediante la lectura de libros y revistas extranjeros, y en las bibliotecas de las personas cultas apenas hay libros españoles, como no sean literarios, y los demás, en calidad de materiales históricos. Aun en aquellas disciplinas cuyo objeto es nacional, como, por ejemplo, nuestra historia, gran parte de la bibliografía es extranjera; muchas de las mejores ediciones de nuestros clásicos, por ellos están hechas; por ellos, los primeros estudios de nuestra filología. Toda nueva invención de orden material del extranjero viene; de allí las ideas que agitan á nuestros obreros, las instituciones en que se inspiran nuestros políticos, las modas y las maneras...: toda la vida, en fin. ¿Qué importa que haya algún ejemplo suelto de contribución española al progreso intelectual y material, ante esta enorme supeditación á lo que nos viene de fuera? ¿Concebimos acaso que un nombre familiar á nuestros oídos, que pueda ser ligado á nuestras representaciones de hombres vivos, hermanos nuestros, ni más ni menos que nosotros mismos, un

Sánchez ó un Gutiérrez, pueda estar en el rango de padres de nuestro espíritu, como Euclides ó Platón, Galileo ó Descartes, Kant ó Newton, Darwin ó Renan?

No intento discutir ahora la exactitud de estas ideas, ni suscitar la cuestión de lo que á España deba la cultura; trato simplemente de asentar el hecho psicológico indiscutible que nos hace colocarnos ante las creaciones de la humanidad como huérfanos mendicantes que reciben lo que buenamente les dan otros hombres extraños de lo que ellos han creado para satisfacer las necesidades de su espíritu, otra casta de hombres que, al parecer, son los que tienen la clave de la verdad y del progreso. No hay nada más deprimente para un hombre que sentirse fuera de la gran familia humana; vivir de prestado, alimentándose de lo que los demás han producido; no poder ejercitar las más elevadas y diferenciales condiciones humanas, colaborando en esta obra incesante y dolorosa que llamamos cultura y que es nuestro único tesoro. Para un pueblo la falta de cultura original y propia significa falta de personalidad, de tradición, de historia.

Este es, señores, el estado de ánimo individual y colectivo, con el que tenemos que contar y de donde tenemos que partir. La evidencia de estos hechos es innegable; y como ellos son engendradores de pesimismo mortal —y el pesimismo absoluto ni es lógico ni es moral—, se hace preciso crear un estado de ánimo optimista, fecundo y duradero, compatible con esta triste realidad. Todo lo demás es querer engañarnos á nosotros mismos y ahogar, con huecos himnos optimistas, radicales pesimismos, como los que cantan de noche para asustar al miedo. Hoy padecemos una reacción de este tipo y suena mal oír hablar como yo lo vengo haciendo; en todas partes se ha recrudecido el sentimiento conservador, exclusivista, defensivo, que surge siempre cuando nadie ni nada está seguro de sí mismo; y este estado general se refleja en España exacerbando la repulsión tradicional á toda influencia externa y la irreflexiva exaltación de todo lo nacional. Se comprende, señores, que

es preciso fundamentar nuestras ideas acerca de España sobre más sólidas bases, de modo que se sostengan firmes sobre el vaivén sentimental que oscila entre la imitación y la repulsión ciegas de esa cosa indeterminada que llaman el extranjero.

Cuando se construya la historia de España desde un punto de vista estrictamente científico, es decir, encuadrándola en la historia universal, tendremos el valor de estos dos términos y de su relación; sabremos de manera segura y exacta qué es España, y podremos referirla á la civilización moderna, que es lo único sustancial que hay detrás de esa palabra vaga—el *extranjero*. Y sólo entonces, sin acordarnos de simios europeizadores ni de españoles recalcitrantes, podremos marcarnos una orientación más segura para el porvenir.

Por de pronto, tenemos derecho á pensar que es preciso ir á buscar la cultura á donde la haya, necesidad en que se encuentran hasta los pueblos más cultos, pues hasta hoy la cultura es producto de la colaboración de todos los pueblos civilizados; y por lo tanto, es preciso aprender cuanto esos pueblos nos puedan enseñar. Pero al acercarnos á ellos, todo el éxito dependerá de que distingamos bien qué es lo que tiene energía creadora y cuál es el producto por ella creado, no sea que nos asimilemos los productos y resultados de su actividad—que es lo más visible y sorprendente—y no las ideas, métodos y procedimientos que los engendraron. Ocurriría entonces aquello que gráficamente decía D. Juan Valera: que trasplantábamos el árbol dejándonos allí las raíces, y el árbol, frondoso en su patria, se agostaba en nuestro suelo. Es vano y superficial envidiar á los pueblos cultos su próspera situación actual, después de todo pasajera, que otras torres tan altas se han caído; lo que hay que envidiar es la potencia creadora de ideal que da nuevas posibilidades de vivir futuro, que abre nuevos caminos á estados sociales que significan un progreso en la vida de la humanidad. Contemplar en este sentido los pueblos prósperos de la tierra no sería deprimente, sino consolador, para los pueblos débiles y ansiosos de

renovación; porque aquéllos se les ofrecerían agitados en luchas por acercarse á ideales remotos, ante los cuales nos encontramos todos en una relativa igualdad, sin que nadie pueda determinar qué peculiares cualidades nacionales podrán favorecer mejor su realización, y qué pueblos serán, por tanto, los que encuentren á su vez condiciones más favorables para desenvolver su personalidad.

Lo peculiar de España hoy—y el problema inminente que tenemos delante—es que este pueblo nuestro no es un factor en las luchas por el avance de la civilización; que, dormidas ó muertas sus energías, se ha quedado fuera de la corriente central de la historia moderna, y que sufre en consecuencia, todos los males que se derivan de la falta de vida cultural. Si España ha de existir como pueblo, es preciso, pues, que despierte sus actividades para aplicarlas á crearse una cultura propia.

*
* * *

La Universidad ha sido siempre el órgano supremo de la cultura de un pueblo; nada mejor que ella puede darnos idea del grado de su desenvolvimiento intelectual; donde falta cultura original no puede haber Universidad en su riguroso sentido. Por esta razón no es la Universidad la culpable de la incultura de un pueblo: ella no es más que un órgano que recoge las energías espirituales existentes, en sus máximas manifestaciones—muy especialmente la científica—y las encauza y fomenta produciendo su difusión y su continuidad; es el centro regulador de la vida científica de la nación. Ella atiende á dos fines simultáneos: la producción de ciencia; la formación de nuevos científicos. Á ella acuden además los que van á ejercer las profesiones civiles, á recibir los conocimientos precisos para ejercer su función debidamente; pero esta utilidad es accidental y ajena á la idea de la Universidad. Si fuera este aspecto el esencial de ella, al dejar de ser productora de ciencia, se convertiría en depósito de conocimientos, que necesariamente serían atrasados é inexac-

tos. La Universidad ha de tener siempre delante los problemas abiertos á la investigación científica.

Empiezo por poner escuetamente este concepto de Universidad—sin ánimo de fundamentarlo y razonarlo—, porque creo que á él se reducen los varios tipos nacionales en lo esencial, aunque difieran en otros aspectos secundarios en que se desenvuelve la actividad de estos organismos necesariamente complejos y de máxima tensión espiritual. Quiero decir que por mucho que se ensanche el campo de acción de la Universidad y sus fines, siempre quedará como medula de ella la vida científica, su único carácter peculiar.

Que en España no hay Universidad es cosa que está fuera de duda; sería ridículo querer demostrarlo, como os decía muy bien hoy hace un año mi cordial amigo y compañero Jesús Arias de Velasco desde este mismo sitio. No pretendo hacer de nuevo la crítica de la Universidad, porque está ya agotada la materia y no es preciso convencer á nadie. Pero sí quiero, antes de entrar á examinar las causas históricas que pueden habernos traído á este tan triste estado, dar una idea de la situación actual de nuestra enseñanza superior, tendiendo, más que á señalar sus defectos tradicionales, á resaltar las energías vivas que hay en ella y que pueden ser germen del resurgimiento futuro. Y como dicen, y parece verdad, que nadie mejor que el estudiante mismo se da cuenta instintivamente del provecho que obtiene en las aulas y es el mejor juez de sus maestros, yo, que tengo recientes estos recuerdos, os voy á dar cuenta de mis impresiones de muchacho y de mi experiencia universitaria. Y sea este recuerdo, al mismo tiempo que una información conveniente, un homenaje á unos cuantos hombres ejemplares, que en este páramo de la cultura mantienen la vida intelectual y, con ella, nuestro consuelo y nuestra esperanza.

Recuerdo largas horas tediosas y estériles, pasadas día tras día, durante diez años, en tristes cátedras, de las que no quiero acordarme, porque no quiero imputar á unos cuantos hombres culpas que tie-

nen su origen en males colectivos más hondos, de los que ellos eran víctimas á su vez, como lo somos todos. Sólo compasión mutua nos merecemos; y no es hora de gastar el tiempo en criticar la obra de los demás, sino en preocuparse de la propia, que sólo con extraordinario esfuerzo podrá sobrepujarla. De aquellas cátedras sólo quedan en la memoria unas cuantas anécdotas grotescas, que aun nos contamos, al tropezarnos por la vida, los antiguos condiscípulos. Pasamos, los que entonces estudiábamos, por las arideces de la gramática latina, sin gozar de la sombra del árbol, siempre verde, de la antigüedad clásica. La historia se reducía á listas de nombres propios que en el manualeté hasta el interés episódico perdían; las ciencias se convertían, por medio de los aparatos, en juegos de prestidigitación; la filosofía quedaba reducida á los últimos residuos de la escolástica. Se medía la capacidad del alumno según recitaba el *bárbara*, como en latín era el punto máximo el *punte de los asnos...*; y así de lo demás, señores, tanto que se encuentra justificada aquella afirmación de Unamuno, en ocasión semejante á ésta, de que era mejor irse al soto á coger nidos. Siquiera se adquiriría vigor físico y se mantenía la inteligencia virgen y libre del absurdo.

No en el soto cogiendo nidos, sino en la calle, en el aire libre de las ideas, recibimos los que entonces estudiábamos los primeros gérmenes fecundos de nuestro desarrollo intelectual. Los libros literarios modernos, que corrían de mano en mano y excitaban nuestra apasionada admiración; la prensa, los discursos políticos, las conversaciones, los viajes, el amor, la naturaleza; todo ello iba enriqueciendo nuestro espíritu y contrarrestando hasta cierto punto la deformación producida por la enseñanza.

Hubo, sin embargo, en la segunda enseñanza algunas excepciones á la regla general. La cátedra de francés era excelente; á más de adquirir con bastante perfección el poderoso instrumento de cultura que esta lengua representa, encontramos un profesor modesto que aparecía ante nues-

tros ojos con ciertas virtudes raras, que no eran ni más ni menos que las propias de un hombre moderno. De correctas maneras, respetuoso con el alumno y sobre todo con su libertad, desde que pisábamos aquel aula nos considerábamos elevados á la dignidad humana. La lectura de los textos franceses le daba pie para explicaciones amenas de literatura, arte y vida moderna; y, sobre todo, dentro de los límites de una clase elemental, trataba de vivificar el estudio gramatical con el elemento científico de la filología histórica; y así, de sus labios oí por primera vez las nociones de la filología moderna, que era el primer contacto de mi inteligencia con una ciencia positiva. Esta iniciación científica tuvo un empuje capital en la cátedra de Historia Natural, dirigida por un profesor que poseía excelentes condiciones de científico y de maestro. Podremos sus discípulos haber olvidado enteramente todos los conocimientos de detalle que forman la materia de aquellas ciencias descriptivas; pero lo que no perderemos jamás, porque llegó á ser constitucional de nuestro ser intelectual, es la nueva posición del espíritu ante la realidad que significaron las ciencias naturales en el siglo XIX.

Al pasar á la Universidad me encontré en seguida con una personalidad tan sugestiva, tan intensa, tan variadamente culta y tan enérgicamente original como la de D. Miguel de Unamuno—y cito su nombre, que ya tiene sentido para vosotros por ser uno de los hombres salientes de la España contemporánea; por tanto, no os pesará que me detenga algo más al hablar de él en este aspecto de universitario—. Los años que han pasado desde entonces hasta ahora me han hecho llegar á pensar de manera opuesta diametralmente á la suya y á estimar de muy diferente modo el valor de sus ideas; pero no á perder ni un ápice del cariño que supo despertar en mi corazón de mozo ni de la estimación de la generosidad de su espíritu, que se daba entero á sus discípulos, con todo el caudal riquísimo de su ciencia y de su emoción. Si á algún hombre hubiera yo de dar el nombre de maestro, aquel nombre que

Cristo mandó á sus discípulos que no llamasen á nadie sobre la tierra, sólo á él tendría el derecho y el deber de dárselo.

Su clase era toda espontaneidad; era como una reunión de amigos en la que el maestro se remozaba diariamente ante los muchachos y se ponía á tono con nuestras preocupaciones personales, con nuestra manera impulsiva, pasional, de sentir el mundo. No era una relación estrictamente científica lo que nos unía; nuestra vida espiritual toda estaba enlazada; y de los problemas concretos de la disciplina que juntos cultivábamos, nos elevábamos á los problemas radicales y eternos, esencialmente humanos. Y con rara habilidad y seguro talento sabía mantenernos dentro del rigor científico, cuando de filología se trataba, sin caer en el *dilettantismo* que podía sospecharse leyendo las líneas anteriores.

Yo no sé de dónde ha salido la especie de que Unamuno en su cátedra enseña de todo menos de griego y de filología románica; sin duda, de sus propias afirmaciones insolentes contra el helenismo y contra la ciencia. Pero de las afirmaciones de un hombre como Unamuno, de gran complejidad espiritual y de un subjetivismo exagerado, no se pueden sacar consecuencias, sino contando con todo el sistema de sus ideas y sentimientos. Cuando en las afirmaciones de un hombre encontramos contradicciones que no podemos resolver en unidad superior, le reputamos de loco ó de imbécil, y comprenderéis bien que no es esta la solución que podemos dar á las contradicciones de Unamuno, sino que debemos tratar de explicárnoslas dentro de la unidad sentimental de su conciencia individual, que es donde adquieren justificación y sentido. Y en Unamuno es perfectamente compatible su desdén por el helenismo y por la ciencia con su lectura constante de los clásicos y de los libros científicos y la fiel trasmisión de todo este caudal á sus discípulos. Ya sabéis todos los que hayáis leído sus libros cuál es la preocupación central de su espíritu y su posición ante el Universo, que podríamos llamar mística. Si combate al helenismo y

á la ciencia posterior, es precisamente porque son los puntos máximos de la cultura, y *no le sirven* para resolver el problema único que se le ofrece como solamente digno de la preocupación humana y como necesidad vital de su yo; y vuelto de espaldas á la cultura, da voces al misterio. Por poca sensibilidad que tengamos algunos, los más probablemente de los hombres modernos, para comprender esta posición espiritual, tenemos que reconocerla como lógica y respetable; y sea como quiera, es independiente de la capacidad de dominar una técnica científica, aceptando el conocimiento científico tal como es, en todo su valor, sin tergiversarlo ni falsearlo, dándole otro alcance y significación. Unamuno no cree en el problema de la ciencia; no cree en su vital interés humano; su fe, su esperanza y su amor quieren ir fuera de la cultura, del humanismo; pero, supuesto el problema de la ciencia, sabe cómo habérselas con él.

Esto demuestra, señores—y tiene interés pedagógico—, cómo la capacidad científica es independiente del grado de amor y de la finalidad ideal que se pongan en la investigación de la verdad, y cómo depende tan sólo de la posesión de ciertas especiales condiciones intelectuales, que constituyen el temperamento científico, y que se adquieren y perfeccionan mediante un aprendizaje y producen el conocimiento exacto al ser puestas en ejercicio por cualquiera de los motivos que mueven á los hombres á ejercitar su actividad. Y así, puede haber quien, encendido en santo fuego de amor á la verdad, no sea capaz de enriquecerla con un solo conocimiento positivo, y, en cambio, quien, por lucro, por vanidad ó cualquier otro motivo ajeno á la verdad misma, la descubra y afirme gracias á que conoce sus caminos. Algo triste es que Unamuno desdeñe el helenismo, se burle de la ciencia y apostolice contra la cultura; pero enseña griego y pone á sus alumnos en comunicación directa con las grandes obras de aquella raza privilegiada, enseña á producir la ciencia y da á sus discípulos los instrumentos precisos para adquirirla, entre otros, las lenguas moder-

nas, y con su palabra difundía siempre las ideas madres del saber humano. Mucho más triste todavía es el caso frecuente del enamorado de Grecia que no sabe griego, del apóstol de la ciencia que no conoce sus métodos, y todo su pensar es confusión, del que cree creer en la cultura y la convierte en un mito.

El Sr. Unamuno enseñaba griego y filología románica, dentro del grado elemental posible en nuestras Universidades, donde los alumnos tienen que empezar por aprender el alfabeto: aunque pusiéramos en su puesto al Sr. Willamowitz Mollen-dorf, la primera autoridad hoy en el mundo en filología griega, no podría sacar mucho más provecho de alumnos completamente ayunos de preparación. Otra sería la cuenta, si en el lugar del Sr. Willamowitz, en la Universidad de Berlín, hubiéramos de colocar al Sr. Unamuno; la filología clásica hace mucho tiempo que murió completamente en España y no es, sin duda, Unamuno el que ha de resucitarla; con toda su potencia intelectual, en este aspecto de su actividad no ha pasado del nivel preciso para llenar las modestas necesidades de nuestra enseñanza, ni más ni menos que algunos otros de sus compañeros. Puestas las cosas en su punto, es el hecho que los alumnos de Unamuno salen de su clase traduciendo griego y en disposición para acometer trabajos originales sobre filología española que han satisfecho á persona de tan escrupuloso rigor científico y de tanta autoridad como D. Ramón Menéndez Pidal. Y esto, que parece elemental, es en España raro éxito que hay que señalar con piedra blanca.

Lo extraordinario en la clase de Unamuno, lo que no es posible encontrar más que en la de algún otro profesor genial, como aquí, por ejemplo, Leopoldo Alas—y creo que he citado los dos hombres más eminentes que en este sentido ha tenido España en los últimos tiempos—era la fuerza de las ideas en toda su plenitud, con el calor que hombres de este temple las prestan, cayendo en las almas juveniles y removiéndolas y vivificándolas de modo que provocaban en ellas las más sa-

nas y fecundas crisis espirituales; era el despertar constante á campos nuevos, más amplios y más puros, donde se espaciaban los ojos y se ensanchaba el corazón; era el contacto permanente y directo con una personalidad ejemplar.

Porque la clase de Unamuno era un episodio diario de una relación constante, de una vida de amistad que, fuera de la Universidad, en los paseos, en el campo, en su propia casa, llevábamos, libre de toda separación formalista; y no creo que pueda llegarse más adelante en lo de romper las barreras que siempre hay, no ya entre profesores y discípulos, sino entre un hombre de edad madura y de graves quehaceres y muchachos á las puertas del vivir. En estas reuniones constantes, roto ya el hielo de la clase y libres de toda mira *pedagógica*, recibíamos lo mejor del espíritu del maestro, sus conversaciones variadas, intensas y amenas, lecturas siempre sustanciosas y sugestivas y hasta clases especiales donde aprendíamos, por ejemplo, el inglés y el alemán; que jamás tuvo otra ocupación más urgente que le impidiese enseñar cuanto sabía al primero que se acercase á solicitar sus enseñanzas.

¡Cuántos días, al volver á casa y quedarnos solos con nosotros mismos, sentíamos la conmoción interior de ver cómo se derrumbaban las creencias viejas en que habíamos sido criados, y, con doloroso placer, se labraba nuestra renovación interior, de modo que, á la luz de las ideas, como en nueva pubertad espiritual, tomaba nuevo color el mundo y las cosas empezaban á decirnos su secreto! Sólo al que haya pasado las amarguras de una crisis profunda en edad en que ya no es posible recomenzar una vida nueva espiritual, podrá darse cuenta de la fortuna que entraña haberlas sufrido en los verdes años en que todo es porvenir.

Todo esto significaba Unamuno en la Universidad de Salamanca; y todo eso le debemos los que tuvimos la fortuna de encontrarle en nuestro camino en edad temprana: apenas hubo nada que fuera cultura que llegase á nosotros sino á través de su palabra, y está dicho todo. Deuda seme-

jante tiene para con él el país, donde ha realizado la labor de agitar los espíritus dormidos ó anquilosados y de romper la monotonía y la vulgaridad de nuestro ambiente espiritual. Y si hoy, para hacer un juicio más maduro de Unamuno, tendría que considerar cuánto en él hay de ajeno á la verdad y de contradictorio con la cultura y de negativo del camino ideal que empieza á dibujarse en nuestra patria, prefiero no hacerlo en este momento y dejar ahí la impresión optimista é ingenua de aquellos días que ya empiezan á ser para mí fuente de recuerdos perdurables: aquella ciudad alegre y señorial que el Renacimiento español sembró de labradas piedras; aquellos campos, recreados por los poetas; aquella Universidad donde un día lucharon los únicos hombres á quienes puedo considerar antepasados de mi tradición; todo aquello, señores, que es mi pueblo; y, llenándolo todo y dándole nueva vida, este hombre extraordinario, refinado y selvático, moderno y medioeval, místico y científico, con unción de apóstol y con sagacidad de pícaro; en el que parece que culminan todos los defectos y virtudes de la casta.

Aun debo citar dos nombres, que pertenecen y honran al profesorado español, cuyas enseñanzas busqué deliberadamente al terminar la carrera y tener, como todo el mundo, que empezar á estudiar lo que oficialmente había estudiado ya. El primero es D. Ramón Menéndez Pidal, hijo de esta tierra y alumno de esta casa, cuyos trabajos de historia de la Edad Media y de filología española han hecho de él la primera autoridad en esta materia y uno de los prestigios que nos justifican ante Europa. Á cualidades científicas tan excelentes hay que añadirle un espíritu moderno y progresivo y una fe tal en la cultura, que le mueve á consagrar lo mejor de sus energías no tanto á su producción personal como á la formación de nuevos científicos; y—caso rarísimo en España—ha llegado á crear á su alrededor un grupo de discípulos que empiezan á darse á conocer, logrando así la continuidad de su labor científica, único modo de que ésta sea fecunda. Es el se-

gundo José Ortega Gasset, con más años delante y menos obra detrás; pero que ya no es, para los que hemos asistido á su cátedra y seguido el curso de sus publicaciones, tan sólo una esperanza, sino la capacidad más fuerte y original que en filosofía hemos tenido desde hace mucho tiempo y el creador de toda una nueva visión de los problemas nacionales. Puede decirse que nace con él el pensador cuyas ideas—originalmente concebidas y bellamente expresadas—radican en lo más central, tanto del problema de Europa como del problema de España. También á su alrededor se ha formado un núcleo, cada día creciente, de jóvenes en cuyo espíritu se entrelazan dos anhelos como algo inseparable: poseer la cultura europea y realizar la salvación de España.

Tenéis que perdonarme esta relación excesivamente personal, en gracia al valor actual y significativo, para el problema que nos preocupa, de los hombres que acaban de desfilarse ante nuestro pensamiento y que nos dan la imagen más elevada y consoladora de lo que hoy tiene de virtual la Universidad española. Además, seguramente mi experiencia personal difiere poco de la de otro cualquiera que recientemente pasara por las aulas; y siendo así, cuanto he dicho de mí, podemos suponerlo de cualquier joven español. Á los que en esta Universidad cursaron, de los cuales algunos gozan ya de justo renombre—Pérez de Ayala, Albornoz, Palacios, Arias de Velasco..., nombres que serán gratos en esta casa—he oído algo semejante. Todos recuerdan como á su primer maestro, quien de una vez y para siempre les llevó de su mano á la visión de los problemas eternos de la cultura, á Leopoldo Alas, el noble y profundo espíritu que un día alentó en esta casa y cuyo alentar se siente todavía como algo imperecero. Y después—más afortunados que los que en otra Universidades cursamos—encontraron un grupo de profesores modernos, de los que muchos en sus respectivas disciplinas eran y son los publicistas más autorizados que poseemos, los cuales, unidos en comunidad de labor, dieron un espectáculo que atrajo

la atención y la admiración de España. Todos, sin embargo, tienen mucho que poner también en el otro plato de la balanza.

He aquí, señores, lo que un joven que acabe de salir de las aulas puede decir que debe á la enseñanza oficial, á cuyo profesorado no hay que olvidar que pertenecen, salvo raras excepciones, cuantos en España se dedican al cultivo de las ciencias. Unos elementos de ciencia recibidos casualmente en alguna clase de la segunda enseñanza y absorbidos por el espíritu con la misma sed con que la tierra seca recibe en el verano la lluvia de una nube pasajera; el contacto con una personalidad extraordinaria, cuya influencia, si bien decisiva y redentora, por lo mismo de ser única y marcadamente personal, sólo es beneficiosa cuando sirve de paso para ensanchar el campo de las influencias y, libres ya de aquélla, adquirir la independencia en el pensar; y, en fin, la preparación fragmentaria é incompleta, sin base y sin método, en la especialidad científica escogida en la Universidad. Y al llegar á los 20 años, á ese momento en que se contemplan á la vez el pasado y el porvenir para tomar un rumbo decisivo entre la divergencia de los caminos que la vida ofrece, encontrarse desorientado, inerme y en la precisión de empezar su preparación de nuevo desde los primeros elementos ó, cuando menos, de llenar las grandes lagunas que quedaron fuera de la preparación especial, algo más sólida, de unas cuantas cátedras.

De poco sirve, señores, tropezar en el curso de una carrera universitaria, con unos cuantos profesores excelentes, aunque alguno sea, como los últimamente citados aquí, una verdadera eminencia científica, capaz de mantener su prestigio en la Universidad más adelantada del mundo. La preparación científica no se infunde con un soplo de inspiración genial; requiere, cada día más, una lenta formación de cualidades y de hábitos especiales del espíritu, una concienzuda asimilación de conocimientos ya adquiridos, un dominio acabado de técnicas auxiliares; y careciendo de todo esto nuestros alumnos al llegar á

esas cátedras, no pueden sus profesores realizar el milagro de suplir ellos solos en un año la obra de la escuela, la segunda enseñanza y la universidad y aun el influjo difuso del ambiente. El valor de cátedras como las de Menéndez Pidal y Ortega Gasset — que nos ofrecen, con las de algunos otros, el ejemplo de lo que puede y debe ser la Universidad futura — estriba, hoy por hoy, no tanto en la preparación especial y concreta que en ellas se pueda adquirir, como en la conciencia por ellas despertada de la flaqueza de nuestra preparación anterior, de los errores que hay que destruir, de los vacíos que hay que llenar y del camino que hay que emprender, si queremos elevar nuestro espíritu al plano de la vida cultural. Son, pues, puntos de partida tardíos, que sólo puede aceptar un joven de fuerte y vigoroso espíritu; los más se rinden antes de luchar y prefieren renunciar á una vocación frustrada.

Estos nombres que he citado no creo que sean los únicos que haya, sé que hay algunos más; y si su existencia puede servir de aliento y esperanza mirando al porvenir, mirando al pasado y presente de la Universidad española, no permiten formular un juicio diferente de aquel con que encabezábamos estos razonamientos. Con todos estos nombres y otros más modestos, pero muy estimables, estamos todavía en un momento previo al nacimiento de la Universidad; hay profesores aislados, separados espiritualmente de los demás por muros más impenetrables que los que separan sus cátedras, pero no hay Universidad; hay producción científica individual, solitaria, pero no hay ciencia nacional, una corriente genuína de pensamiento que de las entrañas de nuestra tierra mane y corra á través de ella fecundándola. Es el fallo de la historia universal para con nosotros: «En España nunca han faltado hombres cultos; pero España, excepto acaso en Teología, no ha sido nunca un pueblo culto», dicen los historiadores de Cambridge.

Porque, ¿dónde está la Universidad española? ¿Cuál es la idea que mantiene en-

tre nosotros la comunión y la continuidad científicas? ¿Cuál es el órgano que recoge las fuerzas dispersas de estos hombres que enseñan y trabajan y crea nuevas fuerzas de su propio seno, como producto normal? ¿Cuál es el sistema pedagógico, la finalidad educacional, la cuestión metodológica que nos une y nos impulsa en una dirección peculiar del pensamiento? ¿Cuál es nuestra personalidad ante la cultura? ¿Qué se ve en todo lo que venimos diciendo, si no es azar, dispersión, excepción, anormalidad? Habría que ver qué deben á la Universidad española, donde gastaron su juventud, la histología de Cajal, la filología de Menéndez Pidal, la pedagogía de Giner, la criminología de Dorado Montero, la filosofía de Ortega Gasset...; raro será el que no empezó sus estudios especiales en estas ciencias por casualidad, recibiendo la primera noticia de ellas por algún libro que en sus manos al azar cayó; el que más, podrá sentirse enlazado espiritualmente con algún otro solitario que fué su propulsor y su guía.

Triste es tener que confesarlo — y más con la ruda sinceridad que Dios me ha dado como único medio de expresión —: hay que suponer que todo español cuyas obras tengan un valor cultural ha desarrollado esta capacidad *á pesar* del influjo desfavorable que desde el nacer sufrió, en el cual se señaló significadamente la enseñanza oficial; que, si no es la única, es desde luego la mejor.

(Continuará.)

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

(Revista de higiene escolar.—Hamburgo.)

AGOSTO

La desnutrición en los escolares; modo de combatirla con la difusión de instrucciones sobre el uso de los alimentos, por el Dr. Poelchau. — Muchas y muy distintas son las causas de la anemia que con tanta frecuencia padecen los niños de edad escolar: anomalías congénitas, en-

fermedades crónicas, falta de aire libre y de limpieza, exceso de abrigo, etc. Pero la más general de todas es la carencia de una alimentación, no sólo suficiente, sino también, y sobre todo, adecuada, mal que procede, no tanto de la falta de medios de los padres, como de su negligencia y de su ignorancia. El autor, preocupado por este problema, ha redactado unas instrucciones para la alimentación, con objeto de que se repartan impresas en las escuelas. Entre los consejos que figuran en ellas, se hallan los siguientes: los escolares deben hacer sus comidas siempre á la misma hora y con calma, masticando bien; nada de comistrajos entre horas; por lo menos dos veces al día, la comida será caliente; la comida más fuerte, la del medio día; después de la cena, el niño esperará una hora antes de acostarse; la sobrealimentación es en el niño tan nociva como la alimentación insuficiente; la base de la alimentación del niño deben constituirlos los vegetales, sin exclusión total de la carne y el pescado; no se debe abusar de la leche (de un cuarto á medio litro diario), ni de la manteca, porque determinan una sensación de saciedad que quita el apetito; el pan de centeno es un excelente alimento; no se tomará la leche sin cocer, ni la carne poco hecha; prohibición absoluta de alcohol, de golosinas y de fruta verde; se tendrá escrupulosamente limpia la dentadura; deberán estar regularizadas las funciones intestinales; un poco de fruta en compota y un vaso de agua tomados por la mañana, antes del desayuno, contribuyen á facilitar estas funciones; antes de cada comida se lavarán las manos; el desayuno debe ser abundante y sustancioso, para que el niño pueda resistir bien el trabajo de la mañana; en las comidas, habrá toda la variación posible; no es conveniente beber agua durante la comida, sino inmediatamente después y poca cantidad. Termina el impreso con indicación de los platos que pueden figurar en las diversas comidas del niño.

La gimnasia en la escuela y el médico escolar, por el Dr. Rothfeld.—Comentarios á un artículo publicado con este mismo título por el Dr. Thiele en la revista

El Médico Escolar, sobre la reforma de la enseñanza de la gimnasia.

Sociedades y reuniones.—El 29 de Mayo último se celebró en Munich el II Congreso alemán para la protección de los lisiados. Existen actualmente en Alemania 53 sanatorios con 5.239 camas para el tratamiento de esta clase de enfermos. En 1902 no había más que 23 y 1.622, respectivamente. En estos 10 años, las curas ortopédicas han aumentado del 4 al 29 por 100, y las clínicas ambulantes, de 2, con 200 enfermos, á 36, con 13.

Revista de revistas.—Comprende las siguientes: *School Hygiene, Körper und Geist, Das Schulhaus, Die Hilfsschule y Körperliche Erziehung*.

Noticias.—El profesor Jacob solicita, en el *Boletín de la Sociedad alemana de Baños populares* que se establezcan cursos breves para maestros, en que se expliquen las reglas esenciales de la limpieza del cuerpo y de la higiene de la piel, y que se reparta á los escolares instrucciones impresas sobre el mismo asunto.—Según Baginsky, no basta con las seis semanas de aislamiento que prescribe la ley de Epidemias para los convalecientes de escarlatina. Como no se sabe á punto fijo cuánto debe prolongarse el aislamiento, sería de desear la creación de sanatorios para convalecientes de escarlatina y difteria, de donde no saldrían los enfermos hasta que un examen bacteriológico desechase todo peligro de contagio.—En la *Revista trimestral de Medicina legal y Sanidad pública*, publica el Dr. Gottstein un artículo sobre las epidemias diftéricas, con un estudio de la famosa de Charlottenburgo en 1911, y expresa la opinión de que la escuela contribuye á esta clase de epidemias.

Libros nuevos.—*La escritura y el carácter*, por el profesor Dr. Schneidmühl. Leipzig, 1911 (en alemán).—Recopilación de los resultados obtenidos por el autor en 30 años de estudios, expuestos de modo claro y metódico. No se puede menos de reconocer la exactitud de algunas de sus afirmaciones sobre el influjo del carácter en la forma de la escritura, y aun

dado que sea cierto el hecho, repetidas veces consignado en el libro, de que aquella no trasluce nada respecto de la capacidad intelectual, contiene la obra multitud de observaciones, aprovechables para padres, maestros y médicos. — *Manual de los padres*, por F. Kalle. Wiesbaden, 1911 (en alemán).—Librito de máximas y consejos sobre higiene y educación de los hijos, dedicado principalmente á las clases pobres. — *La explicación de los procesos sexuales*, por E. Scwalbe. Rostock, 1911 (en alemán).—Según el autor, esta explicación deben comenzarla los padres y continuar en la escuela, enlazada con la enseñanza de las ciencias naturales.

Sumario de «El Médico Escolar».

«Explicación de la higiene en las escuelas», por el Dr. F. Wallenstein.—«Noticias relativas á la Asociación de Médicos escolares».—«Extractos de memorias anuales de médicos escolares».—«Noticias diversas».

XII Asamblea anual de la Sociedad alemana de Higiene escolar, celebrada en Berlín, de 28 al 30 de Mayo de 1912. A continuación extractamos tres de los trabajos presentados á la Asamblea y publicados en la *Revista*.

La tuberculosis y la escuela, por el Dr. Kirchner.—En estos últimos 35 años, ha disminuído en Prusia de un modo considerable la mortalidad por enfermedades infecciosas. En algunas de ellas las cifras son verdaderamente sorprendentes: las defunciones por fiebre tifoidea han decrecido del 73 al 5 por 100.000; las causadas por difteria, del 157 al 25, y las producidas por escarlatina, del 45 al 22. También las defunciones por tuberculosis han disminuído en un 50 por 100; pero si se tiene en cuenta que en el año 1909 murieron de esta enfermedad en Rusia 60.000 personas, se comprenderá la razón del gran movimiento actual para combatirla. Una cuestión que ha preocupado últimamente á los que trabajan en esta dirección es la de si la escuela favorece la propagación de la tuberculosis. Te-

niendo en cuenta que, según las más recientes investigaciones, la tuberculosis, si no en todos los casos, por lo menos, en la inmensa mayoría de ellos, se adquiere por contagio con los enfermos, y resultando, por otra parte, que es muy raro encontrar entre los niños, escolares enfermos de tuberculosis declarada, aunque hay muchos que tienen el germen de dicha enfermedad, se puede responder negativamente. Para evitar que en la escuela haya posibilidad de contagio, no basta con el riguroso reconocimiento de los niños á su entrada en ella; hay que seguir observándolos, y con los que presenten síntomas de tuberculosis (para el diagnóstico de la cual es muy recomendable el empleo de las inyecciones de tuberculina de Pirquet), formar secciones aparte, que reciban un tratamiento especial, con clases al aire libre, sobrealimentación, etc., como se hace en Charlottenburgo y en algunas otras ciudades. Paralelamente á esta acción, deben llevarse á cabo otras: separación de los maestros tuberculosos, que deberán ser asistidos en sanatorios; prohibición de que en el edificio escolar habite persona alguna, limpieza y desinfección frecuente, etc., etc.

Las enfermedades del corazón en los niños escolares, por el Dr. P. Meyer.—Poca atención han merecido hasta ahora esta clase de enfermedades en los reconocimientos y en las estadísticas escolares, debido, indudablemente, á que las lesiones cardíacas, por su fácil compensación en los niños, no presentan síntomas externos. El número de esta clase de afecciones es, sin embargo, bastante considerable. De las investigaciones del autor y de las estadísticas hechas en las escuelas de Berlín, resulta que alrededor del 1 por 100 de los niños de edad escolar padecen del corazón. Hay datos que parecen indicar cierta relación entre las lesiones cardíacas y las enfermedades infecciosas, especialmente el sarampión; pero nada definitivo se puede afirmar. Los niños que sufren esta clase de lesiones deben ser objeto de especial cuidado en la escuela: se les eximirá de los baños fríos y del aprendizaje de la natación; sólo se les permitirá tomar parte en

juegos y ejercicios que no sean muy violentos; se les evitará toda clase de emociones y se avisará y aconsejará á las familias para que cooperen al tratamiento de la enfermedad, que suele agravarse al llegar la época de la pubertad.

La escuela en la lucha contra el sarampión, por el Dr. Poelchau.—La mayoría de las gentes piensan que el sarampión es una enfermedad sin importancia, que todo niño tiene que pasar, y cuanto antes mejor, y no faltan médicos que participan de esta idea. Nada, sin embargo, más equivocado. Esta enfermedad causa una gran cantidad de defunciones, á veces más que la escarlatina, y ofrece, además, la circunstancia de que los niños que la han padecido quedan muy propensos á adquirir la tos ferina y, lo que es mucho peor, la tuberculosis. Si, además, se tiene en cuenta la facilidad con que se propaga, se verá que no está fuera de lugar una campaña activa para combatirla. La escuela es, tal vez, el mayor agente propagador del sarampión. Es muy raro el niño que no lo pasa en la época en que asiste á la escuela, no obstante las medidas higiénicas que se aplican, en virtud de diversas disposiciones ministeriales. El autor propone, como complemento de ellas, las siguientes: 1.º En cuanto se sospeche que va á desarrollarse una epidemia de sarampión en una clase, se prohibirá la asistencia á la misma, durante 10 ó 12 días, á todos aquellos niños que no hayan pasado esta enfermedad. 2.º Los hermanos de los niños atacados de sarampión dejarán de asistir a la escuela por espacio de 14 días.—J. ONTANÓN Y VALIENTE.

FRANCIA

Revue Internationale de l'Enseignement.

Paris.

MAYO

Los cursos del año complementario en la Escuela de Ciencias políticas, por Caudel.—Estos cursos fueron organizados el año de 1909. La muerte sorprendió á M. E. Boutmy en el momento en que buscaba la fórmula de esta nueva creación.

M. A. Leroy-Beaulieu se consagró á la empresa con gran devoción y la llevó á buen término. Esta institución persigue un fin muy práctico y muy elevado á la vez. El fin práctico es el de poner al corriente de los últimos hechos de la vida política á los alumnos de la Escuela que han estado alejados de sus estudios durante dos años de vida militar. El fin elevado es el de que esta información sea en el mayor provecho de su espíritu, acabando su educación y proporcionándoles el sentido profundamente crítico, la claridad de pensamiento, la fuerza de expresión y el vigor que constituirán su valor en la vida.—El indicado trabajo de información es indispensable, después de dos años de regimiento, á los candidatos para las oposiciones. No lo es menos para las gentes que se dirigen á las profesiones liberales. Todos han abandonado la Escuela muy jóvenes todavía. Estando alejados de la actualidad demasiado tiempo, el estudiante pierde la claridad de sus conocimientos y se expone á no comprender jamás el sentido íntimo de las cosas que ha observado. Las ciencias políticas están en continua formación, sus principios son inciertos, sus soluciones vacilantes; al revés que las ciencias exactas, que se afirman conforme caminan, parece que las políticas no progresan sino para alcanzar conclusiones más discretas y más dudosas. Trabajan, yendo en medio de las multitudes para observar el ritmo desigual del espíritu humano. Es preciso, por lo demás, encontrar los hechos recientes en buen orden y, hasta donde sea posible, en el mismo alineamiento que las observaciones primitivas. De aquí las ventajas de una enseñanza que ordena, explica y resume. Los cursos del año complementario están desenvueltos sobre esta idea. Perfeccionan las enseñanzas regulares de los años de estudios ordinarios; en derecho internacional ó administrativo, en hacienda y en política general, proporcionan, más ó menos brevemente, según el caso y la necesidad del momento, los complementos indispensables, la última situación de las cuestiones, la apariencia más reciente de las cosas, y la palabra del profesor no se re-

fiere sino al hecho de la víspera, que comenzará á dar sus frutos al día siguiente. Pero la Escuela no se limita con este curso á completar el saber de sus alumnos y á precisar sus concepciones científicas: quiere, también, perfeccionar su espíritu. Este es el gran problema de la enseñanza superior en el tiempo presente.

La enseñanza médica, según el profesor Pedro Teissier.—Esta Revista ha publicado en el número del 15 de Febrero de 1912, el decreto de 20 de Noviembre de 1911 y la orden de 30 fijando la reorganización de los estudios médicos. Ofreció al público, el 15 de Marzo de 1912, tratar de la reorganización las perturbaciones de la Facultad de Medicina, en la Cámara de los Diputados. Próximamente ofrece publicar otros artículos. En el número presente, ha creído oportuno llamar la atención sobre las ideas esenciales que contiene la lección inaugural del curso del profesor Pedro Teissier en su cátedra de Patología interna.—«... Se acepta, dice M. Teissier, que la Medicina es á la vez una ciencia y un arte. Ciencia y arte se penetran y completan mutuamente. Pero sus doctrinas, no separadas en la práctica, son distintas por esencia y deben responder á dos modalidades de enseñanza.»—... «Que la clínica, patología viva, medicina en acción, ofrezca más atractivos para el profesor, está justificado por excelentes razones. Se trata, en primer lugar, de una enseñanza que no tiene que obedecer, como la enseñanza teórica, á reglas precisas, á un programa metódico, y permite que se ponga de relieve más fácilmente la personalidad y la originalidad; en ella, crítica es más independiente, el maestro, que nunca ha de limitarse á exponer el conjunto de las nociones positivas de la ciencia actual, debe tener los ojos vueltos hacia lo desconocido, hacia el porvenir, y puede afirmar mejor sus tendencias innovadoras, definir sus concepciones, explicar sus teorías preferidas. La superioridad evidente de la clínica, no implica la negación de la Ciencia médica, de la Patología médica. Ni podría bastarse ella para la educación médica entera. No puede cada uno, como en los tiem-

pos del empirismo, formarse su Ciencia médica por una serie de observaciones.»—«... La Patología médica tampoco reposa, además, exclusivamente, sobre la observación consciente de los hechos clínicos: cada día es más compleja y más extensa, merced á los datos que recoge de las ciencias biológicas, de la Patología experimental y de la Patología comparada. Mediante estas ciencias, ve trasformarse sus concepciones, sus métodos de investigación, su terapéutica. La Patología es la guía que hay que seguir, sin alejarse por eso de los puntos de vista prácticos que hay que realizar. La Ciencia médica es necesaria para quien quiera ser apto para el Arte médico.»—Si los cursos teóricos se adaptan á los grandes anfiteatros y á los auditorios numerosos, la enseñanza práctica, lo mismo en el hospital que en el laboratorio, debe adoptar un método distinto y exige la distribución de los alumnos en grupos pequeños, para que todos puedan ver, oír é intervenir: es preciso que se organice cada grupo según su grado de instrucción.

El centenario de la Facultad de Ciencias de Grenoble (continuación): II. *Discurso del decano Sr. Collet.* III. *Discurso del Sr. W. Kilian.* *Tres Decanos de la Facultad de Ciencias.*—El decano, Sr. Collet, recuerda que la creación de la Facultad de Ciencias de Grenoble, que había sido prevista desde 1808, por el decreto de organización de la Universidad Imperial, creada á su vez en 1806, no fué realizada hasta el 8 de Octubre de 1811, por un decreto del *Grand-Maitre* de la Universidad (el Ministro de Instrucción pública). Solemnemente inauguradas el 26 del mismo mes, de un modo general, las Facultades de Ciencias y de Letras, y especialmente estas últimas se podría, siguiendo su historia retrospectiva, llegar á enlazar las con las Facultades de Artes de las antiguas Universidades, Facultades inferiores que estaban encargadas de proporcionar alumnos con el título de Maestros en Artes á las Facultades superiores, de Teología, de Medicina y de Derecho. Las ciencias físicas en las Universidades, fuera de las ciencias médicas, se limitaban

á algunos rudimentos dados á los alumnos del segundo año, en esas Facultades de Artes, por un profesor de Filosofía. Se comprende así que las Universidades, aun las más importantes, hayan permanecido absolutamente extrañas al movimiento científico que ha llenado de un modo especial el siglo XVIII. Á la Revolución francesa es preciso referir, en realidad el primer pensamiento de organizar sobre sólidas bases la alta enseñanza científica. En las Asambleas Constituyente y Legislativa, los puntos de vista elevados de los enciclopedistas llevaron sucesivamente á los proyectos de Talleyrand y de Condorcet. La enseñanza superior debía, según ellos, formar los científicos y profesores, enseñando todas las ciencias en toda su extensión, y también, según el plan de Condorcet, con toda libertad. Á estos planes les faltó el voto final para ser definitivamente adoptados y aplicados. Y fué muy lamentable: porque bajo la presión de ideas estrechamente utilitarias que llegaron á dominar en la Convención, se adoptó un nuevo proyecto de organización, firmado por Lakanal, que es lo opuesto al de Condorcet, y cuya aplicación no ha cesado de pesar desde entonces sobre la enseñanza superior y de paralizar su desenvolvimiento: pues representó, entre otras cosas, el triunfo de las escuelas especiales, consagradas cada una de ellas á la enseñanza exclusiva de un arte, de una profesión, sin preocupaciones por el progreso científico y sin unidad ni lazo alguno entre las varias ramas de las ciencias. Esta obra fué continuada por el Imperio, con un espíritu todavía más estrechamente utilitario, dando al sistema la cohesión y la unidad que le faltaba, al crear la Universidad Imperial. Para Napoleón, esta vasta creación, cuidadosamente jerarquizada, debía ser un instrumento de poder, cuya acción se ejercería, ante todo, en interés del Estado y del soberano. Las Escuelas especiales, superpuestas á los liceos, vieron sus programas estrictamente limitados, hasta no ser más que escuelas profesionales. Entre esas Escuelas especiales, las de Derecho y Medicina, siempre con su programa limitado,

se convirtieron en verdaderas Facultades; pero se crearon en mucho mayor número, bajo el nombre de Facultades de Ciencias y de Letras, establecimientos enteramente nuevos, que se convirtieron así en rodajes del nuevo mecanismo. Toda preocupación de orden científico era ajena a esta fundación. Su finalidad era de orden exclusivamente administrativo: la colación de títulos y la preparación para los grados superiores de la licenciatura y del doctorado. La clientela de estas Facultades de Ciencias la constituían única y accidentalmente los futuros profesores de Ciencias, y en muy pequeño número, puesto que una gran escuela especial, la Escuela Normal Superior, estaba ya encargada de la formación del personal docente. Podría también haber preparado para las grandes escuelas de servicios público que requieren conocimientos científicos elevados, ingenieros de caminos, minas, construcciones navales; pero para esto llegaba tarde. Desde hacía 15 años, la Escuela Politécnica, trasformada poco después de su creación en institución preparatoria para esas grandes Escuelas de aplicación, monopolizaba todas estas fundaciones, dejando bien poco hueco á las Facultades nacientes. Estas desfavorables condiciones iniciales no han dejado de influir durante todo el siglo anterior en el penoso desenvolvimiento de la Facultad de Grenoble, como de las demás Facultades de Ciencias. Sin embargo, los esfuerzos de ellas no han dejado de tender valerosamente hacia el desenvolvimiento de la enseñanza y de la Ciencia. Actualmente, su situación es cada vez más floreciente.

La intelectualidad rumana, por Xenopol. —El pueblo rumano estaba, hace apenas medio siglo, privado de vida intelectual. La única dirección en que se manifestaban las ideas, era la de la regeneración nacional, que había inspirado las revoluciones de 1821 y de 1848. Pero si el primero de estos movimientos fué coronado por el éxito, el del año 1848, que iba dirigido contra Rusia y su omnipotencia en los Estados danubianos, fué completamente sofocado, y el pueblo rumano se vió ame-

nazado de no poder sacudir jamás la tutela sofocante de los rusos y de los turcos. El azar vino en su auxilio: Napoleón III, que quería constituir sobre los bordes del Danubio una barrera contra la expansión de Rusia hacia Constantinopla, dió oídos á las protestas y á las reivindicaciones de los patriotas revolucionarios rumanos que habían buscado su refugio en París, donde estaban apoyados por franceses notables, que simpatizaban con las naciones desgraciadas y que sostenían la latinidad de la raza rumana y su deseo de emanciparse de la sujeción en que Rusia las tenía, para desenvolver libremente el contenido de su espíritu. Napoleón interpuso su influjo para libertar estos pueblos. El tratado de París de 1856 sustrajo los dos países rumanos, la Valaquia y la Moldavia, al protectorado exclusivo de los rusos y de los turcos, y los colocó bajo la protección colectiva de las siete grandes potencias europeas. Aun cuando la convención de París no satisfacía todas las aspiraciones de los Principados danubianos (porque Napoleón III tuvo que moderar su acción en favor de los rumanos, atendiendo, sobre todo, á la oposición de Rusia, ahora su aliada), aquéllos consiguieron poco á poco y con la protección secreta de Francia, realizar sus aspiraciones, incluso la de la unión política de los dos países rumanos. En 1866, una dinastía extranjera fué llamada, en la persona de Carlos I de Hohenzollern, al trono de la Rumanía unificada, siempre con el apoyo de Napoleón III; y, consolidándose enteramente la situación política, tuvo lugar un mayor desenvolvimiento intelectual en el espíritu de los rumanos. Este movimiento es digno de interés. Rumanía es la hija intelectual de Francia. El influjo francés data desde mucho antes de la guerra de Crimea. Actualmente, los rumanos van á proporcionarse su cultura sobre todo á Francia y Alemania, menos frecuentemente á Inglaterra é Italia, y de una manera absolutamente excepcional á España. Francia es la primera, cronológicamente, y durante mucho tiempo ha conservado la supremacía en este respecto. Sólo desde hace algún tiempo se la viene disputando

Alemania. Hoy día el número de estudiantes rumanos que se reparten las diversas escuelas alemanas es casi igual á la cifra de los que visitan las escuelas francesas y, sobre todo, las de París. Si el movimiento siguiera la misma marcha, Francia sería adelantada por Alemania en cuanto á su influjo civilizador exterior. Es verdad que el triunfo del espíritu germano sobre el espíritu latino encuentra un obstáculo invencible, por decirlo así, en la semejanza intelectual de ambas razas. La lengua alemana es muy difícil de aprender para los rumanos. Pocos la hablan. El francés, por el contrario, es la lengua habitual entre las gentes cultas. Por eso, aun cuando el influjo político y económico alemán se infiltra cada día más, desde hace 40 años, en Rumanía, el influjo social é intelectual de Francia se mantiene intacto, por decirlo así.

Algunos discursos de distribución de premios: Discurso del Sr. Guerlin de Guer, en Caen.

Crónica de la enseñanza.

Necrologías.—I. Felipe Berger (Mauricio Croiset, Luis Léger).—II. Gabriel Monod (Luis Renault).—III. Angé (Desdevises du Désert).

Análisis y extractos.

Revistas francesas y extranjeras.—D. BARNÉS.

Revue pédagogique.—París.

JUNIO

La clase educadora, por Scheid.—No hay verdad más útil para el maestro que comienza, que la de la necesidad de establecer la educación de los niños sobre su conocimiento de éstos. La dificultad de conocer, después de sutiles investigaciones, sus varios instintos y sentimientos lo hace indeciso para vencer la segunda dificultad: la de la aplicación. Tiene que preocuparse, además, de las enseñanzas generales y de las particulares en cada caso. Pero así como la vida exterior y consciente es más simple que la interior é inconsciente, la educación es más simple que la psicología; todos nuestros conocimientos, para

proceder científicamente, deben condensarse en una fórmula. Sería lógico, y es el ideal, ser primero psicólogo y luego maestro. Este, sin embargo, armado de buen sentido, con un método de observación sometido á una disciplina científica, con nociones claras de psicología y de los sistemas de educación, tiene lo suficiente para llevar á buen término su tarea. — La fórmula única es *no dar ninguna enseñanza que no sea á la vez una educación; no dar ninguna educación que no descansa sobre una enseñanza*. La educación no es tarea distinta de las enseñanzas, sino que está ó debe estar en cada una de ellas; una y otras deben ser confundidas por el maestro en una sola acción. Así, no hablará de las cosas, sino para formar el espíritu, ni dirigirá á éste más que á propósito de las cosas. La vida escolar se compone de dos factores: actividad del maestro y actividad de los discípulos. El (necesario) ejemplo del maestro es insuficiente; no puede suponerse en los niños, ni la penetración moral ó intelectual, ni el discernimiento necesarios para comprender y practicar, imitándolas, las cualidades del profesor. Y si éste, de momento, produce en ellos una impresión, ¿durará, cuando les falte el contacto diario? Ese ejemplo del maestro debe encaminarse á formar el hábito por la actividad cotidiana. No hablar sino de lo que debe ser hecho, no adoctrinar sin el apoyo de las cosas, comunicar atención y método, lo que haya mejor en el que enseña, es el modo de crear una vida conforme al espíritu incierto de los á ella sometidos. — El maestro debe recibir cada mañana á sus alumnos, sometiéndolos durante el saludo á un examen, en el cual la manera de mostrarse puede ser ó una alabanza ó una advertencia. En la clase es mejor que dar los puestos según la aplicación, atender al aislamiento de los revoltosos, ó á su especial vigilancia, separándolos de los que fácilmente los imitarían. En la colocación puede mostrarse el talento práctico del maestro; debe atender á las simpatías y á la reacción de los caracteres, porque el buen alumno puede ser estímulo del mediano, como el tranqui-

lo puede calmar al agitado. La impresión del orden en las cosas ayuda á formar nuestros gustos; el arreglo y limpieza del local deben ser cuidadosamente atendidos. Las salidas durante las clases habrán de ser muy limitadas. El cuidado y la discreción en esta pequeña colectividad producirán en cada uno hábitos de vida social, dominio de sus actitudes y gestos en atención á los demás y harán á los niños corteses. — ¿Cómo sostener á través de todos los ejercicios la finalidad única de dar á los niños el hábito fundamental de una vida seria, el cuidado de hacer bien lo que emprendan? Si se tiende á alcanzar en todo rapidez y afición, se conseguirá la atención, que es el resorte principal de la vida del espíritu; como aquella está en relación con el vigor físico, ni debe exigirse después de grandes ejercicios, ni provocar el cansancio con largos trabajos. También es necesario un mínimo de coacción exterior para lograr aquel resultado y que esos trabajos sean adecuados al alumno, no estando por cima de su habilidad, teniendo algo nuevo y difícil que excite su actividad y dejando á cada uno algo de iniciativa. Es recomendable, para obligar á la concentración mental, señalar la duración de cada ejercicio. — Puede temerse que la formación del ideal moral no encuentre su lugar en la distribución práctica de los trabajos escolares. Los incidentes de cada día pueden suministrar al maestro ocasión de estimular la paciencia, la franqueza, la modestia, en los caracteres que no saben dominarse. Bástale seguir con severidad y manifestar disciplinadamente sus propias reacciones de conciencia ante la vida que la escuela le ofrece. El espíritu de justicia, que es el más necesario y quizás el más agudo en los niños, tiene en la escuela donde desarrollarse. No sólo el maestro será la justicia inflexible y familiar, sino que procurará que los unos no se irriten contra los otros, ni molesten al débil, ni odien á los buenos. Acaso sea en esta lección de moral donde se necesite más calma. — La educación que procede de las enseñanzas, pierde su unidad por el fraccionamiento de éstas. No

puede aprenderse todo de una vez; pero una enseñanza no debe destruir á la otra, y las nociones adquiridas deberán practicarse permanentemente. Esto no sucede ordinariamente en las escuelas de varios profesores. Cada uno se limita á su ramo y á veces destruye la labor de los otros. La mayor ó menor negligencia (ó dureza) de cada profesor es la negación de la educación, que es perseverancia en el maestro y hábito en los niños. No sucede lo mismo en el caso de varias clases desempeñadas por un mismo profesor, si este no atiende en cada enseñanza solamente á lo que á ella concierne y se preocupa de desenvolver en los ejercicios sucesivos las cualidades idénticas de método, claridad, etc. El contrapeso á este esfuerzo continuo exigido está en la multiplicación de los descansos y en la disminución de horas de trabajo.—El recreo ¿puede estar sometido á una educación? No siendo la inercia completa, es indudable que sí; pero importa que ninguna coacción destruya la alegría que quiere promoverse; dejemos en libertad á cada uno de jugar ó no, aunque la abstinencia del maestro no será total; aparte del campo de observación que en los juegos tiene, debe procurar que en ellos se muestren también la justicia y la verdad.—El secreto de una educación penetrante y de una instrucción sólida es fundirse, imitando al espíritu y al cuerpo, que se conciertan en todos nuestros actos. Esta unidad de vida debe estar, ante todo, en el espíritu del maestro; y así la educación es la tarea más difícil para un espíritu poco formado; á diferencia de cuando es acción y reacción, la impresión de un temperamento hecho sobre inteligencias en formación. La mayor parte de la enseñanza es el maestro. Por esto debe atender más á sí mismo, que á sus métodos y conservar su firmeza de espíritu, su juventud de corazón y su ciencia.

El Colegio de Issoire, según Voltaire y según los hechos, por L. Caste, director del Colegio.—Voltaire, en *Colin et Jeannot*, habla de la ciudad de Issoire, «célebre en todo el Universo por su colegio y por sus calderas». Pero la existencia del colegio en tiempos de Voltaire parece

desmentida por el llamado manuscrito de Issoire y el acta de 1802. En el primero se consigna que la venida, en 1547, de un regente sospechoso de heregía hizo retirarse á la mayor parte de los escolares, y que, expulsado aquél por los cónsules de su tiempo, el colegio acabó de arruinarse bajo la dirección de su sucesor. La segunda se refiere, no á la reforma de una institución existente, sino á su creación con motivo de la proclamación de Bonaparte como primer cónsul. La industria á que Voltaire alude no ha sido nunca característica de Issoire, sino de Cantal, pueblo vecino.—En los alrededores, en Billon y en Mauriac, los jesuitas también fundaron colegios en el siglo xvi, que obtuvieron gran celebridad. No es extraño suponer que Voltaire, durante su estancia (siete años) en el de Clermont, oyese hablar de estos colegios y de aquella industria, y con la imprecisión geográfica de la época, atribuyese á una ciudad lo que estaba cerca de ella. Induce también á pensar así la no existencia de ningún documento referente al colegio, desde 1547 hasta 1802, ni aun en los archivos de los Benedictinos, que ocuparon el edificio hasta 1791.

Las escuelas de aire libre en Londres, por Georges Vidaleuc.—a) *Su fin*. Sorprende en las escuelas de las grandes ciudades el número considerable de niños débiles de cuerpo y de espíritu, que son una rémora para la enseñanza de los demás y no pueden, al fin, seguir las explicaciones por no asistir con regularidad. Indudablemente, ni pueden ser expulsados, ni considerados como anormales. Se ha pensado en escuelas especiales, donde encontrarán cuidados que las ordinarias no pueden darles, estarán libres de las molestias de otros compañeros, y adquirirán la convicción de que no es irremediable su decadencia.—b) *Organización*. Desde 1908 á 1910, ha habido tres de estas escuelas en Londres, reduciéndose á dos en 1911. Todas disponían del terreno suficiente para cuatro ó cinco clases al aire libre, para trabajos de jardinería y para recreos. Los alumnos hacían tres comidas en la escuela y volvían por la tarde á su casa. El gasto

de estas comidas se cubría por los padres (un tercio del valor líquido), una subvención municipal y donaciones poco importantes. Los médicos escogían (no de entre los casos más desesperados) los muchachos para estas escuelas, á propuesta de los maestros y maestras. Los tranvías municipales los conducían gratuitamente. Las escuelas estaban abiertas desde el 10 de Junio al 30 de Octubre, habiéndose proyectado no cerrarlas hasta Navidad en 1911. El número de inscritos en cada una era de 80 á 90. La asistencia media oscilaba entre 66 y 80 por 100. Esta irregularidad y su carestía son los dos argumentos de sus adversarios. En 1908 costaron las tres escuelas 55.000 francos, que equivalen á 600 francos por alumno, mientras que las escuelas ordinarias cuestan 300 francos por un lapso de tiempo mayor.—*c) Educación física.* El régimen se dirige más á convalecientes que á enfermos: alimentación sana y abundante y juegos al aire libre, evitando la fatiga que producen los que se practican en las escuelas ordinarias. Es original la siesta reglamentaria al aire libre, desde la una y media hasta las tres y media, y ha producido admirables resultados; según se deduce de la información del Ministerio de Instrucción pública de 1909 y de los exámenes médicos.—*d) Educación intelectual y moral.* Se han empleado métodos especiales en armonía con el fin perseguido. Para dar confianza en sí mismos á los niños y despertar en ellos el deseo de la acción, era preciso acudir más á los sentidos que al razonamiento, ir lentamente y limitarse á conocimientos elementales y prácticos que les hagan ver fácilmente la utilidad de su trabajo. Cada director es completamente libre en la orientación de la enseñanza. En una de esas escuelas (*Birley House*), creyendo que el ambiente de Londres no haría duradera la influencia de estos trabajos y que deben buscarse países nuevos y sanos, todo se encamina á la formación para las colonias. En otra (*Shrewsbury House*), que domina el Támesis, y donde los alumnos que concurren habrán de ganarse la vida en la ribera, se les enseña de modo

práctico todas las cosas de que tendrán necesidad. El trabajo tiene que ser limitado por la corta duración del curso. Todo es práctico, manual. Por ejemplo, se les hace construir el país que estudian, ó la mina, ó el campo de batalla, ó se pone en sus manos el objeto que han de conocer. No puede darse una educación completa; pero esta lentitud es excelente para dar á personas de escasa inteligencia ciertas nociones indispensables.—*e) Resultados.* Son lo bastante favorables para que los maestros hayan pedido la creación de nuevas escuelas. Como, una vez terminados en ellas los cursos, sus discípulos han de concurrir á las escuelas usuales y someterse de nuevo á privaciones, para saber si todas las mejoras conseguidas desaparecen, se han dirigido cuestionarios en este sentido á padres y maestros. La totalidad casi de las respuestas es favorable. Pero, como pasados algunos años, toda huella de la escuela habrá desaparecido, si no se renueva el experimento, se gestiona del Municipio la apertura de otras nuevas. á las que puedan volver más de una vez los mismos niños. Es preciso que tentativa tan satisfactoria sea ampliada y generalizada.

Pierre Loti, poeta del pasado, por Henriette Lesuer.—La idea del pasado y la sensación de lo efímero de lo actual, como su consecuencia, son lo central y más imperioso en la obra de este escritor.

Conversación geográfica.—La noción de *frontera* natural, por Elicio Colin.

Necrología: M. Régis Jallifier, por Ernest Dupuy.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.

A través de los periódicos extranjeros.—Islas Británicas. (*The School World*, Abril de 1912).—*La construcción de edificios para la Universidad de Londres.* Para comprar al Norte del British Museum terrenos del duque de Bedford, un personaje anónimo ha donado 100.000 libras; la «Compañía de pañeros», 60.000; el duque propietario ofrece 25.000, y los administradores hacen una reducción de 50.000 en el precio de los terrenos.

Bibliografía.—E. RAMOS.

ENCICLOPEDIA

DE UN CURSO DE CIENCIA POLÍTICA

por el Prof. D. Adolfo Posada (1),

Catedrático de la Universidad de Madrid.

Oportunidad de una *teoría del Estado*.—El primer problema—El concepto y la idea del Estado.—Qué es el Estado.—La noción general. Valor de la misma en la formación del concepto.—Indeterminación de la noción general del Estado.—Lo que es el Estado para la generalidad de las gentes.—La fuerza organizada.—El Estado, organización social, en un territorio.—Las concepciones científicas.—El Estado como órgano de la coacción é instrumento de dominación y como grupo humano organizado.—Base real é histórica de estas concepciones.—Definición que sugieren las doctrinas.—Necesidad de una interpretación racional de los datos reales é históricos.—Por qué hay Estados—Por qué se lucha.—Explicación sociológica.—La necesidad de la conservación y el freno contra la disolución de las fuerzas sociales.—El Estado órgano de integración social y de solidaridad.—Génesis de esta función del Estado.—La interpretación ética—El Estado y el Derecho.—Síntesis de la doctrina sobre el Estado.—Necesidad de completar sus conceptos parciales.—Análisis y crítica de la concepción del Estado como una organización social.—La oposición entre gobernantes y gobernados.—Cómo se resuelve.—El Derecho.—El equilibrio.—La transformación de las exigencias éticas—La interpretación sociológica del Estado.—Hacia la más intensa solidaridad social.—La función del Estado y la educación social del hombre.—Contenido positivo de la acción del Estado.—Estado y cultura.—Reinado de la justicia.—Definición.

Señoras y señores: Desarrollando el plan formulado en la primera lección del curso, iniciamos hoy el estudio de los problemas que entraña el desarrollo de una *teoría del Estado*, objeto en definitiva de la Ciencia política. Nada más oportuno que los esfuerzos doctrinales para construir dicha teoría como base para la consideración y orientación científica de la Política. Aunque estos intentos sólo tengan un valor provisional, ellos se imponen como necesidad del espíritu, en sus anhelos por reducir á unidad sistemática las ideas contradictorias y la explicación racional de los hechos, y además por las condiciones mismas del pensamiento político en crisis de renovación, como hemos visto. El profesor Jellinek razona la necesidad de una

(1) Del curso explicado en la Universidad Nacional de La Plata, y próximo á publicarse.

doctrina general del Estado—en su *Das Recht des modernen Staates*—para responder al desenvolvimiento del espíritu científico, que pide un conocimiento objetivo del mismo, rectificando el sentido limitado de la concepción del Derecho natural, que ha visto en aquél tan sólo una institución jurídica, que descansa exclusivamente en una base de Derecho. Ante la conciencia científica moderna, la naturaleza compleja del Estado aparece en toda su diversidad, y se ve claro que su ciencia fundamental no es sólo el Derecho político; antes bien, entraña aquellas relaciones y caracteres que caen fuera de la esfera del Derecho, imponiéndose la necesidad de una doctrina que los considere todos, para definirlo íntegramente tal cual se ofrece en la realidad, mediante la Historia. Esta necesidad á que se refiere Jellinek, se acentúa é intensifica bajo la acción de la crisis de la política que hemos estudiado, la cual acentúa el punto de vista de la complejidad de la naturaleza del Estado, bajo el influjo de la penetración histórica y de la consideración de las relaciones sociológicas de los fenómenos políticos. Por otra parte, si la doctrina del Estado se impone en todo momento, esta imposición es una apremiante en los períodos críticos, para poner orden y aclarar las ideas y procurar para laborar la definición de los conceptos.

El problema primero de la doctrina ó teoría del Estado—primero y fundamental de la Ciencia política—es la determinación de su noción ó concepto, primer paso para formar su *idea*, que es la aspiración suprema de la doctrina en la teoría. No podremos, en efecto, llegar á la idea plena del Estado sin determinar sus caracteres, sin interpretarlos, analizar sus elementos, reconstruir en el espíritu su estructura para alcanzar la conciencia reflexiva del mismo como objeto real.

¿Qué es el Estado? Tiene la palabra una acepción general, que no importa considerar aquí detenidamente, aun cuando sugiera alguna indicación que podría utilizarse. Bastará recordar que *estado*, en general, expresa la manera de ser ó estar las cosas, lo opuesto al *mudar*, aunque inseparable

del *mudar* que se verifica siempre en serie de *estados*. Ahora bien; el Estado, en el orden político, esto es, como objeto de la Política, también expresa un modo de ser ó estar de ciertas cosas, relaciones y fuerzas, que entrañan una naturaleza especial, como veremos. Porque precisamente lo que buscamos es determinar lo que son y cómo son esas cosas, relaciones, fuerzas que constituyen el contenido objeto de la Política.

A mi juicio, la indicación primera que, reflexionando sobre los caracteres reales del Estado se ocurre, es la que M'Kechnie hace.—El Estado político es, dice, «la sociedad independiente organizada». Pero implica ya esta expresión cierta reflexión y un punto de vista muy determinado.—Pero quizá no es esta la concepción general que del Estado tienen las gentes. Y en mi sentir, interesa iniciar la investigación considerando la noción más general, y luego, ver si una interpretación de la misma procura las indicaciones elementales del concepto. Porque esta noción general nos dará la impresión espontánea de las gentes ante el objeto de la Política, y por parcial, fragmentaria é inconsistente que ella sea, tendrá siempre su valor como orientación. Mucho más si se considera que el Estado implica una realidad muy comprensiva, y que sea cual fuere la idea que al fin de él se forme, nadie vive fuera del Estado, y sin tener con él alguna relación, siendo inevitable su conocimiento, aunque éste resulte inseguro ó equivocado en la interpretación de los hechos en que el Estado se revela á los que lo forman, lo viven y lo sienten.

Es muy sugestiva para nuestro propósito metódico, esta indicación que el profesor de *Cornell University* Jenks hace en su *Principles of Politics*, acerca del Estado. «Generalmente hablando, dice, las ideas de la mayoría de nosotros sobre el significado de la palabra «Estado» ó sobre la naturaleza del mismo, son confusas en extremo. Probablemente cuando se menciona la palabra de Estado, muchos inconscientemente piensan en Wáshington, ó Albany, ó Boston, ó en cualquier otra ciudad

capital, donde sentimos más que sabemos que se hacen algunas cosas importantes, por gentes de extraordinario influjo. Hace años, los periódicos franceses daban cuenta de cierto campesino ignorante, que llegara de un lejano distrito de Bretaña á París, dirigiéndose á la Cámara de Diputados. Luciendo su traje extraño, con una cesta cubierta, colgada del brazo, se disponía á penetrar en el edificio, cuando un gendarme le detuvo y le preguntó qué deseaba.—Vengo á visitar al Estado—dijo.—¿Qué quiere V. decir con eso?—preguntó el gendarme.—Como he sabido—replicó—, por los periódicos recientemente, que el Estado cuida de la educación de los niños de Francia; que trata de mejorar las condiciones de los trabajadores; que ha tomado medidas para librar á los colonos de algunos de sus pesados impuestos; que mejora nuestros buques de guerra, para protegerlos contra los peligros internacionales, y enterado de que el Estado está haciendo tantas buenas cosas para todas las pobres gentes, he querido verle y expresarle mi gratitud, y le traigo en esta cesta un ganso de regalo.)

El profesor Jenks, se pregunta si las ideas sobre el Estado de la gran masa de los Estados Unidos, serán mucho más razonadas y certeras, aunque sean distintas, que las del campesino bretón. No nos interesa ni la reflexión, ni la justeza de las ideas. El campesino bretón expresa una posición muy general en el espíritu de las gentes ante ó frente al Estado: el Estado es una personalidad superior, que unas veces se toma como buena, beneficiosa, protectora, y otras como opresora, directora ó interventora, y siempre con una fuerza, que actúa ó se impone.

Y ello depende de cómo y por dónde llega á la conciencia distraída del ciudadano la noticia de la existencia del Estado. Para muchos es el gendarme ó el guardia de policía ó el recaudador del impuesto; ampliando más, será la fuerza armada, o el Rey, o el *Gobierno* (el Ministerio). El punto de vista común en todas estas impresiones fragmentarias del Estado, quizá consiste en la confusión del mismo con las

personas que desempeñan la función mediante la que, para cada cual, se hace el Estado ostensible. Una mayor penetración y reflexión, acaso lleve á una de estas dos concepciones: el Estado es el conjunto de los gobernantes, ó bien, es el que tiene la fuerza para mandar, para dominar con autoridad coactiva.

Sin elevarnos todavía de la esfera de la concepción corriente, podría descubrirse en las alusiones y explicaciones de las gentes, una indicación que materializa ó concreta al Estado, en la organización social en que se vive, ó mejor, en la sociedad territorial de que se forma parte. Así se supone el Estado en el sentimiento patriótico y al considerarlo desde país extranjero. *Mi Estado es mi patria*, y en una expresión ideal, se representa el Estado de cada cual como el protector y defensor de su derecho personal, constituido en lo esencial por el sistema jurídico positivo, en que se define la obra propia de su Estado.

Si ahora consideramos las nociones del Estado, formuladas reflexivamente en las doctrinas políticas, veremos persistir naturalmente las concepciones dominantes en el espíritu vulgar de las gentes. Y es que el espectáculo ostensible del Estado en la realidad de la historia, es el mismo para todos, y ofrece á la interpretación racional, fuertes asideros para justificar las impresiones inmediatas y las concepciones espontáneas de un Estado autoridad, fuerza, dominador y territorial.

Una de las nociones más corrientes acerca del Estado, es la que vé en él el órgano de la coacción, confundiéndola con el Gobierno, y reputándolo como la institución por coactiva excelencia. En rigor, puede señalarse en la ciencia política, una corriente que propende á concebir al Estado: 1.º, como un orden, institución ú organización de fuerza; 2.º, como un instrumento de dominación. De un lado, influye en este caso, como acabo de indicar, el modo real y positivo del Estado que actúa exteriormente como un poder que coacciona, y obliga, de otro, el espectáculo histórico en que el Estado se ofrece en un mundo de luchas: lucha de clases, lucha de pueblos, lu-

cha de razas, y el Estado es siempre parte ó director de esas luchas. «El Estado concreto, dice P. Leroy-Beaulieu, tal como lo vemos funcionar en todos los países, es un organismo que se manifiesta siempre, y que es el único que posee el poder de imponer por vía de coacción, á todos los habitantes de un territorio, la observación de mandatos llamados leyes... y el de imponer, coactivamente también, á los habitantes del territorio, sumas de que libremente dispone.» Es decir, se define el Estado por dos funciones históricas y efectivas: coacción en el derecho, coacción económica. Contemplando el espectáculo histórico, Gumpowicz escribe: «Sea cual fuere el Estado que consideramos, pertenezca á la antigüedad ó á los tiempos modernos, esté situado en Europa, en Asia, en África, en todas partes encontramos el mismo antagonismo, la acción mutua de dos grupos sociales, los gobernantes y los gobernados», que funcionan como representantes de dominadores y dominados, resolviendo por la formación del Estado, una lucha de razas. El Estado, afirma el sociólogo citado, es «una organización progresiva de la soberanía del hombre sobre el hombre» pero añade, «para el bien de la humanidad». Lo característico del Estado es el ser una autoridad suprema soberana. Un escritor como M. Duguit, que aspira á determinar las más recientes trasformaciones del Estado, afirma en su interesante libro *L'Etat, le droit objectif et la loi positive*, que los Estados «se caracterizan porque hay en ellos una diferenciación definida y duradera entre los fuertes y los débiles, y los fuertes monopolizan una fuerza de que tienen conciencia y que á menudo han organizado».

El punto de vista colectivista en la explicación realista é histórica del Estado coincide con la concepción que lo convierte en institución de lucha y dominación. «El Estado, afirma Engels, no es otra cosa que una máquina de opresión de una clase sobre otra clase».

También se señala en las doctrinas la noción del Estado como una organización social, ó bien como una formación social. Hay un Estado, decía Seydel en sus *Grund-*

züge einer allgemeine Staatslehre (p. 1), cuando «una reunión de hombres establecidos en una porción de la tierra se unen bajo una voluntad superior». «El Estado, para Mohl, es un grupo de hombres más ó menos numeroso, reunidos bajo instituciones comunes y bajo una misma soberanía». V. su *Encyklopedie des Staatswissenschaften*, p. 77. «El Estado, para Blunschli (*Teoría general del Estado*), es el pueblo políticamente organizado en un territorio definido», y para Burgess, «el Estado es la humanidad considerada como una unidad organizada (*Ciencia política*, etcétera, I, p. 68), ó bien «una porción particular del género humano organizada en unidad». Laveleye (en *Le gouvernement dans la Democratie*, I, p. 79), considera «el Estado la comunidad independientemente organizada de una manera permanente en un territorio definido». Es, según Jellinek (ob. cit., p. 75), «una manifestación social». Puede definirse, dice Dealey (ob. cit., p. 34), «como una unidad política soberana, ó como un cuerpo nacional político con soberanía». «Todos sabemos, escribe el profesor Jenks (obra citada, p. 7), que el Estado es una organización social».

Al igual que los que consideran el punto de vista de la fuerza, de la lucha y de la coacción como lo característico del Estado, los que lo definen como una organización social, territorial, soberana, independiente, atienden, sin duda, á indicaciones reales. Los que llámanse Estados son, en efecto, formaciones sociales, que ocupan territorios, con fuerza suficiente para mantenerse en ellos con independencia, y vistas esas formaciones *desde adentro*, surge por mil modos diversos la sugestión del Estado como un órgano de fuerza, de dominación, en las luchas de la vida. Una primera definición del Estado, basada en la consideración de la historia y de la realidad, podría combinar esos dos puntos de vista. y decir que el Estado es una organización social constituida en territorio propio, con soberanía para mantenerse en él y para imponer dentro de él un poder supremo de dominación, ejercido por aquel

elemento social que en cada momento asume la mayor fuerza política.

Pero la formación del concepto del Estado, como iniciación de la determinación de su idea, no se detiene en la síntesis de sus caracteres exteriores y materiales; tiene que interpretarlos, para darles una superior significación en el proceso general de la historia. La interpretación aquí implica estas dos esenciales relaciones: El Estado, como órgano de dominación, como instrumento de lucha y de fuerza coactiva, ¿es sólo una expresión material de brutalidad; dominar por dominar, luchar por dominar, imponer una fuerza para explotar una situación con fines egoístas? Y luego, ¿cuál es el fin ú objetivo ó impulso interno determinante de las organizaciones sociales que llamamos Estados? ¿Por qué y para qué se producen las organizaciones sociales territoriales independientes? Gumplowicz, el sociólogo de la lucha de razas, aunque estima la lucha como el impulso de la génesis social, al modo de Ratzenhofer, no puede menos de buscar el motor íntimo de la lucha, es decir, la raíz emotiva de la actitud de los que luchan. No se lucha por *sport*. Ahora bien, hay por encima de la lucha un principio supremo que sirve de fuerza de integración social, y es el de la «conservación de sí mismo». «Todo grupo social, dice (*Sociologie et Politique*, p. 237), está animado por el instinto de conservación.» Es decir, no se lucha por luchar, sino por conservarse y mejorar. Insistiendo en la idea de Gumplowicz y de Ratzenhofer, el profesor Ward estima el Estado como una consecuencia de la lucha de razas, para satisfacer necesidades de la vida de contraposición y de destrucción de esta lucha. Es decir, no parece ser el Estado una creación espontánea del desarrollo interno y expansivo de la vida social primitiva, sino un instrumento de lucha ó de la lucha. Pero nótese: la función del Estado, aunque sea de lucha, internamente, tiene otro alcance: viene á representar el papel de freno contra la disolución de las fuerzas sociales egoístas. «El Estado, dice Ward, fué primeramente el mediador entre las fuerzas en lucha.»

Porque la lucha de razas, como la lucha de clases, por violenta que sea, no es precisamente una lucha de exterminio, y aunque termine con la dominación de una raza ó clase por otra, no implica esta dominación una sumisión absoluta. La historia, en esto como en todo, es una resultante de la combinación de fuerzas contrapuestas. «Inmediatamente después de la conquista, dice Ward (en *Pure Sociology*, p. 556), la raza conquistada no tenía *status*. Estaba por completo bajo la dominación de la raza conquistadora. Bajo el Estado se convierte en un mediopoderoso de asimilación social. Las gentes capaces y de mérito de la raza sometida, encuentran oportunidad para ejercitar sus facultades. Los miembros de la raza superior, que no pertenecen á la nobleza ó al sacerdocio, se dedican á los negocios y se convierten en una clase capitalista, é inspeccionan ó intervienen la hacienda del pueblo. Estas dos clases se mezclan y forman el «tercer Estado». En el movimiento de desintegración é integración social del proceso evolutivo de las sociedades, el Estado, que en la lucha de razas parece actuar exteriormente como una fuerza de desintegración, acaba por ser un aparato de integración, en cuanto se convierta en aparato regulador.» «Sin semejante freno, dice Ward, la lucha en la sociedad no tendría límites.» Imperaría el derecho del más fuerte. «El Estado ha sido, pues, según Ward, el paso más importante dado por el hombre en el sentido de la dirección de las fuerzas sociales.» Es fuerza, sin duda, pero una fuerza que acaba por ser la fuerza de reacción social para mantener la unidad del grupo en un orden de relaciones libres. Pudo comenzar siendo un simple instrumento de dominación, pero cuando en la sociedad se produce el instinto ético, que se refleja en el sentimiento de solidaridad, el Estado se hace el órgano reflexivo de esta solidaridad, reobrando en el seno de los pueblos contra las acciones antisociales de los individuos. «El Estado es, por tanto, esencialmente moral y ético: sus propios actos deben ser necesariamente éticos..., aunque hasta aquí, en la historia de la sociedad,

rara vez ha ejecutado actos que tendieran al progreso de la humanidad, ha sido la condición de toda empresa realizada, haciendo posibles todas las actividades sociales, industriales, artísticas, literarias y científicas, manifestadas dentro del Estado y bajo su protección.» «El Estado, opina Ratzenhofer, llegó á ser un instrumento de moralidad, como efecto ético del proceso social.»

En la síntesis que el profesor Jellinek (obra citada, p. 88; edición francesa, página 171) hace de las opiniones que se estiman corrientes dentro de ciertas tendencias, en las que se manifiesta el influjo socialista, puede verse de qué modo se interpreta la acción de fuerza del Estado, como una acción positiva. «Todos los intereses humanos, se dice, van dirigidos por un móvil psicológico que los impulsa á abrirse su camino y á perseguir su realización. Ahora bien; para que esta realización sea posible, es necesaria la intervención de la fuerza. Así se ve, en todo grupo social de alguna consideración, organizado ó no, manifestarse un esfuerzo, una aspiración hacia la aplicación de la fuerza. Pero el factor social en quien parece concentrarse el máximo de la fuerza es el Estado. No hay grupo social que pueda durar si no está sostenido ó cuando menos reconocido por él. He aquí por qué todo grupo social trata de hacerse reconocer por el Estado, y una vez reconocido, se esfuerza por realizar sus intereses con la ayuda del Estado. Si aun no ha conseguido obtener una parte del poder público, procurará adquirirla con el auxilio del Estado, y si se trata de intereses sociales de los más poderosos, propenderá á dominarlo. Todas las antimonías sociales resultan ser, al mismo tiempo, relaciones de tensión entre las fuerzas sociales. Por tanto, no es difícil señalar en el Estado los indicios de una lucha continua entre los grupos sociales que participan en el poder público, y los que tienden á ese poder ó han sido despojados de él. ¡Cuántas instituciones públicas resultan por tal modo de ese compromiso entre las pretensiones contrarias de esos partidos!» Y añade esta indicación,

que sugiere la *posición ideal* del Estado: «El Derecho, por ejemplo, desde cierto punto de vista, no es otra cosa que un estado de equilibrio realizado en un momento determinado por los intereses sociales en conflicto.» Lo que podría interpretarse en el sentido de que mediante el Estado que declara ese Derecho, se procura una composición armónica de las fuerzas sociales en lucha. Jellinek opone serios reparos á las conclusiones copiadas, que no interesa aquí examinar: para mi objeto bastará señalar en lo leído dos ideas capitales en la interpretación de los datos reales del Estado, sobre que se apoya el concepto, que son: 1.^a, la que supone la indicación de una compenetración del movimiento social y político; el Estado no es una fuerza material ó violenta que se impone al proceso social, sino un poder interno, jurídico, que busca ó procura, ó suscita ó consagra el equilibrio transaccional de las fuerzas en lucha; 2.^a, la que entraña la afirmación de que la función esencial del Estado parece ser una función de armonía de intereses, que se revela por la elaboración del Derecho como expresión del equilibrio de las fuerzas que no se destruyen, sino que se componen.

Recogiendo los resultados obtenidos en los datos que ofrece la observación para el concepto, y en las interpretaciones doctrinales de dichos datos, quizá pueda afirmarse que los Estados, sin duda, aparecen y se ofrecen en la realidad como instrumentos de lucha, no sólo de lucha exterior cuando se toma el Estado frente á otro Estado—lucha de tribus, de pueblos, de ciudades, de naciones—, sino internamente, cuando el Estado se confunde con el factor social dominante que se impone en el todo social—lucha de razas dentro de un Estado, lucha de instituciones ó de intereses, lucha de clases—. Pero las necesidades mismas de la lucha son una consecuencia de la necesidad íntima, permanente, esencial, de la conservación que supone dentro del Estado frente á otro Estado, una estrecha cooperación de sus elementos. Y aun la misma lucha interior de los factores sociales por la dominación,

determina cohesiones íntimas, cooperaciones, solidaridad y, á la larga, era lucha y contraposición de los factores sociales se resuelve en una cooperación y en una armonía.

A mi juicio, al interpretar los datos reales que la observación más exterior ofrece como indicativos del Estado, es indispensable rectificar ó completar la noción estricta del Estado fuerza ó poder político, de imposición y de coacción del Estado gobernante, con la noción más amplia de organización social. El Estado es, sin duda, una organización social, ó más bien, es la misma organización social definida por ciertos caracteres y por una finalidad especial y propia: porque la noción de organización social es más amplia y comprensiva que la de Estado. La Iglesia es una organización social, la Universidad es otra, la familia, igualmente, y la nación puede no ser un Estado, y, sin embargo, constituir una organización social. Mas, aun en la nación Estado, no coinciden—como veremos—la organización social nacional con la política ó del Estado.

Éste, como organización social, acaso se caracteriza, al pronto, según quiere Duguit (*L'Etat*, I p. 616), porque hay en él «una diferenciación definida y duradera entre los fuertes y los débiles, ocurriendo que los más fuertes monopolizan una fuerza de que tienen conciencia y que á menudo han organizado. Distinción entre los gobernantes, detentadores de una fuerza mayor, y gobernados, sometidos á esta fuerza.»

Pero esta oposición, si sólo fuera oposición, es decir, si el Estado no implicase más que la diferenciación entre gobernante opresor y gobernados oprimidos, acabaría por deshacerse, falta de cohesión, que es lo que, en efecto, pasa con las tiranías, que se destruyen por agotamiento. No hay un verdadero lazo social entre el opresor y el oprimido. Y, en efecto, la oposición que al pronto se significa en el Estado—y que acaso es propia de ciertos momentos de su proceso—se resuelve en una síntesis superior, que obra como ideal en la evolución de las instituciones políticas. Es

el mismo Duguit quien nos da una fórmula; porque por encima de gobernantes y gobernados está «la regla de Derecho» «que se impone á los gobernantes, que son individuos como los gobernados. Ellos deben obrar conforme al Derecho objetivo y no pueden obrar más que en los límites fijados por él. Su voluntad no es, en sí, superior á la de los gobernados; como ésta, se impone cuando se emplea en sancionar el derecho, esto es, en garantizar toda cooperación á la solidaridad social». No ya los gobernantes, sino el Estado mismo, en su integridad institucional, se somete al derecho, á su derecho, y como esta sumisión no viene, en último término, impuesta por ningún poder material, sino que es consecuencia de una fuerza moral, íntima, de *autoadaptación*, el principio de la dominación, como característico del Estado, se desvanece para dar vida al de la cooperación y armonía, que el derecho, obra del Estado, consagra.

Visto, pues, el Estado como organización social comprensiva de un grupo humano, se caracteriza por la aspiración ó realidad de un equilibrio jurídico, que cambia según las condiciones del momento y del pueblo. Tan ostensible, tan á flor de Estado como está la acción de poder, de fuerza, hállese la de orden y equilibrio, si bien la interpretación de este último exige una mayor penetración psicológica. Y, además, la dominación se resuelve en la imposición de ese orden, que se estima siempre de derecho. Unida como debe ir la idea del Estado con la del derecho público, si ésta entraña «como dato esencial, dice M. Hauriou en su sugestivo *Droit public* (página 71), el de orden y equilibrio, es preciso que el Estado mismo se conciba en relación con ese dato: debe ser una sociedad política ordenada y equilibrada de una manera superior».

La apreciación misma del proceso real del Estado, tal cual se ofrece en la Historia, contradice el supuesto de que sea éste un mero instrumento de poder, de dominación pura y simple. Se señala en el proceso una fuerza superior, de anhelo humanitario, cuya acción va paralela con la ele-

vación del sentido ético en las sociedades, que tiende á hacer de los Estados reales, los históricos, órganos supremos é instrumentos de solidaridad expansiva, mediante la conversión en exigencias jurídicas, de las exigencias éticas que poco á poco se condensan en la conciencia social.

La interpretación sociológica del Estado nos llevaría á conclusiones análogas á las expuestas. A mi juicio, y sigo en esto una orientación dominante en la sociología y en la psicología social, que he procurado recoger y razonar en otro lugar (v. mis *Principios de Sociología*), el proceso íntimo de la vida social marcha en el sentido de la más intensa compenetración de los sentimientos de solidaridad, haciendo que el individuo se reconozca cada día más como *social*, como producto *social*, y logrando que todo individuo, concreto, se sienta de día en día más *el hombre* que tiene dentro, y por el que la reflexión y la emoción pueden hallar más vivos los infinitos entronques del ser que cada cual es, en la limitación de su individualidad, con la sociedad y con todos, con la Humanidad entera.

Y el Estado también de día en día se siente más llamado á convertir ese sentimiento de solidaridad que la sociología descubre, como fuerza actuante en el proceso social, en realidad política, coadyuvando con la acción principal y esencialmente educativa del Derecho.

Porque no se concibe ya esta intervención jurídica, que tan generalmente se viene atribuyendo al Estado, como una acción limitativa exterior, de mera contención de las voluntades individuales, dentro de un orden de coexistencia respetuosa. La acción, jurídica siempre, del Estado, actuando en nombre de la Justicia, ha de tener un contenido sustancial. «La principal labor del Estado, escribe el profesor Jenks (ob. cit., pág. 9), es la de intervenir ó gobernar; dirige á sus miembros en muchas relaciones de la vida, los vigila en muchas otras. El Estado existe para que los ciudadanos puedan realizar más prontamente el ideal de desenvolverse en el grado más alto, del modo más conveniente para ellos.» «Durante largo tiempo,

dice Jellinek (ob. cit., pág. 401), se ha considerado que el único fin del Estado era afirmar sus poderes, conceder su protección y mantener el derecho. Pero una concepción tan estrecha... no tiene hoy lugar ya ni en la realidad política ni en la conciencia que se tiene de esta realidad.» Por mil causas y motivos, la actividad funcional del Estado penetra ó se relaciona con el complejo de los intereses sociales. El dominio que el hombre adquiere sobre el medio, la complicación de fuerzas que la práctica de este dominio suscita, provocan un sistema de manifestaciones de la actividad jurídica y social del Estado. Es el resultado necesario de la civilización, sin cesar creciente, que —añade Jellinek— doquier abre al Estado nuevos campos de acción. «Dadas la evolución histórica—sigue el sabio escritor (ob. cit., p. 400)—y las ideas dominantes, el Estado está llamado incontestablemente á entrar en relaciones con todos los intereses solidarios de los hombres.» Por otra parte, «toda actividad (ob. cit., p. 409) del Estado tiene por fin último colaborar en el desenvolvimiento progresivo, ante todo de sus miembros, no sólo actuales, sino también futuros, y luego en el de la especie; la conciencia de la solidaridad de los pueblos traspasa siempre más y más la idea del Estado». Puede afirmarse con el propio Jellinek, que «el principio supremo al cual debe conformarse la actividad del Estado es el de favorecer el desenvolvimiento progresivo del conjunto del pueblo y de sus miembros», y mediante esta función, contribuir al progreso humano. Por lo que el Estado tiene que preocuparse de tres «órdenes de intereses: individuales, nacionales y humanitarios». Su característica estriba en realizar un orden jurídico, ó sea un sistema de condiciones que afirmen el reinado de la justicia social, tal como lo siente la conciencia colectiva y se formula en las aspiraciones éticas del pueblo. Se vuelve aquí resueltamente á la concepción platónica del Estado, como organización social, para hacer que impere la justicia, condición esencial para que se produzca la felicidad.

Según las indicaciones expuestas, podrá definirse el Estado: la organización social sustantiva, constituida de una manera permanente—histórica—en un territorio, para hacer que el derecho—la justicia—reine en las relaciones humanas. «Asociación soberana—dice Jellinek—de los miembros de un pueblo, revestida del carácter de persona jurídica, cuya actividad sistemática y centralizadora satisface, ejerciéndose por medios exteriores, los intereses solidarios del individuo, de la nación y de la humanidad, en el sentido de un desenvolvimiento progresivo.» Es esta definición de Jellinek más expresiva y detallada que la que nos consienten formular nuestras indagaciones, hasta ahora. Ulteriores investigaciones nos permitirán ampliar los términos que, por el momento, nos muestran al Estado tan sólo: 1.º, como organización social permanente, territorial y sustantiva; 2.º, con una finalidad propia: el reinado de la justicia. La explicación del alcance de estas primeras afirmaciones, que sintetizan la idea del Estado, es precisamente la función de la teoría del mismo.

Antes de terminar, conviene que fijemos las etapas de la exposición anterior. Entraña esta un proceso que estimamos lógico: el concepto, la idea y el ideal del Estado. Esto es: 1.º, la determinación de los caracteres de éste, según resulta, en primer término, de la observación de los datos reales en que se apoya el conocimiento corriente, y que van implícitos ó explícitos en la noción vulgar del Estado, es éste un poder coactivo, una institución que se impone por la fuerza, una expresión territorial donde se gobierna; y es un hecho que los Estados se muestran así; 2.º, la interpretación de los datos por la reflexión, mediante la penetración de lo que los datos significan; sacando, por decirlo así, la sustancia permanente de esos datos, para elevarnos á la explicación racional del Estado, que es, en efecto, poder organizado, fuerza, expresión territorial, organización social; pero con un fin o para un fin: el sostenimiento del orden y del equilibrio de las tendencias humanas, por el Derecho:

tal es *la idea*; y 3.º, por último, la indicación no del tipo definitivo concreto en que deba cristalizar la idea del Estado—utopía—, sino de la aspiración suprema que justifica racionalmente la organización social en que el Estado consiste: el *reinado de la justicia*, mediante la acción de acomodamiento del ser individual á la noción suprema del hombre; es decir, del que se siente ciudadano de su pueblo y de la humanidad: tal es el *ideal del Estado*.

INSTITUCION

JOSÉ VIDARTE FRANCO-ROMERO

5 de Agosto de 1912.

La Corporación de Antiguos Alumnos de la INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, en su reunión del día 9 de este Octubre, acordó consignar su profundo sentimiento por la trágica muerte del compañero querido.

Vidarte fué en vida todo corazón. Por corazón, resolvía los problemas de su conducta pública y privada; por corazón, ingresó en el partido socialista; por corazón, fué á nuestra Colonia de vacaciones, y por corazón, se entregó en cuerpo y alma al amor de los niños que la formaban y que desde el primer día, con el certero instinto de la infancia, vieron en él un padre.

El cuidado que hacia ellos tuvo le faltó para sí mismo. Desconocedor del fiero Cantábrico y confiado en sus fuerzas juveniles, lanzóse con arrojo mar adentro, y allí encontró su muerte.

Á ella pasó, quizás sin dolor ni agonía, desde la plenitud de una vida rebotante de hermosas esperanzas.

La agonía y el dolor fueron para sus amigos, que, aterrados, desde la playa, le vimos perderse para siempre.

Tenía 27 años. En la Residencia de Estudiantes, donde terminó el doctorado en Medicina, ensanchó el círculo de su actividad, orientándola hacia los problemas de educación.

Sus compañeros lloran al amigo querido; la sociedad pierde con él un hombre bueno y un obrero lleno de ideal y rico en promesas.

La INSTITUCIÓN se asocia al dolor de la Corporación de sus Antiguos Alumnos.

NOTICIAS

En cumplimiento de la voluntad de nuestro inolvidable compañero D. Augusto Arcimis, han hecho entrega sus hijos á la INSTITUCIÓN de un importante donativo de libros, aparatos y fotografías que pertenecieron á aquel infatigable trabajador.

He aquí la lista de los últimos:

Un reflector ecuatorial.

Un antejo de pasos de Troughton (Londres), con accesorios y colimador.

Un quintante con accesorios, de Torres (Santander).

Un dipleidoscopio de Dent.

Un péndulo astronómico.

Un cronómetro de marina de W. Bröching.

Un barógrafo registrador de ocho cajas, Richard (París).

Un barómetro aneroide de Secrétan.

Un antejo terrestre.

Una esfera armilar metálica.

Un astrolabio.

Una cámara para ampliar (verascopio).

Una linterna para fotografía.

Un carrete de inducción.

Tres cubetas, con gradilla de zinc, para lavar placas.

Una linterna para fotografía, plegable.

Tres prensas para fotografía.

Tres prensas para verascopio.

Cinco vistas estereoscópicas de la Luna.

Ocho cubetas.

Un soporte de madera para embudos.

Tres embudos y tres vasos graduados.

Un mortero de porcelana.

Dos fotómetros.

Dos gradillas para secar placas.

Frascos para productos de fotografía.

El número de volúmenes asciende á 574.

También han hecho el donativo de los armarios que los contienen.

* * *

La señorita Hellen Wilson, Doctora en Medicina y Directora del periódico *The Shield*, ha hecho entregar en Secretaría la cantidad de dos libras esterlinas (55,60 pesetas) como donativo con destino á nuestra obra.—No hace mucho, como recordarán nuestros lectores, en 1910, la Srta. Wilson, en nombre de sus padres, hizo otro donativo de 150 pesetas á la INSTITUCIÓN, con el mismo objeto.

Madrid.—Imp. de Ricardo F. de Rojas, Torija, 5.

Teléfono 316.