

# 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*.)

Hotel de la *Institución*.—Paseo del Obelisco, 8.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, publicación científica, literaria, pedagógica y de cultura general, es la más barata de las españolas, y aspira á ser la más variada.— Suscripción anual: para el público, 10 pesetas; para los accionistas y 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*.

AÑO XXX.

MADRID, 31 DE AGOSTO DE 1906.

NÚM. 557.

### SUMARIO

#### PEDAGOGÍA

La clase y los métodos, por *D. Adolfo Posada*.— Metodología de los estudios jurídicos en Alemania, por *D. José Castillejo y Duarte*.— Revista de revistas, por *D. J. Ontañón*, *D. D. Barnés* y *D. Adolfo A. Buylá*.— Sumarios de revistas pedagógicas.

#### ENCICLOPEDIA

Relación de la sociología con la cosmología, por *Mr. Lester F. Ward*.

#### INSTITUCIÓN

Aviso.— Libros recibidos.

## PEDAGOGÍA

### LA CLASE Y LOS MÉTODOS

(PRÓLOGO DE UN LIBRO (1))

por el Prof. *D. Adolfo Posada*,

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

Resumo en este libro gran parte de las tareas de la cátedra de *Derecho político* de la Universidad de Oviedo. Veinte años, día por día, he trabajado en aquella queridísima casa, viendo desfilas varias generaciones de discípulos, y asistiendo, con la natural curiosidad, á la transformación de las doctrinas políticas, en la indispensable, aunque in-

(1) El libro se titula: *Derecho político comparado: Capítulos de introducción*.— Un tomo. Madrid: Suárez, editor.

completa, preparación de los cursos y de las lecciones. Tiene, en este respecto, el presente volumen algo de autobiografía, en cuanto refleja, ó por lo menos ése ha sido en parte mi propósito, la evolución experimentada por la enseñanza del Derecho político y por la Ciencia política misma, en 20 años de labor docente; pero visto todo ello, no de una manera histórica, general, sino en la relación inmediata con mi trabajo de la clase, ó mejor, con la obra universitaria. En otros términos: los diversos problemas considerados en la mayor parte de este libro, se ha procurado bosquejarlos, como veremos, reflejando sólo las distintas posiciones en que he debido contemplarlos, bajo el natural influjo de una experiencia constante y de las transformaciones sufridas por las ideas.

Cuando se toma la cátedra como un pequeño laboratorio de investigación, y se tiene la creencia de que la ciencia no *concluye* ni se cristaliza jamás en fórmulas definitivas, la tarea universitaria es insustituible para formar el espíritu, y entraña alimentos ó estimulantes vigorosos para rehacerlo y abrirlo á todos los vientos de la verdad. El choque suave y agradable de la conversación con los discípulos, la curiosidad fresca é inagotable de éstos, renuevan sin cesar el almacén ó depósito más ó menos provisto con que el profesor cuenta, obligándole á exponer sin reservas su pensamiento, á rectificarlo mil veces, y á buscar, sin descanso, materiales con que satisfacer la demanda incesante y atractiva de los jóvenes alumnos. ¡Qué escuela de experiencia, la cátedra! ¡Qué atmósfera oxigenada la

suyal ¡Cuánto, pero cuánto, le debe, al cabo de unos años, el llamado maestro, que es, en rigor, el más discípulo de todos los asistentes á ella!

Porque la cátedra, si puede ser un pedestal de pedantería, puede ser también un admirable ejercicio para aprender á ser modesto y humilde.

Según se tome y según se mire.

Se comprende perfectamente que, al cabo de unos años de sermoneo *desde lo alto*, después de haberse pasado lo mejor de la vida dogmatizando, definiendo, sin contradictor posible, sembrando ciencia (?), constituyéndose en órgano poco menos que infalible del saber humano, se comprende, digo, que el espíritu más fuerte, por recogido que sea, se hinche y acabe por creerse algo así como un pontífice ó sacerdote, depositario de la verdad eterna, representante de una casta noble, elevada y privilegiada. Hay que reconocer que esto es muy humano, como es humano todavía el cintajo, el plumero ó plumache y la jerarquía sin base en el mérito positivo. Hablar, imponiéndose con la firme y sincera convicción de que se dice la *verdad absoluta*, es archihumano y muy conforme con las tendencias, que algunos sociólogos suponen ingénitas en el hombre, á la dominación, á la superioridad, al poder absoluto, material ó espiritual.

Pero cuando no convencen los dogmas, y se toma la tarea de la cátedra como una colaboración modesta, y la función docente como una labor de aprendizaje espiritual, y la ciencia toda como el interrogante eterno, como la cuestión constantemente puesta y formulada, en ese caso, la clase es una admirable escuela de humildad regeneradora, una gimnasia moral, más que intelectual todavía.

El toque está en no ver al auditorio como una masa pasiva, y hasta anónima, sobre la cual se lanzan las «soluciones» hechas; antes bien, es preciso verlo como un conjunto de seres vivos, llenos de curiosidad ingenua y dominados por el deseo de saber. En este último caso, que es el que más importa considerar, no le valen al «maestro» todos los artificios de la lógica constructiva, ni los recursos todos de la dogmática más autori-

taria. Cuando menos lo piense, el muchacho que acaba de llegar, y que, con la frescura juvenil de sus pocos años, tropieza, en el diálogo, con tal ó cual idea que estimula su espíritu, hace una pregunta, sugiere una observación, señala una dificultad, que á lo mejor pone en grave peligro la construcción doctrinal, al parecer más sólida y atada. ¿No habéis oído á los niños? ¿No os han dejado en suspenso mil veces sus inocentes preguntas? ¿No se os ha desbaratado en alguna ocasión todo un «plan filosófico» ante la curiosidad sencilla de un escolar inquieto? ¿Pues qué no puede ocurrir en una clase compuesta de jóvenes, apenas dominados aún (á veces, por desgracia, harto dominados ya, que nuestra educación da ese deplorable resultado) por los prejuicios y por las frases hechas y lugares comunes, tópicos, etc., etc.? Allí, ante ellos, vuestro saber, vuestras doctrinas, todo se pone á prueba, mejor diré, todo debe ponerse á prueba con la misma ingenua honradez con que el joven interroga y suscita las salvadoras dificultades de sus preguntas. Al fin, el que más provecho puede obtener de esa relación íntima, de ese diálogo docente, es el maestro mismo. Él podrá «enseñar» mucho y muchas cosas á sus discípulos; podrá, además, influir poderosamente en la formación de su espíritu, en la educación de su voluntad y de sus pensamientos, en la práctica de los métodos de estudio y en el trato con las ideas; pero será infinitamente más lo que el maestro aprenda, y será mucho mayor el influjo que ese «medio social» de los alumnos ejerza sobre su alma, su vida, su ciencia. ¿Es poco tener á diario tantas ventanas abiertas al campo libre y fresco de la juventud, constantemente renovada? ¿No vale algo ese contacto dichoso con las gentes nuevas? ¿No supone nada la necesidad persistente de contrastar la propia opinión con la de unos cuantos espíritus flexibles, en los cuales apenas si se advierte todavía la sustancia cristalizada y calcárea de los viejos ó de los envejecidos?

\* \* \*

La cátedra es, sin duda, un gran educador. No sabría, por lo que á mí toca, decir lo que le debo. Apenas he escrito un artícu-

lo, y no digamos un libro, que no haya surgido en ella. Es, en efecto, una sugestión constante, una invitación animadora á pensar y á ver.

Este libro no podría siquiera haberseme ocurrido sin la labor de la clase, ni tendría razón de ser sin ella. Está íntimamente relacionado con sus tareas y sus influjos. Entre otras razones, porque me lo he propuesto, porque lo he escrito como consecuencia de la labor misma de la cátedra, y, además, queriendo reflejar en él su acción ó la acción positiva de sus experiencias.

En efecto, una gran parte de los trabajos contenidos en este volumen (el capítulo primero y el cuarto (1) son resúmenes de estudios hechos en la cátedra. Muchas veces me ha parecido oportuno iniciar la labor del curso estudiando el estado de la enseñanza de las Ciencias políticas, ó bien indagando la función propia de esta enseñanza, determinando la especial del Derecho político... El capítulo primero contiene, en breve compendio, esa labor. En otra ocasión, me pareció indispensable tratar, con algún detenimiento, el problema del *Método comparativo*; lo aplicábamos en clase para indagar el espíritu y la significación de las instituciones políticas contemporáneas: nuestra disciplina tiene ahora oficialmente el carácter de *Derecho comparado*: era, pues, oportuno el problema del Método de comparación. En el capítulo cuarto, va una parte de los trabajos sobre el asunto; y va sólo una parte, porque no me ha sido posible desarrollar en la clase con la debida amplitud los diversos aspectos del problema, ni después he tenido tiempo suficiente para ordenar y completar las notas defectuosísimas que acerca del asunto poseo. El capítulo del *Método* no abarca, pues, más que algunas cuestiones: de haber podido intensificar la labor de la cátedra, ó fuera de ella, habría ampliado muchísimo el artículo que habla, sólo en bosquejo, de las *Funciones del Método comparativo*, y habría escrito otros artículos acerca de los asuntos siguientes:

1.º Los resultados del Método compara-

tivo en el Derecho político, ó sea la Ciencia del Derecho político comparado; la determinación del *espíritu* del Derecho político contemporáneo; la sistematización de los influjos entre los diversos Derechos políticos nacionales (cambio de ideas, copia ó trasplante de instituciones, expansión de ciertos principios, organización y desenvolvimiento de la democracia, etc.): todo esto, teniendo en cuenta que el campo de nuestra comparación se limitaba al Derecho constitucional moderno.

2.º El Método comparativo, como método de enseñanza, á fin de estudiar el valor pedagógico de la comparación, y señalar el interés que la aplicación del Método comparativo despierta, á causa de la misma amenidad que entraña, y de la serie de atractivos problemas complejísimos, de carácter filosófico é histórico, que suscita. En este punto, habría sido oportuno aprovechar la experiencia personal, aduciendo indicaciones y ejemplos recogidos en la práctica de la clase.

3.º La aplicación del Método comparativo, es decir, una exposición detallada de cómo se deben realizar las investigaciones comparativas en el Derecho político contemporáneo. Porque, para comprender la doctrina del Método comparativo en el Derecho político, ó en cualquiera otra disciplina ó problema, no basta la teoría general, filosófica del mismo, implícita en la explicación de lo que es aquél Método, como procedimiento de observación, con la indicación de su importancia, propósitos, funciones, resultados, etc., etc. Es preciso, además, llegar á la aplicación práctica, especial, que supone la descripción técnica del Método, en su relación inmediata con el objeto particular de la investigación. Comparar cerebros, organismos, lenguas, literaturas, mitologías, instituciones, derechos, todo es comparar; y la doctrina respecto del propósito científico, del valor filosófico, del alcance de la comparación, puede ser, en general, la misma para muchas de sus aplicaciones. Al fin y al cabo, es una función del espíritu y no cambia de naturaleza intrínseca porque se aplique á la anatomía ó á las religiones. Pero no es lo mismo comparar sistemas ner-

(1) Tratan, respectivamente, de la *Enseñanza de las ciencias políticas* y del *Método comparativo*.

viosos que constituciones políticas; varía en cada caso el instrumental, la técnica. De ahí la justificación de este artículo, á que me estoy refiriendo, sobre la aplicación práctica del Método comparativo en el Derecho político. De haberlo compuesto, me habría limitado á reseñar lo hecho en la clase, ampliando convenientemente las alusiones brevísimas que pueden verse en algunos pasajes del capítulo segundo, que habla de la enseñanza del derecho político en la práctica.

No desespero de volver sobre el asunto algún día.

\* \* \*

Tienen otro carácter los capítulos segundo y tercero (1). No resumen de una manera directa la obra de la clase, sino que se ha pretendido recoger en ellos las experiencias más salientes desde el punto de vista pedagógico (capítulo segundo), y, además, sintetizar la evolución del Derecho político, como disciplina científica, tal como esa evolución ha podido ser apreciada en la cátedra misma: quiero decir, en el trabajo docente preparado y desarrollado bajo el influjo de una curiosidad natural y racional que ha procurado seguir en una cierta medida, muy modesta y limitada, la marcha del pensamiento político moderno (capítulo tercero).

Siguiendo la corriente general, hué de iniciar la enseñanza del Derecho político en la cátedra, dando gran importancia á la explicación seguida ó conferencia; poco á poco, fuí apartándome de este criterio, abandonando el discurso por ineficaz, sustituyéndolo por la conversación íntima y familiar con los alumnos, y ensayando procedimientos de estudio orientados siempre en el sentido del trabajo personal del discípulo y de la mayor sinceridad en la enseñanza. La exposición dogmática me pareció siempre, ya en las aulas, cuando era alumno, como el medio menos á propósito para una enseñanza efectiva y de influjo moral y educativo. Esto no obstante, inauguré mi clase con la explicación oral, y un poco bajo la perturbadora y esterilizadora preocupación

(1) Tratan de *La enseñanza del derecho político* y de las *Trasformaciones recientes de esta disciplina*.

de los exámenes (que *todo se sostiene*). Pero mi experiencia de la cátedra vino á confirmar más y más mi impresión de estudiante; y pronto hube de abandonar la tradición, para aplicar á la enseñanza los procedimientos realistas, comunicativos, del diálogo, de la investigación directa en la cátedra misma, en la Escuela práctica, en el Seminario, y de la presentación sincera de los problemas siempre abiertos de la Ciencia política.

No insisto más acerca de este punto. Ahí tiene el curioso lector el capítulo segundo, relativo á la práctica de la enseñanza del derecho político.

\* \* \*

Lo expuesto en el capítulo relativo á las *Trasformaciones recientes del Derecho político*, tiene un alcance doctrinal. He querido ofrecer genéticamente el pensamiento filosófico respecto de la Política, en el período á que antes hice referencia. No se trata de una exposición *objetiva* de las *tendencias* que de tiempo hace trabajan el Derecho político. Si ese hubiera sido mi propósito, habría sido preciso dar al estudio otras proporciones. No cabe resumir, en efecto, el movimiento renovador en la Ciencia política, de la Filosofía, de la Historia y de la Sociología, en tan breves páginas, ni con relación sólo á las manifestaciones allí expuestas. Especialmente el influjo de la Sociología requería una exposición mucho más detenida y amplia para recoger y señalar, de una manera más específica, las ideas políticas contenidas en la labor de no pocos sociólogos, y, además, para determinar, con más precisión, la huella de la Sociología, como método y como conjunto de doctrina, más ó menos definida, en la Ciencia política. Pero repito que en ese capítulo me he limitado á señalar la génesis de las transformaciones de dicha ciencia, desde el formalismo doctrinal á la concepción ética, al realismo histórico y al influjo de la Sociología, tal como he podido apreciarla desde la cátedra, ordenando los recuerdos, fijando las manifestaciones del movimiento renovador en aquellas representaciones científicas que me ha sido posible conocer á su tiempo, sin ampliar ahora los datos. No es que yo estime

que ese criterio sea el más aceptable para escribir el capítulo de Introducción al Derecho político comparado, que entraña la determinación del estado actual de sus doctrinas. Pero, aparte de que reservaba esta tarea para un estudio especial (de relaciones del Derecho político con otras ciencias), mi propósito al componer el capítulo tercero de este volumen tenía otro alcance, como queda dicho, y como el lector comprenderá claramente, con sólo pasar la vista por las páginas del mismo.

\* \* \*

Dos palabras, antes de terminar, sobre el libro, considerado en conjunto. Es, como se ve, la primera parte de una obra más amplia, que se escribirá ó no, según que las circunstancias lo consientan ó lo impidan. Mi plan, cuando me decidí á componer este tomo, era hacer otro ú otros dos, recogiendo trabajos análogos sobre problemas de la misma índole que los examinados en los cuatro capítulos que van á continuación. Proponíame ordenar y refrescar las notas de diversos cursos, en los que he tratado siempre de algunas de las cuestiones *previas*, ó sea de *introducción*, al Derecho político, continuando así, además, una labor algo antigua, iniciada allá por el año 1884, en el volumen titulado *Principios de Derecho político: Introducción*. Aparte lo indicado para completar el capítulo del Método comparativo, habría dedicado otros capítulos á tratar de la función del Derecho político comparado en la reforma de las Constituciones—del lugar del mismo en la Enciclopedia jurídica—de su valor en la preparación del hombre de Estado—de sus relaciones con la Historia del Derecho político, con la Filosofía política, con la Sociología—del influjo del Derecho político comparado en la evolución de las doctrinas políticas—del Derecho político y la Etnología política—de las fuentes del mismo, etc.; todo ello, por otra parte, como base para luego emprender una revisión de los problemas fundamentales de la Teoría del Estado y una sistematización del Derecho político comparado moderno, rehaciendo, tan completamente como me fuera po-

sible, el *Tratado de Derecho político* que hace tiempo he publicado (en 1893-94).

— Pero confieso que ahora considero con cierta desconfianza y temor plan tan vasto como el expuesto. ¿Podré realizarlo? Lo deseo vivamente, y quiero mantener la ilusión de que, en los términos propuestos ó en otros distintos, acometeré dicho plan algún día.

## METODOLOGÍA DE LOS ESTUDIOS JURÍDICOS EN ALEMANIA (1)

por D. José Castillejo y Duarte,  
Catedrático de la Universidad de Sevilla.

### I.—LA HISTORIA DEL DERECHO.

El estudio del Derecho privado alemán no era para mí tan interesante en su contenido mismo, como en la forma de estudiarlo y exponerlo, porque aquél puede buscarse directamente en los libros. Asimismo, en Historia, era antes la cuestión de plan, metodología y problemas generales, que la Historia del Derecho alemán.

Pero he buscado en vano en la Universidad lecciones ó ejercicios acerca de esos problemas. Ni entre los profesores de Historia en general, ni entre los de Historia del Derecho, hay ninguno que dedique un curso especial á la metodología y á la fundamentación general y problemas preliminares de la Historia.

He buscado en la literatura; he preguntado á profesores diversos; y el resultado, por lo que hace á la Historia del Derecho, ha sido también negativo.

Al parecer, está por hacer aquí una obra de la tendencia del primer tomo de la *Historia del Derecho*, de Altamira. Hay, seguramente, retazos, trabajos sueltos, estudios de problemas y cuestiones, aislados, principalmente en Revistas y en obras de historia; pero obra general que tenga esas cuestiones como objeto directo, no he podido hallarla. Es curiosa esta carencia, ó al menos escasez, en un país donde la producción de li-

(1) Véase el núm. 548 del BOLETÍN.

bros es asombrosa. Cada profesor realiza sus teorías y vacía sus ideas respecto á método y procedimiento en la lección ó en el libro, sin tratar casi nunca de justificar su punto de vista, ni mucho menos ocuparse (como asunto principal) del que los demás adoptan. De aquí resulta que, el que oye Historia, oye *una* Historia, y á veces no llega á darse cuenta de que aquello es sólo un aspecto ó un modo de mirar; y de otro lado, el que quiere averiguar cuál es el concepto reinante y por qué caminos marcha la ciencia histórica, no puede hacerlo sino por un difícil y largo proceso de investigación propia.

Algo he visto, sin embargo, referente á la Historia en general, que en buena parte puede tener aplicación á la del Derecho (1).

Desde luego, las obras de Filosofía de la Historia contienen algunos capítulos directa ó indirectamente relacionados con la Metodología. Hay también trabajos de carácter mixto.

A éste pertenece un pequeño y ya antiguo libro del actual profesor en Greifswald, *Ernesto Bernheim* (á la sazón, *Privatdozent* en Göttingen): *Geschichtsforschung und Geschichtsphilosophie*.—Göttingen, 1880—, que he tenido ocasión de leer.

Muestra en la Introducción el desarrollo de la Ciencia histórica y plantea el problema de la Filosofía de la Historia en estas dos preguntas: ¿Cuáles son los factores, y cuál es el resultado del curso histórico (del desarrollo) de la vida?

Considerando como fundador de la Filosofía de la Historia, como ciencia independiente, á *Herder*, parte de éste para estudiar luego las dos direcciones filosófica-ideal y socialista-naturalista, tratando de buscar una solución armónica que compense y compenetre el hecho individual con el colectivo, la Historia positiva y la Historia de la civilización (*Kulturgeschichte*).

En la tendencia ideal-filosófica, examina, en rápido resumen, las direcciones de *Kant*,

(1) Es muy posible que todas ó la mayoría de obras que en este lugar ó en otros posteriores cito, sean conocidas en España. Pero como yo no las conocía cuando vine, he de incluirlas en la relación de lo que he trabajado.

*Fichte, Schelling y Hegel*. En cada uno trata de fijar los factores y el resultado, la armonía de lo individual y lo colectivo, de la libertad y la necesidad, la división en épocas, conforme á un proceso ideal fijado de antemano.

A esa dirección, debemos un concepto del desarrollo ó evolución histórica, y una consideración de lo particular, desde el más elevado punto de su significación en aquel proceso. Pero, al mismo tiempo, concentra todo el problema en la contraposición de libertad y necesidad, acude siempre para resolverlo al Estado y llega al predominio de la historia política y al abandono, por una parte, de actividades humanas, como Religión, Arte, Ciencia, y, por otra, de los pueblos y tiempos no enlazados con el desarrollo de los europeos. De otro lado, teniendo siempre delante el problema del resultado, abandonaron la consideración de los factores de la Historia, dando sólo algunas indicaciones del influjo de la Naturaleza (*Hegel*). El defecto capital de esta tendencia es la aplicación de un método falso deductivo, queriendo comprender sistemáticamente la Historia por medio de ideas trascendentales; cuando la Historia es un terreno, donde las desviaciones accidentales (*zufälligen Abweichungen*) tienen propia significación.

En la dirección socialista-naturalista, incluye á *Condorcet, Comte, Buckle y Du Bois-Reymond*. Servicios de esta tendencia han sido enseñar y apreciar las continuadas y lentas variaciones en el estado de la masa, la apreciación del significado de la condición externa como factor histórico, dar nacimiento á ciencias auxiliares, como la Psicología de los pueblos (*Völkerpsychologie*). En cambio, ligando al desarrollo de la sociedad la consideración del estado de la masa, vino á parar á una exclusiva atención á ésta, en contraposición al individuo, y con ello, á un abandono de la esfera individual en la Historia, un menosprecio del estímulo ideal y moral, una ignorancia de los hechos particulares, ya creadores, ya destructores, y un rebajamiento de la significación del Estado y de los acontecimientos políticos para la vida de los pueblos. No tomando en cuenta las relaciones del individuo con

la colectividad, se limitaba á estudiar, en el proceso histórico, los factores, pero no el resultado.

*Lotze (Mikrokosmos: Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit: Versuch einer Anthropologie, 3 tomos)* intenta unir ambas tendencias ó buscar una solución armónica, volviendo al punto de vista de *Herder*.

En cuanto al método, la Historia no busca, como las Ciencias naturales, lo *general* en el ser y en el funcionar del objeto, ni, como la Filosofía, lo *total* del mismo, ni, como la Geografía, por ejemplo, predominantemente lo *especial*; sino que tiene una posición intermedia: busca lo *particular*, en la *conexión del desarrollo (im Zusammenhange der Entwicklung)*. Lo particular ha de ser considerado en relación con los momentos del desarrollo: lo total (conjunto de acontecimientos, á que lo particular pertenece como miembro) y lo general (analogía típica de la esencia y actividad humana). Hasta qué punto lo particular es objeto de la Historia, depende solamente del campo de nuestra observación, del desarrollo histórico que queremos estudiar; un hecho que puede ser de gran significación para la historia de una familia, puede no serlo para la de una provincia ó nación. Dentro de estos límites, interesa lo particular al historiador, sólo por lo que significa dentro del proceso que es materia de su estudio; mas no para abstraer ideas generales, sino precisamente para la diferencia característica de ese proceso frente á otros grupos ó épocas.

Correspondiendo á esto, el método de la ciencia histórica es una combinación, en cada momento, de las dos actividades, inductiva y deductiva.

En otra obra de mucho mayor alcance y proporciones, ha intentado *Bernheim* abarcar el problema del método, punto de vista y cuestiones preliminares y generales en la Historia. El libro, un grueso volumen en 8.º, lleva como título *Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie*. La primera edición apareció en 1899. La última (3.ª y 4.ª, Leipzig, 1903)

quizá sea lo más moderno que con ese carácter general se ha publicado.

Fija, en el primer capítulo, el concepto y esencia de la ciencia histórica, por un método de eliminación de la que no es histórica (de la ciencia histórica).—Valor del hecho individual.—Cuándo es típico (expresión de un estado de cultura).

Define la Historia: «Ciencia que investiga y representa, en conexión causal, los hechos (*Thatsachen*) del desarrollo de los hombres en su actividad (*Bethätigung*) singular, típica y colectiva como seres sociales.» Al explicar la definición, hace notar que emplea la palabra *Bethätigung* (actuación, manifestación, demostración), en vez de *Handlung* (acción), *Arbeit* (trabajo), *Thaten* (actos), etcétera, para incluir también en ella los *Zustände* (estados, posiciones). Al decir social, quiere evitar la limitación á lo político.

Hace la historia del desarrollo del concepto de la Ciencia histórica, que ya en resumen señaló en el primer capítulo de la obra antes citada, distinguiendo tres períodos: narrativo (el interés de lo que pasó, ya estético (1), ya de recuerdo y fama (2), ya como anotaciones para fines prácticos de la memoria); pragmático (sacando una enseñanza práctica de lo sucedido); genético (*entwickelnde*).

Da luego la literatura sobre la historia de la Historia. Sólo cito, para quien no lea fácilmente alemán: *A. Guillaud: L'Allemagne nouvelle et ses historiens (Niebuhr, Ranke, Mommsen, Sybel, Treitschke)*. París, 1900.

Limitación y división de la materia histórica.—Prehistoria. ¿Hasta dónde se extiende? ¿Existen pueblos fuera de la Historia (*unhistorisch*)? La idea de *Hegel*, que domina hoy aún, sin que nos demos cuenta de ello, limita, en cuanto á su extensión, el campo de la Historia, dejando fuera de ella muchos pueblos.

En cuanto á la división, cree *Bernheim* que, por la naturaleza de la materia, es imposible aquí una clasificación sistemática.

(1) En la infancia de los pueblos, el único: las poesías de Homero, los Sagas, los Nibelungen.

(2) Inscripciones en memoria de acontecimientos importantes, especialmente los hechos de los jefes.

Traza una división según el asunto (*Thematische Einteilung*), reconociendo que no es ni puede ser un sistema. La Historia del Derecho ocupa un lugar entre la Historia especializada con relación a la extensión cuantitativa de la materia.—Después, traza una división cronológica.

Analiza las relaciones de la Historia con la Filología, Política (ó doctrina del Estado), Sociología, Filosofía, Antropología, Etnografía, Etnología y ciencias naturales. Trata el problema de la reducción de la Historia á ciencia natural, de las *leyes* en la Historia, etc., que ya en su primera obra en parte analizó; por último, las relaciones de la Historia con el Arte y la Ciencia y misión de la ciencia histórica.

La segunda parte está dedicada á la Metodología.

Carácter especial del método histórico (con igual tendencia que en la obrita anterior). Posibilidad subjetiva y objetiva del conocimiento histórico. Desarrollo histórico del método (en este punto, da bastante literatura). En cuatro capítulos siguientes, expone las operaciones que constituyen la aplicación del método: reunión de la materia, selección y comprobación de hechos. Síntesis (*Auffassung*), que da coherencia á los hechos, y exposición, que los ofrece en forma apropiada al conocimiento.

Sigue, después, la tercera parte, destinada á la Heurística (*Quellenkunde*). Hace una división de las fuentes, partiendo de dos grandes grupos: restos y tradiciones.

Colecciones é indicadores de fuentes y bibliografía general. Hace la descripción de las colecciones de fuentes; por ejemplo: *Monumenta Germaniae historica*, dividida en cinco secciones; *Scriptores* (citada M. G. S. S.), *Leges* (M. G. L. L.), *Diplomata* (M. G. D. D.), *Epistolae* (M. G. Ep.) y *Antiquitates* (M. G. Ant.); la Revista, órgano de una Sociedad, *Neues Archiv der Gesellschaft für ältere deutsche Geschichtskunde*; el *Corpus inscriptionum Graecarum* (C. I. G.); el *Corpus inscriptionum Latinarum* (C. I. L.), etc.—En Baviera, otro centro de importantes y excelentes colecciones, la Academia de Ciencias, ha publicado la *Crónica de las ciudades alemanas, del siglo XIV al XVI*, las *Actas del Reichstag*

*alemán, de 1376 á 1431*, etc. Cita así colecciones é indicadores de fuentes, pero dando aclaraciones en cuanto al origen y contenido de cada uno, ó para el manejo, etc. Como obra de resumen y orientación, parece bastante completa. Luego, menciona las colecciones de Inglaterra, Francia, Rusia, Polonia, Bélgica, Holanda, Suiza, Italia, España (sólo la obra de Altamira, *La enseñanza de la Historia*) y América. Da también indicación de revistas.

En cuanto á Bibliografía, se remite á la obra de Ch. V. Langlois: *Manuel de bibliographie historique*, París, 1896-1901, y hace luego una regular indicación de bibliografía general, bibliografía histórica, revistas, índices de fuentes, manuscritos, etc.

Ciencias auxiliares: Filología, Paleografía, Diplomática, Sphragística, Heráldica, Numismática, Genealogía, Cronología y Geografía. En cada una, ofrece indicaciones bibliográficas abundantísimas y escogidas (1).

La cuarta parte está destinada á la Crítica. No se presta á dar indicaciones resumidas de su contenido. Es como la escuela de un historiador: un minucioso análisis interno y externo de las fuentes, con cuantos elementos pueden contribuir á asegurar su veracidad, acompañando la teoría de ejemplos, demostraciones y referencias bibliográficas.

La quinta parte es la síntesis (*Auffassung*), la interpretación y comprensión de las diversas fuentes, cada una por sí, y luego comparativamente. Aduce también ejemplos demostrativos y literatura. Este problema de la síntesis es el contenido esencial de la Filosofía de la Historia, y en este capítulo la estudia. Trata de su desarrollo, que considera comenzado en San Agustín (*De civitate Dei*). De Herder parte la moderna Filosofía de la Historia. Y aquí viene una reproducción, en gran parte, de lo expuesto en la obrita *Geschichtsforschung und Geschichtsphilosophie*. Incluye en la tendencia ideal-filo-

(1) En este aspecto, la obra de Bernheim es, de un lado, una obra de consulta para todo historiador, y de otro, un libro que, puesto en manos de los estudiantes, abrirá sus horizontes, ofreciéndoles una ojeada general sobre lo que la humanidad ha hecho en los estudios históricos.

sófica, á más de los dichos, á *Guillermo de Humboldt*, en la socialista naturalista, que otros llaman (dice) colectivista, añade *Stuart Mill*, *Spencer*, *Littré*, *Taine*, y hasta *Lamprecht*, que, según el autor, tiene en ella su lugar. Muy interesante es el análisis de la posición histórica de la tendencia socialista. Termina, con su opinión acerca de la misión de la Filosofía de la Historia.

En la última parte, analiza las condiciones de la exposición histórica.

El libro me parece interesante para quien se dedique á los estudios históricos. Quizá su mayor aplicación sería para un principiante, para el que necesite iniciarse y poseer una ojeada general y datos de libros y fuentes en que basar sus primeros trabajos. Su posición templada, intermedia, queriendo resistir siempre las dos corrientes, favorece su utilidad en ese sentido.

En los tratados de *Lógica*, puede verse también interesante materia en lo referente á Metodología de la Historia.

Así, en la *Lógica* de *Sigwart*, el segundo tomo está dedicado á la doctrina del Método.

En la *Lógica* de *Wundt*, los volúmenes 3 y 4 tratan también de la materia. El primero, la doctrina general del Método, *Lógica* de las Matemáticas y de las Ciencias naturales. En el segundo, la *Lógica* de las Ciencias del espíritu. De éste hay un capítulo para la *Lógica* de las ciencias históricas (Filología, Historia, Ciencias filológico-históricas y Principios de la Ciencia histórica); y otro para *Lógica* de las Ciencias sociales, una de cuyas subdivisiones corresponde á la del Derecho. Será, pues, preciso conocer ambos puntos de vista, que en la Historia del Derecho se dan unidos (1).

## 2. — LA ECONOMÍA.

En el terreno de la Economía política, he visto, por lo que se refiere á método, la conocida obra del profesor de Viena *Menger*

(Carlos): *Untersuchungen über die Methode der Socialwissenschaften und der politischen Oekonomie insbesondere*: Leipzig; Duncker y Humblot, 1883. Un tomo en 8.º, 291 páginas.

La obra no es á propósito para un estudio de Metodología. No es una exposición de sistemas, métodos y puntos de vista; sino una obra de escuela, con la que el autor se puso al frente de la dirección «austriaca» de la Economía teórica, defendiendo ésta y tomando posiciones contra la escuela histórica alemana (*Roscher*, *Hildebrand*, *Knies* y, principalmente, *Schmoller*). Su pensamiento capital es combatir la identificación de la teoría con la historia en la Economía, y la aplicación á ésta del punto de vista histórico de la Jurisprudencia. Señala como errores la confusión entre el conocimiento histórico y el teórico de los fenómenos sociales; el concepto unilateral del problema teórico de las Ciencias sociales, como exclusivamente realista; la opinión de que los fenómenos económicos pueden ser sólo apreciados en íntima unión con el desarrollo político y social de los pueblos; la atribución á la Economía teórica del egoísmo, como base y punto de partida de la construcción total (1). Rechaza con dureza el reproche de «atomismo» que del lado de la escuela histórica alemana se dirigió á la Economía teórica (2), y desarrolla el método de ésta, frente

(1) *Helvecio*, *Mandeville* y *A. Smith* sabían, como cualquier partidario de la escuela histórica alemana, que el egoísmo no es el único factor que influye en las manifestaciones de la vida. Pero eso es común á todas las ciencias. *Aristóteles* y *Grocio* no pensaban que la sociabilidad sea el único factor de la formación del Estado; ni *Hobbes* que lo sea la oposición de intereses entre los individuos; ni *Spinoza* señalaba como exclusivo el instinto de propia conservación. La Mecánica pura no niega que haya espacios llenos de aire, ni las matemáticas puras la existencia de cuerpos reales. (*Menger*, pág. 77-78.)

(2) Deriva el desarrollo de esa opinión (el atomismo de la Economía teórica) de la escuela histórica de los juristas (*Savigny*, en su Revista, 1815, I, pág. 3 y siguientes), al afirmar que todo individuo es pensado como miembro de una familia y un pueblo, como desarrollo de los tiempos pasados, y que el hombre por completo individual, separado, es una abstracción. Pero mientras la escuela histórica de los juristas trataba de mostrar que el Derecho es algo superior al arbitrio de un particular, más aún, al arbitrio de una generación, y perseguía crear una corriente conservadora contra la manía reformadora

(1) Más adelante, y en otra de las partes en que va dividida esta Memoria, diré algo de la organización de los cursos de Historia, con referencia á un pequeño trabajo del profesor *Bernheim*, que parece ser quien hoy en ese terreno lucha con más ahínco por una transformación honda.

al que es esencial de aquélla. La dirección realista de la Economía teórica trata de investigar los tipos y las relaciones típicas de los fenómenos, tal como ellos se nos presentan en su completa realidad empírica, es decir, en la totalidad y entera complicación de su esencia; ó de otro modo, trata de ordenar el conjunto de las manifestaciones exteriores en una forma determinada; descubrir, por un camino empírico, la regularidad en la coexistencia ó en la sucesión. Pero, dada la infinita diversidad de los fenómenos, es imposible, á no hacer de cada uno un «tipo», encerrarlos (según su contenido total) en categorías estrechas. No menos imposible es descubrir «las leyes» que rigen esos fenómenos; á lo más, podrá decirse que uno siguió á otro, ó que se dieron á un tiempo; pero jamás (aun con el perfeccionamiento de la inducción de *Bacon*) puede asegurarse la constancia, la seguridad, la necesidad de una ley, si no se traspasan los límites de la «realidad empírica». La dirección realista de la investigación teórica no puede, por tanto, conseguir sino «tipos reales» y «leyes empíricas». Más aún; no sólo en la Economía política, sino en todas las ciencias, esa tendencia excluye la posibilidad de llegar á conocimientos teóricos exactos, rigurosos, en el terreno de lo sensible.

Esa dirección es la que, según Menger, adopta, como única posible en la Economía

de la Revolución, la escuela histórica de los economistas, poseedora sólo de la forma externa, sin contenido, de la doctrina, se inclinaba del lado de los liberales progresistas, y hasta se asociaba á aspiraciones socialistas. Considerada la Economía nacional (*Volkswirtschaft*) como la única materia de la Economía teórica, se rechazaba toda investigación de la naturaleza de los fenómenos económicos singulares (*Privatwirtschaft*), calificándola de vuelta de retroceso á los círculos económicos estrechos de «atomismo». Menger contrapone á esas censuras su consideración de la Economía nacional, como resultante de innumerables esfuerzos económicos particulares. La Economía nacional no es, en modo alguno, dice, manifestación inmediata de la vida de un pueblo, como tal, ni producto inmediato de la actividad económica de un pueblo, sino un complejo de actividades. El estudio racional no será, pues, nunca el de la Economía nacional, sino el de sus elementos, las economías singulares (*Singularwirtschaften*), para hallar sus leyes y su esencia pura, exacta,

teórica, la escuela histórica alemana. Frente á ella, presenta él la dirección que llama *exacta*, cuyo fin es establecer leyes del mundo fenoménico con absoluta garantía de seguridad, sin excepción, las generalmente llamadas *leyes naturales*, que más propiamente se denominan *leyes exactas* (1). La base de este procedimiento es la repetición de los fenómenos, dadas condiciones é influencias exactamente iguales. Su proceso es buscar y aislar los elementos más simples de la realidad, prescindiendo de si en ésta se dan con tal simplicidad y pureza, y formando así tipos rigurosos cualitativos, que sirven para deducir leyes exactas. De este modo, la ciencia no investiga la regularidad en la sucesión de los fenómenos *reales*, sino cómo de los mencionados elementos simples (en parte, no-empíricos) del mundo real, aislados de todo otro influjo, se desarrollan fenómenos complicados, en constante relación con la medida exacta (también ideal). Así surgen un grupo de ciencias que nos muestran tipos rigurosos y relaciones típicas (leyes exactas) del mundo aparente, no sólo en cuanto á su *esencia*, sino en cuanto á su *medida*; ciencias que no nos enseñan la realidad completa empírica, sino sólo determinados aspectos de la misma, proporcionándonos un profundo conocimiento del mundo real en una especial manera.

En la Economía, los elementos simples son: necesidades humanas, bienes que la naturaleza ofrece é impulsos hacia la satisfacción de aquéllas con éstos. La misión de la Economía teórica es enseñarnos cómo se combinan y desarrollan esos factores en su aislamiento de otros influjos y factores; no mostrarnos la vida en su totalidad, sino sólo los complejos fenómenos de la economía humana.

A pesar de lo dicho, no trata Menger, en

(1) La terminología de «leyes empíricas» y «leyes naturales», la cree Menger incorrecta. Asimismo, rechaza la oposición entre «Ciencias naturales» y «Ciencias sociales». La oposición está sólo entre la dirección *realista* y la *exacta* en la investigación teórica. Hay Ciencias naturales que no son exactas (Fisiología, Meteorología), y Ciencias exactas que no son naturales (Economía nacional pura). Páginas 38, 39, nota.

modo alguno, de rechazar como inútil la tendencia realista en la investigación teórica. Al contrario, cree que ambas direcciones, la *realista* y la *exacta*, tienen su misión y su campo en la Economía, y, en general, en las ciencias teóricas. Trata sólo de defender la tendencia exacta del menosprecio y los ataques de la escuela histórica alemana.

En el libro segundo, trata Menger del punto de vista histórico de la investigación en la Economía política. Busca una determinación del alcance, los límites y las funciones de lo histórico en la Economía teórica, y la posición de ésta con relación á las «leyes del desarrollo económico», la «Filosofía de la Historia» y el «paralelismo de la Historia económica».

El libro tercero está dedicado á la «concepción orgánica de las manifestaciones sociales». Observa hasta qué punto y con qué condiciones puede recurrirse á la comparación de los fenómenos sociales con las funciones de los organismos naturales, qué consecuencias, para el método, se derivan de la posibilidad de tal comparación, hasta un cierto límite, y su improcedencia en otro vasto campo (lo que es resultado del cálculo humano y, por tanto, comparable, no á un organismo, sino á un mecanismo) (1).

El libro cuarto expone el desarrollo de la dirección histórica en la Economía política. Trata de mostrar que no es una idea, ni un procedimiento moderno, buscando en *Platón*, en *Maquiavelo*, en *Bodin*, etc., sus gérmenes más ó menos desarrollados y manifiestos. Sostiene la tesis, ya varias veces apuntada en otros lugares, de que la escuela histórica de economistas alemanes ha desconocido los capitales y fundamentales pensamientos de la escuela histórica de los ju-

ristas; y sólo incorrectamente puede llamarse *histórica*, en el sentido de esta última. Por último, expone el origen y desarrollo de dicha escuela histórica de economistas. La hace arrancar del grupo de historiadores que, á fines del siglo XVIII y principios del XIX, principalmente en las Universidades de Gotinga y Tubinga, se dedicaron á enseñar reunidas la Historia y la Política, exponiendo luego ésta sobre fundamentos históricos, y acabando por considerarla como una Filosofía de la Historia. De esta escuela política de historicistas, ó histórica de políticos, surgió una política económica con carácter histórico, y de la identificación de ésta con la Economía política, acabó de formarse la escuela histórica de economistas. Analiza en compendio lo aportado á esta escuela por *Spittler*, *H. Luden*, *Pölitz*, *H. B. v. Weber*, *Wächter*, *Dahlmann*, *Gervinus*, *W. Roscher*, *Hildebrand* y *Knies*. Todo ello, siempre desde una posición de polemista.

Aunque con la rapidez del movimiento literario moderno pueda parecer la obra anticuada, he creído de interés repasarla, por ser una piedra angular en el problema de la Metodología. Ella y la obra de *Knies* son las dos más importantes en ese campo. Revela también su importancia la gran literatura y viva polémica á que dió lugar. Hoy mismo, *Wagner*, por ejemplo, se declara en general del lado que representa Menger, contra el exclusivismo y estrechez del historicismo.

Otro posterior escrito de *Menger* en el campo de la Metodología y problemas generales, sin abandonar su posición de polemista, es: *Die Irrthümer des Historismus in der deutschen Nationalökonomie*. Viena, 1884.

Un artículo tiene también en los *Jahrbücher* de Conrad (1), con el título: *Grundzüge einer Klassifikation der Wirtschaftswissenschaften*. En él trata de los principales puntos de vista para clasificar de las Ciencias eco-

(1) La característica del nacimiento *social teleológico* de los fenómenos sociales, consiste en el propósito de la sociedad, como tal, de producirlos; en que son resultados previstos y buscados por la voluntad común social, y ensada como sujeto activo, ó por su representante. Los fenómenos sociales de carácter *orgánico* se definen, por el contrario, por ser el resultado social, pero no intencional, de factores individual-teleológicos, de fuerzas que tienden á satisfacer intereses individuales. (Menger, páginas 181, 182.)

(1) *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik gegründet von Bruno Hildebrand herausgegeben von Dr. Johannes Conrad*. Tomo XCIII de toda la serie y XIX de la nueva. Jena, 1889. Páginas 465 á 496. El primer tomo de la colección es de 1863.

nómicas. El conocimiento de lo real puede procurarse en dos direcciones: a) conocimiento de la manifestación (*Erscheinung*) concreta y de sus concretas relaciones en tiempo y espacio Ciencias estadísticas é históricas; b) conocimiento de la esencia (*Wesen*) general de las manifestaciones y sus mutuas relaciones generales (Ciencias teóricas y morfológicas).—Las Ciencias históricas deben separarse en la exposición de las teorías morfológicas y prácticas. Idea de unir las Ciencias económicas, teóricas y prácticas, en una sola exposición sistemática (combatiendo á *Neumann*).—Deben admitirse Ciencias morfológicas independientes, en el terreno de las manifestaciones económicas? —Ojeada sobre el sistema de las ciencias económicas.—Sistematización de éstas, desde el punto de vista de la escuela histórica.

Más moderno (en la dirección contraria) y lo más importante de que tengo noticia, es el artículo de *Schmoller* en el «Diccionario de Ciencias políticas», de *Conrad* (1), bajo el epígrafe *Volkswirtschaft, Volkswirtschaftslehre und Methode*.

Da la noción de la Economía, con la exposición histórica, á grandes rasgos, del desarrollo económico. Los Estados que comenzaron á formarse al final de la Edad Media, y que sólo hoy pueden decirse completos, son los únicos que han hecho surgir la que llamamos Economía nacional (*Volkswirtschaft*), considerada ésta como unidad, como un todo real, á pesar de la sustantividad de las partes que la forman.

En cuanto á la distribución, distingue dos grupos: doctrina general y doctrina especial económica. En ambas hay que considerar las relaciones de la Economía nacional con el Estado, el Derecho, la Costumbre y la Moral. Pero, en la *general*, se busca una Economía media abstracta (*abstrakte Durchschnitts Volkswirtschaft*), ó sea la fundamentación teórica de nuestros conocimientos económicos; en la *especial*, se describe un tiempo determinado, ó, mejor,

(1) *Handwörterbuch der Staatswissenschaften*, publicado por *Conrad, Lexis, Elster y Loening*. En segunda edición. 7 gruesos volúmenes; el último, de 1901. En este está el artículo de *Schmoller*. Jena, Gustav Fischer.

un determinado pueblo, ó grupo de pueblos, en su aspecto económico, exponiendo sus particularidades concretas.

La Economía nacional general tiene un carácter filosófico-sociológico. Parte de la esencia de la sociedad y de las causas generales de la vida económica y del comercio, describe los órganos y movimientos típicos, las más importantes disposiciones estáticas y dinámicas. Trata de formar un todo sistemático con los fragmentos incompletos de nuestro conocimiento; va de lo general á lo especial y trae lo particular más bien como ilustración de las verdades que cree poder enseñar (1). Da al principiante un bosquejo; para el hombre ilustrado, constituye el ensayo de elevar lo especial á la categoría de verdad general. Puede adoptar una forma, tanto más cerrada, cuanto más se limite, de modo abstracto y teórico, á las cuestiones del valor y la renta; y se alimenta de investigaciones éticas é histórico-filosóficas, si quiere presentar el conjunto de manifestaciones económicas en relación con sus últimas causas sociales.

Por el contrario, la Economía nacional *especial* es histórica y práctico-administrativa; narra el nuevo desarrollo económico de la Europa occidental, ó de un país dado, en períodos ó en ramas capitales de la Economía. Parte de lo concreto particular, y discute el detalle de las causas y direcciones; permite introducir al principiante en la investigación metódica de los problemas particulares, en todos sus aspectos; es descriptiva en sus fundamentos; tiene que tocar en sus discusiones á todos los terrenos y consecuencias próximas posibles; proporciona un terreno firme que pisar; pero recurre siempre, naturalmente, á las verdades generales procedentes de la Economía general, de la Ética ó de concepciones sociológico-científicas. Como, ante todo, explica lo particular, por sus causas, y, de la marcha de los sucesos hasta ahora, deduce el porvenir, mézclanse siempre en las últimas conclusio-

(1) *Menger*, en la obra citada, dedica buen espacio á combatir esta posición de la escuela histórica. (El párrafo es traducción literal del artículo de *Schmoller*. Me parece esencial para entender la dirección de la escuela.)

nes como motivos directores, representaciones éticas é imágenes universales teleológicas sobre la marcha de la historia humana y la suerte de los Estados respectivos (1).

Es digno de notarse, por revelar un pensamiento fundamental de la escuela, que Schmoller no cree preciso distinguir dos métodos, en correspondencia con esa división, por pensar que en ambas partes juegan compenetrados los diversos medios de conocimiento.

Viene después: La Ciencia del método en general.—Colecciones de reglas y sistemas religiosos, como principio de toda Ciencia social. Sistemas morales (todo, ello considerado en su devenir y proceso).—Sistemas ó teorías generales sobre el Estado, el Derecho y la Economía nacional (una breve orientación; no hay que olvidar que es un artículo de un Diccionario).—Observación y descripción en general.—El método estadístico y las informaciones.—La Historia y el método histórico (las descripciones de la historia económica, dice, no son teorías económicas, sino piedras de edificación (*Bausteine*) para las mismas).—Nombres y conceptos; clasificación.—Las causas: observar, describir, definir y clasificar son actividades preparatorias; lo que con ellas se busca es conocer la conexión (*Zusammenhang*), las manifestaciones económicas). De un lado, causas físicas y orgánicas; del otro, psíquicas: para éstas ha intentado Schäffle aplicar la psicología de Herbart, y Brentano ha investigado las relaciones psíquicas del trabajador actual y el antiguo (2).—Método inductivo y deductivo (generalización del hecho de ver un fenómeno que sigue á otro).—La regularidad y las leyes. «La Economía se encuentra en el camino recto, desde que la Historia y la Filosofía la han conducido de

nuevo á la comprensión de las manifestaciones colectivas y del todo; desde que la Estadística y la Historia económica le han señalado el camino de un empirismo completo y metódico; desde que la Psicología le ha presentado, como fin indispensable, la investigación de las causas propiamente decisivas de todo acontecimiento humano.»

Cita Schmoller, como obras generales sobre método, las de *St. Mill, Lotze, Sigwart, Eucken, Wundt, Dilthey* y *Höfding*; como historia de los sistemas y teorías, las de *Kant, Jodl, Kautz, Dühring, Roscher, Eisenhart, Schmoller* y *J. K. Ingram*. Para las direcciones nuevas, los escritos de *Cohn, Foxwell, Block, Gide, Schullern-Schrattenhofen, Henry St. Marc* (1) y *Cossa*.

Sigue una amplia indicación bibliográfica.

*Wagner*, en su obra de Economía (*Grundlegung der politischen Ökonomie*, 3 volúmenes en 8.º, 3.ª edición, Leipzig, 1892-94) forman la primera división de la gran obra que el autor proyectó, con la colaboración de otros economistas, y que aun no está completa); trata con bastante extensión el problema del método, especialmente en las páginas 137 á 252. Adopta una posición intermedia, pero mucho más cercano á Menger que á Schmoller. Da también abundantes indicaciones bibliográficas hasta 1892, fecha que lleva el volumen I. En su *Grundriss*, ó programa detallado (3.ª edición, 1901), indica también algunas obras, señalando como excelente la de *Keynes: Scope and Method of political Economy*, London, 1891.

Schmoller dedica á la materia 12 páginas, en su *Grundriss der Allgemeinen Volkswirtschaftslehre*, Leipzig, 1900, 2 volúmenes.

Por último, es de mencionar un trabajo del profesor *Hasbach* (de Kiel), en la revista *Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft* (2.ª serie, editada por Schmoller, volumen del año 1895, páginas 465 á 490 y 751 á 808). Hace la historia de las discusiones respecto á método en la

(1) Schmoller, en el lugar citado, páginas 547 y 548 del tomo VII, no puede extender más esta materia. La posición de Schmoller en la Economía teórica (general) no puede ser tan fácil de determinar, hasta cierto punto, como, por ejemplo, la de Menger, que tiene algo de matemático y recortado.

(2) Es en alto grado interesante esta parte del artículo. No se presta á extracto, porque él lo es ya en sí. Excede, además, los límites de esta Memoria, en la que viene mencionado principalmente, desde el punto de vista de la Metodología.

(1) Utilizable para el que no lea el alemán: se titula *Etude sur l'enseignement de l'économie politique dans les Universités d'Allemagne et d'Autriche*, 1892.

Economía política. Trata, en la primera parte, de *Malthus, Ricardo* y los que llama epígonos ingleses; en la segunda, de *Bagehot, Dietzel, Menger, John, Keynes, Wagner* y *Cossa*.

Escrito lo que antecede, me recomiendo como interesante para el método y problemas generales de la Historia del Derecho la traducción francesa de una obra de *Korkunow* (ruso), con el título de *Leçons sur la théorie générale du droit*, 1903.

Aún no he podido ver el libro.

(Concluirá.)

## REVISTA DE REVISTAS

### ALEMANIA

#### *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.*

(*Revista de higiene escolar.—Hamburgo.*)

#### ABRIL

*Importancia de la gimnasia para la educación moral de la juventud*, por J. Schäfer.—Sin enseñar propiamente cosa alguna determinada, es la gimnasia un elemento educador en la vida, que obra, en primer término, sobre la voluntad, estimula los sentimientos de solidaridad humana, de disciplina, de amor á la patria, y dispone al educando para alcanzar el dominio sobre su cuerpo, y con ello, ánimo, confianza en sí propio y resolución de sus actos.—Explica el autor, en este primer artículo, cada uno de estos fines y el modo como se cumplen ó deben cumplirse sucesivamente, con la apropiada práctica de este ejercicio.

*El vicio de morderse las uñas*, por el Doctor Laser.—Trata de estudiar, en las tres escuelas que le están asignadas, los efectos de este vicio en los alumnos, informándose de cuántos lo tienen y de si hay relación entre él y la conducta, capacidad, circunstancias de familia, etc., etc., de los interesados. En opinión del Dr. Bérillon («La onicofagia, su frecuencia entre los degenerados y su tratamiento psico-terapéutico»), dicho hábito es perjudicial, porque lleva al orga-

nismo los microbios contenidos en la suciedad de las uñas, deforma los dedos y quita finura al tacto. Cree que es una continuación del instinto mamífero, y suele ir acompañado de varias perturbaciones durante el sueño, como también de vicios solitarios. Por los datos hallados, resulta que el 23 por 100 de los niños, en promedio, se roen las uñas, no acusando gran diferencia el sexo ni la edad. Como antecedente de familia, dentro de lo incompleto que suelen ser estos datos, puede afirmarse que, en una mitad de los casos, tenían también dicha costumbre los padres.

*Las mesas escolares en el distrito de Arnsberg*, por el Dr. Solbrig.—Cita las disposiciones oficiales prusianas sobre construcción de mesas para las nuevas escuelas, y copia la más reciente de ellas, del Gobierno de Arnsberg, comentando algunos de sus detalles. Dice que es poco diferenciar la estatura de los alumnos el establecer medidas sólo para cada 10 centímetros, desde un metro en adelante, cuando está probado que el tipo de crecimiento en cada año es menor—casi la mitad—, y que, por tanto, se necesita cambiar de mesa antes. Al efecto, publica varios cuadros con el promedio de estatura de un niño, de los 6 á los 14 años, y las medidas de mesa y banco que deben, respectivamente, corresponderle, con distancia negativa entre una y otra para escribir, y nula ó positiva para estar de pie ó en reposo. Las dimensiones de la clase no deben exceder de 9,7 metros por 6,5, ni el número de alumnos de 70, si ha de guardarse el espacio desahogado para pasar entre las mesas y moverse en todas direcciones.

*Sistema combinado de mesas sin travesaños*, por H. Suck.—La dificultad más seria, en este punto del mobiliario escolar, es, ó la de poder mover las mesas fácilmente para hacer la limpieza, ó la de evitar que se muevan. El nuevo sistema (de 2 plazas) prefiere esto último; tiene muy delgados los soportes que tocan al suelo; muy alto el apoyo de los pies (16 centímetros y medio) y un solo hierro encorvado, para unir el banco con la mesa, en el centro del mueble, quedando, por tanto, libres ambos lados para entrar y salir. Como la altura de la rejilla

para los pies exige que el asiento esté más levantado, incluye el autor un cuadro con la graduación de nueve distintas dimensiones, correspondientes á niños de 6 á 16 años; variando aquéllas de 5 á 10 centímetros, según la edad. Acompaña también tres grabados, que auxilian la comprensión de este modelo.

*Sociedades y reuniones.*—En la reunión anual de la Sociedad pestaloziana, de Zurich, dió una conferencia el Dr. Förster sobre los medios de corregir y prevenir la delincuencia de los jóvenes. En la moderna ciencia criminalista, al letrado que investiga los caracteres del delito, ha sustituido el pedagogo, que estudia las condiciones del delincuente. Debemos imitar, para esto, el seguro instinto de los americanos, que por medio de los Congresos nacionales de madres (á cuyo impulso se debe la creación de muchas Sociedades protectoras de la infancia, *clubs* de madres, Tribunales especiales para los delincuentes jóvenes, el llamado *probation system*, etc.), se esfuerzan por aumentar la personalidad del niño respecto de las masas, evitando el contagio, favorecido por la comunidad y el espíritu de clase. Otro buen elemento es el de las asociaciones particulares, que se ocupan en vigilar á los jóvenes, procurándoles trabajo y medios de vivir.—El 11 de Enero último pronunció un discurso en la Asociación escolar de librepensadores de Basilea, el Dr. Flatt, encomiando la necesidad de reformar la instrucción en las escuelas y combatiendo la sesión única. En las superiores, debía reducirse á 40 minutos el tiempo máximo de cada clase, y dejar para la tarde los prácticos; y en los demás grados, limitarse todo lo posible el tiempo de enseñanza diversa. Expone las ventajas que, para la higiene y los resultados de la instrucción misma, traería esta reforma.

*Variedades y noticias.*—Según el *Century Magazin*, ha dado buen resultado, hasta hoy, el ensayo de autonomía administrativa hecho en algunas escuelas de América («repúblicas, ó ciudades escolares»). Una de ellas, de muchachas, funciona en Boston, con 700 alumnas que se gobiernan por sí mismas, habiendo elegido su alcalde, juez y otros car-

gos en los que son perfectamente obedecidas de todas las compañeras.—Siguen favorables á la coeducación los testimonios de cuantas escuelas la practican: además de las numerosas ciudades de Alemania en que hacen juntamente sus estudios secundarios y superiores alumnos y alumnas, sin que se perjudiquen en ningún concepto la disciplina y el aprovechamiento de unos y otras, Finlandia tiene ese principio como base de su enseñanza.—La Sociedad de reforma del traje femenino, fundada en Colonia, se ha dirigido al Ministerio de Instrucción, pidiendo la prohibición absoluta de llevar corsé en las escuelas, y que se fomente la enseñanza antropológica respecto de las funestas consecuencias de usarlo. En Hamburgo funciona otra Sociedad con idénticos fines; una conferencia dada en ella por el Doctor Thiersch atribuye gran parte de estos males al industrialismo, que se esfuerza en fabricar corsés muy baratos, sin atender para nada á sus efectos sobre el cuerpo.—La Sociedad dedicada en Lubeck á fomentar la higiene escolar acordó en una de sus últimas reuniones procurar que en todas las escuelas se reduzca el trabajo de pura memoria.—Al excesivo recargo de las tareas escolares, atribuye también el maestro Arnold el hecho de que, llegadas las vacaciones de verano, disminuya casi en la mitad la proporción que sigue el peso de los alumnos durante el curso. También tiene parte de culpa la reducción de las horas de sueño en esa época.—El barón de Welser ha hablado en un centro de Munich sobre el trabajo agrícola de los niños, que en principio es sano y educador, y hasta necesario, mientras no se ocupe á los menores de 12 años, y se observen las prescripciones legales respecto de los peligros que deben evitarse.—Muy útil sería incluir en los libros de cálculo algunos problemas sobre la economía que resulta de abstenerse, desde muy al principio, de toda bebida alcohólica.—En el 7.º Congreso internacional de prisiones, reunido en Budapest (3 á 9 de Setiembre último), se adoptaron acuerdos relativos al cuidado de los niños abandonados y delincuentes. Dominó el criterio de utilizar, en primer término, el elemento de la familia, auxiliando á ésta

para corregirlos y socorrerlos, respectivamente; después, crear asilos con carácter médico-pedagógico é instituciones correccionales separadas, invitando á los poderes públicos de todas las naciones á que termine para siempre el absurdo de recluir á los menores en los establecimientos comunes penitenciarios.—El profesor Thumsen dió en Viena una conferencia para padres de familia, inculcando la idea de que en ésta, más que en advertencias y lecciones de clase, es donde debe principalmente aprenderse y practicarse la higiene, por medio del ejemplo.—La Escuela Normal de Leipzig anuncia para el próximo verano un curso gratuito de trabajo manual para muchachos; además, ha publicado en un tomo impreso, con grabados, las lecciones dadas en el curso anterior á 73 alumnos.—En los primeros días de Octubre, se reunirá en Berlín un Congreso dedicado á estudiar los medios de conocer y de proteger al niño y al joven; su Comisión organizadora hace un llamamiento á los científicos, maestros, Sociedades, jefes de establecimientos de educación y beneficencia, así como á los padres en general, para que envíen (en alemán) cuantos trabajos é indicaciones puedan contribuir á los fines que aquél se propone.—La Sociedad de profesores de sordomudos de Silesia prepara una información sobre las proporciones del aumento que en los dos últimos años han tenido en las escuelas de dicha provincia los casos de sordera, á consecuencia de las epidemias de escarlatina y torticolis.—Algunos pedagogos quieren se prescindiera absolutamente de toda tarea regularizada durante las vacaciones, fundándose en que se suele aplazar su cumplimiento para los últimos días de ellas, con grave perjuicio para el descanso. La Comisión escolar del Municipio de Berlín ha encargado á los jefes de las escuelas, que todo el trabajo se reduzca á ir preparando á los niños para las tareas de los primeros días de clase.—El director del Museo escolar de Viena, Bayr, se propone crear en él una exposición permanente de higiene escolar, é invita á cuantos puedan contribuir á ella con datos, planos, objetos y trabajos de esta índole.—En París se ha formado un Comité para difundir por

toda Francia la escritura vertical, como más racional é higiénica.—Una sección de la Unión de Maestros de Berna propone la supresión de los exámenes, por no cumplir éstos en modo alguno el fin que se les atribuía de mejorar la enseñanza, y porque, además de interrumpir la obra de ésta, no sirven para demostrar bien el estado de los alumnos; los inspectores deben aconsejar á los maestros, dar ante ellos lecciones modelo, etcétera; pero no examinar. En cambio, desea que aumente la visita de los padres, las autoridades y los maestros á las escuelas.

*Disposiciones oficiales.* — Del Reichstag alemán, regulando la admisión de niños menores de 10 años al trabajo, y estableciendo las condiciones y horas en que pueden ser ocupados en él (20 Diciembre 1905).

*Libros nuevos.* — *La colocación de los alumnos*, por K. Koppin. Berlín (en alemán). Es reimpresión del trabajo publicado en una revista profesional sobre las condiciones que debe tener la mesa escolar y el mejor modo de utilizarlas. Cree se debe clasificar á los alumnos por razón de su estatura; pero no tiene en cuenta que varía en ellos mucho la posición, al escribir, según la altura de los codos, y á ésta debe también atenderse. Expone en un cuadro la forma de colocar las mesas en el aula, y la clasificación de los alumnos que han de ocuparlas.—*La juventud académica y la cuestión del alcohol*, por E. Kräpelin. Basilea, 1905 (en alemán). Son consejos de este notable profesor sobre las ventajas de la abstinencia en los estudiantes; los considera representantes de la clase culta, y dice que en sus manos, como educadores de las masas, está el porvenir de éstas.—*La escuela auxiliar*, por el Dr. Männel. Leipzig, 1905 (en alemán). Son seis discursos pronunciados en Jena, con motivo de un curso breve sobre este asunto. Sin decir mucho de nuevo, lo presenta en forma clara y agradable.—*Investigaciones de oculística y de higiene escolar, en general*, por el profesor Greeff. Jena, 1904 (en alemán). En cumplimiento del encargo hecho por el Ministerio prusiano de Instrucción, realizó el célebre oftalmólogo una extensa información en tres escuelas superiores de Berlín, con cerca de 1.500 alumnos, relativa al esta-

do de la vista en éstos, con extensas observaciones fotométricas de las clases y acerca de las condiciones del mobiliario. Los resultados que publica, con varias ilustraciones, pueden contribuir á mejorar muchos defectos.

Sumario de la Revista *El médico escolar*, publicada como suplemento de ésta: *Ocho años de trabajo de los médicos escolares en Wiesbaden*, por el Dr. Cuntz.—*Varietades. Informes recientes.*—*Nuevos reglamentos para médicos escolares.*—J. ONAÑÓN.

## FRANCIA

**Revue internationale de l'Enseignement,**  
*Paris.*

## FEBRERO

*Los orígenes de la epopeya en Grecia*, por M. P. Girard.—Lección de apertura de la tercera cátedra de lengua y literatura griega que, merced á la fusión de la Escuela Normal Superior con la Sorbona, se ha venido á unir á las dos cátedras ya existentes en ésta, la de elocuencia y la de poesía griega.—Conocidas son las complicaciones que actualmente reviste lo que se llama la *cuestión homérica*: no se piensa ya con Fenelón que Homero estaba muy cerca de la humanidad privativa, y que en la *Iliada* y aun en la *Odisea*, más moderna indudablemente, se observa la «amable simplicidad del mundo naciente». Los descubrimientos arqueológicos realizados durante el último siglo en Tarento, en Troya, en Micenas, recientemente en Creta, el arte, en suma que se revela en el Mediterráneo oriental y que puede llamarse Arte Miceno tan ligado con el egipcio, dan á conocer manifestaciones artísticas de la humanidad anteriores á la epopeya griega y que le sirven de inmediato precedente. Pero aun prescindiendo de estos datos que la arqueología suministra, el solo análisis de los poemas homéricos da una impresión de modernidad y revela además que se trata de obras de estructura y de estilo compuesto.

*Informe sobre el funcionamiento durante el año 1905 de la Oficina Municipal de infor-*

*maciones instalada en la Sorbona*, por M. R. Blondel.—El desenvolvimiento progresivo de esta oficina es cada vez más visible. Durante el curso de 1905 ha recibido la visita de 7.925 personas que fueron á adquirir informaciones acerca de asuntos docentes de índole diversa. Además, cumpliendo su misión de contribuir á la propaganda de la enseñanza francesa, ha hecho la publicación de un folleto de 100 páginas titulado: *L'Université de Paris et les établissements parisiens d'enseignement. Programmes et renseignements divers.*

*Crónica de la enseñanza en España*, por D. R. Altamira.—Alude en primer lugar á las deplorables condiciones políticas de nuestra enseñanza, en la cual es imposible realizar una modificación profunda y sólida por la continua renovación del personal director. Expone las circunstancias desventajosas con que la enseñanza oficial mantiene su lucha latente con la congregacionista. El Estado no le facilita las condiciones económicas, principalmente, que necesita: la iniciativa y la generosidad privada, tan importantes en otros sitios, es en España casi nula y los padres de familia limitan su intervención y cooperación, lo mismo en Madrid que en Barcelona, á poner de manifiesto las faltas del Estado y de los profesores, en vez de ponerse al lado de los que trabajan por hacer de la enseñanza una cosa seria, sin encontrar jamás ningún apoyo en esos ciudadanos. La desorientación del espíritu público respecto de los problemas docentes, se ha puesto de relieve en los últimos conflictos escolares, producido el segundo por la debilidad con que el Gobierno resolvió el primero: afortunadamente, el buen sentido impuso temperamentos de relativa energía y pudo restablecerse la disciplina. Los estudiantes mezclaron con la cuestión disciplinaria varias peticiones concernientes á reformas en la enseñanza, perjudiciales á ésta en su mayor parte, tales como la unificación de los programas y su inmovilidad, y la reducción del tiempo escolar aprovechable mediante el aumento de exámenes.—Se ocupa, por último, brevemente, de la Asamblea universitaria de Barcelona y de la Exposición pedagógica de Bilbao en 1905; y de

los progresos que entre nosotros va realizando la obra de la extensión universitaria, especialmente en Oviedo, Barcelona, etc.

*Organización en las Facultades de Letras de un año de estudios preparatorios de enseñanza superior.* Informe presentado á la Facultad de Letras de Lyon por su «Comisión de reformas».—Los alumnos que ingresan en la Facultad ignoran todo lo relativo al método del cual han de hacer aplicación en sus investigaciones, sean filológicas, históricas ó filosóficas; les falta, además, con frecuencia la cultura general, que es la introducción necesaria para los estudios especiales que intentan emprender. Para obviar estos inconvenientes, se propone en este informe la creación de un curso preparatorio, inspirado en un sentido que pueda prever dos series paralelas de iniciaciones: 1.º Los métodos que han de emplearse en la investigación histórica, filológica y filosófica; los instrumentos de trabajo, la bibliografía, los procedimientos prácticos, etc. 2.º La evolución general de las ideas y de los acontecimientos en filosofía, en historia y en literatura; es decir, la posición y la definición de las principales cuestiones, los resultados adquiridos, las dudas, los resultados por adquirir. Esta sería una especie de introducción común á las tres indicadas ramas del saber.

*Charles Baron*, por M. Andollent.—Monsieur Baron nació en 1861 y murió en 1903, siendo profesor de Literatura antigua en la Facultad de Letras de la Universidad de Clermont. Consagró la mayor parte de su tiempo al estudio de Platon, y llegó á ser un platonista muy distinguido.

*In memoriam Richard Chaverhouse Jebb*, por M. M. Sadler.—Mr. Claverhouse era uno de los más grandes helenistas ingleses y el defensor más convencido de las humanidades en la enseñanza superior. Estaba provisto de la erudición, los métodos y el gusto de la crítica científica y el estudio paciente de los materiales capaces de aportar la luz; pero el mérito más saliente de su ciencia consistía en cierta cosa medio moral, medio artística, que ponía en todas sus obras. Y lo que es más raro, poseía una especie de parentesco con el genio griego;

esto es lo que hacía decir á Tenyson que Jebb guardaba en sí el espíritu de Píndaro.

*Los métodos de la historia literaria en la segunda enseñanza*, por M. Mornet.—La crítica literaria ha sufrido una transformación; hoy se reconoce más que nunca que para gustar de una obra es preciso comprenderla, y para comprenderla conocerla bien. Cada vez se orienta más, en su consecuencia, la enseñanza de la literatura en el sentido de contribuir con las demás ciencias á fortificar el espíritu y los hábitos científicos, puesto que el problema total es el de la investigación de la verdad, y dentro de él está comprendido el de la enseñanza literaria, que tiende á asociar los espíritus medios á los grandes espíritus que sobreviven de entre los siglos pasados. Inspirado en estas tendencias, M. Mornet ha iniciado con sus alumnos una especie de reuniones, en las que hacen una crítica cuidadosa de los textos de los grandes autores, y que parece que le han dado resultados excelentes.

*Actas y documentos oficiales.*

*Crónica de la enseñanza.*

*Necrología.*

*Análisis y extractos.*

*Revistas francesas y extranjeras.*—DOMINGO BARNÉS.

#### INGLATERRA

**The Journal of Education.**—Londres.

#### MAYO

*Algunas opiniones de niños acerca de la escuela ideal.*—Stevenson ha dicho que un libro no es, en su sentido interno, más que una circular del autor á sus amigos. Si esto sucede con las obras escritas en la madurez de la edad, mucho mejor debiera aplicarse á la producción intelectual, escrita por tiernas inteligencias, sobre todo cuando el asunto es proporcionado á su desarrollo. «La escuela ideal», lección sacada de la vida de Sir Thomas More, sirvió de tema á la composición escolar en que se ocupa el artículo que extractamos, siendo de advertir que se trata de niños de 11 años.—Casi todos (19, de 20) se ocupan, en primer término, de la localidad, desde el punto de vista de la naturaleza; el

último, después de escribir (*sic*) que «es encantadora (*superb*), manifiesta que sería muy útil visitar las galerías de arte y los Museos. La escuela —añade— está cerca de un río, en cuyas riberas crecen plantas y flores, en donde los alumnos podrían estudiar botánica». (Baste decir—agrega el autor—que el río es un arroyuelo de aguas turbias, y las flores sumamente raras.)—Otro consigna en su papel que «la escuela debe ser de mármol blanco, sobre el cual reflejaran los rayos del sol». Esta opinión, que aceptan dos ó tres, es una á manera de reacción contra el ladrillo rojo, de agrio color, que tienen á toda hora ante los ojos, y que pugna, seguramente, en su imaginación con la impresión que les producen las construcciones italianas de mármol blanco, de que se les habla con frecuencia. La calefacción y la ventilación de las clases es objeto del naciente espíritu de crítica de otro, que dice que «hay que elevar la temperatura de la escuela y abrir las ventanas de par en par».—Todos están de acuerdo en que las materias que se deben enseñar son las que ellos aprenden en su escuela. Una niña, sin embargo, indica que no es conveniente el francés, y otra que las horas de clase por la mañana no pasen de dos. Encontramos también la pertinente observación de que «para aprender Historia Natural, nada mejor que la enseñanza *en vivo*».—Los más de los noveles escritores entiende que no deben suprimirse los castigos: el charlatán sufrirá reclusión por tres días; la desobediencia se penará con expulsión, y la pereza con severidad. Lo mejor del caso es que cada cual condena, principalmente, las faltas que él ha cometido con frecuencia.—No se libran los profesores de la crítica de los alumnos. Según ellos, «han de ser jóvenes y atractivos, excelentes en sus métodos, benévolos y pacientes y dispuestos á consagrar su vida á los discípulos». Uno estampa este delicadísimo pensamiento: «nuestro profesor ideal sería nuestra madre, y con ella deberíamos estar siempre». Se explica que hombres de *11 años* no se den cuenta de que, después de todo, el idealismo en la escuela depende, en gran parte, de los mismos discípulos: así es que, de las cualidades de éstos, apenas se

ocupan y, los que lo hacen, únicamente hablan de lo exterior, y no de lo que á la conducta en general, y particularmente á la moral, atañe. Por eso dicen que «han de ser agradables y elegantes, ir bien trajeados en verano y en invierno, con vestidos limpios y usar guantes»: por supuesto, todo ello sufragado por la escuela; con la particularidad notable de que expresan su confianza en el progreso de ésta, al manifestar el deseo de que *sus hijos* puedan frecuentar escuelas en las condiciones con que se las representan.

*Valor comparativo del trabajo en casa con el de la escuela* (continuación).—Se apeló á otra prueba decisiva para convencerse de la superioridad de la labor escolar, á saber: observar el efecto de las circunstancias perturbadoras que rodean al niño en sus trabajos de casa, y que seguramente no se dan en el de la escuela, observación que realizó con gran cuidado el profesor Schmidt, de Wurzburg.—De la comparación de ejercicios de la misma dificultad, practicados en uno y otro lugar, resulta: omisión de palabras en casa, 54; ídem en la clase, 30; omisión de letras en casa, 68; en clase, 34; palabras superfluas en casa, 8; en clase, 11; letras superfluas en casa, 10; en clase, 11. Esto se explica por el trabajo irregular, la desigual concentración y los numerosos motivos de perturbación que acompañan á las tareas realizadas en casa, en comparación de lo que sucede en la escuela. Ahora, es preciso confesar que, cuando se trata de cosas que viden imaginación, da mejores resultados la labor aislada.—En cuanto á la hora más á propósito para trabajar, el profesor citado ha hecho las siguientes interesantes observaciones: en el trabajo en casa, las mejores pruebas se han obtenido de seis á siete; después, de cinco á seis, y en último lugar, de una á dos. Esta hora, que parece más favorable para la labor mecánica, es mala para la composición, que resulta en muy buenas condiciones desde las cinco á las ocho. La tarea hecha entre las siete y las ocho era inferior á la de las seis á las siete, que ha sido siempre muy notable; y peor todavía que la primera, la de las ocho á las nueve. El profesor Meumann ha encontrado que la labor de las nueve á las

diez es, en bastantes casos, buena, y lo atribuye, no sólo á la influencia de la cena, sino á que hay, realmente, entre los niños, como entre las personas mayores, verdaderos «trabajadores de noche».—Dicho maestro piensa que podría explicarse la diferencia por la falta de concentración y ayuda en los trabajos practicados en casa; pero, profundizando en la observación, cree que hay una razón más interna de ello, que obedece á la ley de la voluntad, según la cual, ésta se amolda á las circunstancias exteriores de la obra que se ejecuta, por modo automático; en armonía, por supuesto, con la expedición de la persona que lo ejecuta y con la intensidad del esfuerzo que exige. Por eso —dice—acontece frecuentemente que, en ocasiones, la premura del tiempo de que disponemos no perjudique ni la cantidad ni la calidad de la tarea realizada: pues el deseo de trabajar rápidamente determina un gran esfuerzo de voluntad, que reobra sobre la bondad de aquélla.—De las contestaciones dadas por los alumnos acerca de su preferencia por el trabajo en casa ó en la escuela, resulta que los más normales y robustos optan por el segundo, respondiendo á los hábitos gregarios de los niños, que necesitan del estímulo de sus camaradas. Véase, si no, lo que sucede con las pruebas dinamométricas, en las que siempre se aprecia mayor desarrollo de fuerza en las colectivas que en las aisladas.—Mirando la cuestión desde el punto de vista pedagógico, el profesor Meumann llega á la conclusión de que el trabajo en la escuela, si no llena por completo el ideal de la educación, es el mejor procedimiento, dentro de las condiciones sociales presentes. Hay, sin embargo, sus excepciones: así, las labores de carácter individual, como la composición, los problemas geométricos, el dibujo, el modelado, no pierden con ser hechos en casa; mientras que el trabajo mecánico, (la escritura, las cuentas), es preferible que se practique en la escuela. El valor del trabajo doméstico aumenta con la edad del alumno. Las observaciones hechas en Zurich prueban los excelentes resultados de las tareas en casa; pero después, nunca antes, de los trece años: porque entonces ya comienza el alum-

no á darse cuenta de la trascendencia moral de la obra. Debe, no obstante, prohibirse toda tarea doméstica de noche. A pesar de lo dicho, es lo cierto que todavía se cuentan muchos pedagogos partidarios de que se amplíe y se robustezca en casa la lección de la escuela; pero faltan demostraciones psicológicas. Lo que pesa más en la balanza contra el trabajo doméstico—dice el profesor Meumann—no son las perturbaciones, ni los obstáculos que le rodean, fácilmente vencibles por la admirable flexibilidad de la naturaleza infantil; sino el temor de dejar abandonadas á sí mismas las facultades intelectuales y morales del niño, privándolas de la ayuda de sus naturales directores: los maestros.

*Humanismo y realismo, como factores de la enseñanza superior*, por F. W. Westaway.— Los filósofos que han analizado nuestro carácter nacional han pecado de suaves, al considerar, principalmente, nuestra naturaleza afectiva. Nos entusiasmos, considerando la energía, la confianza en sí mismo, la agilidad, la integridad, el amor á la justicia, la regularidad de pensamiento del inglés, y no podemos aguantar eso de que somos un pueblo imbuído de insularidad, forrado de utilitarismo, poco escrupuloso en nuestras relaciones comerciales con los competidores mundiales y, sobre todo, tildado de escaso en condiciones intelectuales, porque á esto equivale llamarnos «el pueblo práctico por excelencia». Ciertos modernos escritores de la tierra acaso lleguen demasiado lejos, cuando afirman la decadencia inglesa: pues lo que puede decirse con verdad es que, si no somos mejores que nuestros abuelos, no somos, en realidad, peores, particularmente por el lado físico y moral. En lo intelectual, habría mucho que decir. Porque, aunque es obvio que la instrucción primaria ha hecho grandes progresos en los últimos treinta años, en las demás ramas poco ó nada hemos adelantado. Y esto sí que es un signo de degeneración; el mayor potencial de una nación consiste, á no dudar, en la fuerza mental de la clase media.—Tenemos en Inglaterra dos tipos educacionales: el representado por Huxley y el representado por Mathew Arnold. Igualmente agresivos

ambos, al juzgar el estado de la educación nacional, pegaba el uno á mano desnuda; con guantes, el otro. Maestros ambos del lenguaje, habla, aquél, con ruda franqueza, próxima á la crueldad; y se produce éste con dulce frase, en la que envuelve sangriento epigrama. Huxley sobresalta por lo racional de sus argumentos; Arnold encantaba por la belleza del concepto. Pero no vió cada uno de ellos más que un aspecto de la cuestión, y se negaba pertinazmente á mirar el otro.—Hay, sin duda, en Inglaterra, al presente, elementos de gran inestabilidad; no debe, sin embargo, decirse que «no obramos sino bajo el impulso del momento», que hemos retrocedido al período francés de la *sensibilidad*, que siempre estamos palpitantes de excitación, sumidos en melancolía ó deshechos en lágrimas. Lo que es verdad es que, como piensa Mme. Stael, en la lucha de motivos, nos decidimos solamente por el instinto. El peligro real inglés consiste en que, desde la más completa indolencia, desde el santo odio á la secuencia del pensamiento, pretendemos, con poquísimos hábitos intelectuales, echar por la borda las tendencias naturales impulsivas.—Todo es cuestión de educación; pero se tropieza con el considerable obstáculo que ofrece la opinión, con frecuencia hostil á ella, particularmente á la superior. Los Comités tienen que atender á los que han de pagar las matrículas; y encuentran, precisamente en la clase media, las mayores dificultades; porque entiende poco de abnegación en el sentido de sacrificio en favor de la posteridad. La gran mayoría de la clase media se educa en las escuelas secundarias, y es justamente en donde se advierten importantes deficiencias, debido á que gran parte de los alumnos no muestran muchos deseos de conocer la verdad de las cosas. Apenas nos referimos á la educación física, ni á la moral; lo que se encuentra menos favorecido es el lado intelectual. Los conocidos argumentos con respecto al valor educativo de la enseñanza clásica ó de la científica, suponen maestros pedagogos, fuertemente imbuídos por el ideal; y esto falta casi por completo. Los profesores actuales conocen poco la

ciencia de la educación, y menos el arte de la enseñanza; confunden el proceso fisiológico de la digestión y la asimilación con la tarea mecánica de llenar un tonel. La mayoría de los alumnos deja la escuela á la edad de 16 ó 17 años, y una de las grandes dificultades que ofrece el problema de la educación es lo que hubieran debido aprender para poder presentarse como «producto acabado». Salen los jóvenes totalmente ignorantes de «lo mejor que ha sido pensado y dicho en el mundo», carecen de opinión literaria, y su manera de redactar revela supina ignorancia de su propia lengua. Son el tipo del «hombre inteligente de la calle». En estas circunstancias, puede considerarse lo mucho que en ellos han de influir los periódicos, que, á su vez, saben que no escriben para filósofos, sino para un público ávido de impresiones fuertes. Por esto acaso se expliquen algunos de los defectos de la clase media inglesa: la estrechez de miras, la necesidad de un humanismo real, la indolencia mental, la general inhabilidad para razonar; y mientras tanto, perdura la eterna disputa entre clasicistas y realistas, ó sea, entre la vida activa y la contemplativa.

*Pedagogos reformistas del tiempo presente: el profesor H. E. Armstrong, por el Doctor Hayward.*—Se habla mucho de inclinar la educación moderna en el sentido de procurar que el alumno «piense por sí mismo»; pero si esto debe considerarse como una necesidad para la formación del hombre completo, sobre todo en ciertos períodos del desarrollo, es preciso confesar que no es la única necesidad, ni acaso la más urgente. Cuando los verdaderos maestros ven una inteligencia deformada por el excesivo uso de la memoria, que la ha atiborrado de material, pasivamente recibido y á medio digerir, prescriben un tratamiento mental, fundado en una mayor actividad del sujeto, empleando procedimientos puramente «heurísticos». Cuando, por el contrario, la observación recae sobre un entendimiento exhausto de datos y noticias de la realidad, natural es que apliquen un tratamiento más nutritivo y estimulante.—Veamos cuál es en este punto la opinión del Dr. Armstrong, tomada de su libro *The teaching of scientific*

*method*: «La inercia mental se debe, principalmente, al estudio libresco, dice: repárese en la facilidad con que olvidamos lo que aprendemos por la simple comunicación oral, ó por la lectura; hay que proceder en el conocimiento como en la formación de los hábitos: despacio y por pequeñas dosis.» Se muestra caluroso partidario de las declaraciones de Eduardo Thring: «es preciso romper con el ídolo del conocimiento meramente aprendido»; y hasta aplaude el acto de aquel Emperador de la China que mandó quemar los libros.—Mr. Armstrong entiende que la enseñanza debe dirigirse, en primer término, á estimular «el hacer», antes que «el conocer». Los alumnos no han de estar condenados á trabajo perpetuo *de bufete*. Las clases deben convertirse en talleres, aunque no se crea que el maestro de quien hablamos es un campeón del trabajo manual *per se*; proclama la alteza de la labor experimental, como un medio de desarrollar el espíritu de investigación personal: (la actitud «heurística».) «Así—dice—, se ha de procurar inculcar en el alumno hábitos de observación aguda y de experimentación escrupulosa; pero con claro y definido propósito lógico». La llamada ciencia que se enseña en muchas escuelas—particularmente la exigida por los examinadores—no sólo es inútil, sino positivamente perjudicial. Véase cuán afín es Armstrong á Froebel.—Hay quien cree en el paralelismo completo entre el desarrollo individual y el de la raza, y por eso proclama, como procedimiento esencial del método «heurístico» en la educación, la repetición de los descubrimientos del hombre en las más antiguas edades de la historia. El profesor Armstrong no parece conceder mucha importancia á este procedimiento; entiende que, antes que todo en materia de enseñanza se debe procurar la *eficacia* del educando, y á esto ha de atender, en primer término, el pedagogo. El eminente director proclama *urbi et orbi* la necesidad de establecer alianza estrecha entre la escuela y la vida general: el hombre, dice, ha de estar habilitado para luchar con los problemas prácticos, y no para recibir pasivamente las ideas de los demás; vive en competencia constante; ¡cuán importan-

te será, pues, que en la escuela se le habitúe á ella, dándole la claridad y rapidez de concepción, la tenacidad y la fuerza de voluntad, que son necesarias! «Nuestras escuelas—añade—entorpecen el desarrollo de la habilidad práctica»; se advierte, en general, falta de *iniciativa* en los centros oficiales, y particularmente en los de enseñanza, desde los establecimientos inferiores hasta las mismas Universidades, en las cuales la única industria floreciente es la «industria de los exámenes»; y esto no se remedia especializando en ellos la enseñanza técnica, sino «enseñando científicamente».—Sin embargo, la oposición del Dr. Armstrong al conocimiento meramente «por idea» no parece excluir completamente el que se adquiere en los libros, pues escribe que «se necesitan libros redactados en estilo claro, atractivo, sencillo, abundantes en exacta información, que nos conduzcan al través del mundo y nos describan bien las impresiones del autor acerca del carácter y costumbres de los habitantes de los diferentes países, así como su historia»; «se debe acostumar á los niños á considerar, y, por consiguiente, á usar el libro como fuente de información».—Pero este concepto de la educación no le aparta, antes al contrario, del cultivo del sentido estético. En su Memoria á la «Asociación británica», stampa estas hermosas palabras: «necesitamos enviar una nueva misión, encargada de la noble tarea de poner al hombre en disposición de apreciar las bellezas del universo, tanto como de prepararle para ser un completo y eficaz trabajador y de habilitarle para el goce verdadero, desinteresado y reverente de la vida».—En resumen: según el autor que se estudia, los tres asuntos básicos en la educación son: «el trabajo experimental, el trabajo literario y el trabajo manual».

*Necesidad de una clase especial de Historia en las escuelas*, por Mr. A. Howard.—Bueno es que se atienda, para la debida educación de los niños, á la enseñanza de las lenguas modernas, y que no se olvide el trabajo de laboratorio para la de las ciencias; pero no hay que dejar como de lado cosa de tan particular interés como la historia general y, sobre todo, la historia patria. Para

ello, en primer término, procede desechar el ya antiguo prejuicio de que todo el mundo puede enseñar historia, con sólo tener imaginación y facilidad de palabra. Debemos convencernos de que únicamente el especialista en historia posee el sentido de la proporción, tan indispensable si se ha de conseguir pronto el fin. Nunca puede tener mayor aplicación el conocido aforismo pedagógico: «el mejor maestro es el que sabe lo que ha de decir á los discípulos y lo que ha de dejar de decir». — Además de esto, ha de haber en las escuelas una clase aparte de Historia: un «laboratorio», con pequeño número de alumnos, por supuesto; porque pretender enseñar *verdaderamente* Historia á más de 25, es prácticamente imposible. Con una clase más numerosa, no puede el maestro estar seguro de que la mayor parte haya aprovechado lo suficiente para dar cuenta de la lección por escrito ó de viva voz. Al decir laboratorio, entendemos, como es natural, que tenga aparatos: debe enseñarse Historia, tanto por los ojos, como por los oídos. Hay que poner en juego la imaginación, al mismo tiempo que se ayuda á la memoria y se cultiva el sentido de la proporción. En el laboratorio, habrá retratos y bustos de los grandes historiadores y de los grandes caracteres históricos; vistas de lugares y de construcciones famosas en el mundo que fué y que promuevan asociaciones históricas; láminas que recuerden usos, trajes, reproducciones de antiguos impresos. Igualmente, debe concederse un sitio á los mapas históricos, cuadros cronológicos y topográficos, que muestren la extensión sucesiva de las naciones y de los Estados, sin olvidar los facsímiles de documentos y cartas originales que tengan interés real histórico; como también un museo de herramientas, monedas, medallas, modelos, periódicos y toda especie de curiosidades históricas. Es conveniente asimismo utilizar la afición á coleccionar (v. g. tarjetas postales), y reunir cuantas fuentes de noticias modernas sea posible, con el objeto de habituar al niño, no sólo á «hacer la historia política pasada, sino también la presente». Por último, en el laboratorio de Historia ha de haber una buena biblioteca especial, prin-

cialmente de libros de historiadores clásicos, en donde el maestro procurará, de tiempo en tiempo, que los alumnos lean pasajes en que se describa un acontecimiento histórico, ó el retrato de un personaje. — Y como prueba de que este proyecto nada tiene de impracticable, cita el autor el ejemplo de Bélgica, donde se ha dispuesto por el Gobierno que se establezca una clase en las escuelas superiores y medias de niños, especialmente destinada á la Historia y la Geografía, y que debe estar provista de material intuitivo y de demostración, tal como fotografías, láminas, mapas en relieve, atlas, globos, aparatos de proyección, etc.

*Sobre algunos productos acabados*, — Bajo este extraño título se comprende un interesante artículo acerca de la necesidad de que los maestros se eduquen para su profesión, teórica y prácticamente, de la mejor manera posible. Recomienda el autor que los que se disponen para este oficio dediquen un período, por lo menos de un año, al estudio y práctica de la pedagogía. También han de formar parte del plan de enseñanza normal la psicología, la fisiología, la higiene. Nosotros, dice, hemos visto escuelas de niños regentadas por maestras, cuya ignorancia de las leyes físicas convertía la clase en un lugar completamente inhabitable. El trabajo práctico ha de ser de dos especies: lecciones, con frecuentes demostraciones, dadas por profesores peritos, y lecciones individuales de los estudiantes, con crítica de aquéllos. Además, los alumnos deben dirigir clases, no meramente una vez por semana, sino con la frecuencia bastante para alcanzar lo que es esencial en el papel de educador: el conocimiento más completo posible del niño como individuo y en colectividad. Debemos confesar que se han realizado últimamente reformas muy importantes en esta materia, en cuanto al fondo de la enseñanza de los maestros; pero sería conveniente aumentar un año de prácticas, dedicado exclusivamente á las que hemos indicado. Hay que tener presente también que muchos de los que se dedican al magisterio proceden de las Universidades; y es de ver los apuros que pasan en las escuelas de niños con una clase turbulenta, y aun sin esto,

por su falta de práctica pedagógica. Sería preciso que hubiera colegios de carácter pedagógico, afiliados á dichos establecimientos; y sobre todo, que las cátedras de Pedagogía de las Universidades llevaran anexa la práctica de la profesión. ¿Dónde se ha visto una cátedra de Química sin laboratorio?

*Algunos aspectos de la higiene en las escuelas, por una Auxiliar.*—Dícese generalmente que se lucha en las escuelas con grandes dificultades para la enseñanza práctica de la higiene; pero, en opinión de la articulista, hay muchas cosas que en esto pueden hacerse, con un poco de tesón, nada más. Tómese por ejemplo lo relativo al vestido, la alimentación, la ventilación y el cambio de posición de los niños.—En cuanto á lo primero, todo el mundo que piensa debería estar convencido de los peligros evidentes que tiene para la salud de la mujer el uso del corsé, como la costumbre de apretarse, á fin de proporcionar *una rigidez elegante* al busto y los brazos. ¡Cuántas enfermedades gravísimas, cuántas deformidades prematuras, se evitarían prohibiendo estas prendas en las escuelas! En cuanto al alimento, ¿no sería sumamente conveniente, ya que no suprimir por completo el uso exclusivo de la carne y del seboso *pudding*, al menos alternarlo con el de los vegetales, principalmente para los niños?—Si de la ventilación hablamos, nadie dudará que el aire impuro, no sólo es perjudicial en grado sumo para la salud del cuerpo, sino que impide en absoluto que maestros y discípulos puedan consagrar atención intensa al trabajo. Pues bien: en la inmensa mayoría de las escuelas, se acostumbra á ser esclavos del termómetro; no se abren las ventanas mientras no marca 61 grados Fahrenheit, ni se cierran hasta que no señala los 59: como si la temperatura fuera reveladora del estado de pureza ó impureza de la atmósfera. Otro tanto sucede con las *famosas corrientes* de aire. Pocas gentes hay que no crean que se puede permanecer impunemente al lado de una ventana abierta de par en par, cuando se ventila una habitación, y que, sin embargo, no se pondrían por nada ni por nadie al lado de una puerta que dejara un espacio de

pulgada ó pulgada y media de paso al viento. Hay que enseñar á los niños, y á los que no lo son, lo que es una corriente de aire. Frecuentemente, los que se quejan de ellas vienen en días fríos á la escuela vestidos con una blusa semitransparente y con los brazos desnudos; y es muy probable que sus padres gasten bastante más en trapos que en educación.—Por último, con relación al cambio de ejercicios, supongo que no habrá maestra directora que no esté convencida de su necesidad; pero seguramente que si entra en clase en el momento en que se hace un poco de gimnasia de sala, por ejemplo, cuando esperaba se diera lección de geografía, lo menos que se le ocurrirá es que no debe repetirse la distracción. Esto es sencillamente absurdo. Creo buenamente que, tratándose de niños atentos y aplicados, al notar su cansancio, debe concedérseles una variación de ocupaciones, aun cuando haya en la escuela curso ordinario de juegos físicos. Basta, á veces, un poco de movimiento para restablecer el equilibrio nervioso, alterado por la constante atención, y hasta por la continua estancia sentados.—  
ADOLFO A. BUYLLA.

---

## ENCICLOPEDIA

---

### RELACIÓN DE LA SOCIOLOGÍA CON LA COSMOLOGÍA (1)

por Mr. Lester F. Ward,

Profesor de Sociología en la Universidad de Brown  
(Providence).

No se trata de un mundo al acaso, sino de un mundo de leyes. La ciencia y la filosofía enseñan que todo hecho y todo fenómeno está indisolublemente enlazado con otro, y que el cambio es el resultado de algún cambio antecedente y la ocasión de algún otro cambio subsiguiente. Ninguna cosa ó hecho concebible puede, pues, ser mirado como un término de una serie que es infinita en ambas direcciones. En la ciencia, esto

---

(1) *American Journal of Sociology*. Vol. I. Número 2, Chicago. Setiembre, 1895, páginas 132-145. Capítulo del *Compendio de Sociología*, próximo á publicarse en español.

se llama ley de la causación; en filosofía, ley de la razón suficiente.

Un reconocimiento débil é imperfecto de esta ley conduce á muchos espíritus á muy erróneas conclusiones, las cuales son, si cabe, peores en su efecto práctico sobre el pensamiento humano y la acción, que lo sería la creencia en un mundo dejado al azar. Lleva á una falsa idea de la relación del hombre con el universo, y es responsable de las dos falsas teorías que más han retardado el verdadero progreso de la humanidad, á saber: el optimismo y el pesimismo.

El hombre debe ser mirado, en rigor, simplemente como uno de los términos de la gran serie cósmica, producto de causas antecedentes y causa de efectos subsiguientes; y mientras no se le considere así, no puede ser correctamente conocida la verdadera relación del hombre con el universo, ó la de la sociología con la cosmología. El lugar del hombre en la serie orgánica será objeto del próximo capítulo. Aquí sólo trataremos de la cuestión más general de su relación con el mundo.

El primer hecho importante que debe notarse, es el de que para su inteligencia, escasamente desenvuelta, el universo fué siempre un gran enigma. Resolver este enigma ha sido el problema universal del espíritu humano. Pero el hombre no ha llegado á apoderarse de la clave de esta solución, y ha atacado el problema de lejos y al azar, sin habilidad alguna para formular la última indicación sobre el mismo. El libro de la Naturaleza, abierto ante él, era sólo una colección de hojas sibilíticas agitadas por el viento. No sólo las cosas no siempre eran como parecían, sino que la superficie de los fenómenos más sencillos era enteramente distinta de lo que parecía. Casi todas las cosas eran precisamente lo contrario de lo que parecían ser; y el universo resultaba una vasta paradoja. El cielo semejaba una gran bóveda de materia sólida, que por esta razón se llamaba el «firmamento». Los cuerpos celestes parecían moverse en medio de esa bóveda por diversos caminos, y su reaparición inducía á creer que giraban alrededor del gran llano de tierra y agua sobre el cual vivía. El aire invisible y otros gases se asemejaban al espíritu; todas

las causas naturales se explicaban según la analogía del esfuerzo humano en la producción de efectos intencionales, y la tierra y el aire estaban poblados por espíritus invisibles y frecuentemente malignos, únicos agentes reconocidos. Y así se edificaban los grandes sistemas de magia, superstición y mitología. Los errores forjados de ese modo en el espíritu del hombre acaban por recibir la sanción de la religión, lo cual hace muchos más difícil destruirlos. Esta tarea hercúlea ha sido la misión de la ciencia; porque la verdad duerme tristemente enterrada bajo esa masa de errores en la superficie, y sólo puede ser puesta de manifiesto mediante la más larga y detenida indagación frente á ese prejuicio. El progreso del hombre y de la sociedad ha sido estrictamente proporcional al grado en el cual las realidades ocultas han sustituido á las falsas apariencias.

Como ejemplo, un tanto anómalo, pero muy importante, de las ideas erróneas que la raza humana necesita adquirir y con dificultad abandona, puede desde luego considerarse el hábito optimista de pensar. El optimismo apenas puede llamarse una doctrina. No resulta, como otras muchas creencias erróneas, de una falsa interpretación de los hechos que la Naturaleza ofrece á las facultades ineducadas. Es más bien el estado originario é irreflexivo del espíritu presocial; la supervivencia del más útil de todos los instintos, del de la propia conservación, adaptado á aquel estado, porque al animal no le importa lo que es verdad ni lo que no lo es. Todavía es esta la posición útil para millones de enjambres de seres humanos que no reflexionan. A no ser por ella, la realización de su infeliz destino multiplicaría su miseria y haría intolerable su vida. Pero aquí debemos considerar sus efectos sobre la sociedad, y es fácil demostrar que son malos. Produce el estancamiento é impide el progreso. Además, engendra la satisfacción, y ésta supone la inacción. Por extraño que parezca, así como el único estado sano de la inteligencia es la duda, el único estado sano de los sentimientos es el descontento. Esto supone, naturalmente, que hay cosas de que dudar y cosas que mejorar; pero nunca ha habido una edad en que el error

no se haya exteriorizado y la miseria no haya sido la condición de gran parte de la humanidad.

La fase del optimismo que más se enlaza con la cuestión de las relaciones de la sociedad y del universo, es la que entraña aquella irracional creencia que yo he llamado la «teoría antropocéntrica» (1). La idea de que el hombre es, en cierto sentido, un favorito de la Naturaleza es falsa y altamente perjudicial al progreso de las concepciones adecuadas en la ciencia social. Puede estimarse como un optimismo colectivo, y produce el estancamiento social, precisamente como el optimismo personal produce el estancamiento individual.

El extremo opuesto del optimismo es el pesimismo. Difiere de él tanto en su origen y naturaleza como en su carácter en cuanto creencia. Mientras el optimismo no se razona y nace del sentimiento, el pesimismo es exclusivamente un producto de la razón y se asienta en la inteligencia. El optimismo es aquella esperanza que «florece eterna en el corazón humano» y desafía las dificultades de la existencia. El pesimismo reconoce los hechos y ahoga fríamente toda esperanza en su origen. Pero el pesimismo es también falso: primero, porque muchas esperanzas se realizan, y además, porque la representación en el presente del bien futuro es por sí un bien, al menos de orden secundario.

¿Cuál es entonces la verdadera relación del hombre con el universo? ¿Hay una posición mental verdadera entre estas dos posiciones falsas? Ciertamente la hay. No es una creencia ó un credo; es, sencillamente, el reconocimiento de la verdad. La verdad es que la Naturaleza no es ni amiga ni hostil al hombre: ni le favorece ni va contra él. La Naturaleza no está dotada de ningún atributo moral. Es, como he dicho al principio, el dominio de la ley rígida. El hombre es un producto de esa ley; pero ha llegado á un estado en el cual puede com-

prenderla. Ahora, precisamente porque la Naturaleza es el dominio de la ley rígida, y porque el hombre puede comprender la ley, su destino está en sus manos. Toda ley que él puede comprender puede vigilarla. No puede aumentar ni disminuir las fuerzas de la Naturaleza, pero puede dirigirlas. Puede aumentar ó disminuir el tanto de potencia aplicable en un punto dado. Puede focalizar los rayos del sol; cambiar el curso de los ríos; dirigir la corriente del aire; modificar la temperatura, cambiar el agua en vapor y aplicarlo como propulsor de la máquina, ó de las naves, ó de los trenes; puede utilizar la electricidad. Su poder sobre la Naturaleza es ilimitado. Puede tomarla á su servicio y emplear en él las más poderosas fuerzas del universo.

Optimismo y pesimismo son estados pasivos del espíritu. El verdadero estado es activo. Optimismo y pesimismo suponen que la Naturaleza es activa respecto del hombre. La posición verdadera implica la Naturaleza pasiva y el hombre activo. La Naturaleza, ante la inteligencia desenvuelta, es como la arcilla en manos del alfarero. No es ni mejor ni peor. Es lo que el hombre la hace, y el hombre racional siempre procura hacerla mejor. La doctrina verdadera, pues, es el *meliorismo*, el mejoramiento constante del estado del hombre. Lo cual será posible en la precisa proporción en que el hombre conozca la Naturaleza, así como la condición de la raza depende en definitiva del grado de inteligencia que alcance.

El optimismo puede decirse que es la tesis; el pesimismo la antítesis, y el *meliorismo* la síntesis de la relación del hombre con el universo. El optimista dice: no hagas nada, porque nada hay que hacer. El pesimista dice porque nada puede hacerse. El *meliorista* dice: haz algo, porque hay mucho que hacer y se puede hacer.

Sólo el hombre puede impedir la marcha de su progreso. Ni el optimismo ni el pesimismo pueden justificarse en una sociedad en que gozan de libertad todas las facultades humanas. Porque, en una raza cuya inteligencia ha alcanzado la plena madurez, tales actitudes mentales sólo pueden expli-

(1) *Transactions of the Anthropological Society of Washington*. Vol. I. Washington, 1882, páginas 93-103; *Dynamic Sociology*. Vol. II. New-York, 1883, páginas 50-73.

carse, bien sea en virtud de una profunda ignorancia de las leyes de la naturaleza, ó de una sumisión de las masas al poder de unos pocos. Ahora, es un hecho histórico que aquellos dos hábitos de pensamiento han prevalecido en la *élite* de la humanidad únicamente bajo una ú otra de tales condiciones. El optimismo es predominantemente hijo de la ignorancia. Por ignorancia, entiendo tan sólo la falta del conocimiento relativo á las cosas, procesos y leyes naturales; y no la falta de capacidad para conocer esas cosas y aprovechar tal conocimiento. El pesimismo es más especialmente un producto de la opresión social. Resulta del abandono de toda esperanza de alivio del poder de una casta superior de hombres, que tienen á la masa sometida á una opresión física. En una palabra, el pesimismo es el producto de un estado social hostil.

Es imposible separar este aspecto de la cuestión, del gran hecho, según el cual, el mundo ha estado siempre dominado por la religión. Las anteriores consideraciones proporcionan una excelente base para comparar las grandes religiones que han comprendido á una gran parte de las razas humanas. La religión es la razón aplicada á la vida. Los que ligeramente sostienen que una condición religiosa supone facultades intelectuales débiles, cometen un inmenso error. Esta idea, sin embargo, no es propia sólo de los que combaten la religión. Va claramente implícita ó claramente expresada en muchos de los que la defienden fuertemente. El último de esta clase de filósofos es quizá Benjamín Kidd. En su *Evolución social*, considera la religión como la principal fuente del progreso humano, y pone á cuenta de la razón las tendencias antisociales y antiprogresivas. Sea cual fuere la verdad que se contenga en su libro, y aunque su tono en general es sano, no es cierto, como sostiene, que la religión y la razón sean opuestas, ó que la religión proceda de fuera de la razón ó, como él dice, de una sanción «ultrarracional». La religión es racional por entero. No puede compararse á un instinto análogo á los que poseen los animales y los hombres, y propio para producir ciertas actividades automáticas, resultantes del desen-

volvimiento seguro y sano de las razas. Por el contrario, con frecuencia y normalmente impulsa al hombre á hacer precisamente aquellas cosas que sus instintos y propensiones naturales jamás le dictarían. Contraría la naturaleza animal del hombre y es una de aquellas cosas que le separan distintamente del mundo animal. Sería fácil demostrar que este es precisamente el papel que la razón desempeña dondequiera, y el olvido de ello es lo que ha conducido á muchos economistas y á otras gentes al más grave de los errores al filosofar sobre el hombre.

La religión tiene su verdadero origen en la razón. Ningún animal ha desenvuelto ni aun siquiera los rudimentos de una religión. Es una institución exclusivamente humana, mucho más que la sociedad. Es el producto del pensamiento, un ensayo para explicar el universo. En tal sentido, su cualidad primaria no difiere en definitiva de la ciencia, y ningún verdadero filósofo puede poner en duda que estos grandes movimientos humanos, descansando en la misma base, llegarán eventualmente á la misma meta.

Ahora bien; de las dos grandes religiones del mundo, empleando el término en su más amplio sentido y prescindiendo por entero de la subdivisión en sectas, á saber: la de Oriente y la de Occidente, en el significado moderno de las palabras, la primera es pesimista; la última, optimista. Y esto, porque, aunque ambas ignoraban quizá por igual las leyes de la Naturaleza, los habitantes de la India ejercitaron sus facultades intelectuales más que los pueblos del Asia occidental y del Mediodía de Europa. También es probablemente verdad que las condiciones de existencia de las masas de la India, bajo un sistema de castas, eran mucho menos favorables que las de los pueblos occidentales. Por estas y otras razones, la religión en Oriente resultó pesimista, mientras en Occidente tomó la forma de un optimismo. Los orientales procuraban huir de los males de la vida en el nirvana, el cual, aunque muchos discutan su significación exacta, es en definitiva un estado totalmente negativo. Los cristianos y los mahometanos, por el contrario, aceptan la doctrina de la inmorta-

lidad, la cual es una doctrina de esperanzas y promesas de un estado intensamente positivo. Con su creencia en una definitiva retribución justa, estaban preparados para llevar sus males temporales con valor y gozar de los bienes que para ellos atesora este mundo. Aunque en Occidente haya sido donde por fin se produjo la gran civilización del mundo, no puede argüirse que sea ese el resultado de una religión optimista. Difícilmente puede percibirse un signo de aquélla durante los primeros catorce siglos de la era cristiana; toda ella ha sido el producto de las cinco últimas centurias. La civilización, como ahora la entendemos, es debida por entero al abandono de la posición optimista que prevaleció antes de la Reforma protestante, y á la adopción del espíritu *meliorista*, al cual era más favorable el protestantismo. De hecho, la Reforma es más bien el producto que la causa de un desenvolvimiento *meliorista*; tan pronto como se produjo la libertad de opinión para investigar las leyes de la Naturaleza, comenzó la marcha de la civilización.

Nos hallamos ya preparados para considerar la verdadera relación del hombre en el estado social ante el gran Cosmos de que forma parte. El Cosmos, según hemos visto, debe considerarse como totalmente ininteligente y pasivo. El hombre debe mirarse á sí propio como en plena posesión de la autoridad para someterlo y apropiarlo, reducir todas las fuerzas de la Naturaleza á su servicio y aplicar todos los materiales del Universo á su uso personal. No obstante la ley rígida á que todas las cosas están sujetas, puede considerar al universo en cierto sentido como fortuito. Si hay una causa para todas las cosas, no hay razón inteligente para que cada una sea como es. Que este planeta de nuestras esperanzas esté lleno de vida, es meramente un accidente, ó más bien, el resultado de una convergencia de cierto número de accidentes. Según lo que podemos juzgar, dado lo que conocemos de las condiciones esenciales de la vida, la Tierra está altamente favorecida entre los planetas de nuestro sistema, y puede muy bien ocurrir que éste sea el único entre todos, en el cual existen las con-

diciones de un alto desenvolvimiento. Parece imposible que los grandes planetas, Júpiter y Saturno, puedan estar habitados por seres como los que se han desenvuelto en nuestro globo; y los estudios detenidos hechos sobre las temperaturas que deben imperar en Venus y Mercurio parecen apoyar la negativa de una primacía semejante respecto de uno y otro. Si Marte tiene vida, debe estar habitada á condiciones algo más severas que las que generalmente prevalecen entre nosotros; pero se admite que esto no excluye tal idea. Si Júpiter irradia su propio calor interno, puede hacer algunas de sus veloces lunas habitables; pero la mayor parte de los satélites del sistema solar están sin duda tan muertos como nuestra luna, que no tiene ni agua ni aire. El Sol es una enorme masa de materia, 1.400.000 veces tan grande como la Tierra, y contiene 99,866 por 100 de la materia de todo el sistema solar. Además, es sabido que está en un estado de tan intenso calor, que algunos de los metales que requieren gran calor para fundirse, están, no sólo fundidos, sino volatilizados. Nadie, por esto, concibe que en el Sol pueda haber vida ó inteligencia. ¡Imagínese el optimismo necesario para inducir de semejantes hechos una indicación favorable! Aunque todas las partes de todos los planetas estuvieran habitadas, supondrían tan sólo  $\frac{1}{47}$  parte del área de la superficie del Sol, y la Tierra supone únicamente  $\frac{1}{12552}$ ; nuestro Sol, por lo demás, es meramente una de las menores estrellas fijas, y bien puede suponerse que tales condiciones prevalecen é imperan en todo el Universo.

Si contemplamos la Tierra en sí misma, encontramos un estado análogo de cosas. El período que el hombre ha habitado la Tierra es muy pequeño, comparado con el que conocemos de la vida de ésta. Apenas podemos hablar sino relativamente; pero la certeza es tan grande como si fijásemos fechas para los acontecimientos geológicos. Del enorme espesor (150.000 pies) de rocas sedimentarias que puede medirse desde el primitivo arcaico hasta el último pleistoceno, las que han sido depositadas desde que el hombre ha hecho su aparición forman

tan sólo una fracción diminuta. Recientemente se han hecho algunos ensayos para determinar aproximadamente en años la edad de la Tierra. Los resultados discrepan grandemente, pero cada vez son más uniformes. Los físicos, astrónomos y geólogos, que emplean diferentes datos y métodos y que antes diferían mucho, han llegado últimamente á no pocas coincidencias, que arguyen alguna aproximación á la verdad. Aceptando los cálculos más moderados, la corteza de la tierra parece haber sido plenamente formada, cuando menos, en cien millones de años. Probablemente, ha existido alguna forma de vida en ella durante casi todo este período. Pero la paleontología enseña que la vida, aunque aumentando lentamente en su desenvolvimiento, era de un orden demasiado inferior para ser capaz de inteligencia, hasta que el hombre apareció. ¿Cuáles son los cálculos relativos á la total existencia histórica y prehistórica del hombre? Los más exagerados no van más allá de quinientos mil años. El más probable no pasa de doscientos mil. Así, que el hombre parece haber participado de la vida del globo sólo durante una quinientava parte de su existencia. Pero aun esta vida se consumió próximamente toda en un estado casi por completo animal. La inteligencia no alcanzó el grado del cual puede procurarse un recuerdo hasta dentro, á lo sumo, de los veinticinco mil años de nuestra época; y los recuerdos auténticos se contraen á un pasado de cuarenta ó cincuenta siglos. Así, sólo una cuadragésima ó quincuagésima parte del pequeño período de tiempo de la existencia del hombre pertenece á la edad de la cultura, aunque ruda.

Y ¿qué puede decirse en favor de la condición del mundo para mejorar? Léase la historia humana. Como ha dicho el profesor Huxley, si nada hubiera en reserva mejor que lo que nosotros hemos tenido hasta aquí, celebraríamos el advenimiento de cualquier amistoso cometa que cruzara de largo y barriese la total fantasmagoría fuera de la existencia. Hay lo que nosotros llamamos progreso humano; pero ¿qué es esto, sino un éxito rítmico y parcial tan sólo, que convierte una condición peor en otra livia-

namente mejor? Aun esto es accidental y puede ir hacia atrás ó hacia adelante. Son tantas las cosas que retardan la marcha de la raza como las que la hacen avanzar; y así el progreso humano, á la manera del regulador de una máquina de vapor, parece destinado á anularse á sí mismo. Gran parte de él es puramente accidental. Pero nadie sostendrá que el estado de civilización podría haber sido hace un siglo lo que es hoy por un mero accidente. Yo he oído á un docto físico conservador decir que las enseñanzas de Aristóteles han retrasado el progreso del conocimiento humano de las leyes de la naturaleza mil años. ¿Qué prueba existe de que haya poder que favorezca el aumento del saber? Nuestro conocimiento de la verdadera naturaleza de los animales y de las plantas y del hombre, depende grandemente de lo que puede aprenderse de su historia al través de las pasadas edades del mundo. Pero ¿cuál es la naturaleza del archivo geológico? Todo paleontólogo práctico sabe muy bien que el descubrimiento, en este campo, depende de la más pura casualidad, más aún, de la coincidencia de dos casualidades: primera, que se haya conservado alguna cosa, y segunda, que se la encuentre. Trabaja siempre con la idea constante de que los más importantes descubrimientos acaso no se realicen jamás, y que puede alguna vez, sin saberlo, rozar con las llaves de los secretos del universo. Y luego que el hombre adquiriera un gran saber y poder sobre el universo, hasta poner las fuerzas y materiales de la Naturaleza á su servicio, la desigualdad en las condiciones individuales, unida al intenso egoísmo que ha facilitado la supervivencia de las razas, prácticamente privan á la sociedad de los resultados, colocando á las masas bajo el poder de unos pocos; sistema éste en el cual ninguna clase goza realmente de los frutos de la inteligencia y de la industria.

Todo esto puede tener un fondo pesimista. De hecho, tal es lo que el pesimismo ha procurado á la filosofía social. Nos ha abierto los ojos, enseñándonos á mirar los hechos de frente, á no desear sueños de sirena, á ver y reconocer serenamente la verdadera condición del hombre y su relación con el

Universo. Sin que exageremos, desde el momento en que estas relaciones, aunque malas, son las verdaderas, ningún daño puede venir del conocimiento y realización de la verdad. Esta es la única posición fuerte, aparte de que, por otro lado, la ignorancia de esta verdad ó el negarse á declararla es fatal al progreso. Pero no debemos detenernos aquí. No basta aprender que las cosas son malas. Los dos errores del pesimismo han sido, primero, recargar el cuadro, y segundo, prescindir de la lección que el cuadro entraña.

Después de haber intentado pintar el cuadro verdadero de la vida, investiguemos ahora qué lección es la que podemos sacar de su estudio. El primero y más elemental principio de esta lección es que el puro acaso, del cual resulta este estado de cosas, va unido á las más altas esperanzas de la humanidad; que ninguna otra condición proporcionaría semejante fundamento á las esperanzas; que si la idea opuesta optimista fuera la verdadera, llevaría realmente á la desesperación. El optimista puede compararse á un joven sin empleo ni medios de subsistencia, que vive en la perpetua é ilusoria esperanza de que algún pariente ó amigo rico puede dejarle una fortuna. Contrastando con él, el *meliorista* puede compararse con un joven que, reconociendo la verdad de que las fortunas no se regalan á los aventureros holgazanes, trabaja y se esfuerza por edificar su propia fortuna con su honrada industria. Y tal es la verdadera lección para la sociedad humana. No hay lugar para los *Micawbers* (1) sociales. Sea cual fuere la suerte, se debe seguir. La actitud pasiva es suicida. Rendir las armas y resignarse ante el hado, equivale á entregarse á él. El Jagernat cósmico arrollará y aplastará á aquellos que ante él se echen. La lógica de la ciencia es la acción, y sólo los cerebros ocupados y las manos ocupadas pueden disminuir y remover los males reconocidos del mundo.

El segundo principio de esta gran lección es el de que únicamente porque toda la naturaleza es el dominio de la ley rígida, de

la imparcialidad absoluta, y desprovista de toda cualidad moral, de toda inteligencia, puede el hombre esperar labrar su fortuna ó determinar su destino. Si tuviera inteligencia y voluntad, sería totalmente inmanejable, se mantendría siempre como señora y despota del hombre, cual lo fué prácticamente durante la mayor parte de su historia primitiva, y nunca habría llegado á ser su servidor y ayuda y aliado todopoderoso, como ha llegado á serlo y es seguro lo será plenamente. Así, los hechos más difíciles de la existencia se consideran como los que entrañan el germen de las más brillantes esperanzas. Aquellas realidades oscuras, que han sido tomadas como argumentos por el pesimismo, son, cuando se las interpreta correctamente, los fundamentos de la única sana filosofía del progreso social.

La sola posición adecuada ante todas estas cuestiones, es la de considerar el universo objetivamente. Desechando siempre toda idea de lo que debe ser, debemos sencillamente tratar de determinar lo que es. Es preciso, además, que nos despojemos por completo de la idea de que podemos determinar esto por pura reflexión. No está definido el criterio según el cual las cosas deben ser, que nos habilite para razonar el modo como son. Así, pues, el modo como son es realmente el único como han podido ser; pero además, las causas antecedentes á que deben la existencia, sobre ser desconocidas del hombre, son tan infinitamente complejas, que en su mayoría están por entero fuera de su acción. Por ejemplo, cualquiera puede concebir un sistema solar en el cual no exista relación alguna igual á las del nuestro. Cualquiera puede concebir seres habitantes de un planeta, los cuales fuesen enteramente distintos de los que habitan esta tierra. El plan de estructura de las formas orgánicas depende enteramente de la iniciativa que impulsa á cada tipo en su carrera. Esta iniciativa es totalmente fortuita. El tipo vertebrado de los animales, por ejemplo, debe ser considerado como debido á algún accidente primordial: verbigracia, alguna coincidencia de causas, externas é internas en tiempo y lugar apropiados, que llegó á determinar aquel tipo de estructura que

(1) *Micawbers* es un personaje optimista de la novela de Dickens, *Pickwick* —(N. del T.)

resultaba mejor adaptado para sostener la más alta organización á la sazón alcanzada en el reino animal. Si este tipo particular no hubiera llegado á ensayarse, algún otro habría resultado superior; pero lo mismo podía haber sido mejor que más pobre, para el caso. Si el planeta Marte es, realmente, morada de seres vivos, las probabilidades del tipo vertebrado de estructura serán allí de uno al infinito.

Hasta puede haberse desenvuelto algún tipo superior. Y si hay en aquel planeta, ó en cualquier otra parte del sistema solar, ó del Universo, un ser superior relacionado con los demás seres de una manera análoga á como el hombre se relaciona con las demás criaturas vivas sobre la tierra, las probabilidades contra la posesión por el mismo de la forma, ó de cualquiera de los principales atributos psíquicos de los seres humanos, estarían igualmente en la proporción de uno al infinito.

Todo esto puede parecer, á primera vista, descabellada especulación utópica. Pero su utilidad no estriba en ningún conocimiento relativo á los habitantes de otros planetas; consiste en la gran lección de que ningún conocimiento de cosa alguna puede lograrse por la especulación, y que nuestro único conocimiento consiste en la investigación actual de los hechos que están á nuestro alcance. Debemos estudiar el mundo tangible, visible, demostrable, y buscar lo que él contiene. No hay que adivinar lo que hemos de encontrar. Ninguna noción preconcebida de lo que podemos averiguar, y mucho menos de lo que no podemos averiguar, debe influir en la investigación de la verdad. Esto, sin embargo, no supone que rechacemos el uso de las hipótesis. Son la luz en la investigación de la ciencia; pero su empleo exige las debidas precauciones, y una hipótesis jamás debe confundirse con una tesis.

Ahora, si es cierto que todos estos agregados de elementos cósmicos, que dan variedad y multiplicidad al contenido del Universo, son, en el sentido indicado, completamente fortuitos y podían perfectamente haber sido por completo diferentes de lo que son, es legítimo inquirir si queda algo que no sea así fortuito, que por la naturaleza

de las cosas sea lo que es. Y nos encontramos con que, en efecto, hay tales cosas. Son tan esenciales como las accidentales, pero pertenecen á una categoría diferente. Si examinamos la materia atentamente, veremos que todos los casos considerados se ofrecen como *forma*—mundo, plantas, animales, hombres.—Pero hay otra gran clase de casos, los cuales se consideran como *fuerzas* ó principios, y éstos, examinados cuidadosamente, resulta que no son variables, sino constantes—los constantes de la naturaleza.—Pero no quiero decir con esto que hayan existido siempre en todos los tiempos y lugares, aunque esto sea probablemente cierto, respecto de las fuerzas radiante y de gravitación universal, de las que realmente todas las demás formas de energía son, sin duda, condiciones especiales. Me refiero, en general, á lo que se conoce como principio ó ley de la evolución, y, en particular, á las tres últimas fases de esa ley, llamadas, respectivamente, Vida, Sentimiento y Pensamiento. Porque si las formas bajo las cuales estos modos de energía se han manifestado pueden variar en alguna medida dada, no concibo que los atributos en sí mismos puedan ser en cualquier circunstancia otros de los que son. Por ejemplo, si los imaginados habitantes de Marte pueden diferenciarse por entero en cualquier otro particular de los de la Tierra, es imposible imaginarles sin vida, cuando menos, aunque podamos suponerlos privados de sentimiento, según concebimos que son las plantas. Pero si los imaginamos como habiendo progresado, aunque sea hasta el estado de los animales inferiores, estamos obligados á dotarles de sentimiento, conciencia, voluntad. Y cuando hablamos de un planeta remoto, considerándole «habitado», aunque podamos privar á tales habitantes de todo carácter físico propio del hombre, y concebirlas como dragones, ó sátiros, ó monstruos de cualquier forma, no podremos imaginarlos desprovistos de razón é inteligencia unidas á los atributos de la vida y de la sensibilidad.

Volviendo á la Tierra y limitándonos á lo que nosotros actualmente sabemos, nos encontramos con que pueden distinguirse tres

grandes períodos en la evolución, desde que la superficie de nuestro globo ha llegado á ser bastante firme y bastante fría para hacer posible el primero. Llamo á éste la gran *crisis* cósmica de la historia de la Tierra—el origen de la vida, del sentir ó conciencia y del intelecto ó razón.—Se han producido éstos en ese orden en las diferentes épocas geológicas, y, seguramente, con un enorme intervalo entre la segunda y la tercera. Las formas al través de las cuales la primera y la segunda se han manifestado (las plantas y los animales), son innumerables. Aquella bajo la cual la última se ha manifestado, principalmente, es el hombre, una especie particular del reino animal. Y es perfectamente probable que todo planeta, en su marcha progresiva de un estado seminubuloso al de globo condensado, entrañe las estructuras necesarias para la manifestación de estas tres formas de energía cósmica, aunque, como se ha advertido, los órganos y organismos que las manifiesten puedan no ser exteriormente semejantes á aquellos que nosotros conocemos.

Llegamos así, después de atravesar las vastas masas de la evolución cósmica, al hombre, el único ser que conocemos dotado con las tres facultades descritas, el único yo conscio, racional é inteligente, producto de la Naturaleza, el cual, además, se nos ofrece como un ser social. Ahora bien; surge aquí de un modo natural una cuestión: la sociabilidad, ¿es una tercera y superior forma de energía cósmica acumulada y desenvuelta? Hay varias objeciones contra esta idea, siendo la principal el que ciertas formas de sociabilidad aparecen entre criaturas que no pueden reputarse inteligentes, no sólo entre muchos de los mamíferos superiores y de otros vertebrados, sino, y sobre todo, entre los insectos. El instinto aquí parece haber provocado el mismo sistema económico general, que, en parte al menos, ha resultado del cálculo racional en el hombre. Pero esta cuestión corresponde más propiamente á un ulterior capítulo, no ofreciéndose aquí sino como una consecuencia natural de los problemas más amplios ahora discutidos. Únicamente mediante tal orientación completa del espíritu, es como las re-

laciones verdaderas existentes entre la sociología y las ciencias especiales pueden ser clara y correctamente percibidas, correspondiendo estos más amplios aspectos del asunto, sobre todo, á la filosofía social.

---

## INSTITUCION

---

La INSTITUCIÓN, siempre opuesta al sistema del internado—tal como se entiende esta palabra entre nosotros—, ha logrado organizar desde 1902, á instancia de algunos padres que residen fuera de Madrid y con el concurso de dos de sus profesores, una casa de educación para un corto número de sus alumnos, donde éstos vivan en familia y sean dirigidos de acuerdo con el espíritu de nuestro Instituto, á cuyas enseñanzas asisten. Así, ha venido á restablecerse en su obra un elemento que había desaparecido con nuestro inolvidable Sama.

La Secretaría de la INSTITUCIÓN dará sobre esto los informes necesarios.

---

## LIBROS RECIBIDOS

Zarragoitia Barón (Leopoldo).—*Compendio geográfico y estadístico de la República de Costa Rica*.—San José, Tipografía nacional, 1894.—Don. de la Biblioteca Nacional de San José.

Idem.—*República de Costa Rica. Compendio de Historia*.—San José, C. R., Tipografía nacional, 1894.—Don. de íd.

Mackenzie (Lord).—*Estudios de Derecho romano, comparado en algunos puntos con el francés, el inglés y el escocés. Traducido de la tercera edición y ampliado con notas e indicaciones relativas al Derecho español común y foral por Santiago Innerarity y Gumersindo de Azcárate*.—Madrid, Francisco Góngora, 1876.—Don. de D. G. Flórez.

Tiberghien (Guillermo).—*Teoría de lo infinito. Disertación sostenida públicamente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Bruselas, traducida por G. Lizárraga*.—Madrid, Victoriano Suárez, 1872.—Don. de íd.

---

Madrid.—Imp. de Ricardo Rojas, Campomanes, 8.  
Teléfono 316.