

# 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, 30 DE NOVIEMBRE DE 1906.

NÚM. 560.

### SUMARIO

#### PEDAGOGÍA

Acción social de la Escuela, por *D. Adolfo Posada*.—  
Sobre la enseñanza de la Historia de la Filosofía á los niños, por *D. Fernando del Río Urruti*.—  
El movimiento paidológico y pedagógico, por *M. Eugenio Blum*.—Revista de revistas, por *D. J. Ontañón y Valiente* y *D. A. Giménez Fraud*.

#### ENCICLOPEDIA

El puerto del Pontón, por *D. Francisco Acebal*.—  
Guillermo Tiberghien, por *M. Leon Leclère*.

#### INSTITUCIÓN

Libros recibidos.—Correspondencia.

### PEDAGOGÍA

#### ACCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA (1)

por el Prof. *D. Adolfo Posada*,

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

Al recibir la para mí honrosa invitación del Alcalde de esta villa, á fin de que tomase parte en estas fiestas pedagógicas, explicando una conferencia, confieso que tuve muchas vacilaciones antes de decidirme á aceptarla. Ante todo, había algunos motivos, de carácter personal, especialmente cierta repugnancia que siempre experimento, y cada vez con más fuerza, hacia todo género de exhibiciones en público.

Con el público me gusta comunicarme

(1) Conferencia dada en Bilbao con motivo de la última Exposición Pedagógica, en Agosto de 1905.

sólo al través del periódico, de la revista, del libro.

Así, tan de cerca é inmediatamente como por necesidad tiene que estar en una conferencia como la presente, el público me impone; le tengo cierto miedo. Ya sé yo que casi siempre se cuenta con su benevolencia; pero no es de esa clase el miedo que me inspira; no se trata del miedo al público, en el sentido de que éste no se muestre benévolo; se trata de otra especie de miedo; del miedo á dejarse llevar por el público, para decirle sólo cosas agradables, por aquello de que el orador naturalmente tiene algo del actor, del que representa, algo á la vez del autor y del actor en escena, y no creo que haya ni autor ni actor que acudan al teatro para no agradar á su público y por el placer de procurarse una silba.

Es, sin duda, de una gran dificultad mantener, ante un público benévolo, el criterio independiente y personal, para decir con sinceridad completa todo lo que se piensa, aunque no sea más que por el temor de herir, sin intención, claro está, cualquier sentimiento ó idea, cualquier prejuicio dominante en el auditorio. Se corre constantemente el peligro de dejarse arrastrar, sin darse cuenta, por el público presente, acabando por pensar y hablar como él desea y sugiere que se piense y hable.

Por otra parte, no tengo gran fe, ni siento gran entusiasmo por la eficacia de las conferencias, sobre todo, por aquella eficacia que al pronto parece que tienen, y que la mayoría de las gentes les atribuyen, cuando se las considera como medio de enseñanza ó de instrucción.

Creo que las conferencias no son un medio muy adecuado de enseñanza, no sirven apenas para instruir, á causa de que por su índole misma ejercen un influjo superficialísimo, momentáneo: el discurso de una conferencia, en efecto, labra muy poco; resbala, digámoslo así, por el alma de los oyentes, sin dejar quizá otra huella que una mera impresión fugaz y borrosa. Puede, sí, un orador elocuente, un orador artista, herir los sentimientos del público, atraerlo, manejarlo, moverlo, pero sin enseñarle acaso nada. Cuando un público formado por elementos heterogéneos reunidos casualmente escucha un discurso, éste suele ser... sermón perdido.

Sin embargo, frente á estos argumentos contra las conferencias aisladas, de pura propaganda, hay otros que son los que me han movido á aceptar, no necesito decir que con reconocimiento, la invitación de la Comisión organizadora de las fiestas pedagógicas.

Si las conferencias, como he dicho antes, no sirven para enseñar ó instruir á las gentes, aunque parezca extraño, sirven para educar.

Las conferencias son, en efecto, un medio de educación, si se quiere, de verdadera educación social y tienen un influjo indirecto de gran importancia. La conferencia y el conferenciante, repito, no enseñan: la enseñanza pide una relación más inmediata é íntima entre el que enseña y el que recibe la enseñanza, que la que permite la conferencia. De ahí el descrédito universal de la oratoria ó del discurso seguido y de la lección oral como medio de enseñanza, y el favor cada vez mayor que alcanzan el laboratorio, el diálogo, la consulta, el trabajo personal; en suma, todo procedimiento que suponga en la enseñanza una relación personal íntima entre el discípulo y el maestro, y que permita el influjo moral exigido por toda acción educativa.

Pero la conferencia también educa á su manera, y tiene por esto un gran influjo en las modernas sociedades democráticas. Mediante las conferencias se educa á las gentes en el ejercicio de ciertos derechos, como el de reunión y el de manifestación, y se influ-

ye en las grandes masas adiestrándolas y habituándolas á oír y á escuchar.

En este sentido, en un país donde contamos con un espectáculo tan perturbador y corruptor de la masa social, del pueblo, como el espectáculo taurino, las conferencias tienen un gran papel y pueden desempeñar una función civilizadora de mucha importancia.

¿No es algo, no supone algo el que un grupo numeroso de personas estimen como un espectáculo aceptable el que aquí damos, y que conceptúen como un momento agradable de su vida el de reunirse en un local cualquiera para escuchar á una persona que les diga cosas de su gusto, y mucho más, si las cosas que les dice y escuchan son de las que no le agradan?

Esa *espera* que exige la conferencia, esa atención y benevolencia que debe tener el público con el conferenciante, es cosa que, á mi juicio, entraña gran valor, en la tarea árdua de educar á un pueblo de un modo general y, más especialmente, en el ejercicio de ciertos derechos y funciones de acción muy eficaces en los Estados modernos.

Aquí, en Bilbao, donde existe una gran masa obrera que acaso no se educa con la atención debida, y que mientras no se la eduque será un peligro constante y, además, un peligro perfectamente justificado; estos espectáculos y esta educación de las gentes en las reuniones públicas son, sin duda, una gran necesidad, una urgentísima necesidad.

\* \* \*

Y debo hablar ahora de cierta deuda que yo tenía pendiente con Bilbao, y que por sí sola bastaría para que yo aceptara, con reconocimiento, la invitación del Alcalde de esta villa.

Probablemente sabréis todos, ó casi todos, que la Universidad de Oviedo inició hace algunos años, entre nosotros, el movimiento de *Extensión Universitaria*. Decidióse la Universidad á romper sus murallas, saliendo de ellas para buscar al pueblo. Al efecto, siguiendo el ejemplo de Inglaterra, nos convertimos varios profesores en verdaderos misioneros, recorriendo los pueblos de Asturias, explicando cursos, conferencias, dan-

do lecturas y hasta haciendo música. Naturalmente, como toda novedad, como todo lo que de alguna manera rompe con la rutina, nuestra empresa hubo de tropezar con una porción de oposiciones y pasividades. Se esgrimió el ridículo contra nosotros y algunos llegaron á pensar que tras de aquellos trabajos en pro de la cultura popular, había no se sabe qué segundas ó terceras intenciones. Claro está que no había tal, y que no aparecieron ni las terceras ni las segundas intenciones supuestas. Pues bien: en aquellos momentos de crisis y tanteos, cuando más necesitábamos de apoyos, Bilbao vino á prestarnos el suyo, solicitando, por mi conducto, de la Universidad de Oviedo, la Extensión Universitaria. No podéis imaginaros lo que para nosotros representó la solicitud de esta villa, con la venida á ella de mis queridos compañeros Buylla y Altamira para explicar varias conferencias. Era una valiosísima consagración de nuestro esfuerzo. Perteneciendo como pertenezco á la Universidad de Oviedo y considerándome hijo de ella, yo estaba en deuda con Bilbao, y no podía en manera alguna negarme á venir, aunque no fuera más que para manifestaros mi reconocimiento.

Dicho esto, paso ya á exponeros el tema elegido para esta conferencia.

## I

Al tener que hablar en Bilbao y en una fiesta como ésta, de carácter pedagógico, el tema que ante vosotros debía desarrollar tenía forzosamente que referirse á la enseñanza; pero no quería hablaros de un tema de carácter general, sino de algo que tuviera cierta relación inmediata con la vida de este pueblo, y que, de algún modo, pudiera interesaros desde el punto de vista práctico. Mas para desarrollar un tema de esta naturaleza era preciso que yo conociera la vida de Bilbao mucho mejor que la conozo en su realidad actual, en sus manifestaciones positivas. Por esta razón, después de vacilar no poco, me decidí por un término medio, eligiendo un tema que si bien tiene un alcance é importancia generales, tiene asimismo cierta relación inmediata con la si-

tuación actual de Bilbao, ó mejor con sus preocupaciones diarias locales, reflejo, es verdad, de las grandes preocupaciones dominantes en nuestra época en el mundo culto. Aun cuando yo no conozca las condiciones íntimas, especiales, históricas, de este gran pueblo, sin embargo, creo poder dar cuenta de alguna manera de los términos generales en que la vida de una ciudad industrial se desarrolla en el momento de su expansión económica, según las leyes á que obedece la evolución social moderna de los grandes centros de población y del trabajo del mundo, y hacer de paso las oportunas aplicaciones.

Esto supuesto, me he decidido á hablaros de la *Acción social de la Escuela*; esto es, de un tema que, aunque sea considerado en sus términos generales, es fácil, al desarrollarlo, hacer constantes referencias á Bilbao ó á cualquier otra gran población industrial de sus condiciones.

En una ciudad industrial, donde merced al gran desarrollo de las fuerzas económicas se ha producido el fenómeno interesantísimo de la concentración capitalista, planteándose fatalmente ciertos problemas sociales, y suscitándose los dolores humanos que laten de un modo necesario en el fondo de esos problemas, ¿cuál es la acción de la escuela? ¿Cuál debe ser la acción de la escuela? Más aún, ¿qué es lo que hace ya la escuela y qué es lo que puede y debe hacer?

El asunto es naturalmente difícil y complejo, entraña muy diversos aspectos, y no debéis esperar que lo desarrolle aquí detenidamente. Ello exigía un largo curso. Por eso he de limitarme á hacer breves consideraciones, algo así como un programa que os dé idea de lo que podría ser el examen detenido de la cuestión.

Sin conocer las intimidades de la vida económica de Bilbao, sin haber podido apreciar el alcance de sus problemas privados ni de sus diarias preocupaciones, ni haber formado un juicio completo y exacto de cómo se desarrollan aquí las relaciones entre el capital y el trabajo, me imagino que la llamada cuestión social, en sus líneas más generales, estará en Bilbao planteada como lo está dondequiera que se ha desarrollado

con su fuerza expansiva y dominadora la gran industria.

El empleo de una maquinaria complicada, cara, difícil y peligrosa, y la inevitable concentración de la vida humana que es consiguiente, formando esas grandes masas de obreros que hormiguean cerca de los grandes talleres y de las grandes fábricas, he ahí sin duda los factores que por sí solos bastan para suscitar el problema de los tiempos actuales con todo su cortejo de preocupaciones y peligros.

Una Economía que no tiene entrañas (porque hay también una Economía que las tiene), planteando el problema de la industria desde el punto de vista tan sólo del éxito, de la ganancia, del mero lucro, no piensa sino, por ejemplo, en la necesidad de construir el taller, de aplicar la maquinaria y de buscar después al obrero, limitándose á calcular en todo momento el esfuerzo económico que esas cosas suponen.

Pero cuando se procede así, cuando sólo se toma en cuenta el coste de la construcción del taller, de la instalación de las máquinas y de los motores, con el sueldo del ingeniero y el salario ó jornal del operario, bien puede decirse que el problema de la industria resultará planteado de una manera incompleta é imperfecta y peligrosa. Porque no estriba aquél únicamente en la máquina, el taller, los sueldos y los salarios. Quien compra una máquina le basta procurar que sea del mejor modelo; el que construye un taller, luego que lo construye, con conservarlo y mejorarlo oportunamente, hace todo cuanto la industria pide. Máquina y taller, en los momentos en que se suspenden las operaciones ó trabajos que cada industria requiere, no tienen otras exigencias que el cuidado que impone su conservación. Un conserje puede bastar. Todo está quieto, acaso inmóvil. La relación con el obrero es muy de otra naturaleza: no se reduce á pagarle tal ó cual salario por este ó aquel servicio.

Y es que el problema de la industria jamás será ni puede ser un mero problema de simples ganancias. Sin dejarse llevar de exageraciones sentimentistas, considerándolo con los ojos del hombre más frío y calcula-

dor, puede afirmarse que en estas relaciones del capital y del trabajo hay algo más grave y delicado que los cálculos económicos.

El obrero, en efecto, está ocho, nueve ó más horas en el taller; pero cuando sale de la fábrica, mejor, cuando suspende su labor, no se queda como la máquina quieto, inactivo, sin vida: no basta un conserje que lo cuide; sigue siendo un hombre que acaso tiene una familia con todas las complicaciones que impone, ó aunque no la tenga, su calidad de hombre le lleva hacia el hogar, le pide una vida de goces, de distracciones, de afectos, de exigencias racionales, que no cubre el salario: si no tiene hogar ó familia; si no encuentra al terminar sus penosas faenas, cariño, amor, distracción honesta, juego noble, irá á la taberna y será al fin un elemento de ruina, un factor de desorden, una fuerza perdida y un peligro constante para la industria misma.

Ved, calculando fríamente, lo que entraña la gran industria y cómo aun desde el punto de vista de su buena marcha como negocio lucrativo, como explotación, exige tener en cuenta la condición humana del trabajador, que jamás ha de equipararse á la máquina, que hay que mirar y tratar siempre como á un ser moral. Y notad que sólo mirando al hombre como un ser moral y tratándole como tal ser moral, pueda dar de sí todo lo que siendo obrero es capaz de dar como factor del trabajo, llegando por tal modo al máximo de la productividad. Ahora bien, el capitalista, la industria, ¿puede considerar como indiferente para su resultado general económico la fuerza productiva del operario que emplea y cuyo apoyo indispensable busca?

Cuando eso se olvida, además de perjudicar directamente á la propia industria, el capitalista suscita un estado indudable de violencia y de guerra en sus relaciones con el trabajo. De ahí sin duda proviene, en gran parte, la temible, perturbadora y dolorosa *lucha de clases* de que Marx habla, y con razón, en tal supuesto.

Sin la necesidad de acudir al argumento de la explotación del proletario, la mera indiferencia del capitalista hacia el obrero, la separación social del capital y del trabajo,

con la consiguiente diferenciación de clases, son un mal grave que entraña un peligro gravísimo para la paz entre los hombres. Del propio modo que el capital se concentra y concentrado se organiza para la defensa y el ataque, el trabajo se concentra también, los obreros del mundo se unen, y forman el gran ejército del proletariado, que provoca á veces estados de terrible intranquilidad, que seguramente conocéis por experiencia todos vosotros.

Ante esos movimientos de concentración de las clases para una lucha de egoísmos y de intereses, en esta situación actual de guerra por que atraviesa el mundo civilizado, la *Escuela* tiene su papel, está llamada á desempeñar una importantísima y eficaz función pacificadora, y entiendo en este caso por Escuela, no sólo la primaria, sino la Escuela en todos sus grados, que aquí no valen categorías oficiales. Aludo á la Escuela propiamente dicha y á los demás organismos de la enseñanza secundaria y superior que forman el sistema de una educación nacional moderna.

Pero antes de hablar de la Escuela, conviene notar, como atenuación de las indicaciones hechas, reveladoras de la situación triste de lucha que hoy ofrece en general el campo de las empresas económicas, otras indicaciones consoladoras que nos hacen pensar en un porvenir de paz fecunda. Quiero referirme con esta ligerísima alusión, al hermoso movimiento contrario á la lucha de clases, merced á la extirpación de los motivos que la provocan y mantienen, merced, sobre todo, á la aproximación de las personas mismas que constituyen las clases en lucha.

Porque es preciso fijarse que si existe—y existe, es verdad—el odio de clase ó entre las clases, entre el capital y el trabajo, dicho odio no siempre es un odio personal, concreto. El obrero odia á menudo, sin duda, al capitalista, y éste al obrero. Pero acaso la mayoría de las veces el odio no recae sobre persona determinada. El obrero tiene en su mente un *capitalista*, un *burgués*, al cual considera como la causa permanente de todos sus males: *el patrono* es el enemigo, el explotador. No obstante lo cual, puede estar en

las mejores relaciones con *su* patrono. Y lo mismo puede decirse del capitalista, que ve en el obrero el obstáculo á menudo invencible para realizar ciertos lucros sociales; y ¡quién saber quizá esté entusiasmado con *sus* obreros, no obstante lo cual hablará del obrero borracho, holgazán, inaguantable en sus exigencias. En esta guerra de capitalistas y obreros, la imaginación desempeña un gran papel; tienen mucho de guerra entre abstracciones; entre conceptos; el *Capital* y el *Trabajo*, el *Patrono* y el *Obrero*.

Por eso puede ser tan fecundo, lo es ya, ese movimiento de aproximación, de convergencia, en virtud del cual se tiende á conseguir que desaparezcan los motivos de separación entre capitalistas y trabajadores. Dentro de la Economía misma, ahí está el movimiento cooperativista del mundo, que se endereza especialmente á suprimir ó salvar la oposición fundamental entre el capital y el trabajo, y que en tal respecto representa un gran esfuerzo vigoroso en pro de la terminación de la lucha de clases y del triunfo de la paz social. Ciertas formas de la cooperación acaso extirpan de raíz todo motivo de oposición violenta, haciendo al que produce dueño del instrumento de producción y llevando á sus manos el producto íntegro del trabajo.

Y al lado de ese movimiento cooperativista y del mutualista, es preciso señalar otros influjos indirectos, otras corrientes fecundísimas del espíritu religioso, tolerante y atractivo, de la acción moral de los intelectuales que buscan al proletariado para levantarle, y que se esfuerzan por difundir al través de todas las capas sociales, los nobles goces del saber, de la literatura, del arte, del cultivo del espíritu en el amor á todo ideal bello, noble y desinteresado.

## II

Aquí surge potente y gallarda la función social de la enseñanza. Basta recordar el hermoso y expansivo y regenerador movimiento ruskiniano de Inglaterra. De él nació la Extensión Universitaria con toda la labor postescolar, á fin de no abandonar al pobre al salir de la escuela primaria, facilitándole los medios necesarios para que siga sus

estudios y amplíe su cultura, y el gran trabajo de tan alta significación social de las Cantinas Escolares y de las Colonias Escolares, que con tanto cuidado y tan espléndidamente organiza y sostiene el Ayuntamiento de esta capital. Todo esto es de un efecto moralizador seguro, todo es bueno é influye para que termine la oposición entre el capital y el trabajo, extirpando motivos de lucha y haciendo que las gentes se conozcan, y al conocerse se quieran ó toleren.

Siempre que estas ideas vienen á mi mente, recuerdo un hermoso espectáculo que he presenciado varias veces en la Universidad de Oviedo, pues se repite todos los años, y que bueno fuera se ofreciese en otras partes. Bilbao sería un excelente escenario para él, mejor aún que Oviedo, por contar Bilbao con mayores elementos industriales.

Al terminar las tareas de la Universidad popular que la de Oviedo tiene organizada desde hace cinco ó seis años, los profesores y los obreros alumnos se reúnen en la misma Universidad á tomar café. Allí están juntos conversando dos, tres ó más horas. Esto que no parece nada, este hecho sencillísimo, vulgar, de tomar café juntos en la Universidad profesores y obreros, tiene, á mi juicio, una alta significación: es una ocasión excelente para que las gentes se traten; por tal modo, con motivo de una enseñanza, celebrándola, se procura que gentes de distinta posición social y de distinta cultura, se hablen y se conozcan, estableciendo relaciones de cordialidad y de cariño.

Imaginaos vosotros por un momento que en Bilbao se produjera un espectáculo semejante. Figuraos que esos trabajadores de la ría, de las grandes industrias de la ría, de las minas ó de las fábricas tuvieran varios círculos, en donde algunas noches el obrero, la mujer del obrero—obrero ó no, que esto no importa—y el hijo del obrero y la hija tomasen una taza de té ó de café con el patrono y ¿por qué no decirlo? con la señora ó la hija del patrono, ¿creéis que esto sería perjudicial? ¿Creéis que haciendo esto con constancia, venciendo todas las repugnancias y todas las preocupaciones sociales, no se haría más por la paz social que con todas las leyes prohibitivas y con todas las vio-

lencias y represiones que tanto odio engendran y tantas tempestades provocan? ¿Cuántas oposiciones, explicables ó infundadas, se apagarían! ¿Qué corrientes de amor y de simpatía social no podrían producirse!

En un pueblo donde predomina la gran industria, nada puede influir tanto para asegurar relaciones pacíficas de armonía entre el capital y el trabajo, como la comunicación franca y leal entre el patrono y el obrero. Pero cuidado: esta acción por la elevación y la cultura del proletario, esta intimidad simpática hay que suscitarla y realizala no con aires de protección molesta, en son de lismona, sino con efusión humanitaria, con el corazón y con el alma, que al fin se trata de semejantes, de hermanos.

Todos, seguramente, habréis oído hablar de los *Settlements* ó colonias universitarias de Londres, establecidas en los barrios más pobres de la gran metrópoli inglesa, y en las cuales las gentes intelectuales y ricas de Oxford realizan una hermosa función pedagógica y social cerca de las clases menesterosas y desvalidas. Por ahí es preciso ir, ese es el camino que debe seguirse en toda gran ciudad industrial.

En las colonias escolares de vacaciones de Bilbao, late el mismo principio. Las clases pudientes, las clases que nada necesitan, debe convencerse de que es preciso, por deber y por egoísmo, acudir con todos los medios á levantar al necesitado, auxiliándole en sus luchas por la existencia, con amor sincero.

### III

Porque no debe olvidarse, ni por un momento, que este problema social, que con razón constituye la gran preocupación de los pueblos modernos, es un problema de amor al prójimo, que sólo se resuelve con grandes corrientes de cariño y con grandes expansiones desinteresadas de cultura para elevar el espíritu de los que sufren. Este problema... ¡qué digo problema! Siempre recordaré cierta indicación sugestiva, felicísima, del inmortal *Clartn*, cuando decía que llamar problema al problema social, es como llamar problema á un dolor de muelas.

Y, en efecto, parece como que se le quita

su aspecto profundamente humano, más terrible llamándolo problema. ¡Problema, no! ¡Dolor y dolor hondo, constante, sufrimiento físico y moral de muchos! Aun preciándome yo de persona serena y fría, no puedo asomarme jamás á contemplar este problema social de hoy, sin sentir que mis nervios se alteran al considerar todo lo que hay por debajo de estas luchas entre el capital y el trabajo, todo lo que esas luchas suponen de dolor en la vida de las muchedumbres proletarias. Hay que tener presente en el espíritu, al estudiar las graves complicaciones de la vida social contemporánea, que dentro de ellas se hallan siempre gentes que lloran, y que si no lloran, es porque acaso encuentran en el vicio, en la taberna, un triste alivio á sus penas. ¡Más valía, quizá, que llorasen!

Y es que los factores que en las relaciones de la industria y del trabajo juegan el principal papel, son hombres, mujeres, niños, es decir, seres, personas que sienten y padecen y hacen sentir y padecer.

De ahí la importancia que alcanza la Escuela en el problema social.

Y así lo entienden en todo el mundo. Siendo, en efecto, el problema social un problema humano, un problema de cultura, de conducta, de educación, después de todo, ¿cómo prescindir de la Escuela para resolverlo ó aliviarlo? Ella va poco á poco tomando sus posiciones y desplegando sus fuerzas, á medida que se aclara en la conciencia de los pueblos la gran misión civilizadora moral que está llamada á cumplir.

Es, sin duda, la Escuela, una importantísima institución social, en la que ahora se concentran las energías espirituales directoras de nuestros tiempos, como en otras épocas se concentraban en otras instituciones, como la Iglesia, que han realizado grandes empresas. Puede decirse que la fe característica de los pueblos más civilizados hoy, es la fe en la Escuela, reflejo de la fe en la ciencia, que es, á su vez, reflejo de la fe en el esfuerzo humano, en el trabajo fecundo y noble, y por fecundo y noble, eficaz siempre. Todos están conformes en afirmar que el gran florecimiento de los Estados Unidos se debe, principalmente, á su fe en la Escuela, á sus grandes esfuerzos por educar á sus

hombres y á sus mujeres, que no se piensa allí que la obra de la educación está completa con educar sólo, ó mejor, á los hombres.

Debo advertir, por si fuera necesario, que cuando hablo de esta fe en la Escuela, no pienso en el local cerrado, entre cuatro muros, con vistas á un patio ó á una calle, que tiene siempre algo de cárcel, de reclusión, con su maestro autoritario, su dómine amenazador. Aludo á la Escuela alegre y risueña, atractiva, libre, donde el niño continúa la vida de familia, Escuela unida por todas partes al pueblo y á la naturaleza riente, con su maestro cariñoso y suave...

Esa Escuela es la que se puede considerar como el más poderoso instrumento de desenvolvimiento social y de cultura en los tiempos que corren.

#### IV

No tiene, en verdad, nada de extraño, vista la misión eficaz, práctica, que la Escuela desempeña, aun mal entendida, no tiene nada de extraño, repito, que se la haya tomado como medio de acción social, unas veces de armonía y otras de lucha.

Por eso, al hablar de esta acción social de la Escuela, es necesario distinguir dos manifestaciones. La una, aquella en virtud de la cual la Escuela toma parte muy directa en el movimiento de diferenciación de clases y en las luchas de los partidos. Convencidos todos de que hay que educarse é instruirse, y de que la cultura es una condición indispensable para vencer en la lucha por la existencia, los partidos, al igual que las confesiones religiosas, organizan *sus* Escuelas, donde, aparte la educación general, se forma al niño en el culto de un ideal particular de clase ó de secta, con el propósito de hacer de él, más que un ciudadano, un buen soldado de mañana. De ahí la razón que explica la existencia de la Escuelas sectarias, confesionales, exclusivistas; de ahí las Escuelas republicanas, socialistas, radicales, católicas, etcétera, etc.

La otra manifestación de la acción social de la Escuela, nos la ofrece la Escuela *neutral*, imparcial, no en el sentido de una Escuela más, contraria á la enseñanza religiosa

ó de partido ó secta, sino como Escuela que sólo se preocupa de la educación del niño, germen del hombre futuro, ciudadano del porvenir: la *Escuela por la cultura*, sencillamente, que no se propone hacer ni liberales, ni republicanos, ni reaccionarios, ni socialistas, ni católicos, ni anticatólicos, sino hombres buenos, sanos de cuerpo y de alma, honrados, útiles, que luego los azares de la vida llevarán al taller, á la mina, á la magistratura, al sacerdocio, á la banca...; la Escuela, en fin, de la paz y de la armonía entre todos los miembros de una nación, más aún, de la humanidad entera.

Ejemplos interesantísimos, dignos de especial estudio de la primera de las manifestaciones indicadas de la acción social de la Escuela, los tenemos en Bélgica y en Francia. En Bélgica, el partido socialista, sobre todo, utiliza para su defensa y para su influjo social dos grandes y admirables medios, que son: la Cooperación y la Escuela. Las Casas del Pueblo, la Extensión Universitaria, la difusión de la cultura científica y artística: he ahí los instrumentos que el socialismo belga aplica, con un vigor y una fe extraordinarios, en la defensa de sus ideales sociales.

En Francia, la gran obra regeneradora de muchas de sus Universidades populares tiene un sentido francamente político, como medio de conquistar la opinión y de procurar que las gentes, los obreros, v. gr., reciban cierto grado de educación, pero de una educación que se dice socialista, republicana. En cambio, la Extensión Universitaria inglesa es un excelente ejemplo de la acción social, neutral, desinteresada, de la enseñanza, y en ese sentido se inspira la Extensión Universitaria de Oviedo.

## V

Sin negar el mérito que puedan tener las escuelas de partido, ni desconocer su misión civilizadora y emancipadora, entiendo que es más fecunda la acción social de la Escuela neutral y, además, que la Escuela neutral por excelencia, debe ser la Escuela pública, la Escuela del Estado, del Estado, que, como sabéis, es cosa esencialmente distinta del Gobierno, porque el Gobierno puede ser li-

beral, conservador ó radical, mientras el Estado ni puede ni debe ser nada de eso, concreta y exclusivamente. En efecto, el Gobierno, en el sentido estricto de la palabra, puede ser de *opinión*, porque se forma con elementos de una mayoría que se supone constituida en un momento dado, y debe reflejar en sus actos y decisiones el sentir de esa mayoría, mientras que el Estado lo formamos todos constantemente: liberales, conservadores, tradicionalistas, anarquistas: el *Estado somos nosotros*, no la mayoría.

Ahora bien, la Escuela del Estado debe ser como el Estado, *neutral, imparcial, de todos*; debe ser, además, el sitio á donde puedan acudir todos los hijos de los ciudadanos, donde no deben admitirse ni germinar los antagonismos sociales. Antes han de recogerse allí y suscitarse todos los motivos de unión, todo lo que sirva para despertar y robustecer una conciencia común en los hombres y la armonía dichosa de sus intereses.

Por fortuna, si la Humanidad tiene motivos muy fundamentales y hondos para dividirse, los tiene aún más fundamentales y hondos para vivir unida. Prueba de ello es que si en momentos dados, por la oposición de intereses que, á veces, se manifiesta, cae en extremos de lucha, como la huelga violenta, la guerra, la revolución, todo eso pasa y á la larga se alivia, porque hay, por encima de todo, una fuerza poderosa y atractiva de amor humano.

¡Cuánto puede hacer la Escuela pública para apaciguar las pasiones y suscitar el amor al prójimo!

Bastará que, prescindiendo de lo que divide y desgarrá á los hombres, recoja en síntesis fecundas todo lo que constituye el fondo común, íntimo y permanente de la vida nacional y humana. El programa de la Escuela neutral, desde el punto de vista de la paz social, tiene que formularse mirando siempre á los intereses superiores, que son comunes á todos los hombres. ¿Puede nadie pensar que no hay todo un ideal inagotable de moral, de arte, de amor á la naturaleza, de acción eficaz en la conquista de las fuerzas del mundo, común á patronos y obreros? ¿Puede nadie pensar que no existe una

gran corriente de intereses espirituales y materiales que por igual importan y atraen á capitalistas y trabajadores? Imaginaos que la Escuela pública neutral, expresión de la justicia en la obra necesaria de educar al niño y de difundir la cultura, atrae á sus aulas ó jardines, ó á sus campos abiertos á los hijos de ricos y pobres para formarlos en el mismo ideal fecundo, ¿no sería ésta una de las manifestaciones más eficaces de la acción social?

El olvido de esto entraña los peligros más graves en la sociedad la moderna. Este estado de lucha en que vivimos, esos conflictos que á diario surgen en estas poblaciones industriales de grandes masas de obreros y de grandes capitales, tienen una de sus raíces principales en la indiferencia punible con que las clases ricas consideran cuanto se refiere á la educación del proletariado.

## VI

Viniendo ahora á determinar de una manera más concreta las manifestaciones de la acción social de la Escuela neutral, cabe, creo yo, distinguir un influjo directo y otro indirecto. El influjo directo de la Escuela, como acción social, revélase en su misma obra educativa, en cuanto la Escuela enseña é instruye, en cuanto capacita al niño para ser el hombre útil, en cuanto es centro de formación cívica, de elevación moral, y fuente de riqueza, ya que una mayor cultura en el hombre entraña á la larga el aumento en su fuerza productiva. El influjo indirecto, es decir, el que se ejerce como consecuencia natural de la labor educativa y de la existencia misma de la Escuela, como medio social en que el niño vive y se forma, es muy complejo y muy hondo. En este punto puede decirse que nada de cuanto en la Escuela se hace se pierde, todo influye para bien ó para mal. La personalidad del niño se forma allí muy principalmente, comienza en la familia y se continúa en la Escuela, como recuerda Balwin, en medio de un mundo de sugerencias, imitaciones, protestas, reacciones...

Para mí, esta acción indirecta de la Escuela es de una importancia muy grande, excepcional. Esos influjos callados, que no se

perciben, son los más reales y seguros. Para las luchas y las cooperaciones del porvenir, el medio escolar en que el niño se forma es de un valor capital. Si pretendemos orientarnos hacia la democracia, siguiendo al mundo culto, necesitamos escuelas donde la democracia reine; si queremos acabar con la lucha de clases, empecemos por extirparla en la Escuela, presentándola como campo de armonía social.

Siempre he creído que ese estado de lucha en que los hombres viven tantas veces, que esas manifestaciones de cólera que se observan á menudo en las relaciones entre las clases sociales, son el resultado, la sugestión del espectáculo constante de la cólera irreflexiva, violenta, del padre que pega al hijo, del esposo que maltrata á su mujer y del maestro que castiga al discípulo. ¿Cómo queréis que ame la paz quien ha formado su alma en medio de violencias crueles?

Y creo firmemente que este criterio de oposición, que esas manifestaciones de una rivalidad envidiosa, brutal, que observamos en las relaciones sociales, tienen sus raíces en la Escuela; por eso reviste más importancia de la que al pronto parece el sistema de premios y castigos, de emulaciones artificiales, tan usuales y corrientes en las escuelas. Debiera proscribirse de la Escuela cuanto directa ó indirectamente tienda á suscitar la rivalidad, la lucha por el premio, la vanidad que engendra la envidia; pues á la larga, todo esto genera odios, y suscita el espíritu de venganza, á más de contribuir no poco á agriar los caracteres y á empequeñecer las almas. Bien sé que premios y castigos, exámenes y exhibiciones escolares, se organizan y mantienen con otros fines de índole social, por motivos de disciplina, para llamar la atención de las gentes hacia la obra de la Escuela. Pero, de una parte, la disciplina, ó es una acción moral é interna, provocada *sin* premios ni castigos por el amor y el respeto, ó no es nada; y de otra, es preciso comparar los buenos efectos que todo eso produce con los males que provoca; seguro estoy que éstos son infinitamente superiores. Si queréis que la Escuela sea un gran influjo favorable al reinado de la paz social, es preciso que ella empiece por ser

un *estado de paz* serena, un centro de armonía y concordia de clases y de intereses, un gran *medio* moral y atractivo, en donde se forje el ideal de justicia de la sociedad futura.

Imaginaos por un momento la Escuela alegre, la Escuela llena de aire y de luz, la Escuela limpia de una limpieza que brilla, hermosada con todo lo que la naturaleza y el arte pueden procurarla, en medio del campo ó del jardín; imaginaos en esa Escuela el maestro que es un compañero, el compañero de más edad entre sus discípulos, cariñoso y amable siempre; suponed á los niños y muchachos animados por el juego incesante, ya que el juego es la manera más eficaz de sugerir á los niños cualquier enseñanza, sin necesidad de suscitar rivalidades nocivas; imaginaos que á esa Escuela neutral, tolerante, acuden los hijos de los burgueses y los de los obreros, y que todos ellos se forman en un mismo medio de amor y de cariño.

¡Qué influjo no ejercería tal Escuela en la terminación de las luchas sociales y en el establecimiento de un orden de paz y de armonía entre todas las gentes! ¡Qué base más sólida para una sociedad mejor, la que esa Escuela asentaría con su acción sana, en el alma de los futuros ciudadanos!

Vosotros que pertenecéis á un pueblo rico y laborioso que gasta en enseñanza todo cuanto se le pide, y que sabe que ese gasto es un gasto altamente reproductivo; vosotros, que pertenecéis á un pueblo que tiene dentro de sí todas las ventajas de la vida moderna, con todos sus problemas y sus peligros gravísimos, daos plena cuenta de la importancia de esta Escuela y ejercitad vuestras mejores energías en crearla: en crear y mantener espléndidamente la Escuela neutral, donde las gentes de todas las condiciones se eduquen para un porvenir más venturoso que el presente.

## SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA A LOS NIÑOS

por el Prof. D. Fernando del Río Urruti, C. A.

### I

No es mero prejuicio de indoctos el considerar la Filosofía absolutamente inasequible al niño; lo piensa también así el vulgo ilustrado. Tales, el filósofo de las estrellas, contemplaba una noche durante su paseo el cielo, y tropezó; su criada, que salía á buscarle, le dijo: «Levántese, señor; no ve lo que tiene junto á los pies y quiere ver lo que hacen las estrellas» Á partir de entonces, el dicho (*quod est ante pedes nemo spectat*, etc.) fué celebrado; la concepción de qué es la Filosofía quedó embalsada en los cerebros y ha vivido sin alteraciones. La posición común es considerarla como aquel recinto en que viven los conceptos más amplios y comprensivos, pero abstractos, sin base de realidad sensible muchas veces y, las más de ellas, siendo intrincado hallar su raíz empírica. Pero todo un largo movimiento histórico prepara una honda reforma, y pronto caerán al valle las semillas de la cima. No hay utopía posible; la experiencia—dirá Wundt—entra en la formación de las ideas, aunque sea subrepticamente...

El niño, el otro término de esta relación de conocer, cuesta mucho trabajo lograr que se le mire como un elemento en formación, que lleva en sí de un modo embrionario todas las fuerzas y aptitudes funcionales del espíritu, que esperan tan sólo tiempo y ocasión propicia para desenvolverse.

El niño elabora los conceptos de un modo personal y propio. La multiplicidad de factores que han concurrido á la determinación y especificación de su carácter exigen un peculiar modo de sugerirle las representaciones: éstas han de ser adecuadas al mundo en que él se mueve; y sólo es posible la enseñanza, logrando un engarce entre las representaciones del profesor y del alumno. De este modo tiene lugar la apercepción. Y aquí radica el difícil tanteo que precisa hacer: buscar el agujero de la llave. Si hay aptitud pedagógica y ese tanteo no se hace

como esos violinistas que, templando el instrumento, aburren al auditorio, la enseñanza de la Filosofía hallará un pequeño devoto en el niño; una de sus tendencias, la pureza, habrá encontrado un poderoso excitante; algunos—embotado su espíritu por las nuevas aportaciones que les ha llevado la pubertad—, podrán ser estimulados á salir de su situación de parias; y, en general, en el preciso momento en que sienten vagas añoranzas y toma su actividad toda, un aspecto centrífugo (nota sumamente común en los niños sanos), la sublimación del hacer humano, presentándole la historia y dentro de ella los grandes hombres, emisarios del espíritu, puede atar y reducir á unidad sus inquietudes, consiguiendo que haga del ideal el eje rector de su vida.

En principio, puede afirmarse rotundamente, y esto es un lugar común en la Pedagogía, que en el niño está dado todo, la disposición es completa; hay una total aptitud funcional, y el problema es hallar un medio para hacer entrar en acción de un cierto modo estas armas. Cuando el niño no nos entiende y somos conducidos á pensar en su incapacidad, debemos alterar los términos y atribuir ésta á nosotros; nos colocamos en un plano muy superior al en que él se mueve; es preciso, sí, tirar de él, pero poniéndose á su lado. El trabajo pedagógico tiene exigencias fundamentales: flexibilidad, amorosidad que nos lleve á conocer el estado de lucha en que el niño se coloca frente á todo cuanto solicita su atención; deseo de identificarnos con él en toda ascensión; entusiasmo, y, si se trata de un esfuerzo de ideación, gran plasticidad en las representaciones primarias.

Si formulamos ante los muchachos una proposición de carácter sintético, sin que tengan antecedentes explicativos de ella en concreto, es lo más probable que, tratándose de niños en quienes es hábito la sinceridad, confiesen no haberla comprendido; otros, por petulancia las más veces, dirán que sí y será defectuosa su interpretación, frecuentemente; pero tal vez siempre habremos procedido de un modo arbitrario y contraproducente, retardando y enturbiando la visión que les está preparada; hemos suscitado

una representación compleja que queremos desarticule sin haberle enseñado los elementos en que se resuelve. Para la formación de un concepto personal, se requieren ciertos motivos de juzgar que deben anteceder; esto se logra, enriqueciendo los puntos de vista que tiene el niño, por medio de una multiplicidad de ejemplos heterogéneos que aumentan la fuente de su observación, y, por tanto, de elementos concurrentes á la formación de un juicio. Sólo en una amplia base empírica, pueden los muchachos hacer inducciones é ir formando ideas generales, que tan imprescindibles le son para andar por la Historia de la Filosofía, si bien durante el aprendizaje, tal vez no convenga soltarles totalmente los andadores (usémoslos para este caso).

## II

Con niños y niñas, de 11 años algunos de ellos, ha sido posible, aunque muy sucintamente, realizar este programa:

Período de confusión de la Filosofía con la Religión: los libros muertos.—Diferenciación: Grecia.—Característica de la filosofía pre-socrática.—Sócrates.—Los post-socráticos: Platón, Aristóteles.—Acontecimientos históricos que traen un nuevo elemento, el ideal cristiano, al mundo occidental.—Los apologistas.—La Edad Media y las escolásticas: sus notas peculiares.—Elementos que terminan el Renacimiento.—Luis Vives.—Movimiento científico inaugurado por Copérnico y continuado por Galileo y Keplero.—La Filosofía francesa en el siglo xvii: Descartes, Espinosa.—El empirismo inglés: Bacon, Locke.—Fusión de estas corrientes: Leibniz.—El siglo xviii: Los enciclopedistas franceses, el deísmo inglés y el pietismo en Alemania.—Un nuevo momento en la Filosofía: Kant; sus antecedentes; el valor objetivo del conocimiento.—Los post-kantianos: Fichte, Schelling, Krause y Hegel.—El renacimiento orientalista del siglo xix y su filtración en la Filosofía: Schopenhauer; entre los contemporáneos, Deussen.—Aparición de la Psicología como ciencia independiente: Herbart, Fechner, Wundt.—La Filosofía francesa en el siglo xix: el eclec-

ticismo, el positivismo: Augusto Comte; la Sociología.—Filosofía inglesa: Stuart Mill, Spencer: el elemento naturalista; la ley de la evolución.

De todo ello, lo absolutamente indispensable para una impresión. Es cuestión previa, de discreción profesional, no aspirar á tomar en su integridad las doctrinas; porque en un muchacho es siempre difícil lograr que localice su atención; y si el cuadro que se le presenta es de grandes dimensiones y mucha complejidad interna, no habrá campo de visualidad crítica que pueda recogerlo y desmenuzarlo. Así, pues, sólo aquellos trazos y líneas fundamentales que han de dar la sensación de una fisonomía particular.

He aquí un ejemplo de cómo se ha procedido en el trabajo; escojamos á Kant. Hay que colocarnos en el principio. ¿Quiénes piensan y conocen? ¿Qué se necesita para pensar y conocer? ¿Dónde se realizan estas operaciones? Los sentidos nos proporcionan la materia bruta, de que hacemos el pensamiento, con las sensaciones, las cuales proceden de la realidad exterior; ¿elaboramos esta materia de un modo caprichoso? Una vez elaborado el pensamiento, según principios, ¿hemos cambiado y añadido algo á la materia bruta? Noción de la forma; necesidad interior de considerarla en todas las cosas; ¿es aplicable al pensamiento?—Cuando el niño, empujado suavemente, ve ante sí el problema del valor objetivo del conocimiento, duda de la conclusión á que ha sido conducido; es preciso desandar muchas veces lo andado; aquellas preguntas, serán como anillos obligados que en sus movimientos discursivos ha de recorrer con frecuencia.

La óptica física puede servir de auxiliar poderoso para que aprecien cuán distantes están las ciencias de confirmar los optimismos del profano: el examen de la cualidad subjetiva de los colores; la concepción moderna de la composición de moléculas eléctricas de la materia, con ejemplos de laboratorio sobre electrolisis, ahondaran la conclusión á que fueron llevados por encadenamiento de conceptos. Esta inspiración constante de la enseñanza filosófica en base

de realidad física, satisface uno de sus fines primordiales en esta edad: estimularles para que lleguen en lo futuro á considerar desde un punto de vista científico, comprensivo, cuanto se les presente. La parquedad en el uso de tecnicismos y la explicación de todos los que aparezcan, facilitará mucho el camino de la enseñanza; á veces, los muchachos tienden á apartar el asunto que se les ofrece y, soslayando la cuestión, derivar; no importa: dar cuerda al pez, pero sin abandonar la caña, de modo que al recoger podamos hacerle venir al punto escogido. El joven huye instintivamente de su interior; pero no olvidemos que sólo viviéndose y llegando á saberse buscar, el niño se hará crítico y tendrá una nueva guía para su vida.

### III

Es posible que con el tiempo llegue á considerarse esta enseñanza como enteramente básica; no importará nada la extensión del contenido, pues lo fundamental es la formación de un *substratum* ideal, moral, que intensifique por modo poderoso todas las energías afines que existen en el niño y tienden á tomar un tono elevado; ¿qué poderosa contribución á la formación de un carácter! Si se realiza esta enseñanza, ya en los momentos preparatorios de la pubertad, ya cuando están plenamente en ella, acrece su importancia; es por todos sabido, y muy recientemente ha vuelto á decirse por psiquiatras y médicos, que la educación es, en este respecto, la más eficaz terapéutica. El filósofo Simmel, tengo entendido que explica precisamente la desigualdad con que el problema sexual está planteado por un mayor equilibrio asociativo en la mujer, que le ha permitido dar cabida á los instintos en la esfera de lo cultural, en tanto que el hombre, ser fundamentalmente lógico, rompió la ligadura con ellos y vive en esto como bestia. Sea ó no arbitraria la explicación (y evidentemente lo es para mí), es lo cierto que el problema está desigualmente planteado para todos, y no es posible abandonar al niño, desarmado, á la sociedad: porque precisamente dentro de esta cuestión hay una de las mayores antinomias de la conciencia social contemporánea.

La enseñanza de la Filosofía puede colaborar de un modo particular al desarrollo de un alma poética en el joven. En el momento en que se entreabren las fuerzas pasionales y todo propende á descentrarse ó á abismarse en un letargo, del que á veces se sale con el espíritu deformado é inservible, es preciso un fuerte reactivo que obre enérgicamente, tienda á desentumecerlos, los ponga en vibración, vigorice las ondas afectivas, y los lleve á ese su mundo interno, del que tan alejados se suele estar de por vida. Atendemos más al horizonte exterior que al que en nuestro interior se puede descubrir; pero tal vez ahí debamos recluir con frecuencia al niño, para que saque la luz que ha de iluminarle, haciéndole descubrir un sentido personal de la vida.

En lo concreto incide lo abstracto; pregona la ciencia; y he aquí de qué modo un acontecimiento cualquiera de lo diario es tema suficiente para que el profesor, aprovechando la sollicitación del alumno, sin temor de entregarse á derivaciones (que sólo lo son en tanto que no se ahonde) pueda estimularles á descubrir relaciones y concausas; de esta suerte podrán llegar á comprender la complejidad de la realidad y las enormes y profundas raíces de aquello que, por haber aflorado en un determinado momento, nos parece, no una nueva determinación de estado, sino un elemento sin antecedentes. Yo juzgo este terreno de importancia suma, porque ha de conducir al nacimiento de dos conceptos madres: la historia como una corriente continua, y su apreciación moral, el juicio de la historia. Ambos, en su unidad, le darán el sentimiento de gratitud y dependencia en que se hallan respecto del pasado; al propio tiempo que el ideal, presentado como la obra y el hacer que ha de formar la vida y darle una significación, lo une con lo porvenir. Esta línea de incrementación puede conducir en su proceso á hacerles intuir sus relaciones con lo infinito; si así es, lo que durante la niñez es lama, y costra en la adolescencia, la trivialidad, caerá de su cuerpo, caminará ligero, hallará el sentido de la vida y descubrirá su profundo trascendentalismo.

Tiende esta enseñanza á fortalecer la ló-

gica de los sentimientos que es posible en cada niño; pero... ¿quién puede saberlo á priori? Debemos reducirnos á mostrarles el lecho de la historia, formado por los problemas universales, objeto de preocupación constante para el ser humano; pero no escojamos un *anima vilis* para exhibir el presente; seamos *nosotros* y abrámonos y enseñemos nuestro interior lo bastante para que nos vean con nuestro propio resplandor. Labramos y más tarde recogemos; y todo ello forma la obra del hacer, que es la vida; plenitud siempre existente y nunca para la crítica bastante... Preparémosles materiales para construcciones sistemáticas, formando densa atmósfera en su derredor; pero que sepa llevarlo todo ello á un punto de vista personal: que aprendan á buscarse, que la soledad no les espante y sepan sentir, en las horas en que ella los rodee, el eco de lo universal.

#### EL MOVIMIENTO PAIDOLÓGICO Y PEDAGÓGICO (1)

por M. Eugenio Blum.

- Paidología: *Congresos primero y segundo de higiene escolar y de pedagogía científica*. Informes y comunicaciones (2 vol. en 8.º, 277 y 332 págs., París).—*L'Education moderne* (Revista bimensual, París).—Lina Maertrini: *Sguardo alla Pedologia negli Stati Uniti ed in Europa* (tr., 66 págs., Bolonia, 1905).—Dr. Ed. Claparède: *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale* (76 pp., Ginebra).—Menotti Caleagni: *Note de Psico-Fisiologia infantile e considerazioni pedagogico-didattiche fatte sugli alunni d'una prima classe elementare* (1 vol. p. en 8.º, 372 págs., Roma, 1905).—Alexander F. and Trabel C. Chamberlain: *Studies of a Child* (1 br. en 8.º, 29 pp., extr. del *Ped. Semin.*, 1904).—*Bulletin de la société libre pour l'étude psychologique de l'enfant* (años 1905-6).—Ed. L. Thorndike (estudios editados por): *Heredity, correlation and sex difference in school abilities* (Columbia University, vol. XI, núm. 2).—*Educational Review* (1905-6).—Ed. L. Thorndike: *Educational Psychology* (1 vol. en 8.º, 174 pp., New York).
- Pedagogía: Eslander: *L'Ecole nouvelle* (1 vol. en 8.º, 272 pp., París).—Alexis Bertrand: *L'égalité devant l'Instruction* (Cahiers de la Quinzaine, 6.ª serie, núm. 2).—C. Bouglé: *Solidarisme et Libéralisme* (1 vol. en 8.º, 248 pp., París).—Ed. Parisot: *Jean-Frederic Oberlin, essai pédagogique* (1 vol. en 8.º, 317 pp., París, 1905).—Dr. M. de Fleury: *Nos enfants au collège* (1 vol.

(1) *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, correspondiente al mes de Noviembre último.

308 págs., París, 1905).—F. Queyrat: *Les jeux des enfants* (1 vol. en 16, de la Bibliot. de Philos. contemp., París, F. Alcan, 1905).—León Tolstoi: *Articles pédagogiques* (1 vol. 512 págs., París, 1905).—Alfred Croiset, Apell, Seignobos, Lanson, etc.: *Enseignement et Démocratie* (1 vol. de la Bibliot. gen. de Cienc. soc., 343 pp., F. Alcan, París, 1905).

## I

Los congresos se multiplican extraordinariamente y su objeto ha tenido que transformarse: se convierten en un instrumento de propaganda para la difusión de nociones útiles, familiares á los especialistas, pero desconocidas ó mal conocidas por los que deberán, sobre todo, sacar provecho de ellas. A esta necesidad «de instruir la opinión», responden, principalmente, los dos congresos de higiene escolar y de pedagogía fisiológica (Noviembre de 1903 y Junio de 1906), organizados por la *Ligue des Médecins et des Familles* para la higiene escolar (1). Al exponer «el papel del médico escolar» en una Memoria que es un notable modo de presentar la cuestión, el Dr. Le Gendre sabía muy bien que este problema, planteado en 1830 por el Dr. Bourjot, ha sido estudiado bajo todos sus aspectos; era necesario, por tanto, que un especialista muy autorizado volviese á decir que «el principal defecto de la organización actual, es que los médicos no conocen á los alumnos más que cuando están enfermos. Los maestros debieran estar advertidos para someter al examen médico á los niños, desde que notan modificaciones en su trabajo ó en su carácter. El médico debe ser consultado sobre la higiene intelectual y moral, así como dar su opinión sobre el desarrollo del niño, bajo el influjo de las crisis psicológicas, sobre la elección de tal ó cual categoría de estudios y sobre la de la carrera.» Vemos un niño distraído, perezoso ó irregular: si se hubiese creado en Francia la inspección otológica complementaria que funciona en el extranjero, se sabría que este escolar no es culpable, ni aun anormal, sino que tiene vegetaciones adenoideas; y el Dr. Dubar afirma

(1) Véanse los números 535 y 538 del BOLETÍN, donde se ha tratado más al por menor del primero de estos congresos.

en su Memoria la posibilidad de encontrar, entre 100 niños, 50 con afecciones de oído y desórdenes en la audición.

Ya que tanto se disputa siempre sobre el exceso de trabajo, en lugar de estudiar experimentalmente los puntos esenciales de esta difícil cuestión, según el ejemplo dado por Binet y Tissié, es necesario, al menos, llamar la atención del público sobre algunos datos adquiridos. ¿Cuál es, por ejemplo, el valor del trabajo de la mañana y el de la tarde? En 1889, en nuestro estudio sobre *l'Enseignement des jeunes filles en Allemagne*, pedíamos la supresión de las principales clases de la tarde, nocivas á la salud de los alumnos, al progreso de los estudios y á los trabajos del personal; cometimos el error de tener razón demasiado pronto. En 1903, gracias á los continuos trabajos de observadores y experimentadores hábiles, el Dr. Doléris, que los ha sintetizado brillantemente, llega á la conclusión de que es cierto que el esfuerzo mayor debe ser hecho por la mañana y los funcionarios de la pedagogía oficial parecen, al fin, comprenderlo. Les falta aún saber que, para exigir de los niños por la mañana—después de 12 horas de ayuno—un trabajo sostenido durante 4 horas, es necesario alimentarlos y darles un almuerzo sustancioso. En esta misma Revista, hace 4 años, hemos mostrado extensamente la insuficiencia del régimen alimenticio á que están condenados nuestros niños por una rutina todavía viva y que no se piensa aún en combatir.

Examinando de nuevo el problema de la distribución de las horas de trabajo, el doctor Maurice de Fleury sostiene que está actualmente demostrado que, para los hombres como para los animales, la cantidad de fatiga es proporcional al número de esfuerzo inicial. Añadid á esto que los profesores de una misma clase, hace notar M. Chabot, cada vez más numerosos—demasiado numerosos—no se ponen de acuerdo para fijar lo que corresponde á cada uno de ellos, para medir el trabajo y distribuirlo en los diferentes días de la semana. Así, esos profesores, á su antojo, piden á menudo á niños de poca edad una jornada de 10 horas, ó 10 horas y media, de trabajo sedentario y cerebral,

con el asentimiento implícito de las familias: unas, que se resignan á este recargo, y otras, que ayudan á engañar al profesor, haciendo en parte la tarea del alumno. Que los profesores estén mejor informados por las familias, concluye M. Chabot, y el mal se reparará pronto. Pero ¿cómo obtener esta bienhechora colaboración del médico, el maestro y los padres?

Sobre todo, la adhesión de las familias es lo que falta á la *Ligue des Médecins et des Familles*; su primer congreso contaba por junto 14 miembros que no perteneciesen á la enseñanza ni á la medicina. Pero no se pierde la esperanza. Bajo el activo impulso del Doctor Albert Mathieu, que ha obtenido los concursos más valiosos, y principalmente el de M. Lavissee, cuya alocución incisiva y valiente ha sido comentada por todas partes, piensa vencer la extraordinaria indiferencia de las familias francesas y hacer su educación. Los dos informes de MM. Chabot y Bougrat, obras capitales del segundo congreso, preconizan los medios precisos de propaganda especial y de cooperación oficial y organizada. Si M. C., que ha consagrado desde hace años notables estudios á esta obra de educar á las familias en punto á higiene escolar, llega á interesar la opinión, la Liga habrá prestado un inmenso servicio; y es necesario admitir que la perseverancia acaba siempre por triunfar: la hoja sanitaria escolar parece que va á entrar, por fin, en la práctica. La Liga ha insistido vivamente en este punto (discurso del Dr. Le Gendre, memorias de los Doctores Letulle, Tessier, César Rou, Dinet). La hoja escolar de sanidad está ya puesta en vigor desde ahora, en las escuelas de Nancy (1), y se dice que va á ser obligatoria en todos los establecimientos escolares. Aunque no hubiese obtenido más que este resultado, la Liga habría prestado un inmenso servicio: esta hoja individual, in-

dispensable al médico escolar, puede ser una fuente inestimable de descubrimientos paidológicos y pedagógicos.

Los que hasta ahora se han adquirido reponen de los prósperos venideros.

También sería bueno echar una ojeada á la historia, completamente reciente—y animadora—de la Paidología: la excelente y sugestiva síntesis que nos presenta Mme. Lina Maertrini nos da ocasión para ello. Los sabios se preocupan bastante poco del pasado; sólo piensan en el porvenir. Tratemos nosotros también de sustituir la erudición, fecunda solamente en algunos espíritus privilegiados de gran talento, por resúmenes exactos y precisos que dan el estado de la cuestión y la dirección general de una serie de investigaciones. La breve y sólida obra de M. es un modelo en este género: discute las causas generales del estudio del niño en el siglo XIX, los orígenes, el valor, el método, la difusión de la Paidología en Alemania, en los Estados Unidos, en Europa, y principalmente en Italia, su condición presente y sus fines, las razones especiales, que, según Stanley Hall, explican el desarrollo que han recibido estos estudios en América. La documentación es completa y puesta de relieve con tanta inteligencia como claridad.

Un servicio del mismo orden—en cuanto á los métodos—es el que debe prestar á los estudiantes, á los maestros y á los padres de familia el folleto sustancial y autorizado, en que el Dr. Claparède, director del Laboratorio de Psicología de la Universidad de Ginebra, ha reunido los artículos publicados en el *Signal* sobre los problemas principales, particularmente sobre el de la fatiga y el de la memoria, sobre el método, que debe ser experimental é *individual* y sobre la subordinación de la Psicología á la Paidología. Si alguien se asombra de que semejante truismo tenga todavía que ser discutido, recuérdese que no hace más que dos años que se ha descubierto que la Escuela Normal había sido instituída para formar profesores; que M. Dumesnil, en el primer congreso de higiene escolar tuvo que hacer una memoria «sobre la necesidad de una enseñanza pedagógica»; y que en Ginebra, según testimonio de M. C., no se enseña la Paidología en la

(1) Véase el Reglamento sanitario de las escuelas de la ciudad de Nancy, en *l'Education moderne*, Abril, 1906 (dirección: Dr. Jean Philippe y Paul-Boncour), bimensual, consagrada á la higiene escolar, á la Paidología y á la Pedagogía. Este periódico está llamado á llenar una sensible laguna que hemos señalado muchas veces al hablar aquí de las revistas extranjeras (*Die Kinderfehler*, *Pedagogical Review*, etc.) consagradas á estas cuestiones.

sección *pedagógica* del Colegio. Se examinan con solicitud programas y manuales: sólo se olvida el estudiar «aquellos para los cuales se piensa que han sido hechos». Sin embargo, se continúa suponiendo que el oficio del profesor es el único que se puede saber sin haberlo aprendido jamás; que la mentalidad del niño «forma un grupo de facultades autónomas é inmutables»; que su «sentido moral» (1) es perfecto; se aprecia su conducta de una manera absoluta, en lugar de habituarlo á compararse á sí mismo, utilizando, por ejemplo, la ingeniosa gráfica imaginada por Boitel y donde el niño sigue él mismo la cuenta de sus progresos (2). Se los clasifica por la edad, y no por la capacidad para cada ramo: se les enseña *grosso modo*, según modelos uniformes, sin entrever siquiera el ideal al cual es necesario tender. «Este ideal, concluye M. C., en una fórmula tan verdadera como espiritual, se puede expresar en cuatro palabras, que debieran servir de divisa á las reformas pedagógicas futuras: ¡la escuela á la medida!»

Para preparar su institución, hace falta sustituir investigaciones individuales, ó muy restringidas—pero prolongadas y criticadas de cerca—á los vastos é ilusorios cuestionarios que han dado el impulso, pero muy pocos resultados, en la Paidología. César Lombroso ha tenido completamente razón, al señalar con elogio y hacer aplaudir en el último Congreso de Psicología la obra considerable publicada por un simple maestro de Roma, M. Caleagni, bajo el modesto título—y característico—de: *Note de psychologia infantile*, recogidas observando los 44 escolares de la primera clase de una escuela primaria. Después de habernos presentado la fotografía general de este pequeño grupo—fotografía expresiva y que, unida á otras, formaría un objeto útil de investigaciones (3).—M. C. publica el cuadro de reseña, antropológico (cráneo, cara, orejas, ojos

(1) Lemaître, *L' Education*, Agosto 1903.

(2) Boitel, *Bull. Soc. libre pour l'ét. psychol. de l'enfant*, 1900, núm. 1

(3) Véase: *La lectura de una fisonomía* (clasificar en diversos grupos normales y anormales los retratos de niños), por Mme. Rousson, y la nota de Binet (*Bullet. Soc. p. l'ét. psych.*, 1905, páginas 695-702).

y dientes), orgánico, cromático, oculístico, etiológico, de la colectividad que estudia. Vienen en seguida las observaciones psíquicas recogidas de cada uno de los escolares, estudiado aparte en sus relaciones con sus camaradas y su maestro. Esta primera parte (97 pág.) que escapa al análisis—porque es una exposición detallada de hechos particulares—constituye una contribución excelente á la psicología escolar: que los colegas de M. C. imiten su ejemplo, que aporten numerosas y precisas observaciones de este género: y de estas simples «notas» podrá salir un día el mejor y el más universal plan de estudios. Sin embargo, parece que M. C. mira, sobre todo, como importante la 2.<sup>a</sup> parte de su libro (la más larga, en efecto—pág. 97-292), consagrada al estudio de la actividad intelectual y afectiva y á cuestiones (pág. 192-292) de orden todavía más general (la conducta, el temor, los castigos, la lectura, la escritura, la aritmética, el dibujo, etcétera). Sin duda, las observaciones personales están utilizadas: sobre el poder singular de la atención espontánea en el niño (pág. 99); sobre la insuficiencia de la actividad asociativa superior (pág. 107); sobre la incapacidad de generalizar (el niño de 7 y aun de 8 años no tiene todavía el concepto de animal); sobre la indiferencia característica de la vida afectiva infantil, sobre la necesidad de modificar nuestra mentalidad de adulto, si queremos comprender la del niño (pág. 233) é interrogarle de modo que se haga resaltar la cantidad y la cualidad de sus conocimientos (pág. 133), M. C. presenta á menudo documentos precisos y preciosos, que será necesario clasificar y que la observación metódica le ha suministrado. Pero en general, encontramos demasiadas consideraciones y pocas *notas*. Se ve un autor instruido, hábil para sacar partido de numerosos conocimientos librescos y teóricos, á los cuales deben adaptarse algunos hechos observados, para realizar la teoría. Bien preferible al contrario es el método seguido en la primera parte—el del observador que evita las conjeturas, olvida los «autores» más ó menos «graves», no tiende á ninguna generalización ambiciosa y se pone en contacto directo con los hechos. Por poderosa

que sea en el hombre culto la tendencia á generalizar, á «elevarse» á concepciones teóricas, hará falta que el paidólogo se resigne mucho tiempo todavía al papel, ingrato y difícil en realidad, del observador que, sin idea preconcebida y aun sin tendencia teórica ó práctica inmediata, acumula hechos numerosos, bien escogidos y observados exactamente. Se consolará leyendo para distraerse ciertas teorías metapsicológicas, excelentes para proporcionar la prueba por el absurdo de la ambiciosa vanidad de los sistemas, en el estado actual de nuestros conocimientos, acordándose de que la resignación á la ignorancia es á veces la forma más alta del valor intelectual.

Después de largos tanteos, la *Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant* parece que, bajo la activa y hábil presidencia de M. Binet, no solamente prospera desde el punto de vista del número de sus adictos, que aumenta sin cesar desde que tiene el apoyo de altos personajes administrativos, sino haber por fin adoptado ese método de investigación, limitado y prudente, que no hemos cesado de preconizar como el único conveniente para sentar las bases de una ciencia completamente nueva. Es preciso desconfiar del trabajo «á la americana»; y, sin condenar enteramente las grandes investigaciones y los vastos cuestionarios, que, bien concebidos y muy minuciosamente criticados, pueden ser muy útiles y aún indispensables (1), se debe, en esto sobre todo, atender á la observación prolongada de uno ó de algunos sujetos, estudiados unas veces aparte, otras reunidos en la familia, en reposo, en recreo, en clase, etc. M. B. tiene tanto más mérito por utilizar estos procedimientos, cuanto que ha desdeñado mucho tiempo la psicología individual y todas las formas de la investigación subjetiva. Después de haber dedicado largos años de trabajo á las ilusorias y embarazosas investigaciones de la psicometría, de la psicofísica y otros procedimientos tenidos por «científicos» y llamados á suprimir la «psicología literaria», los

coloca en segunda fila, donde pueden prestar grandes servicios como medios auxiliares (sobre todo, manejados por un maestro en este género, como M. B.) y da ejemplo de esta inteligente sumisión á los hechos, nota de un verdadero espíritu científico, aconseja los exámenes particulares, que venimos reclamando hace 20 años, como llamados á proporcionar los datos á la Paidología, y que habíamos asignado como fines esenciales á la *Société pour l'étude psychologique de l'enfant*, cuando habíamos preconizado su fundación. En esta Sociedad hay todavía demasiadas comisiones y ha puesto en estudio muchas cuestiones á la vez, algunas de las cuales (comisión de impresiones para la infancia, comisión de escritura) tienen un objeto, ó demasiado limitado, ó demasiado técnico. Pero el impulso está dado: es cosa definitivamente probada que «los primarios» están dispuestos á ser los cooperadores de la futura Paidología y que, bien dirigidos, son capaces de formar un verdadero museo pedagógico, donde estarán, expuestos en numerosas memorias, los diversos tipos de niños, en toda la evolución de sus facultades. Darán otra vez más un buen ejemplo á los «secundarios».

Citemos algunos de los experimentos hechos por M. Rudemare (1). Del estudio de 12 alumnos, escogidos en una misma clase, «resulta que la emotividad susceptible de alterar, de modificar la escritura de los adultos es de un efecto casi nulo en la escritura caligráfica de los niños». Esta conclusión, interesante por sí misma, trae un hecho importante más, en apoyo de una de nuestras tesis esenciales: que el niño es un individuo aparte, y no un hombre pequeño. M. Vaney ha atacado un problema capital para los padres y para los maestros: ha querido descubrir un medio de medir el saber del niño y conocer si está atrasado ó adelantado para su edad. En el cálculo, por ejemplo, el fondo común de conocimientos sobre que debe concentrarse el esfuerzo del escolar, comprende un programa muy preciso que aprender en 7 años; bastaría determinar el término medio de

(1) Véase, para las razones de esta afirmación, nuestra nota: *Congrès Intern. de Philosophie*. Ginebra, 1905.

(1) *Bulletin de la Société pour l'étude psych. de l'enfant*, Marzo-Abril, 1905.

los conocimientos que un alumno normal debe adquirir en un año, para tener «una escala de saber que serviría para fijar el grado supuesto de instrucción, adonde debe llegar un escolar de edad determinada. Comparando la cantidad de saber adquirido por el escolar con este grado presunto, dado por la edad, se tendrá la medida de su *atraso* ó *adelanto*». Según la escala de los conocimientos, así fijada, M. V. ha clasificado los alumnos de una escuela de París, y medido el grado adquirido, mediante dos composiciones escritas y deducido que el atraso de 2 años en los alumnos que siguen los cursos elementales ó de 3 en los de los cursos medios, indica un niño retrasado. (*Bull.* Mayo 1905). Este método despierta objeciones, que ya se le han hecho (*Bull.* Junio 1905): se ha dicho que el cálculo solo no es una prueba suficiente y que el término medio escogido puede ser arbitrario. Nosotros añadiremos que «el examen de los casos particulares», hecho por M. V., nos ha parecido mucho más útil que los cuadros inexactos fundados sobre el sistema, muy defectuoso y poco seguro, de las composiciones escritas y repartidas entre 293 escolares: hay también que tener en cuenta una parte considerable en el niño, en punto á aquellas diferencias individuales, que no son de ningún modo anomalías. Pero desde luego jamás se haría nada, no queriendo ponerse al trabajo hasta poseer instrumentos perfectos; en seguida se debe perfeccionar el método; y si se hacen investigaciones análogas para la lectura, la escritura y las lecciones de cosas, creemos con M. Binet que deberán constituir «una base de estudios serios». No parece, pues, indispensable esperar los resultados de estos trabajos para encontrar sorprendente una frase, tomada de una información de la comisión de la Memoria: «Es evidente (!?) que, de 2 alumnos de la misma edad, el más inteligente es aquél que se encuentra en la clase más elevada.» (*Bull.* pág. 104.) A esta solución, verdaderamente demasiado simple y rápida, preferimos las conclusiones que nos prepara el método de M. V., menos evidentes para el sentido común, pero más útiles á la Paidología.

Sobre el lenguaje de los niños, cuestión

que podría llegar á ser síntesis de todos los problemas paidológicos, la *Sociedad* nos presenta también excelentes observaciones de M. Combes, el cual se ha dedicado á buscar cómo los niños asocian un sentido á un sonido y hasta qué punto esta asociación es en ellos espontánea. Señalemos además una lista muy sugestiva de verbos conocidos por niños de 5 años, pacientemente interrogados por Mme. Detrain, quien se ha asegurado de que aquéllos los conocían efectivamente, porque les ha hecho construir frases con cada una de las palabras. (*Bull.* Julio 1905, pág. 690.) Hay aquí un experimento que reproducir y comprobar y que puede ser punto de partida de una serie de observaciones fecundas, de muy grande importancia.

Será necesario compararlas con las que otros observadores pacientes y circunspectos han hecho de la misma manera: por ejemplo, con los *Etudes sur une enfant*, nacida en Agosto de 1901 y observada por sus padres, de Octubre de 1901 á Junio de 1904. Sobre la negación, que emplea bastante antes que la afirmación, sobre las metáforas inventadas por una niña de 2 años, las definiciones, las comparaciones, la extensión de su vocabulario (330 palabras, á los 2 años y medio), el lenguaje espontáneo, el valor del tiempo, contiene este folleto preciosos datos. Mlle. Cremnitz, cuyas traducciones son ya muy apreciadas, prestaría un verdadero servicio poniendo á disposición de los socios las breves páginas escogidas de su opúsculo.

Estos han tenido también un buen ejemplo de discusión científica á propósito de las nuevas observaciones estesiométricas sobre la fatiga intelectual, por el método aconsejado por Griesbach, según el cual, una gran fatiga intelectual produce una disminución temporal del sentido del tacto, disminución que se puede medir con el compás. M. Chabot ha introducido claramente la cuestión, indicando con prudencia los resultados favorables y desfavorables y las objeciones presentadas al Congreso de Nuremberg, é invitando á la Sociedad á recomenzar estas cuestiones bajo la dirección de M. Binet. Este ha fijado la técnica, facilitada por el empleo del aparato Bu-

zenet (1). Por la mañana, antes de clase, se hace un primer examen de la sensibilidad, aplicando las puntas sobre el dorso de la mano derecha. Se da al alumno una composición, durante la cual se observa si trabaja ó no con celo, y, acabado el trabajo, se procede inmediatamente á un segundo examen. «Estos dos exámenes sucesivos se hacen exactamente en las mismas condiciones: aislado el niño de sus camaradas, en una habitación sin ruido... Los cuadros poligráficos indican á los maestros la marcha que debe seguirse, las cuestiones que hay que plantear y, sobre todo, el orden de las excitaciones. Cada uno de estos exámenes individuales dura al menos diez minutos.» (*Bull.* Marzo 1905, pág. 631.) Después de haber trabajado sobre un conjunto de cifras y de haber sometido los documentos á las eliminaciones necesarias, M. Binet concluye que Griesbach y sus discípulos no se han equivocado al afirmar que la fatiga intelectual produce una disminución de la sensibilidad táctil. Antes de sacar de esta conclusión consecuencias pedagógicas, M. B. imagina nuevas experiencias de comprobación (*Ibid.*, págs. 649-652); éstas enseñan que, continuando la clase, el número de respuestas verdaderas, en las pequeñas separaciones de las puntas del compás ha disminuído sensiblemente; *pero en las grandes* (de 2 centímetros para arriba), *los resultados no cambian*. M. B. interpreta así estos diversos hechos: la fatiga no ha producido una disminución de tensión de la atención sensible; los errores relativos á las separaciones importantes son prueba de distracción, y la disminución debe atribuirse á la fatiga intelectual, que es, pues, medible. Hace próximamente 15 años, un psicómetra entusiasta se apresuró á decir que la estesiometría tenía, á partir de esto, el derecho de decidir en la enseñanza. Sin embargo, el espíritu crítico ha recobrado en las investigaciones de la psicología experimental el lugar que le es debido, y M. B. no duda en presentar ciertas reservas, que han sido después desarrolladas con un rigor quizás excesivo por M. Malapert, en una

(1) Véase *Bull.* Marzo-Abril 1905, pág. 634.

Memoria muy documentada y de una lógica muy ceñida, que ha sido leída en el Congreso de Lieja. (*Bull.* Nov. Dic. 1905.) Según M. M., es necesario dar al método más individualidad y más precisión; se ignora, en efecto, si el modo de conducirse los diversos individuos con relación á los *tests*, no varía de un momento á otro. ¿Es cierto también que la fatiga intelectual es el único factor capaz de producir una disminución de la sensibilidad? Por último, la elevación del umbral de la sensación doble podría ser un revelador de la fatiga y no un procedimiento de medida.

De los estudios de la *Sociedad*, dirigidos y completados por el Laboratorio de la Sorbona, cuna de la Paidología francesa, saldrán bien pronto trabajos originales y autorizados, los cuales será preciso que se decidan á tener en cuenta, en Alemania principalmente, donde nuestra reputación de «pedagogos de distribución de premios» está tan firmemente establecida, que muy á menudo no se cuidan, no ya de utilizar, mas ni de citar las publicaciones de escuelas francesas. Se imita, á veces, este desconocimiento en América, donde Thorndike, en su *Psychologie Pédagogique*, escribe un capítulo sobre la herencia de las cualidades mentales, sin hacer alusión á los trabajos de Ribot. Con más razón ignora, en apariencia al menos, las obras de Binet, Janet, de todos los discípulos del maestro francés: no conoce más que los trabajos de sus propios discípulos (1) y los de James, F. Galton y K. Pearson. Leer y citar, á veces con excesiva minuciosidad, los libros extranjeros, hacer de ellos elogios motivados cuando lo merecen, como sucede en el caso de la obra de M. T.: eso queda para nosotros los franceses, «ligeros y desdénosos», como todo el mundo sabe.

Para convencerse de que nosotros no retenemos el monopolio de la Pedagogía de los discursos académicos, basta consultar los últimos fascículos de la *Educational Review*

(1) Véanse las ocho Memorias de estudiantes, publicadas bajo la dirección de T. en la Biblioteca de *Columbia University*, fuentes principales de la obra que analizamos. Sería de desear vivamente que hiciesen Memorias de este género los discípulos del 3<sup>or</sup> año de nuestras Escuelas normales y los que están en prácticas (*stagiaires*) de agregación.

(1905-1906), donde abundan los estudios pedagógicos «literarios» y donde las más graves cuestiones están tratadas en algunas páginas de estilo noble, hasta á veces, circunstancia agravante, en 27 páginas, consagradas á los 7 factores de la educación ó procedimientos de desarrollo de las 7 fuerzas del progreso: verdad, belleza, instrucción, observación, razón, expresión y producción. Si los diálogos de los maestros estuvieran todavía de moda, gustaría hacer conversar á Pitágoras y Filon de Alejandría, con M. Fairfield Osborne. Apresurémonos á decir que la mayor parte de los colaboradores de esta colección importante miran menos alto, tratando de ser sencillos, precisos y útiles. Señalemos el estudio, un poco optimista, pero documentado, de Julia Richman (Mayo 1906) sobre el niño incorregible (no hay niño que el afecto y una educación apropiada no puedan salvar; no habrá ya, si se quiere, niños incorregibles). La sexta bibliografía de *La educación en los Estados Unidos* (Julio 1905), referente al año 1904 y que comprende 476 números, un magistral análisis por Grimwood (Abril 1900), de la reciente y ya célebre obra de Stanley Hall *l'Adolescence* (1), enciclopedia asombrosa, donde se mezclan á los datos positivos las más interesantes suposiciones sobre las ciencias físicas y biológicas; contiene tesis originales sobre las leyes del crecimiento de los niños, sobre los ejercicios físicos, sobre la literatura de la adolescencia, sobre la infancia criminal; páginas de sermones y doctrinas á lo Chrysale. «Talmente, que en ninguna otra obra se encuentra tanto que criticar y alabar; obra maravillosa, considerable, original, enciclopédica, pero de lógica que desconcierta». Por último, en dos estudios, uno sobre el influjo de la selección ejercida por el colegio (muchos de los que se quedan en éste aprovechan poco su educación), otro sobre el valor (poco más ó menos, nulo) de los exámenes de ingreso para prever la capacidad futura del estudian-

te, se encuentra el tono un poco resuelto y dogmático de Thorndike, pero también el método asombroso y esa habilidad en la elección de cuestiones estudiadas que vamos á encontrar en la *Psychologie Pédagogique*.

Esta obra es un curioso ensayo de aplicación del método matemático y estadístico á cierto número de problemas pedagógicos. Hay un conjunto de hechos (diferencias individuales, caracteres innatos, heredados, psicología de los sexos, disposiciones de espíritu especiales, interacciones del medio, de la educación, de las disposiciones para tal ó cual estudio), que constituyen una psicología dinámica general, aún informe, pero que hace falta coordinar y hacer estudiar para aclarar ó disipar todo un grupo de lugares comunes que influyen en nuestro sistema de educación. Por ejemplo: de cada tres clases, la dirección de dos de ellas está determinada en gran parte por la convicción de que las disposiciones del espíritu son tan poco especializadas, que el éxito en una rama de estudios debe ayudar al de todas las otras. Thorndike hace su investigación, forma una serie de cuadros y concluye así: 1.º El espíritu no es una unidad funcional, sino una colección de facultades distintas. 2.º Los *tests* muestran débiles y pocas correlaciones entre tal cualidad mental y tal otra; y el éxito en tal ó cual estudio no implica, absolutamente, el éxito en tal otro; con él hay error en juntar, por ejemplo, el latín y las matemáticas, la historia y la geografía. 3.º Deducimos erróneamente, del éxito en el estudio de las ciencias, por ejemplo, la eficacia de los estudios científicos para desarrollar el espíritu de observación y la habilidad en inducir, é inscribimos en el activo de la enseñanza la parte de la madurez, disposiciones naturales y la tendencia que nos impulsa á juzgar á los otros por nosotros mismos. En seguida, Thorndike añade que los hechos demuestran, además, la oportunidad, la necesidad y la utilidad de las investigaciones de este género; lo creemos sin trabajo. Estos cuadros, á pesar del dogmatismo del autor, son más precisos que exactos; pero hacen reflexionar. Sobre la cuestión de los caracteres originales y ad-

(1) Hall G. S., *Adolescence, sa psychologie et ses rapports avec la physiologie, la anthropologie, la sociologie, le sexe, le crime, la religion et l'éducation*; 2 vols., O. Appleton.

quiridos, demuestra la importancia que presentaría el estudio de los gemelos, para averiguar la parte que corresponde al elemento original y congénito y la de educación. A propósito de la herencia, expone las medidas de Earle, que ha hecho constar las mismas disposiciones de deletreo entre 180 parejas de hermanos y hermanas; los trabajos de Rice, que ha examinado el influjo del medio doméstico, de la edad, del trabajo en casa y del tiempo de escolaridad, sobre los progresos en la lectura (33.300 niños) y en la aritmética (6.000 niños), llevándole á suponer que los progresos del espíritu humano dependen sólo de las condiciones que rigen el desarrollo del cerebro, en particular, y del reino animal, en general; y no de la madurez, del adiestramiento, de la práctica, de la imitación, de la cultura, de la disciplina y otros factores indeterminados. Se preguntará cómo Thorndike pone de acuerdo esta metafísica simplicista con sus tesis sobre los límites del método de disociación aplicado á la naturaleza humana, tan compleja; con su afirmación de que la verdadera ciencia de la educación debe ser inductiva y fundada en el estudio de los hechos particulares, respondiendo á miles de cuestiones diferentes (1), como también con el escepticismo que le inspira esta última fórmula: «En materia de educación, todo está dicho, pero nada está probado.»

Por tanto, este libro, de un dogmatismo agresivo, y de cándida confianza en los cuadros estadísticos, es instructivo y sugestivo: obliga á reflexionar y á examinar aserciones de que nadie duda, y que, sin embargo, son quizás nocivas y falsas; contiene un capítulo donde están enunciadas cuestiones muy interesantes que tratar por los estudiantes á quienes gusten las investigaciones psicológicas; provoca y guía la curiosidad. Este libro, donde se encuentran todas las cualidades y todos los defectos de un apóstol de la psicología estadística, es una obra que debían meditar los normalistas de todos grados, pues que se acaba de advertir, según parece, que las Escuelas normales, en vez de

preparar para hacer graduados (*diplomés*), que se resignaban á veces á enseñar, deben en el porvenir formar educadores de la infancia y de la adolescencia.

(Continuará.)

## REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

**Zeitschrift für pädagogische Psychologie,  
Pathologie und Hygiene.**

(Revista de Psicología pedagógica, Patología é Higiene.—Berlín.)

JULIO

*Ejemplos de mentiras infantiles en los grandes hombres*, por W. Viemann.—El autor presenta una serie de casos, tomados de las vidas de Keller, Goethe, Rousseau, Heine y Juan Pablo.

*Algunos casos interesantes de mentira infantil*, por O. Lipmann.—Compilación de varios hechos de este género, tratados por Motet y Lombroso en sus libros «Los falsos testimonios de los niños ante la justicia» y «La diplomacia de los niños», respectivamente.

*Efectos de las preguntas sugestivas*, por O. Lipmann.—En tres grupos clasifica el autor estas preguntas: el primero comprende las que llama preguntas de *sí ó no*, que no admiten otra contestación que una de estos dos (ej.: «¿es negra mi corbata?») y las preguntas *expectativas*, en las cuales el que pregunta indica la respuesta que espera (ejemplo: «es tal vez negra mi corbata?»); en el segundo entran las preguntas *disyuntivas*, en que no cabe más que una de dos contestaciones (ej.: «es blanca, ó negra, mi corbata?»); el tercero incluye las preguntas *de suposición*, en las cuales se supone que el preguntado conoce ya un dato indispensable para que pueda dar la respuesta (ejemplo: «¿de qué color es mi corbata?»); en esta pregunta se supone que el preguntado sabe positivamente que existe tal corbata.—La investigación de los efectos de estas preguntas se puede hacer por dos caminos: ó bien sugiriendo en la pregunta alguna cosa cierta, ó bien sugiriendo alguna falsa y comparando después los resultados obtenidos

(1) Véase una crítica espiritual de este método por el Dr. M. de Fleury en *Nos enfants au collège*, páginas 147-157.

con las respuestas á preguntas no sugestivas. El segundo método, mucho más rico en resultados que el primero, ha sido el empleado en sus investigaciones por Binet. Este psicólogo, que hizo sus experimentos en niños de las escuelas, dividía á éstos en tres secciones; hacía preguntas *no sugestivas* á la primera, *expectativas en sentido falso* á la segunda y *de suposición* á la tercera. Los mejores resultados fueron los de la primera sección; los peores, los de la tercera.—El autor ha empleado en sus experimentos la misma división, pero haciendo á cada una de las secciones preguntas de las tres clases y resume así sus conclusiones: en general, las preguntas *expectativas* no sugieren más que la del tercer grupo; el efecto sugestivo de las mismas está en razón inversa de la edad del preguntado y es mayor en los muchachos que en las muchachas.

*Resultados prácticos de la investigación sobre el valor de los testimonios*, por O. Lipmann.—Extracto de dos trabajos acerca de esta cuestión, publicados por Stern y por Lipmann. Los dos problemas fundamentales, cuya solución se ha buscado por ambos, son: 1) ¿Cómo se obtienen los mejores testimonios?; 2) ¿Qué valor se puede dar á un testimonio?—Por lo que toca al primero, se ha comprobado que los mejores testimonios se consiguen dejando al declarante en absoluta libertad para que se exprese espontáneamente y no ejerciendo influjo alguno sobre él con preguntas sugestivas; no haciendo preguntas demasiado detalladas, que perjudican, evidentemente, al conjunto y á la continuidad del testimonio, y empleando para el reconocimiento de personas ó de cosas por el testigo, la confrontación *de elección* y no la *individual*: es decir, presentándole la persona ó el objeto entre otros varios de su especie, y no aislados.—En cuanto al segundo, los resultados han sido los siguientes: para juzgar del valor de un testimonio, hay que tener siempre en cuenta si éste ha sido espontáneo ó sugerido, en mayor ó menor grado, bien por preguntas, bien por algún medio menos directo (conversaciones, lectura de noticias acerca del suceso motivo del testimonio, etc.); los testimonios de mujeres suelen ser más de-

tallados que los de varones, pero menos exactos; los estudiantes de Derecho ofrecen menos exactitud en sus declaraciones que los de otras Facultades; si un testigo hace varias declaraciones, la más aproximada á la verdad es, en general, la primera de ellas; sólo se pueden admitir como válidos los testimonios acerca de hechos en que el testigo tuviese puesta su atención y en los cuales no estuviese directamente interesado; por lo que toca á la apreciación del transcurso del tiempo, cuando se trata de menos de 5 minutos, hay tendencia á exagerar en más; de 5 á 10 minutos la apreciación suele ser bastante exacta, y de 10 minutos en adelante, la tendencia es á exagerar en menos.

*La discusión acerca de las declaraciones falsas, en el 27º Congreso de juristas alemanes*, por W. Poppelreuter.—El Congreso adoptó la conclusión de que no se deben castigar las declaraciones cuya falsedad provenga de negligencia, falta de atención ó falta de memoria del testigo, y, en general, que sean extrañas á la voluntad de éste; fundándose en que, en la mayoría de los casos, el declarante no puede sospechar el alcance y los efectos de su testimonio, ni la responsabilidad en que incurre, y no pone en la declaración todo el cuidado que debería.

*La explicación de las relaciones sexuales á los niños y á los jóvenes.—III. El punto de vista del pedagogo*, por F. Kemsies.—Ya los pedagogos del siglo xviii, Rousseau, Salzmann, Basedow, Wolke, creían que debía explicarse en la escuela todo el proceso de la reproducción sexual; pero no encontraron ambiente propicio, quizás por haber exagerado la nota algunos de ellos: pues hubo quien llegó á decir que la enseñanza en este sentido no debía ser puramente teórica, sino que cada niño, á ser posible, debía asistir al nacimiento de sus hermanos. En nuestro tiempo, es casi general la opinión de que el maestro es el órgano más apropiado para la explicación de esta clase de cuestiones, pues aunque sería de desear que los padres se encargasen de ello, por un lado la falta de preparación pedagógica en que se encuentran la mayoría de ellos, y por otro la inhibición de muchos en favor del maestro, hacen que sea éste forzosamente quien tenga

que hacerlo, so pena de dejar á los niños en una ignorancia perjudicial, de la que son sacados por sus compañeros ó criados, de la peor manera posible. El método empleado por el autor con sus alumnos de las clases III y IV (13 y 12 años) consiste en una exposición gradual del proceso de la reproducción en la naturaleza, comenzando por los seres inferiores y haciendo notar que todo ser procede de otro ser de la misma especie. Para los alumnos, estas explicaciones son hasta cierto punto familiares, pues se han iniciado ya en la VI.—Después de la primera clase, el profesor sondea individualmente el estado psíquico de los de la III, por medio de las siguientes preguntas: 1) ¿Sabes lo que pretendo con mi explicación?; 2) ¿Crees que ha llegado para ti el tiempo de profundizar algo más en la generación del hombre?; 3) ¿Has oído algo acerca de esto, ó te has formado alguna idea sobre ello?; 4) ¿Sabes si entre tus compañeros se practica el trato sexual ó alguna aberración?; 5) ¿Has hecho observación en los animales?; 6) ¿Prefieres que te hablen de estas cosas tus padres, el médico, ó el maestro?—La respuesta á la primera pregunta es unánimemente afirmativa. Algunos de los muchachos de 14 á 15 años desean esperar algún tiempo todavía antes de la explicación, aunque ya han visto y oído bastantes cosas acerca del problema tratado; pero la mayoría creen que ya están en disposición de saber todo lo concerniente á él. Todos los muchachos prefieren que sea el maestro ó el médico el que les hable de estas cosas. Una vez establecido el contacto entre la clase y el profesor, continúa éste sus explicaciones, refiriéndose, principalmente, á los animales superiores, comparando siempre la fecundación animal con la vegetal, sin entrar en descripciones de los órganos reproductores, ni de la función de la generación. Los resultados de estas explicaciones no se hacen esperar mucho. Los muchachos adquieren más confianza en el maestro y no se recatan para consultar con él problemas que se les presentan en este orden de cosas. Por lo que se refiere á los niños, piensa que, antes de ir á la escuela, la madre puede iniciarlos en el proceso de la reproducción en las plan-

tas y en algunos animales ovíparos, y, sobre todo, pide que desaparezca de una vez la ridícula fábula de que á los niños los traen en un cajoncito, etc., recomendando, sobre esta cuestión, el librito de Ellis Ethelmer *Baby buds*. Una vez en la escuela, deben continuarse gradualmente las explicaciones de este carácter, aprovechando todas las ocasiones posibles para quitar á la función reproductora todo carácter misterioso. Antes de llegar á la pubertad, es necesario que los muchachos no ignoren nada de lo que á esta función se refiere. Considera que en los padres puede tener el maestro un poderoso auxiliar (en muchos casos, desdichadamente, no es así), que complemente su obra de la escuela.

#### *Bibliografía.*

*Extracto de las sesiones de la Sociedad berlinesa de higiene escolar.*

*Noticias.*—La *Sociedad contra la mortalidad de niños de pecho* organiza una Exposición de medios para combatir aquélla. La Exposición constará de tres secciones: en la primera, se presentarán, por diferentes modos, los grados de desarrollo normal del niño y las anormalidades que pueden atacarle, consideradas desde el punto de vista de la medicina y de la pedagogía; la segunda tendrá por objeto el niño en el arte, y en la tercera se expondrán los cuidados de carácter general que necesita el niño en su primera infancia.—El Dr. Cohn, de Charlottenburgo, felicitándose del gran desarrollo que adquiere en Alemania todo lo que á higiene se refiere, se lamenta, no obstante, de que en higiene escolar no se hace todo lo que se debe, por falta de preparación del maestro, y cree que es indispensable la dirección de un médico para esta clase de cuestiones.—Acaba de publicarse el 5.º informe sobre los trabajos de los médicos escolares de Brünn, de excelentes resultados por todos conceptos.—Va cundiendo en Alemania el sistema de tener médicos exclusivamente para las escuelas, que, como es natural, da mejores resultados que el de encargar la inspección sanitaria escolar á los médicos del Municipio.—El último Congreso de mujeres celebrado en Alemania, pidió se introduzcan en este país los tribu-

nales para niños, que funcionan ya en los Estados Unidos y en las ciudades de Toronto (Canadá), Adelaida (Australia), Dublin y Belfast (Irlanda).—J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

## FRANCIA

**Revue pédagogique.**—Paris.

## MARZO

*El maestro y la educación moral*, por M. R. Périé.—Conferencia dada en la Exposición internacional de Lieja, por M. Périé, inspector de Academia en Blois.—Da algunas notas sobre el departamento de Loir-et-Cher, en que él dirige la enseñanza primaria, y apunta los caracteres generales (hasta donde cabe en una división tan artificial como el departamento) de su temperamento moral. El tipo medio dominante es el propietario rural, republicano, afinado por una civilización antigua, libre de servidumbres locales, cuidadoso de las conveniencias. El maestro, salido directa ó indirectamente de esta clase, se le parece; y, aunque su nivel moral es más elevado, se halla en buen estado de comprenderlo. Su tendencia general es republicana, laica. Cuidadoso de su responsabilidad, se queda en un medio prudente, poco propenso á las grandes acciones morales. No hay desacuerdo entre su naturaleza y la de sus compatriotas. La escuela elemental tiene en su programa un comienzo de instrucción moral, en la que se huye de una enseñanza memorista, tratando, tanto en la clase como fuera de ella, de formar el sentido moral del niño. En las escuelas nocturnas de adolescentes y de adultos esta clase de lecciones deben ser tan concretas y aplicadas á la práctica como sea posible. No tienen toda la importancia debida, por la fatiga de los maestros, que, sobre todo en las localidades poco importantes, padecen exceso de trabajo. El maestro debe componer su programa, atendiendo al grado de cultura de su auditorio.—Hay, además, muchas otras funciones en las que el maestro puede ejercer su influjo moral, como son: los cursos de adultos, la biblioteca escolar, la mutualidad, las Universidades populares, las campañas antialcohólicas, etc.—Termina el conferen-

ciante haciendo un elogio de la personalidad moral de los maestros de Loir et-Cher.

*René Goblet, ministro de Instrucción pública*, por M. L. Liard.—Reproducción del estudio de M. Louis Liard (el vice-Rector de París), publicado en la *Revue politique et parlementaire*, y en que habla de la labor llevada á cabo desde el Ministerio de Instrucción, por M. Goblet en la enseñanza superior, en la secundaria y en la primaria, inspirada toda ella en un alto sentido progresivo.

*La preparación profesional de los maestros en las Universidades del extranjero* (1), por M. Friedel.—Tercer artículo, en que habla del experimento hecho en el cantón suizo de Basilea (ciudad) para organizar la preparación profesional de los maestros en las Universidades.—No teniendo este cantón escuelas normales en su territorio, necesitaba tomar sus maestros y maestras de las escuelas de los otros cantones y, para llenar este vacío, se nombró en 1888 una Comisión de estudios, que presentó en 1892 el resultado de sus deliberaciones, en las que sentaba esta proposición, de una gran novedad: «Puesto que las Escuelas normales enseñan hasta un cierto punto las mismas materias que los establecimientos secundarios, ¿por qué no pedir sencillamente el diploma de estudios secundarios al personal que se prepara en las referidas Escuelas?» La Comisión de Basilea ha tenido el valor de romper con la rutina, que creía no deber exigir al maestro primario la misma cantidad y calidad de conocimientos que al que ha de seguir cualquiera otra carrera liberal, el profesorado secundario entre ellas. Con esto, rueda por su base el argumento de la preparación insuficiente que se opone á la admisión de los primarios en los estudios universitarios. Los futuros maestros del cantón saldrán de la escuela secundaria á los 19 años y comenzarán sus estudios profesionales á la edad en que los candidatos al magisterio se disponen en general; á dejar la Escuela normal y entrar en funciones. Esta innovación ha traído otra, aún más atrevida: la separación absoluta de la preparación científica, ó adquisición de conocimientos,

(1) Véanse los números 552 y 554 del BOLETÍN.

y la preparación profesional, ó de las aptitudes pedagógicas. En las Escuelas normales del tipo antiguo, las dos preparaciones se llevan de frente; pero la Comisión cree que jóvenes de 17 á 19 años son incapaces de este esfuerzo y que es preciso que la preparación científica termine cuando empieza la pedagógica. Esto los ha llevado á reducir la primera á 3 semestres en lugar de 3 años; organización que ha durado más de 10 años; la nueva Comisión, nombrada en 1903, ha consolidado y ampliado la obra de la precedente. La exigencia de un bachillerato secundario no ha alejado á los candidatos; la separación de los estudios científicos y de la preparación profesional se ha acentuado y, en suma, el cantón de Basilea (ciudad) ha evitado la creación costosa de una Normal, poniendo á contribución sus establecimientos escolares y organizando con poco gasto un Seminario ó Instituto pedagógico, que parece responder á las necesidades de iniciación profesional del personal de las escuelas públicas; este Instituto sirve también para la preparación profesional del magisterio para la enseñanza media (equivalente á la primaria superior de Francia) y la secundaria (llamada superior en Suiza). En cuanto al reconocimiento de los diplomas, no habrá dificultad: porque los principios sobre que está basada la organización de Basilea (ciudad) no tardarán en adoptarse en los demás cantones.

*Visita del «London County Council» á Paris,* por M. A. Gricourt.—Da extractos de algunos diarios ingleses y hace comentarios sobre las visitas hechas por los miembros de la Municipalidad de Londres á algunas escuelas de París.

*El certificado de aptitud para el profesorado de las clases elementales de los Liceos.*—Extractos del informe de M. Fringuet, inspector de la Academia de París y presidente del jurado de exámenes, sobre las pruebas del certificado de aptitud para el profesorado de dichas clases en 1905.

*Crónica de la enseñanza primaria en Francia.*

*Periódicos extranjeros.*

*Revista de la Prensa.*

*Bibliografía.*—A. GIMÉNEZ FRAUD.

## ENCICLOPEDIA

### EL PUERTO DEL PONTÓN,

por el Prof. D. Francisco Acebal,

Director de *La Lectura*.

Atravesamos las calles de León, al mañana un día de Julio (1906), y á las 6 salíamos en el correo asturiano.

Vamos con gran holgura en el departamento de tercera clase. Sólo hallamos en el coche 3 niños, de inconfundible aire lugareño. Los 3 revelan un gozo inquieto, la sana alegría de viajar, de moverse, de ver el desfile de alamedas y prados en la mañana de sol. Nos sentimos invadidos de aquel goce íntimo.

A las 6,49, llegamos á La Robla; allí nos metemos en el tren de Valmaseda, con billete á Cistierna, á donde llegamos á las 9,16. Es Cistierna un lugarejo al que dan ciertos aires de vida y riqueza las explotaciones carboneras de la comarca. En una posada tomamos desayuno de huevos fritos y té con leche. Precio: 2,50.

De Cistierna sale á las 10 coche de línea para Riaño. Del uno al otro lugar son 4 horas (30 ks.), atravesando un paisaje de muy bella monotonía. El camino va siempre al lado del Esla, cuyas aguas ruedan emporcadas por la minería; es un caudal negro que riega praderías y hazas trigueras. En los ribazos, hay bosquetes de álamos. Por el N. y el S. cierran el horizonte lomas pedregosas. La carretera va ascendiendo casi siempre, pero en pendiente muy suave.

La sencillez de elementos en este paisaje, repetido con insistencia durante 3 horas, nos produce una impresión muy placentera, sedante. Es una placidez de égloga, con la que nuestro ánimo se prepara á más enérgicas impresiones. Una hora antes de Riaño, el paisaje, sin cambiar en composición, acentúa sus componentes: las lomas, sobre todo, se agrandan y son ya serrajones con cresterías de piedra. Los valles son más angostos.

La carretera pasa en puente sobre el Esla y éste se desvía hacia Poniente; aquélla si-

gue hacia el N., y á los pocos minutos llegamos á Riaño. Es villa de aspecto serrano, en medio de un valle amplio, rico en pastora. Vemos en toda la línea del N. un festón de cumbres: la cordillera Cantábrica, cortando la meseta leonesa. En las escotaduras rebrillan al sol de Julio manchones de nieve.

Comimos en un hostel malo: huevos, sardinas escabechadas, jamón con mucho unto, queso, café y aguardiente que rapaba el gaznate. El mismo hostelero fué nuestro comensal. La cuenta: 4,50.

A las 3, salimos, camino ya del Puerto. Íbamos en un carricoche que alquilamos hasta Oseja de Sajambre. Incómodo y caro. Es preferible buscar caballerías, si no se puede hacer la jornada á pie: 17 kilómetros al alto del puerto; 10 kilómetros más hasta Oseja.

Como antes con el Esla, ahora va la carretera ribereña del Olza. El paisaje pronto deja de ser apacible, para adquirir austeridad de cumbre. Hermosas praderías, en las que pastan ganados camperos: son los rebaños trashumantes que vienen todos los años de Extremadura. Marchamos entre tajos de berruecos. El Olza se ahila, hasta perderse entre los berrocales. Llegamos al Puerto del Pontón. 6 de la tarde, 1.530 metros sobre el nivel del mar.

Momento de emoción solemne. Grandeza maravillosa. Al borde de la carretera permanecemos largo espacio, en admiración ferviente. La divisoria es una estrecha arista, y se comienza á los pocos metros el descenso al través de un espeso bosque de hayas. Pendiente ágría, entre tales fragosidades, que la carretera se abre paso bajo socavones de la peña tajada. Comenzamos á emparejar con las aguas de! Sella, tercer río de esta jornada.

Salimos del hayal y vemos los primeros castaños, de amplia ramazón. Nos cautivan el silencio y la soledad. El valle se angosta y se cierra de modo, que la ingeniería no halló otro medio de proseguir el trazado carretero que abriendo túnel de 91 metros en la escarpa de una ladera.

Desembocamos en el valle de Oseja y poco después vemos el caserío de este lugarejo,

en el que no faltan moradas de porte señorial, con jardines y huertas. Lo que en Oseja de Sajambre falta es hospedaje. Breve visita al médico, el hospitalario D. Marcelo, que nos invita con cena y cama, pero agradecida la invitación, mi compañero y yo decidimos seguir la marcha hasta Cueva Orcil; 4 kilómetros más abajo de Oseja.

Eran las 8. Cerraba la noche. Sobre los picos de los montes resplandecían las estrellas. Al lado del camino oíamos el rumor torrencial del río. Nos íbamos metiendo en una angostura. Arriba, sólo veíamos una franja de cielo violado entre dos crestas de cumbres. El clamor del Sella en la hondonada hacía más solemne la soledad y más profundo el silencio. En una casucha que hallamos á la derecha de la carretera, respaldada en el monte, nos metimos para preguntar por Cueva-Orcil.

—Cueva-Orcil es esto—nos respondieron una pobre mujer y un hombre de tristísimo rostro ictericiado. Preguntamos si habría un pajar en donde pasar la noche, y nos llevaron á un regular aposento con dos camas, en verdad blandas y limpias. Parece que están habilitadas para los ingenieros, cuando pasan por allí.

Cena sobria y á dormir. A las 3 y media, en pie. Un par de cuencos de leche cada uno, y en marcha. Cuenta: 4,25.

La mañana está radiante. La venta de Cueva-Orcil se halla en la entrada de la garganta de Los Bellos, dentro de ella misma. Al ver, ya de día, esta hoz, sentimos nueva impresión de grandeza, sólo comparable á la de la tarde anterior en el puerto.

Emprendemos la marcha por la profunda angostura. La carretera se desliza á mitad del tajo. Arriba, festones de cumbres; abajo, en lo hondo, el Sella, despeñándose. Pasamos de muro á muro sobre puentecillos sin pilares, estribados de peña á peña, sobre el abismo. Cuando ya el tajo se cierra, sin dejar ni cinco metros de brecha, nuevo túnel, de extensión casi igual al de arriba.

Caminamos lentamente, contemplando maravillados aquel paisaje trágico. Vemos el primer claror del sol que comienza á dorar los altos picos; á lo profundo de la angostura tardará 3 horas en bajar. Nosotros

empleamos 4 en recorrer los 11 kilómetros de esta hoz maravillosa. Se abre con lentitud; el Sella rueda ya á ras del camino; en las laderas se hace ya posible la habitación humana y vemos los primeros caseríos asturianos. El paisaje, ya adulado, conserva la grandeza de los fondos montañosos.

Reposamos breve espacio en un castañar frondoso y seguimos la marcha. La carretera está poblada, como todas las asturianas; cada 3 ó 4 kilómetros, hay algún establecimiento, en donde se puede comer. Recomendamos por allí el de Joaquín Casar, en Sames; nosotros utilizamos, con mucha suerte, otro más abajo, en Corío, á la izquierda de la carretera, á las 11. Comida frugal, pero excelente: 4 pesetas. De la desembocadura de Los Bellos á Corío, 10 kilómetros.

Por Corío pasa de 9 á 10 de la mañana un coche-correo para Cangas. Y á medio día pasa un carricoche de panadero, que torna á la villa y recoge hasta 3 ó 4 caminantes que lo apetezcan, por 1 peseta cada uno. De Corío á Cangas de Onís, 9 kilómetros.

Nosotros apetecimos el carro del panadero. Esta última parte del camino es suave y frondosa, en valle abierto, siempre á la margen del hermoso Sella. A las 2 de la tarde, entramos en la riente villa de Cangas. Media hora después salen coches para Arriondas; 7 kilómetros: 50 cts.

En Arriondas tomamos el tren: mi compañero para Santander, y yo para Oviedo.

## GUILLERMO TIBERGHEN (1819-1901),

por M. Leon Leclère,

Profesor en la Universidad de Bruselas (1).

### I

Guillermo Tiberghien nació en Bruselas el 9 de Agosto de 1819. El Ateneo, primero; después, la Universidad libre, lo han contado entre sus mejores alumnos. No había terminado todavía sus estudios superiores,

(1) Trad. y extr. de D.<sup>a</sup> G. G. G., de la C. A.

cuando, en 1841, un concurso sobre una cuestión de filosofía, en singular armonía con las disposiciones del joven estudiante, fué abierto por la Universidad. La cuestión estaba concebida así: «Exponer los principales sistemas filosóficos sobre el origen de las ideas, y demostrar cómo á cada uno de estos sistemas va unido necesariamente un conjunto completo de doctrinas morales, políticas y religiosas.»—Tiberghien tomó parte en el concurso y obtuvo el primer lugar en Ciencias filosóficas, en 1842. En 1844, publicó la Memoria que le había valido esta distinción. Rehecha y notablemente aumentada, constituyó la materia de un grueso volumen: el *Ensayo teórico y práctico sobre la generación de los conocimientos humanos, en sus relaciones con la moral, la política y la religión* (1). Esta obra de un principiante llamó, sin embargo, la atención: revelaba, en efecto, una singular madurez de espíritu, conocimientos extensos y la posesión de un método sólido. En 1845, Tiberghien obtuvo el título de doctor en Filosofía y Letras. Antes del año de su salida de la Universidad, presentaba en la Facultad de Filosofía y Letras su *Teoría del infinito*, que defendió el 14 de Mayo de 1846 y le valió el cargo de doctor agregado (2).

Los cursos filosóficos tenían entonces por titular principal al célebre Ahrens, antiguo *privat-docent* en la Universidad de Gotinga, que había tenido que salir de su país después de los sucesos de 1831. Otro sabio alemán, Federico Schliephake, profesaba el curso de Historia de la Filosofía y daba además lecciones sobre Arqueología.

En 1846, Schliephake volvió á Alemania, donde le llamaban las funciones de consejero áulico del Duque de Nassau y una cátedra de Filosofía en la Universidad de Heidelberg. Ahrens, recargado ya de trabajo universitario, no tomó de la sucesión de su compatriota más que la Historia de la Filosofía. El curso de Arqueología se confió al nuevo doctor agregado Tiberghien, que re-

(1) Trad. al español por D. A. García Moreno, Madrid, sin año. — 4 vols. 12. — *N. de la T.*

(2) En cierto modo, algo equivalente á nuestros profesores auxiliares. — *N. de la T.*

cibió, además, la misión de dar el curso de Estética, encomendado hasta entonces á M. P. Van Meenen. Encargado de la clase (*chargé de cours*) el 7 de Julio de 1846, Tiberghien ascendió á profesor agregado el 19 de Julio de 1847.—Meses más tarde, la revolución del 48 llamaba á Ahrens á Alemania, á ocupar un sitio en el Parlamento de Francfort, y después las cátedras de Filosofía, sucesivamente, en Graz y en Leipzig. Y la Universidad de Bruselas proveyó á su reemplazo, confiando á Tiberghien la totalidad de la enseñanza filosófica, á partir del año académico de 1848-1849.

Desde entonces y durante 42 años, ha profesado simultáneamente en la licenciatura y en el doctorado los cursos de Psicología, Lógica, Moral, Metafísica é Historia de la Filosofía (1). Sólo en 1890 pidió que le descargasen del último de estos cursos, encargado, desde entonces, al autor de estas líneas. Tiberghien no había buscado por este camino el descanso á que su gran labor universitaria le había dado, sin embargo, derecho; sino asegurarse el tiempo material necesario para nuevos trabajos, tomando sobre sí los cursos creados en el doctorado por la ley del 10 de Abril de 1890 (Ejercicios filosóficos, Enciclopedia de la Filosofía y Derecho natural). Sólo á mediados de 1897, el venerable maestro, después de más de medio siglo de enseñanza, se retiró de su cátedra.

La Universidad, agradecida, le confirió el título de profesor honorario, manteniéndolo en sus funciones de miembro permanente del Consejo de administración, que continuó ejerciendo; y el 5 de Diciembre de 1897, sus compañeros, sus alumnos antiguos y nuevos y sus amigos festejaron su jubileo profesional en una manifestación, cuyo recuerdo ha quedado vivo en el espíritu de cuantos asistieron á ella.

(1) Dejó en 1848 los cursos de Arqueología y de Estética, para dar, de 1848 á 1853, un curso de Antropología. Profesor extraordinario el 7 de Octubre de 1848, profesor ordinario el 16 de Agosto de 1853, Tiberghien ha ejercido dos veces las funciones de Rector: en 1867-68 y en 1875-76. Sus discursos rectorales han tenido por motivo el positivismo, el método de observación, la política racional.

A la Universidad, pues, es á la que Tiberghien ha consagrado la mayor parte de su actividad. Estimaba, sin embargo, que el hombre de pensamiento no debía permanecer indiferente á la vida pública; que un filósofo, amigo de la libertad, debía combatir por ella, no sólo en su cátedra y en sus libros, sino hasta en medio de las agitaciones políticas. Aplicando á sus actos sus ideas, jamás rehuyó las funciones públicas y la propaganda, cuando apelaron á su concurso para la defensa del liberalismo. Consejero municipal de Saint-Josse-ten-Noode (Bruselas), desde 1858; consejero provincial de Brabante, á partir de 1867; miembro de la Diputación permanente, desde 1873, en todos estos puestos, no sólo fué un administrador diligente y discreto, sino también un elocuente defensor de las ideas liberales, y, particularmente, de la instrucción primaria obligatoria y de la separación de la Iglesia y del Estado. Para apresurar la realización de estas ideas, consecuencias lógicas de su filosofía, se colocó en primera línea entre los fundadores del *Libre Pensamiento* y de la *Liga de la Enseñanza*. En 1884, renunció á sus representaciones administrativas y políticas, coincidiendo con la caída, que le afligió dolorosamente, del Gobierno liberal. Al mismo tiempo, su entrada en la Academia procuraba á su actividad nuevo campo: como correspondiente de la sección de Letras, en 1882; titular en 1887; director de sección, en 1891, y presidente de la Academia en este mismo año. En los veinte últimos, los *Boletines* y *Memorias* de esta corporación han publicado muchos trabajos suyos; particularmente, un estudio sobre *El nuevo espiritualismo* (1891) y el discurso presidencial sobre la *Misión de las Academias* (1).

Así, la Universidad, los cargos públicos, la Academia, se han repartido la vida de

(1) Véase, en las *Noticias bio-bibliográficas* de los miembros de la Academia, edición de 1897 (págs. 612-615), la lista completa de los escritos de Tiberghien. El premio decenal de ciencias filosóficas le fué otorgado en 1888 por el conjunto de su obra filosófica. La relación del profesor M. Marten contiene juiciosas indicaciones sobre la doctrina y trabajos del filósofo.

Tiberghien y todos los instantes, se puede decir, de su larga carrera. Pero sus ocupaciones diversas no le han hecho nunca dispersar su actividad. Profesor, administrador, académico, ha procurado siempre cumplir con la tarea que se había impuesto desde los días de su juventud: dar á conocer, hacer amar, aplicar los principios de la doctrina filosófica á que ha permanecido inquebrantablemente fiel y á la cual su larga, noble y útil existencia ha debido una extraordinaria unidad.

De esta doctrina es de la que tenemos necesidad de hablar ahora.

## II

Ahrens, de quien Tiberghien recibió durante sus años de Universidad enseñanza y consejos, era un discípulo del filósofo alemán Krause (1781-1832). Por los cursos que profesó durante catorce años en Bruselas, por sus libros de Psicología y de Filosofía del Derecho, había hecho apreciar á los estudiantes y al público el sistema de su maestro. A su vez, Tiberghien, escuchando á Ahrens, fué seducido por su doctrina y la adoptó, por dos razones que él mismo nos indica en su discurso de 5 de Diciembre de 1897: «Cuando entré en la Universidad como alumno, tuve la dicha de encontrar como profesor de Filosofía á M. Ahrens, que era un discípulo de Krause. Me admiró el carácter elevado, completo y orgánico de la doctrina que enseñaba. Era, más que un sistema filosófico, un nuevo ideal para una humanidad nueva.» Y más lejos: «Independientemente de la verdad que yo buscaba, veía claramente que la doctrina de Krause se armonizaba con la misión de la Universidad de Bruselas, y que satisfacía plenamente las aspiraciones de la sociedad contemporánea» (1).

Sin duda, Tiberghien ha desarrollado ciertos conceptos krausistas que la enseñanza de Ahrens le había hecho familiares; cierto que, en algunos puntos, ha completado y hasta modificado las opiniones del metafísico alemán, así como las de Ahrens

mismo. Pero, en el fondo, ha permanecido de acuerdo con Krause y no ha alterado el orden de los grandes rasgos del sistema. Desde el *Ensayo sobre la generación de los conocimientos humanos*, hasta el discurso del 5 de Diciembre de 1897, que fué como su testamento filosófico, todos sus escritos revelan una entera unidad de inspiración. Tratar de resumir las ideas filosóficas de Tiberghien, en vista del conjunto de sus obras, y principalmente de su *Ensayo* de 1844 (págs. 685 y siguientes) y su *Introducción á la Filosofía*, es, pues, exponer al propio tiempo las concepciones de Krause mismo sobre la ciencia en general y la Filosofía en particular.

I.—a) La *ciencia* es un todo de conocimiento, un *organismo*, cuya forma es el sistema, conjunto de partes unidas entre sí; cuyo fondo es el conocimiento verdadero y cierto, y cuyo instrumento, por último, es el método, á la vez analítico y sintético. La ciencia está, pues, sometida á condiciones *materiales, formales é instrumentales*.

Se trata de saber, primero, si nuestros conocimientos tienen un valor objetivo y de dar á la ciencia un punto de partida indiscutible; para Krause y para Tiberghien, este punto consiste en la afirmación pura y simple del *Yo*.

Desde el punto de vista formal, la ciencia es un sistema; es una unidad, subjetiva y objetiva á la vez, que se manifiesta simultáneamente en un principio de conocimiento y de existencia; pero es también múltiple, con variedad al par subjetiva y objetiva; y por último, armónica, en razón de la combinación de su variedad y su unidad: armonía subjetiva, porque nuestro conocimiento está en ella organizado; armonía objetiva, en el hombre, en el mundo, en Dios. «Unir sin confundir; distinguir sin separar»: tal es la fórmula de la organización y la de toda ciencia verdadera.

Las condiciones instrumentales forman el método. La ciencia no puede ser fruto exclusivo de la síntesis ni del análisis. Estos caminos son parciales é insuficientes: independientes uno de otro, deben concordar entre sí y completarse recíprocamente.

(1) *Boletín de la Unión de antiguos estudiantes*, 1.º de Enero de 1898, págs. 25-26.

b) La división de la ciencia puede concebirse desde muchos puntos de vista: según el método, según los objetos del pensamiento, según los orígenes del conocimiento.

1. Desde el punto de vista *metódico*, la ciencia es en parte analítica, en parte sintética. Por un lado, las ciencias experimentales y las ciencias especulativas, que se limitan á determinar los objetos del pensamiento, sin opinión preconcebida sobre su principio; por otro lado, las ciencias racionales y las ciencias matemáticas. La parte analítica y la parte sintética de la ciencia están á la vez separadas y unidas. El análisis prepara la síntesis; la síntesis confirma el análisis.

2. Según los *objetos* del pensamiento, la ciencia se divide en tantas partes como órdenes principales hay de seres ó de sustancias. Nosotros conocemos cuerpos, espíritus, seres formados por la unión de un cuerpo y de un espíritu; y por cima de la Naturaleza, del mundo del Espíritu, de la Humanidad, conocemos á Dios.

La *Humanidad* universal, «conjunto de seres racionales formados por la unión de un espíritu y un cuerpo, en cualquier tiempo y lugar en que existan, cualquiera que sea la forma material que revistan», es un todo infinito en su género y del cual la humanidad terrestre no es más que una parte.

La *Naturaleza*, el mundo material, también infinito en su género, está compuesto de una infinidad de astros, que circulan en el tiempo y el espacio infinitos, formas de la materia, en tanto que cambia sucesivamente á cada instante y que se extiende en continuidad, punto por punto.

El *Espíritu*, el mundo espiritual, es el conjunto de las sustancias inteligentes, de cualquier modo que se las llame. Es infinito en su género, como la Naturaleza y como la Humanidad. Aunque no se pueda negar á los animales un alma, por lo menos el alma humana difiere esencialmente de la suya por la conciencia, la personalidad, la libertad, el carácter universal de su actividad, su perfectibilidad. Pasa ésta por muchos grados de cultura. Dominada por la sensibilidad, después por la reflexión, alcanza su

pleno desarrollo cuando la razón prepondera en ella. Como sociedad de los espíritus racionales, el mundo espiritual es la esfera de la actividad consciente y libre, que tiene por fin la realización del bien; es un mundo moral. El Espíritu existe eternamente, como la materia. Cada alma humana, antes de su vida terrestre y de su encarnación, existe desde siempre; después de esta vida, conocerá la eterna inmortalidad. «La vida actual no tiene sentido, más que por sus relaciones con una vida anterior y una vida futura.»

El *Universo*, el *Cosmos*, contiene á la Naturaleza, el Espíritu, la Humanidad. Es uno y vario, ya que encierra al par el mundo de los espíritus y el de los cuerpos; y es armónico, puesto que la Humanidad, á la vez espiritual y corporal, es la síntesis de la creación. Pero el Universo no se basta á sí mismo. No es la causa de la Naturaleza, del Espíritu, de la Humanidad; no es más que su conjunto, ni da su explicación. La causa del Espíritu, de la Naturaleza, de la Humanidad, está en una esencia superior al mundo: *Dios*, el *Ser*, cuarto objeto del pensamiento. Dios es la tesis, la Unidad infinitamente absoluta, absolutamente infinita, el principio de la ciencia, cuyo punto de partida es la intuición del *Yo*. No se confunde con el mundo, como pretende el panteísmo; ni se separa de él, como sostiene el dualismo; sino que es la vez inmanente y trascendente, Ser indeterminado y ser supremo, como lo concibe el *panenteísmo* krausista.

3. Las *fuentes* ú orígenes del conocimiento determinan, por último, desde otro punto de vista, una división de la ciencia. Nosotros conocemos por los sentidos y por la razón. Al conocimiento *experimental*, se opone el conocimiento *no-sensible*. Añadamos á ambos el conocimiento *aplicado*, síntesis de los otros dos, que nos hace ver lo divino en lo finito, lo universal en lo particular, las ideas en las cosas, la realidad y el ideal reunidos; y un conocimiento *indeterminado*, una intuición intelectual, que se apodera espontáneamente del objeto mismo del pensamiento, objeto indiviso ó total, antes que un conocimiento determinado venga á descomponer sus elementos.

## III

II.—a) La *Filosofía* es una parte de la ciencia, y no toda la ciencia. Se opone á la *Historia*, como el conocimiento racional al conocimiento experimental, y se une á ella en la *Filosofía de la Historia*, como los conocimientos experimentales y racionales se unen en el conocimiento aplicado. Por encima de la Filosofía, Ciencia del Ser en cuanto eterno; por encima de la Historia, Ciencia del Ser en cuanto temporal y viviente, se encuentra la *Metafísica*, Ciencia universal del Ser, en cuanto Ser. Así, la división general de la Ciencia corresponde, punto por punto, á la división del conocimiento, según el principio de la tesis, la antítesis y la síntesis.

La *Filosofía* es la ciencia de los principios y de las causas en general; la ciencia enciclopédica de las leyes del pensamiento y del orden moral; independiente de la experiencia, proviene del deseo del hombre de conocer la razón de las cosas. Su desarrollo es una condición del progreso de las sociedades. Su misión es elaborar, sobre una base cada vez más científica, el ideal de la Humanidad y proponerlo como fin á la actividad de los hombres. La Ciencia política descansa sobre una doble base: el conocimiento filosófico de la sociedad, tal como debe ser, y el conocimiento histórico de la sociedad, tal como ha sido y es.

La *Historia* es la ciencia de los hechos. Tiene por dominio á la vez el mundo físico y el mundo moral y social: es Historia económica, Historia política, Historia de la Filosofía, etc.

Por último, la *Filosofía de la Historia* une la Historia y la Filosofía: es la ciencia de la aplicación de los principios á los hechos de la vida. Su desarrollo depende del grado de adelanto de la Filosofía y de la Historia, respectivamente. Determina el sentido de la marcha de la Humanidad terrestre; muestra cómo, semejante á los individuos que la constituyen, ha pasado ésta sucesivamente, de la edad de la *unidad*, á la de la *variedad*, para venir después á la de la *armonía*. En la primera de estas edades, los hombres, lejos de encontrarse en un estado análogo al de los salvajes de nuestros días, sin cultura,

casi sin lenguaje, salidos apenas de la animalidad, han vivido íntimamente unidos á Dios y á la Naturaleza, en una semi-inconsciencia, ignorando el mal y el dolor. Luego, la infancia de la Humanidad fué la antigüedad oriental y greco-romana; su adolescencia, la Edad Media, desde Jesucristo al Renacimiento; su juventud, los tiempos modernos.

Se aproxima á su madurez. Los progresos religiosos, científicos, sociales del siglo XIX son el preludio de su entrada en la edad de armonía. Entonces, todas las sociedades humanas, organizadas sobre el modelo de cada individuo, para la satisfacción de todas las tendencias de la vida, serán partes integrantes de la humanidad terrestre, pacificada y unida en Dios, por una religión natural y filosófica, indicada en Krause.

b) Como la Ciencia en su conjunto, la Filosofía está sometida á dos condiciones: necesita un *punto de partida* y un *principio*, ambos igualmente ciertos, inmediatos, universales. Su punto de partida no consiste, ni en la afirmación del mundo exterior, ni en la de Dios, ni en la adhesión á una revelación religiosa: se da en el *Yo*. Su principio es la afirmación de Dios. Dios no se demuestra. Todas las pruebas que han dado de su existencia los filósofos, Kant inclusive, contienen en sus premisas nociones cuya certeza está subordinada ya á la existencia misma de Dios (conceptos de causa del mundo, orden moral, etc.) De la misma manera, á partir de las primeras especulaciones filosóficas, Dios no puede ser establecido como una hipótesis, según el procedimiento de Schelling y de Hegel, que lo justifican por el conjunto de consecuencias de ella que deducen. Usando del método dialéctico es como el espíritu se eleva del *Yo* á Dios, por el estudio del Universo. La dialéctica es la que hace que el espíritu pueda concebir su existencia, sus atributos, sus relaciones con el mundo.

La parte analítica de la Filosofía comprende: la teoría del *Yo*, punto de partida de la ciencia; el estudio de sus propiedades, de sus partes, de las facultades, funciones y operaciones del espíritu, de las relaciones del *Yo* con el Mundo y con Dios. Su parte sin-

tética está consagrada al estudio de Dios, Ser, Esencia, Personalidad infinitamente absoluta y absolutamente infinita, sin negación y sin límites; razón, causa y condición de todo lo determinado; Providencia, bondad infinita, aunque deje subsistir la posibilidad del mal, consecuencia de la imperfección de los seres finitos; omnisciente y omnipotente, aunque deje al hombre el ejercicio de la libertad moral.

En suma, la Filosofía no tiene más que un solo objeto: Dios. En conocerlo consiste toda la sabiduría. La Filosofía comprende tantas partes como maneras existen de concebir á Dios, ya en sí mismo, ya en su contenido, ya en sus relaciones con los seres que viven en El. La *Metafísica* es la ciencia del Ser en cuanto Ser. La Naturaleza, el Espíritu, la Humanidad, en su conjunto, son el objeto de la *Cosmología* (Filosofía de la Naturaleza, Noología, Antropología). De la Filosofía de la Naturaleza surgen las ciencias naturales y matemáticas; de la Antropología dependen las ciencias médicas, morales, sociales, históricas. La Filosofía es, pues, la ciencia superior y directriz, encargada de que cada ciencia desempeñe su papel especial.

Por su concepción de la Ciencia y de la Filosofía; por sus ideas fundamentales—la existencia de un Dios y de un alma sustancial, dotada de inmortalidad personal; la inercia de la materia, sometida á leyes fatales, y la libertad del espíritu, conciliada con la omnisciencia y la omnipotencia divinas—, el panenteísmo krausiano es un racionalismo espiritualista.

Sistema complejo, ha agotado las fuentes del aristotelismo, del cartesianismo y del kantismo. Ha sido una de las manifestaciones de las tendencias así filosóficas como religiosas, que se abrieron paso en Alemania en el primer tercio del siglo XIX y encontraron sus intérpretes más poderosos en Fichte, en Schelling, en Hegel. Las fórmulas en que Krause ha buscado la condensación de sus pensamientos esenciales y que aplicaba á todas sus concepciones: «unidad, variedad, armonía», «unión sin confusión, distinción sin separación», son testimonio de sus es-

fuerzos para dar un carácter orgánico á la Ciencia, como para conciliar las contradicciones de ciertas filosofías contemporáneas, de los dogmas religiosos y de los resultados de las ciencias positivas. Situado entre concepciones opuestas y radicales, que procura conciliar en combinaciones, á veces ingeniosas, el espiritualismo de Krause pertenece á la categoría de las doctrinas de transacción, y por decirlo así, intermedias, entre sistemas diferentes, y aun contrarios. Y precisamente este carácter conciliador, esta tendencia á la *armonía* y á la organización, es lo que valió al panenteísmo la adhesión é inquebrantable devoción de Tiberghien.

(Concluirá.)

---

## INSTITUCION

---

### LIBROS RECIBIDOS

Martínez de Velasco (D. Eusebio). — *León y Castilla, del año 800 al 1400. (Páginas de la historia patria. Reconquista)*. — Madrid, Estrada.—Don. de D. G. Flórez.

Zapater y Jareño (D. Justo) y García Alcázar (D. José). — *Manual de Litografía*. — Madrid, Estrada.—Don. de íd.

Ibañez Marín (Comandante). — *La guerra moderna: Campaña de Prusia en 1806. — Jena, Lubeck*. — (Edición de regalo.—Ejemplar núm. 180.)—Madrid, 1906.—Don. del autor.

Instituto de Reformas sociales. — *Estadística de las huelgas (1904-1905)* — Memoria que presenta la Sección 3.<sup>a</sup> técnico-administrativa.—Madrid, 1906.—Don. del Instituto.

### CORRESPONDENCIA

D. S. S. — *Gerona*. — Recibida libranza de 5 pesetas, importe de su suscripción de 1906.

D. J. E. P. — *Zacatecas*. — Se modifica la suscripción, á contar de 1.<sup>o</sup> de Enero del año corriente, conforme á sus deseos.

---

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