

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA



La INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena á todo espíritu é interés de comuni.on religiosa, escuela filosófica ó partido político; proclamando tan solo 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 BOLETIN, 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, 0,50. Se publica dos veces al mes.

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

AÑO XVII.

MADRID 31 DE ENERO DE 1893.

NÚM. 383.

SUMARIO.

PEDAGOGÍA.

Psicología del niño, por *Sanz del Río*.—La enseñanza del porvenir, según Mr. Beard, por *D. F. Giner*.—La misión moral de la Universidad, por *D. A. Sela*.

ENCICLOPEDIA.

El Monasterio de Santa María de la Rábida, por *D. Ricardo Velázquez*.

INSTITUCIÓN.

Noticia.—Libros recibidos.—Correspondencia.

PEDAGOGÍA.

PSICOLOGÍA DEL NIÑO,

por *Sanz del Río* (1).

22 de Marzo de 1864.

EL SUJETO EN EL NIÑO.

Obsérvese en el niño infante la integridad de sentido y palabra, la seguridad, la abundancia de expresión con que habla y parece pensar (pero piensa y habla in solidum y como de una vez) cuando habla de suyo y directamente sobre cosas á él familiares—sin aprendizaje.—Y obsérvese al contrario la inseguridad, la pobreza y aun la repugnancia con que habla cuando se le pregunta para que conteste, obligándole á hablar como de propia reflexión. Hasta el tono de la voz cambia, como si fueran dos individuos distintos aquel y éste en el mismo hombre.

Obsérvese la invariable regularidad con que el niño hace y repite una acción, una vez aprendida, como ley y regla (el sujeto

y la arbitrariedad subjetiva no está aún separado del objeto en el hombre).

Un niño de 2 á 3 años, al hacer una cosa que necesita y para la cual le debe acompañar una persona, ó llamarla él, ó mostrar en algún modo su persona (su yo), si esto no se le logra, no quiere hacerla, aunque le sea urgente. Donde *el yo* y la afección de sí mismo le son más inmediatos y más queridos que la necesidad corporal. ¡Hecho capital psicológico! que puede hallarse bajo otros diferentes modos en el niño y es más seguro de observar que en el adulto.

23 de Marzo.

El niño, por ejemplo, se piensa y sabe de su *yo* más inmediatamente, que de sus relaciones con otros; pues en todas sus relaciones—que están en cierta medida y proporción con él (como las con otros sus iguales)—y tanto en contrariedad como en conformidad (contra y con), y aunque la relación misma no se refiera *directamente* á él como *yo*, al punto se piensa y sabe de ese su *yo* en ella («á mí no me lo dan»—*yo* lo tengo mejor»—«¿y yo?») lo mismo en oposición que en conformidad.

Mas este pensarse y saberse de su *yo* (aunque tiene un fundamento propio), el niño no lo piensa ni sabe sino *por relación*, en relativo y no más. Y así, si le preguntáis, ó cuestionáis, si lo obligáis á reflexionar en su *yo* se extraña é ignora y repugna pensarse. Todo lo cual importa notar.

12 de Abril.

El sentimiento (é idea) de propiedad es más íntimo y más de totalidad que la posesión—el *hecho* de la propiedad.—En los

(1) Véase el núm. 372 del BOLETIN.

BOLETIN 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 solo 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 BOLETIN, 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, 0,50. Se publica dos veces 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 XVII.

MADRID 31 DE ENERO DE 1893.

NÚM. 383.

SUMARIO.

PEDAGOGÍA.

Psicología del niño, por *Sans del Río*.—La enseñanza del porvenir, según Mr. Beard, por *D. F. Giner*.—La misión moral de la Universidad, por *D. A. Sala*.

ENCICLOPEDIA.

El Monasterio de Santa María de la Rábida, por *D. Ricardo Velázquez*.

INSTITUCIÓN.

Noticia.—Libros recibidos.—Correspondencia.

PEDAGOGÍA.

PSICOLOGÍA DEL NIÑO,

por *Sans del Río* (1).

22 de Marzo de 1864.

EL SUJETO EN EL NIÑO.

Obsérvese en el niño infante la integridad de sentido y palabra, la seguridad, la abundancia de expresión con que habla y parece pensar (pero piensa y habla in solidum y como de una vez) cuando habla de suyo y directamente sobre cosas á él familiares—sin aprendizaje.—Y obsérvese al contrario la inseguridad, la pobreza y aun la repugnancia con que habla cuando se le pregunta para que conteste, obligándole á hablar como de propia reflexión. Hasta el tono de la voz cambia, como si fueran dos individuos distintos aquel y éste en el mismo hombre.

Obsérvese la invariable regularidad con que el niño hace y repite una acción, una vez aprendida, como ley y regla (el sujeto

(1) Véase el núm. 372 del BOLETÍN.

y la arbitrariedad subjetiva no está aún separado del objeto en el hombre).

Un niño de 2 á 3 años, al hacer una cosa que necesita y para la cual le debe acompañar una persona, ó llamarla él, ó mostrar en algún modo su persona (su yo), si esto no se le logra, no quiere hacerla, aunque le sea urgente. Donde *el yo* y la afección de sí mismo le son más inmediatos y más queridos que la necesidad corporal. ¡Hecho capital psicológico! que puede hallarse bajo otros diferentes modos en el niño y es más seguro de observar que en el adulto.

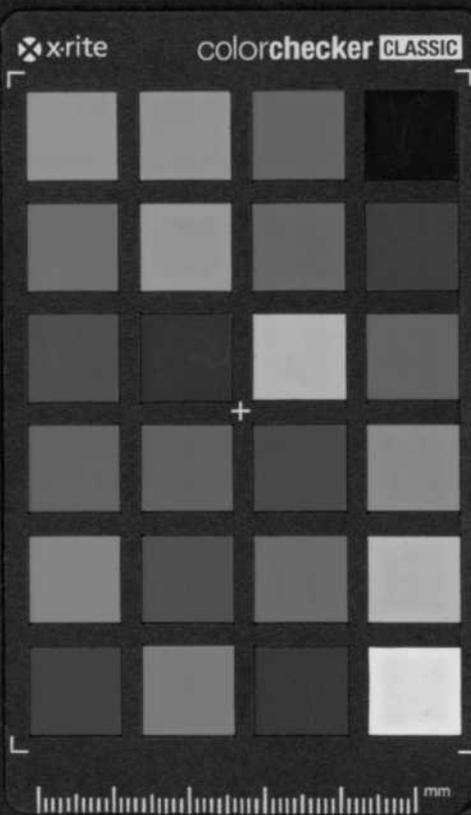
23 de Marzo.

El niño, por ejemplo, se piensa y sabe de su *yo* más inmediatamente, que de sus relaciones con otros; pues en todas sus relaciones—que están en cierta medida y proporción con él (como las con otros sus iguales)—y tanto en contrariedad como en conformidad (contra y con), y aunque la relación misma no se refiera *directamente* á él como *yo*, al punto se piensa y sabe de ese su *yo* en ella («á mí no me lo dan»—*yo* lo tengo mejor»—«¿y yo?») lo mismo en oposición que en conformidad.

Mas este pensarse y saberse de su *yo* (aunque tiene un fundamento propio), el niño no lo piensa ni sabe sino *por relación*, en relativo y no más. Y así, si le preguntáis, ó cuestionáis, si lo obligáis á reflexionar en su *yo* se extraña é ignora y repugna pensarse. Todo lo cual importa notar.

12 de Abril.

El sentimiento (é idea) de propiedad es más íntimo y más de totalidad que la posesión—el *hecho* de la propiedad.—En los



niños, en quienes las diferencias (el sujeto á diferencia del objeto) se observan *puras, claras, nacientes*, vemos que, recibido un juguete para su uso, y arrinconado por ellos, si se lo piden ó exigen y se lo toman —que ellos lo sepan—se irritan hasta el llanto ó la queja sentida. Ningún caso hacen de él en el uso; pero el sentimiento de la propiedad de aquel juguete abandonado queda entero en ellos.

30 de Marzo.

Cuando el niño comienza á hacer insistencia afectada de totalidad (inferior y relativa coordinadamente), comienza á indicarse suavemente el *sujeto* en él.

15 de Abril.

El niño, como á los dos años, comienza á hablar consigo: donde, y de aquí, comienza á indicarse en él el sujeto.

Pero todavía repite al punto é imita la palabra —sobre todo la de sus iguales,—y esta actividad intelectual é inmediata objetiva predomina en él y lo guía. Mas imita la palabra con sentido inmediato ligado á ella, pura y simplemente por imitar y por imitación y de toda su naturaleza positiva, racional (nativa en el tiempo): sin ulteriores relaciones de lo que imita, ni al hacer, ni aun sabidamente al sujeto de quien imita, etc.

Pero esta es actividad positiva y primera intelectual en él.

Y que este primer estado objetivo, aunque naciente, de su espíritu, es real y, á su modo propio, activo en el niño, lo muestra, por ejemplo, el que él forma en su caso *derivaciones* rectas de palabras, al revés de las elisiones y artificios con que las usamos y las oye.

El espíritu subjetivo propio—la *diferencia*—se muestra en su día en él por señales ciertas. Así, en su afecto y presunción de saber donde puede saber más que otros niños menores ó negar la afirmación de ellos, lo hace con cierto goce subjetivo y subjetiva propiedad de su hecho. Y de lo que aprende de otros, lo primero que saca es un subjetivo y afectivo saber, sin saberse de la relación objetiva de haber aprendido, y sin querer dudar ni pararse en ello; sino de una vez y de corrido, como de él adelante y abajo (con ceguedad racional). Este es el

primer sujeto intelectual. Y lo mismo en el sentir afectivo: donde busca ante todo la participación ajena con el propio sentimiento (subjetivo, egoísta). Y en el querer: tenaz, temoso, arbitrario. Todo el hombre se hace sujeto en este primer tiempo, ó totalidad en individualidad en la *fantasía*, fijo en su totalidad, encantado y preocupado de sí. Observad: se comienza á indicar el sujeto en el niño por señales delicadísimas. Cuando un niño no quiere decir una cosa, y para estimularlo le decimos: *N. no sabe esto*, ú otro modo de negación, suponemos ya en él el *sujeto*, que se afecta de esta negación en el niño. Cuando un niño (aun infante) oye decir de él una cosa que sabe no ser verdad, y se ríe de ello, al oírlo, como con goce interior, se afecta él mismo del contraste de lo verdadero y no verdadero en él mismo: es un anuncio del sujeto, de la *malicia*, como dice el sentido común.

Apenas el niño halla en sí su *otro* inmediato (la contrariedad en la realidad, como en él mismo), se lleva todo él á su contrario, se ve y ama en su contrario (y así se conoce en el mundo y con él). Deja y olvida su simple indivisa totalidad primera, y, tras largo trabajo y prueba, llega á entender que no está en su *otro*, en toda y su primera realidad (en su propiedad como su primera propiedad, en sí propio como el *primero* de sí mismo), y á entender su otro inmediato y toda su contrariedad en la propia y primera razón de sí mismo, y á concertar consiguientemente consigo. Está largos tiempos admirado, encantado de su otro inmediato, y pierde en él toda propiedad y toda razón de sí mismo en sus inmediatos, y de aquí y con esto en todas sus relaciones. Por esto, no conoce el mundo real, ni conoce el Dios real y verdadero y el primero y supremo Dios; y se forja en la fantasía (y de aquí en el sentido) y en el entendimiento infinitos ídolos divinos (ideas subjetivas), con asomos de lo superior y supremo, pero que todos *tienden* hacia abajo y á lo relativo y subjetivo y particular; y en la historia todos *descienden* y degeneran (todos sin excepción, hasta hoy inclusive), cada uno y en cada grado á su modo y con su modo en el tiempo también. Pero ninguno *por su sola virtud* sube, ni tiende á subir y perfeccionarse en sí. Testigo, la historia universal religiosa hasta hoy. En la



Humanidad, sin embargo, pasa al lado de esto, y como secretamente, y aun mediante esto mismo, otro superior proceso religioso, que será *claro y vivo* en su día.

1.º de Mayo.

EL NIÑO EN SU PENSAMIENTO.

El niño (ó el sér en el niño) es un todo, y todo de propiedad en su pensamiento y palabra espontánea, y es propio de sí en tal estado de su pensamiento. Hace en él juicios y racionios, aunque no como sujeto que se sabe de ellos, sino que los hace la naturaleza racional en él.

Y es tan de su propiedad en tal estado, que cuando le llaman á atender á lo mismo que hace, se extraña (1) y cambia de modo y tono (se corta su serie de pensamiento); y repugna la atención reflexiva á su propio hecho; y lo resiste, pues, con la *propiedad* y propio modo de pensamiento como él entonces piensa.

Así como repugna atender á que no sabe; y pensar esto mismo. Hay aquí, pues, esencial contrariedad, mostrada en la unidad misma del pensamiento en el niño. Así como la relación en esta misma contrariedad, y la racional posibilidad de la unión de esta oposición, está indicada en el niño mismo: de un lado, en sus cuestiones eternas de razón (*qué, cómo, por qué, etc.*); de otro, en la inagotable curiosidad individual de su pensamiento y en su constante movilidad. Mas esto no es lo único que caracteriza el pensamiento en el niño (en el sér racional del niño); sino al punto pensamiento positivo y palabra consiguiente á su propio, espontáneo, simple modo.

LA ENSEÑANZA DEL PORVENIR,

SEGÚN MR. BEARD,

por el Prof. D. F. Giner,

ex-Catedrático de la Universidad de Madrid.

I.

Uno de los más eminentes fisiólogos del sistema nervioso en nuestro tiempo es sin

(1) Como *primer sujeto* de ello (pues como segundo y de pensado en relativo, siguen ellos al punto series enteras de pensamientos). La naturaleza racional piensa en ellos todavía.

duda el célebre Mr. Beard, de Nueva-York, á quien se deben los primeros estudios y mucha parte de los más importantes sobre la neurastenia ó agotamiento nervioso, enfermedad conocida á veces por el nombre de este observador («mal de Beard»).

En el libro en donde bajo el título de *El Neurosismo Americano* resume sus principales investigaciones, presenta algunas bases para una reforma de la pedagogía que evite ese agotamiento del sistema nervioso: de ellas entresacamos algunas, como señal de la convergencia, cada día mayor, que entre los fisiólogos y psicólogos más autorizados se va estableciendo en punto á la renovación de los sistemas educativos.

En su opinión, estos sistemas, actualmente, lo mismo en la escuela que en la universidad y en la familia, parecen organizados para acabar con la energía nerviosa; la ciencia y el arte de la educación, de tal modo han quedado rezagados con respecto á los demás, que hasta los últimos años del siglo pasado apenas podía decirse que hubiese empezado á estudiarse científicamente.

Escuelas, colegios, universidades, son todavía doquiera el santuario del medioevalismo, mirando más bien á conocer lo ya sabido, que á hacer nuevos descubrimientos, y pudiendo esperarse poco de ellas para una reforma trascendental. La política educativa de los chinos es, para muchos, causa de su estancamiento; porque si sus nervios fuertísimos han podido soportar durante siglos tantos exámenes y concursos, ha sido renunciando al progreso. En su ejemplo se inspiran, más ó menos, todos los pueblos civilizados. La fuerza responde á la fuerza; cierta clase de jóvenes tienden á levantar al maestro más de lo que éste puede lograr bajar á sus discípulos; las naturalezas conservadoras se apegan á la tradición; la medianía engendra la medianía; los organismos docentes son impotentes para salir por sí propios de ese estado y necesitan que su reconstitución venga de fuera: de los psicólogos, de la psicología de la educación.

Hé aquí uno de sus principios cardinales: «Al Evangelio del trabajo, debe sustituir el Evangelio del reposo». Los niños de la generación pasada venían arrastrados, estimulados al trabajo, en sus formas

más repulsivas, porque la filosofía de ese tiempo decía que la utilidad es proporcionada á la fatiga y que los estudios deben ser hechos con aquellos métodos que la experiencia acredite de más molestos y fastidiosos. Olvidaba esta filosofía la necesidad del placer. Hoy muchas veces tenemos que apartar á nuestros hijos del trabajo con tanta fuerza en ocasiones como la que empleaban nuestros padres para llevarnos á las aulas, teniendo que desarrollar una vigilancia constante para impedir, por ejemplo, que estudien á deshora. Esto es debido en gran parte á los psicólogos y fisiólogos, que han llamado la atención sobre los funestos resultados del exceso de trabajo, no ya sólo cuando se trata de estudios hechos con disgusto, con excitación, con ansiedad y en las malas condiciones higiénicas de la mayoría de las escuelas, sino aun en trabajos gratos, en armonía con nuestros gustos y organización: por ejemplo, la música.

En sentir del autor, hé aquí algunas de las diferencias esenciales que caracterizarán la educación del porvenir.

a) La limitación cuantitativa del saber, en vez del ansia y del prurito actual, que, v. gr., parece en la historia, olvidando que casi todo lo que lleva este nombre hay que considerarlo como un mito, y que, de lo que sobreviva en esta esfera á la crítica, no hay para qué enseñar sino muy poco á su vez y quizá sin dar grande importancia á recordarlo. Que este principio de Beard, evidente como lo es, sin duda, se halla muy distante de ser todavía reconocido, se observa con facilidad en la enseñanza de todos los países y con especialidad en el nuestro, donde asombra el bagaje de volúmenes que por regla general han de «aprender» los más de los alumnos cada año; verdad es, en cambio, que sólo los aprenden para los exámenes, olvidando luego casi por entero todo el inútil farrago de su contenido, del que sólo sobrenada tal cual islote esporádico. Tanto peor, ó tanto mejor: según se mire.

b) La conciencia de que, de todo el verdadero saber, sólo una parte mínima, infinitesimal, puede adquirir un individuo, por altas que sean sus fuerzas. Que una cosa cualquiera sabida sea importante, no es razón para que todo el mundo tenga que sa-

berla; lo contrario equivaldría á querer comer toda sustancia comestible, sólo por ser nutritiva. La ignorancia es una necesidad, pues no podemos saber cosa alguna, sino á condición de ignorar muchas otras. Tener un conocimiento general, aunque sólido, de aquella parte de la ciencia más lejana de nuestra especialidad y un conocimiento profundo de lo que á esta última toca, son los dos fines cuya armonía constituye el ideal verdadero del conocimiento. La verdad preliminar de toda disciplina mental es que el cerebro humano, aun en su más alta evolución, tiene una capacidad debilísima: y así, necesita olvidar mucho para poder dar á sus fuerzas nuevas aplicaciones. La actual variedad de lenguas muertas y vivas fué desconocida á los más grandes genios literarios: creadores, sin embargo, de sus propias lenguas. Poseer un conocimiento suficiente y sistemático del orden general del saber; orientarnos en sus varias direcciones hasta conocer cuál es la que más se adapta á nuestras inclinaciones y ambiente, y seguirla, es lo que constituye la verdadera victoria en la batalla de la vida.

Esta parte del excelente razonamiento del autor parece un comentario del *sapere ad sobrietatem* del Apóstol.

c) La idea de que la suprema necesidad no es el saber, sino el poder adquirirlo y servirse de él, según con buen sentido hace el atleta. No importa que un hombre sepa poco ó mucho, sino que sepa *cómo* debe saber, y pueda concentrar y vivificar sus conocimientos. Una disciplina mental perfecta consiste en que todas nuestras facultades operen juntas y armoniosas con el menor rozamiento y dispendio de fuerza posible: entonces, la adquisición del saber que necesitamos, v. gr., para nuestra tranquilidad intelectual ó nuestros medios de subsistencia, no es más que una especie de diversión que sin fatiga nos lleva al corazón de la verdad. Todos los caminos derechos de auto-instrucción sirven para este fin; pero ninguno como el arte del pensar. Sólo que este arte es en el que menos se ha *pensado*, salvo en las antiguas fórmulas de la lógica, que guardan la misma relación con el razonamiento vivo que una choza de ramas con el árbol de donde estas se cortaron. El estudio del arte del pensar y de los principios de la evidencia puede ser suma-

mente atractivo y precioso, aun para las inteligencias menos maduras.

d) La educación no es más que evolución, crecimiento intelectual que, como todo en la naturaleza, procede sin interrupción desde lo simple á lo complejo. La mente crece como un árbol; podemos contrariar ó favorecer su progreso, pero no evitar este crecimiento.

e) El gran secreto de la vida es aprender á olvidar, debiendo proceder con todo el saber que adquirimos, como el actor con los papeles que aprende: sin retenerlos en la memoria más que mientras hacen falta, á fin de que dejen hueco para otros. Por fortuna, la mayor parte del bagaje con que nos cargan en la juventud, se nos olvida.

f) El método educativo verdaderamente psicológico y el más económico de fuerzas, tiempo y dinero, es el que emplea todos los sentidos. La inteligencia es como un sentido altamente desarrollado que conviene nutrir por sus raíces, no por las ramas, como se ha empeñado en lograrlo la educación escolástica. Fröbel, Pestalozzi, Rousseau, concuerdan en este principio: que es más fácil y natural entrar en una casa por la puerta que rompiendo los muros. Por ventura, la naturaleza es más poderosa que nuestros sistemas, á pesar de los cuales nuestros hijos se instruyen por medio de los sentidos.

Toda educación debe ser *clínica*, de observación directa en cada caso. En realidad, saber bien qué debe ser y qué será en su día la educación médica, puede decirse que equivale á saber qué debe ser toda educación en general.

II.

Hé aquí ahora este ideal, casi con las propias palabras del autor.

Hasta ahora, se ha enseñado la medicina de un modo completamente antifilosófico; y si es cierto que en los últimos años la instrucción á la cabecera del enfermo, las operaciones y las demostraciones han mejorado dicha enseñanza, se comienza, sin embargo, todavía por donde se debería concluir. Para el estudiante, la manera convencional, hereditaria, ortodoxa, es la de tomar los libros de texto sistemáticos, recorrerlos

hoja por hoja sistemáticamente también, y asistir á lecciones no menos sistemáticas; dejando para el fin de los estudios, ó al menos para el medio, la instrucción práctica y la observación individual. Ahora bien, la psicología y la experiencia exigen precisamente invertir todo esto. El alumno debería pasar los primeros años á la cabecera del enfermo, en el laboratorio y en la sala de disección, y los principios didácticos y sistemáticos deberían reservarse para los últimos años, y aún entonces, usarlos con suma parsimonia. El orden psicológico, conformándose al cual penetra y se graba más fácilmente cada verdad en el espíritu, no es el de los libros de texto, los cuales son una fatiga impuesta á la fuerza nerviosa, un dispendio de tiempo y de energía, tal, que á veces sólo olvidando esos libros y las lecciones académicas podrán los jóvenes llegar á ser un día buenos médicos.

La primera lección de medicina debería recibirse al lado del enfermo. Antes de leer un libro ó de oír una explicación, antes de conocer siquiera la existencia de una enfermedad, el estudiante debería *verla*; y entonces, *después* de haberla visto y observado con la guía y las instrucciones del maestro sobre ella, le serán sus lecturas harto más provechosas que si hubiese hecho lo contrario. El práctico, con tal que posea en cierto grado la facultad de analizar sus propias operaciones mentales, cuando lee la descripción de una enfermedad, de la cual ha visto ya un caso con sus propios ojos, la comprende mucho mejor: como comprende cuán poco le han servido los libros abstractos, al encontrar el primer caso, si no los vuelve á leer después de ésto; y entonces observa que ha olvidado lo que sólo aprendió para recitarlo en el examen con buen éxito. Por el sistema que indico, se aprende en un mes más que en un año por el sistema actual; además, lo que se aprende así se tiene todo á la mano y servible, y con un gasto de fuerza y tiempo incomparablemente menor. La llamada «enseñanza sistemática» es la más extravagante forma de instrucción, y ni aun es tal, porque los conocimientos que pretende suministrar no entran en el cerebro del estudiante; si bien puede retener durante algún tiempo las palabras con que se expresan, para exponerlas en el examen, sea de viva voz,

sea por escrito. Mientras asisten á las lecciones, se afanan tomando notas sin comprender real y verdaderamente. Cinco minutos de estudio, con ayuda de un maestro experto, sobre un caso cualquiera, le darían á conocer lo que en vano pugna por adquirir en todo un año de explicaciones teóricas.

Según el autor, el ejemplo de la medicina es general, y aun puede afirmarse que esta rama de conocimientos comienza á convertirse á las ideas radicales de la nueva reforma. Así, por ejemplo, acontece que aprendemos las lenguas extrañas, no como la nuestra, con la conversación y la lectura, sino con la gramática y los diccionarios, en vez de reservar estos á grados más avanzados, posteriores á la posesión de la lengua misma. Por caro que sea el viajar, que es sin duda el mejor método para estudiar la geografía, cuesta de cierto menos que gastar años y años en la escuela con este fin. Por fortuna, como en tantas otras cosas, en la geografía es muy corta la cantidad de cosas que hay que saber.

El sistema de lecciones y repasos, completamente anti-psicológico, es tan enojoso y forzado para el maestro como para el discípulo; en las Universidades inglesas ha sido reemplazado, hasta cierto punto, por un sistema que concuerda con las leyes de la inteligencia el de la enseñanza privada. Hay un profesor en la Universidad norteamericana de Harvard, á quien el autor ha oído decir muchas veces que, cuando sus alumnos entraban en clase, sentía el deseo de averiguar, no lo que ellos sabían, sino lo que no sabían. Este profesor, añade, habría debido nacer en el siglo xx, y quizá en el xxx, porque su filosofía es demasiado sólida y demasiado bien fundada sobre la psicología para que pueda esperar verla aceptada durante su vida. En Harvard hay muchos profesores que, en vez de explicar y preguntar, responden á las preguntas de sus alumnos, y esta inversión de los términos es uno de los pocos rayos de luz que se vislumbran en la enseñanza actual.

Las lecciones ó explicaciones puramente orales exigen del auditorio enorme gasto nervioso; su fruto es imperfectísimo, porque el diálogo, las interrupciones, las revisiones, etc., apenas son posibles, dejando, más bien que un conocimiento concreto de

las cosas, una vaga sombra de saber. Mr. Beard considera como uno de sus más gratos recuerdos no haber asistido en toda su carrera de medicina sino á una lección de cada doce (por más que fuesen á veces brillantes y bien hechas), salvo las propiamente clínicas. Y añade que si en su tiempo hubiese habido tantos libros de medicina como hoy, su abstención de los cursos sistemáticos habría sido completa. La utilidad de estos cursos es sólo la de acostumbrar al oyente á soportar cosas penosas y hasta perjudiciales. La lectura y la revisión de lo que aprendemos, volviendo siempre á la intuición de lo que estudiamos, la conversación con los que saben más que nosotros sobre el asunto, es trabajo grato, vivificador y que en vez de acortar la vida la alarga, evitándonos la bancarrota del sistema nervioso. Uno de los más grandes trabajadores del mundo actual, Edison, es al mismo tiempo uno de los hombres más sanos que Beard ha conocido, merced á su excelente método de actividad intelectual.

El escaso interés que despertaron unas conferencias teóricas del autor, comparado con el entusiasmo que promovió al repetirlas, acompañadas con sus experimentos, es uno de los hechos que más le hicieron comprender el papel extraordinario del sentido de la vista en la enseñanza.

En cuanto á los exámenes, concursos y oposiciones, parecen inventados, dice, por alguno que haya querido más bien atormentar que beneficiar á la humanidad, aplicando aquella errónea filosofía de que todo lo que es desagradable es útil, y que la (temporal) acumulación de hechos es la verdadera sabiduría y la exacta medida de la fuerza cerebral. Pero el más gran necio puede hacer el mejor examen; mientras que ningún hombre discreto puede siempre decir lo que sabe.

Por el extracto precedente, se ve que, ante todo, para el fisiólogo americano, el verdadero sentido del método intuitivo no se oscurece por el peso de la tradición. Con efecto, es frecuente ver aceptada bajo el nombre de este método una combinación en que la exposición teórica va seguida de los datos objetivos; v. gr., demostraciones, experimentos, etc. Sin duda que este sis-

tema, el cual representa una transición, necesaria tal vez, entre la antigua explicación dogmática y la verdaderamente intuitiva, constituye un progreso apreciable. Pero recordemos que la naturaleza del procedimiento intuitivo no está en confirmar *a posteriori* la exactitud de una exposición previa; sino en llevar de la mano al alumno para que él mismo, partiendo de los datos que se le presentan, pueda resolverlos en una trama de conceptos. La explicación previa, además, podrá ser un resumen de lo que otros ó el profesor mismo han visto; cosa imposible, si el *ver* no hubiera precedido al *entender* (1).

Este principio, en sí mismo, suscita ya hoy, por fortuna, escasa oposición; pero, en las aplicaciones, flaquean con frecuencia aun sus más decididos apóstoles. ¿A cuántos de estos, por ejemplo, no admirará la idea de comenzar por la clínica la medicina (2), á pesar de que ya hoy parece fuera de duda—á los más, sino á todos—que debe empezarse la anatomía por la disección?

De igual suerte las excursiones al campo, á los museos, á las fábricas (como antes queda dicho de los experimentos), se tienen ya como ilustraciones y confirmaciones insustituibles de las lecciones orales; pero pocos ciertamente reconocen todavía que deben constituir el *primer* momento, no el *segundo*, de una enseñanza objetiva; como los trabajos de gabinete, en geología, tienen necesariamente que venir después de los trabajos de campo.

Y sin embargo, esta es la ley. Un caso de conciencia en una clase de moral, la observación de un fenómeno en una de psicología ó de física, no son *ejemplos* para ilustrar una doctrina, sino la base, la materia, el objeto mismo de la investigación y discusión, ó, para decirlo de una vez, de la enseñanza.

(1) Coppée dice: «Me gusta grabar con una lectura la impresión que me ha producido un objeto. . . Primero, ver; después, saber. Al volver de las salas egipcias del Louvre, releo la *Novela de la momia* de Gautier... Al día siguiente, presa del deseo de saber más, voy á la Biblioteca á hojear la gran obra de Lepsius ó á dar un vistazo á los trabajos de Mariette ó de Maspero.» J. Claretie, *Francisco Coppée*.

(2) Este principio informa la enseñanza del Doctor D. Federico Rubio en su Instituto de Medicina operatoria, si bien los alumnos son ya allí médicos.

LA MISIÓN MORAL DE LA UNIVERSIDAD,

por el Prof. D. A. Sela,

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

(Continuación) (1).

II.

La Universidad será educadora, ó no será. Reducida á sus actuales condiciones, no sólo no contribuirá á la prosperidad del país, sino que ni siquiera se contará como factor importante en el desenvolvimiento de la cultura pública. «La educación y el desarrollo de la inteligencia — dice con perfecta exactitud un profesor y pedagogo español—siguen á los del hombre como la parte al todo, y su horizonte se dilata ó se cierra con el horizonte general del espíritu. Del presumido y vano; del que ahoga el clamoreo de su conciencia, todavía no bien empedernida; del envidioso; del disipado y frívolo; del egoísta, sordo á los deberes de la humanidad, puede quizá esperarse toda la paciencia necesaria para las delicadezas del microscopio ó para descifrar una inscripción cuneiforme; toda la penetración que requieren las sutiles combinaciones del cálculo; todo el tino del mundo para llevar á feliz término un experimento en el laboratorio... pero nunca ese supremo amor á la verdad, desinteresado, impersonal, objetivo, única fuente de todas las luces y revelaciones superiores» (2).

Merced al concepto, cada vez más extendido, de la unidad orgánica del ser humano sobre la variedad de aspectos que ofrece, reconocen unánimemente hoy psicólogos y pedagogos que ninguna facultad puede desenvolverse, en el verdadero sentido de la palabra, más que armónicamente con el desarrollo de las demás; que no caben esas educaciones fragmentarias á que nuestros actuales sistemas tienden, sin grave daño de la persona entera, incluso de la misma facultad que preferentemente se desea educar.

La confirmación de esta verdad todos podéis hallarla en los frutos que de la enseñanza universitaria en España se obtienen; yo, además, puedo aducir mi propia

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

(2) Giner, *Estudios sobre educación*, pág. 98.

experiencia personal. Teóricamente, no se explica el abandono absoluto de la educación física y de la educación moral de los estudiantes, más que por el deseo de concentrar todos los esfuerzos del lado de la educación intelectual. Y después que hacemos, ó intentamos hacer, á lo menos, un cultivo forzado de la inteligencia, encontramos que las facultades intelectuales no se han desenvuelto, sino más bien atrofiado, en el estudiante de Facultad; y aun en cuanto á la suma de conocimientos adquiridos, su primer cuidado será olvidarlos, desprenderse de ellos, como se arroja un lastre inútil, en cuanto traspone las puertas de la escuela, ó antes todavía, tan pronto como se descarga, en los exámenes de cada asignatura, del farrago de cosas aprendidas que, como un cuerpo extraño, le molestaba y estorbaba dentro de la cabeza.

Para obtener tan mezquino resultado, no vale la pena ciertamente de prescindir de lo más importante del problema educativo; no es preciso considerar al estudiante como si no fuese más que una inteligencia, cerrando absolutamente los ojos á cuanto toca al cuerpo, al corazón y al carácter. Sería mejor, sin duda, que haciéndole aprender menos cosas de esas que en seguida procurará olvidar, se le educara armónicamente, concediendo á los sentimientos y á la voluntad la debida atención.

En esta educación armónica y completa consiste precisamente, á mi juicio, la fórmula que condensa el papel que la Universidad se halla llamada á desempeñar en las sociedades modernas. No es sólo una aspiración; es una necesidad y necesidad que con urgencia pide ser satisfecha. El supuesto de que partimos en nuestras relaciones mutuas, estudiantes y profesores, supuesto sin el cual no sería posible abandonar la educación física y la educación moral de aquellos, es que, hombres hechos y derechos, con todos los atributos de tales, vienen á estas casas provistos de toda suerte de nobles sentimientos, de una voluntad recta y enérgica, así como de aquella cultura general sin la cual todas las especializaciones y preparaciones profesionales son prematuras y malsanas.

¡Dios sabe si este supuesto es falso! Pero aunque lo consideráramos como verdadero, todavía le quedaría á la Universidad bas-

tante que hacer y mucho de que abstenerse, para no viciar esa educación previa de sus alumnos. En tal materia, en efecto, no hay acciones indiferentes; las que no educan, corrompen. ¿Cómo negar que tal maestro, con sus hábitos de desorden; tal otro, con su falta de formalidad; el de más allá, con su mal humor eterno; éste, con sus intolerancias; aquél, con sus injusticias—y no quiero hablar de los que llevan una vida relajada, si por desgracia los hubiere que hasta tal punto olvidaran la dignidad de su persona y el honor de su profesión,—cómo negar, digo, que el ejemplo de la conducta de tales maestros inquieta, perturba y á la larga destroza la conciencia de los jóvenes escolares?

¡Ah! Si queréis saber la causa de que tantos talentos perezcan sin haber dado uno sólo de sus naturales frutos; de que tantos brillantes alumnos de las Universidades se pierden apenas trasponen sus umbrales (cuando no antes de trasponerlos), en el mar cenagoso de las concupiscencias políticas, de la superficialidad social, de la vulgaridad que todo lo invade; si queréis saber por qué nuestra juventud es descreída y escéptica, por qué la abandona toda fe, toda aspiración ideal, toda noble ambición, todo amor puro y desinteresado, todo culto de los grandes ideales de la vida, toda pasión patriótica, mirad lo que tiene á su alrededor, en su familia, en la escuela primaria, en los Institutos de segunda enseñanza, en las escuelas especiales, en la Universidad. ¿Quién la educa? Entre tantas lecciones como recibe, ¿dónde están las lecciones de virtud? ¿Cuándo se la obliga á levantar al cielo la cabeza, á contemplar la nobleza de la creación y de su propio sér? ¿Dónde se le forma el corazón? ¿En qué momentos se procura dotarla de carácter?

La culpa no puede achacarse á tal ó cual organismo. ¿Qué duda tiene? Como en todos los grandes males sociales, como en todos los vicios de los pueblos decadentes, en el mantenimiento de este colaboran múltiples y muy diversos factores, llegando á establecerse un círculo que á primera vista parece infranqueable: toda la sociedad pervierte á la juventud, y la juventud, después, aumenta la perversión de la sociedad. Pero de cuantos elementos contribuyen á perpetuar tal estado de cosas, á ninguno toca

tanta responsabilidad como á estos establecimientos, llamados de enseñanza superior, porque ocupan el lugar más elevado en la jerarquía de las escuelas. Ninguno, con tantos motivos para obrar como ser consciente, con conocimiento de causa, con completa libertad; ninguno, dotado de mayores medios para apreciar la gravedad de los males enumerados y para ponerse inmediatamente á corregirlos, con fe, con energía, con constancia, seguro de producir una poderosa y benéfica corriente y de promover la acción de otros factores que á su invocación tomarían parte en esta obra redentora.

Redentora, señores; la única redentora que cabe emprender en un país, que tan distanciado se halla todavía del estado general de los pueblos cultos; país que—¿por qué no hemos de confesarlo, si en conocerlo y proclamarlo, para corregirlo después, consiste el verdadero patriotismo?—país que, ni por sus costumbres, ni por su ciencia, ni por sus artes, ni por su cultura, ni por su administración, ni por su política, ha entrado todavía en el concierto europeo.

¿Será demasiado pedir á la Universidad que, convirtiéndose en la verdadera *alma mater* de sus alumnos, y aun de sus profesores, ocupe el primer puesto en la honrosa campaña que es urgente emprender contra la superficialidad, contra el egoísmo, contra las bajas pasiones, contra el saber precipitado y vano, contra la conducta indecisa, contra las flaquezas de la voluntad, contra todo, en suma, lo que nos separa de la sociedad civilizada y culta?

Por mi parte, no creo que pueda emplearse en nada más noble y más útil á la vez, ni que mejor responda al sentido desinteresado y puro con que la Universidad debe cultivar la ciencia, al mismo tiempo que á la satisfacción de las necesidades nacionales más apremiantes. De este modo, los estudiantes de Facultad poseerán, mientras permanezcan en ella, y conservarán y acrecentarán después, en virtud del impulso recibido, aquellas cualidades que distinguen al hombre culto, sano, noble, justo, recto, inteligente é ilustrado, del que se halla sumido en un grado rudimentario de civilización; se despertará en sus almas, según las palabras del Sr. Giner de los Ríos, «un sentido profundo, enérgicamente varonil,

moral, delicado, piadoso; el amor á todas las grandes cosas, á la religión, á la naturaleza, al arte; una conciencia trasparente de su fin, nutrida por una vocación arraigada; gustos nobles, dignidad de maneras, hábito del mundo, sencillez, sobriedad, tacto» (1): todo cuanto en suma, constituye el ideal de una buena educación.

Porque adquiera estas cualidades, nuestro estudiante no sabrá menos; antes sabrá mejor lo que sepa. Al educar su inteligencia, en armonía con el desenvolvimiento de la sensibilidad y la voluntad, se procurará, como ya lo aconsejaba Montaigne, no amueblarle la cabeza, sino forjársela; no atiborrarla de ciencia indigesta, sino convertirlo, ante todo, en artífice de sus propios conocimientos, artista del arte de aprender—*Künstler im lernen*, que decía Fichte, reduciendo á estas palabras el ideal didáctico de las Universidades alemanas (2). Por donde la educación moral, lejos de perjudicar al desarrollo de la inteligencia, vendrá á favorecerla, como todo lo que eleva el nivel general del educando.

Esta concepción de la labor universitaria como obra de educación y, especialmente de educación moral, no es ya ninguna novedad, como pudiera creerse, en vista de la escasa resonancia que ha logrado hasta hace poco entre nosotros. No es otro el sentido dominante en las altas instituciones de enseñanza de Inglaterra (*High Schools*) y en las Universidades por tantos títulos notables de Oxford y Cambridge, que se precian, con razón, de formar *gentlemen* antes que sabios. Al mismo ideal responde, en parte, la organización tan elogiada de las mejores Universidades alemanas, íntimamente asociadas al espíritu general del país y en cuyo seno, las asociaciones de estudiantes, sus solemnes fiestas y reuniones familiares con los profesores, y el poderoso influjo ejercido por los grandes maestros desde los *seminarios*, que constituyen el rasgo característico de aquella enseñanza, tienden á producir ciudadanos al mismo tiempo que hombres cultos. Francia, en fin, ha entrado resueltamente por este camino, tratando de infundir un soplo de vida en

(1) GINER, *Estudios sobre educación*, pág. 45.

(2) J. G. FICHTE, *Didacticter Plan einer in Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt*.

sus Facultades; reuniéndolas para formar Universidades dotadas de espíritu corporativo; ejerciendo sobre los estudiantes, por órgano de los profesores más ilustres, una alta predicación moral; creando las jóvenes y ya poderosas asociaciones generales de estudiantes, de las cuales tanto puede esperarse si continúa dirigiéndolas el espíritu de M. Lavissee; esforzándose, de todos lados, con un tesón, una firmeza y una continuidad que serán la mayor gloria del régimen republicano en aquel país, en llenar las Universidades con el alma de Francia—un tanto *chauvinista*, sin duda, pero espléndida de vida y de calor.

Quien desee ponerse al corriente de este movimiento, que paulatinamente va ganando á la opinión pública francesa, consulte las calurosas excitaciones del P. Didon; los libros y las conferencias de Renan, Julio Simon y Vogüé; la obra teórica y práctica que ocupa toda la vida de Marion, el ilustre profesor de pedagogía en la Sorbona (1); los artículos del vice-rector de la Academia de París, Gréard (2); los de Pécaut (3); los estudios de Liard (4), Lavissee (5), Bréal (6), Fouillée (7) y Couberlin (8). Tampoco debe omitirse una hermosa conferencia reciente de M. Malapert, profesor del Liceo de Caen, titulada *El estudiante y el joven*, cuyos consejos y demostraciones, aunque dirigidos á los muchachos

que acaban la segunda enseñanza, son perfectamente aplicables á nuestros estudiantes de Universidad (1).

En España son también ya muchos los que, participando de este sentido, estiman imperfecta y manca la obra de la Universidad y desean reformarla, poniendo en el lugar que le corresponde á la educación moral. Conocida es la constancia con que desde hace muchos años viene predicando la necesidad de dar carácter educador á las Universidades D. Francisco Giner de los Ríos, de cuyas ideas, expuestas en varias obras y en su cátedra de Filosofía del Derecho—hoy suprimida—son pálido reflejo muchas de las contenidas en este discurso. *La Institución libre de Enseñanza*, de Madrid, inspira en los mismos principios la educación superior de los pocos alumnos de este grado que en ella cursan. Y aunque sólo han emitido sus sufragios incidentalmente, sobre tal ó cual aspecto de la cuestión, puede, sin duda, contarse como partidarios de las reformas universitarias, y entre ellas, de la educación moral, á los Sres. La Fuente (2), Gil y Robles (3), Posada (4), Rodríguez Carracido (5), Muñoz Orea (6), Rodríguez Mendez (7), Torres Campos (D. Manuel) (8), Alas (9) y otros varios, cuyas obras no puedo citar en este instante. Por último, el Sr. Buylla, nuestro excelente decano, ha leído en el acto de la apertura de la Academia de Derecho de esta Universidad, en 1888, un elocuente discurso sobre la educación física y moral en las Universidades, lleno de interesantísima y bien expuesta doctrina, que á menudo recordaréis

(1) Véanse sus *Lecciones de psicología aplicada á la educación*, París, Colin; *Lecciones de moral*, París, Colin, 1888; *De la solidaridad moral*, París, Alcan, 1890, y, sobre todo, los ejercicios de educación que practica en la Sorbona y de los cuales puede dar idea la obra que con el título de *L'éducation dans l'Université*, ha publicado después de tirada la primera edición de este discurso.

(2) Reunidos bajo el título de *Education et instruction*, París, 1887.

(3) *Études au jour le jour sur l'éducation*, París, Hachette, 1870.

(4) *Universités et Facultés*, París, Colin.

(5) *Questions d'enseignement national*, París, Colin, 1885. *Études et étudiants*, París, 1890.—M. Lavissee, patrono é inspirador de las Asociaciones de estudiantes y director de estudios en la Facultad de Letras de París, es uno de los más activos propagandistas del nuevo sentido. Véanse, además de las obras citadas, sus numerosas y entusiastas alocuciones á los escolares, insertas en la *Revue internationale de l'enseignement* y en la *Revue universitaire*.

(6) *Excursions pédagogiques*, París, Hachette, 1882. *L'instruction publique en France*, París, 1886.

(7) *L'enseignement au point de vue nationale*, París, Hachette, 1891.

(8) *L'éducation en Angleterre*, París, Hachette, 1888.

(1) La ha reproducido, de la *Revue universitaire*, de París, el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN núm. 369, 30 de Junio de 1892.

(2) Discurso de apertura de la Academia de Derecho de Madrid.

(3) *La libertad universitaria*, cartas al Excmo. Señor D. Alejandro Pidal y Mon, publicadas en *La ciencia cristiana*, números 33, 34, 36, 39, 41, 44 y 47 del año 1884.

(4) Discurso inaugural de la Universidad de Oviedo, en 1884.—*La enseñanza del Derecho*, Madrid.—El Sr. Posada ha hecho, además, una activa propaganda en favor de estas ideas en varios periódicos de gran circulación.

(5) Discurso inaugural de la Universidad de Madrid, en 1886.

(6) Ídem, id., id., de Salamanca, en 1888.

(7) Ídem, id., id., de Barcelona, en 1888.

(8) Ídem, id., de la Academia de Derecho de Granada, en 1890.

(9) Ídem, id., de la Universidad de Oviedo, en 1891.

al oír algunos períodos del presente estudio. ¿No es lícito confiar en el porvenir de nuestras Universidades, cuando tantas y tan elocuentes voces se alzan en su favor? ¿No debe esperarse que la educación moral ocupará al fin en ellas el lugar preeminente que de derecho le corresponde?

Creyéndolo así, he juzgado que podría ofrecer alguna utilidad la exposición de los medios de que disponemos para obrar sobre los sentimientos y el carácter de nuestros discípulos. Desde luego puede afirmarse que no hay recurso alguno de los que los tratados generales de pedagogía recomiendan que no pueda emplearse con éxito en los centros de enseñanza superior, en su medida y á su sazón. El sentido moral, la conciencia, el ejemplo, el hábito, la obediencia, las consecuencias agradables y desagradables de las acciones, la enseñanza misma de la moral, pueden servir á los fines que la educación persigue. Pero sólo estudiaré aquí aquellos cuyo empleo toca más especialmente á la Universidad.

De ellos, unos se hallan al alcance de cada profesor; otros penden de la organización universitaria; muchos, en fin, deben ser puestos por los alumnos mismos, sin cuyo concurso todos serían ineficaces.

(Continuará.)

ENCICLOPEDIA.

EL MONASTERIO DE SANTA MARÍA DE LA RÁBIDA,

por el Prof. D. Ricardo Velázquez,

Director de la restauración del mismo.

Al conmemorar el descubrimiento del Nuevo Mundo, nada hay que tenga mayor interés que aquellos parajes en que el pensamiento del ilustre genovés pasó del terreno de la fantasía á la realidad de los hechos, y sobre todo aquel modesto lugar en que Cristóbal Colón fué comprendido y halló el apoyo que en ninguna parte había hasta entonces encontrado.

Voy, pues, á hablar del pequeño convento de Santa María de la Rábida, edificio humilde, pero interesante santuario, verdadera Meca de los pueblos de América, que por igual interesa al Antiguo y al Nuevo mundo. Sobrada conocida ya la historia del monumento por las interesantes obras

del P. Coll, por el tomo publicado por el ilustrado arqueólogo y literato D. Rodrigo Amador de los Ríos, por la notable conferencia dada en el Ateneo por el distinguido catedrático D. R. Becerro de Ben-goia y por otros muchos trabajos hechos en diversas épocas, voy sólo á tratar ligeramente de lo que se deduce de los datos que él mismo proporciona en sus destruidas, pero interesantes paredes.

Es el Monasterio de la Rábida pequeño y pobre, construído de sencillos tapias de tierra apisonada, de la manera que ya Plinio ponía como característica de la Península Ibérica, á excepción de la parte del presbiterio, levantado de piedra y al que los monjes procuraron dar mayor suntuosidad y riqueza. Puede el monumento, al menos en todo lo anterior al siglo xvii, clasificarse como de estilo mudejar: pues aunque el presbiterio es gótico de transición, con escasísimos motivos árabes, esto no lo contradice, por ser justamente una nota principalísima de las construcciones religiosas cristianas en aquella época. En los templos de estilo mudejar, el presbiterio se hacía gótico, estilo que á no dudar caracterizaba y simbolizaba en aquellos tiempos la arquitectura cristiana. Así, que, lo mismo en los edificios civiles que en los religiosos; la capilla en los palacios, el presbiterio en los templos, se construían en España en aquel estilo, aunque el resto del edificio se levantara en otro. Las capillas del Alcázar y de los palacios de las Dueñas y de Pilatos, en Sevilla, son claro testimonio de este principio, en cuanto á la arquitectura civil se refiere; los monasterios é iglesias de Córdoba, Sevilla, Niebla, en lo referente á la arquitectura religiosa ó monástica; y el mismo convento de San Marcos de León, uno de los más hermosos ejemplares de la arquitectura del Renacimiento en España, construído cuando ya este estilo campeaba por completo, habiendo llegado á todo su desarrollo, tiene su iglesia y sacristía levantadas en estilo gótico.

Todas las épocas, todas las vicisitudes por que ha pasado el edificio desde el período mahometano, han dejado en él sus huellas, no faltando página alguna de su historia.

Según ya hemos indicado, en su con-

junto, puede clasificarse el monumento, en cuanto á su tipo, como perteneciente al arte mudejar, ese arte mixto que se desarrolla en España, mezcla de las arquitecturas cristiana y mahometana, en que se juntan sin llegar á confundirse las arquitecturas de Oriente y Occidente y que tiene tantos caracteres, tantas fisonomías, cuantas son las épocas, ó las regiones en que la obra se produce. En cuanto á su importancia, está dentro de una de esas ramas que pueden llamarse populares y que realmente son tal vez las que mejor caracterizan las épocas y más al vivo manifiestan los rasgos peculiares de cada pueblo. Para las grandes construcciones, templos ó palacios, recurrese á los artistas más renombrados y á los más ricos materiales, llevados á veces unos y otros de lejanos países; y ellos aportan á la construcción elementos extraños, y hasta contradictorios con las condiciones de clima y de raza, siendo á la larga motivo de nuevas evoluciones en la esfera del arte. Pero, al lado de esto, se levanta la casa del modesto propietario ó de la pobre comunidad, construída con los materiales propios de la localidad y que fácilmente pueden adquirir, valiéndose de los alarifes del país, que traducen á su manera y sin elucubraciones científicas los elementos de las arquitecturas en que por costumbre se han formado, logrando dar un carácter, un sabor local, que no siempre consiguen las grandes construcciones y siendo acaso expresión más fiel de su época y de su país que aquellas.

El monasterio de San Isidro del Campo, en Santiponce, cerca de Sevilla, aunque más rico, presenta análogos caracteres en algunas de sus partes y seguramente sirvió de modelo al de la Rábida, en el que tal vez trabajaron los obreros que construyeron aquel. Además de que, aunque sólo quedan escasos monumentos de este tipo, debió ser muy general en toda aquella región de Andalucía y puede desde luego clasificarse como una de las fases del arte sevillano del siglo xv. Sevilla, Granada, Córdoba, Toledo, Segovia, Zamora y muchas otras poblaciones de España están llenas de estos pequeños monumentos, de estas modestas muestras de la arquitectura popular, que rápidamente van desapareciendo,

porque el interés particular unas veces, las reformas de las poblaciones otras, van destruyéndolos, sin que tengan quien clame contra ello, ni sea posible evitarlo en la mayoría de los casos, como lo evitan y se defienden los grandes monumentos.

Es, pues, el célebre monasterio, interesante por su recuerdo histórico y porque, gracias al papel que en la historia del mundo le cupo en suerte llenar, tendremos asegurada la existencia de un ejemplo de esa arquitectura popular, que sin esta circunstancia hubiera desaparecido como todos sus modestos hermanos.

Los constructores del Monasterio de la Rábida, en lugar de costosos muros de sillería ó de ricos materiales transportados á largas distancias, construyen con sencillos tapiales de tierra apisonada; las esbeltas columnas de torneado mármol de Macael ó de Italia, con que se levantan las construcciones árabes de Granada y los suntuosos palacios de la aristocracia sevillana, son sustituidos por modestos pilares de ladrillo, en los que sacan partido del mismo material para formar sencillos y característicos adornos, á los que el obrero da una originalidad que no ha de disputarle la crítica. A los costosos alizares de mosaico de barro esmaltado que forman los alicatados de Granada y Sevilla, reemplazan sencillas imitaciones, en que un pintor humilde, probablemente alguno de los monges ó de los legos del convento, trató de reproducirlos, imprimiéndoles un carácter que seguramente no hubiera conseguido con aquellos mosaicos. No siempre, sin embargo, aparece la misma pobreza en la construcción del edificio; pues las partes anteriores al siglo xv están levantadas con buenas mamposterías, ó sólidas fábricas de sillería ó de ladrillo, que acusan la existencia de una comunidad más rica y con más elementos que la que á principios ó mediados del siglo xv erigió la parte más interesante del monumento.

La historia de éste puede resumirse en pocas palabras.

Haciendo caso omiso de cuanto á la época romana ú otras anteriores se refiere y que pueden tomarse más como fábulas que como verdaderas fases de su historia, lo que aparece ya allí evidente es la existencia en el momento de la reconquista, á me-

diados del siglo XIII, de una Rábida, marabut, ó mezquita mahometana, de más ó menos extensión y en la cual habían sido empleados materiales trasportados de algún templo cristiano de la época visigoda, como lo comprueban los fustes romanos y el capitel latino-bizantino que todavía allí se conservan: lo cual haría remontar la construcción á los primeros años de la dominación árabe en España, ó sea al período del Califato, ó muy poco después.

Verificada la reconquista de aquel territorio á mediados del siglo XIII, debió primeramente utilizarse el templo mahometano, destinándolo al culto católico. La forma cúbica de la capilla pegada á los pies de la iglesia por el lado del Mediodía, los caracteres de la construcción de una parte de la misma y la señal evidente de haber sido adosada á ella la iglesia actual, comprueban que todavía se conserva la parte baja de la Rábida ó marabut. No pasaron, sin embargo, muchos años sin que se erigiera un nuevo templo más apropiado al culto católico: pues á mediados del mismo siglo XIII, debió levantarse la actual iglesia, construída en estilo gótico con reminiscencias todavía románicas y algunos elementos, aunque pocos, de la arquitectura árabe de Niebla, que había conservado cierto arcaísmo y severidad en los caracteres de la arquitectura del Califato, con cierta influencia mauritana en sus arcos de herradura ligeramente apuntada. Así, por ejemplo, álzase el nuevo santuario, añadido al mahometano, demoliendo para ello su fachada Norte. Fórmalo una sola nave, terminada por el presbiterio en su lado de Oriente, y cubiertos seguramente con alfarge la primera y con bóveda de crucería el segundo, con sus arcos apuntados y sus diagonales decorados del característico adorno en zig-zag y puntas de diamante, tan empleado en Castilla en la misma época. Todo en el presbiterio, los perfiles de las molduras, de sus impostas, arcos, etc., es de estilo románico de transición al gótico; pero la forma cúbica marca bien la influencia del arte mahometano, lo mismo que algunos entrelazos, y sobre todo una ventanita de su costado Sur, que es del siglo XIV; habiendo desaparecido la cornisa sostenida con modillones que seguramente tuvo en su principio, la cual ha sido susti-

tuída por otra cornisa de ladrillo con moldura greco-romana, obra, con certeza, de fines del siglo XVIII.

El cuerpo de la iglesia lo formaba una sola nave sin capillas, simplemente con una especie de hornacinas á uno y otro lado, formadas por arcos apuntados, también de ladrillo. La puerta de salida de la iglesia es de transición entre el románico y el ojival, sencilla y compuesta de baquetones que parten desde el suelo, sin basas ni capiteles, continuando á formar las archivoltas, aunque separados del arranque de los arcos por una simple imposta todavía románica. La puerta que comunica con el moderno claustro, (antes patio de la hospedería), y con el interior del monasterio es una interesante portada con dos arcos paralelos separados, disposición característica de la arquitectura de la Edad Media, especialmente de la arquitectura mahometana. De estos arcos, el que da al interior de la iglesia es de piedra y en forma de herradura ligeramente apuntada, mostrando claramente haber sido ejecutada por los árabes de Niebla, pues tiene las mismas proporciones, la misma disposición y trazado que las que allí se encuentran. Esta puerta y la pequeña ventana referida anteriormente son los únicos detalles genuinamente árabes de la iglesia y están allí como elementos extraños, sin fundirse ni enlazarse con la parte cristiana; nota característica del arte mudejar en aquel período histórico. Pues si la arquitectura mahometana del califato se fundió fácilmente con la visigoda y luego lo verificaron también sin dificultad la cristiana y la mahometana de los siglos XIV y XV, no sucedió lo mismo con la arquitectura románica, con la cual presenta un cierto antagonismo que hace que los elementos de uno y otro arte se encuentren empleados simultáneamente muchas veces, pero sin fundirse ni asimilarse.

La iglesia, cubierta hoy por una bóveda de ladrillo de cañón seguido y de construcción del siglo XVIII, lo estuvo en lo antiguo con un artesonado ó alfarge, armadura de madera característica de las construcciones españolas y que, tomada por la arquitectura árabe de las primitivas iglesias cristianas, en las cuales, fuera de la arquitectura bizantina, cuando ésta tomó ya formas definidas é independientes, constituía una

de las notas más características, nos la devolvió luego trasformada, llenando un vacío del arte cristiano de los últimos períodos de la Edad Media. Otro tanto aconteció en Inglaterra, que con igual motivo creó magníficas cubiertas ó armaduras de madera que, con las hispano-mahometanas, forman los dos tipos más notables de esta índole de construcciones en aquel período histórico y aun tal vez no sea aventurado afirmar que de toda la historia de la arquitectura (1). Todo el interior del templo estuvo pintado al fresco, con elegantes adornos rojos y negros, de los que sólo quedan pequeños fragmentos. Estas pinturas presentan un género de ornamentación de que no conozco ningún otro ejemplar en España y creo puede desde luego afirmarse que constituye ejemplar único. Desde luego, los motivos de decoración no son españoles, sino italianos, imitando los mosaicos florentinos y recuadrando grandes tableros de toscas imitaciones de maderas. Desgraciadamente, sólo pequeños trozos han podido salvarse, entre los cuales hay una figura tan mutilada, que sólo escasos restos conservan de ella.

Si la iglesia estuvo unida á un monasterio, ó si era simplemente una ermita, con sólo habitaciones para el guardián que de ella cuidara, difícil es saberlo. Debe, sin embargo, consignarse que, en su fachada Norte y adosada al presbiterio, estaba la sacristía, abovedada, y con seguridad habitaciones altas, á las que daba acceso una escalera há poco descubierta.

En el primer tercio del siglo xv, sufre el edificio de la Rábida notable transformación, construyéndose el claustro, las celdas y demás dependencias del convento; lo cual

(1) También en Sicilia se conservan notables armaduras de madera con análogos caracteres que los de las hispano-mahometanas, entre ellas la de la Catedral de Mesina. Pero estas, siendo verdaderamente notables, conservan más bien la forma, que podemos llamar clásica, decorada con elementos del arte árabe y características figuras: lo cual es otro motivo que las diferencia de las hispano-mahometanas en su tipo árabe ó mudejar, en las que la figura entra rara vez como elemento de composición. Allí es, á mi juicio, donde hay que buscar el origen y los artistas que ejecutaron las pinturas de la Sala de Justicia de la Alhambra: pues en estas, como en aquellas, los tres artes que se combinan son el árabe, el bizantino y el italiano.

parece indicar, aunque no de manera absoluta, que hasta aquella fecha no había existido convento adosado á la iglesia: pues en el corto período transcurrido desde mediados del siglo xiii hasta principios del xv, no es probable estuviera ruinoso, tanto más, cuanto que á juzgar por lo que resta, la construcción era sólida y esmerada, mucho más que la ejecutada después.

Coincide la edificación ó reedificación del convento con la época del establecimiento en él de los religiosos observantes, á mediados del siglo xv; y á esta época pertenecen á no dudar las pinturas del claustro, hermanas en un todo á las que decoran el del convento de San Isidoro del Campo, en la aldea de Santiponce, antes mencionado, pintadas indudablemente después de establecerse allí los monges de la orden de San Jerónimo por bula del Pontífice Eugenio IV, dada en el año de 1431 (1); dato que puede servir para fijar de manera segura la época en que fueron pintados los frescos del convento de la Rábida. Consérvanse de las obras del siglo xv, además del claustro y las celdas que lo rodean, el refectorio y parte del vestíbulo ó ingreso al convento por su fachada de Oriente.

A una época más próxima, siglo xvi, pertenecen las construcciones que cierran por la parte Norte el patio de la hospedería y en el cual están las cuadras y los graneros, uniéndose con las dependencias situadas en la fachada de Oriente por algunas construcciones hoy destruídas y que probablemente serían las que habitara Cristóbal Colón durante su estancia en el monasterio. Distingue las obras levantadas á principios del siglo xvi, así como las posteriores, de las anteriores al siglo xv, la mayor solidez y riqueza de la construcción, hecha con buenas fábricas de ladrillo, en lugar de los tapias de tierra.

Dividíase el monasterio en dos partes: la hospedería y la destinada á la clausura. Daba ingreso á la primera por Oriente un sencillo arco de medio punto peraltado y sostenido por dos elegantes columnas

(1) Las pinturas al fresco que decoran el claustro representan, en recuadros alternados, personajes de la orden de San Jerónimo, y por lo tanto tuvieron que pintarse después del año 1431, como lo indica su mismo título, perteneciente á mediados ó segundo tercio del siglo xv.

poligonales empotradas, ejecutado todo con ladrillo abramilado; por él se entraba á un pequeño pórtico, en uno de cuyos lados ábrese otra puerta construída con sillarejos. Esta puerta tiene la forma de ojiva conopial, característica de fines del siglo xv. Flanqueada esta puerta y después de atravesar otros dos vestíbulos, entrábase en un gran patio ó corral, ocupado hoy por un claustro de construcción muy moderna, que servía de ingreso á todas las dependencias del monasterio; en sus lados Norte y Oriente, levantábase la hospedería, cerrando el lado de Mediodía la fachada Norte de la iglesia. En el costado de Poniente, alzábase la parte del monasterio destinada á la clausura, con la cual comunicaba por dos puertas: una para el servicio de las cocinas y otra algo más moderna para el claustro y habitaciones ó celdas de los monjes; ambas, en forma de arco de herradura apuntada ú ojiva túmida. Entrando por la del ángulo SO. del patio, pasábase á un pequeño vestíbulo que por ancho arco rebajado comunicaba con el claustro, la parte, á no dudar, más interesante y característica del edificio. Lo forma una galería decorada con arcos de medio punto peraltados, recuadrados por sencillos arrabaes y sostenidos por columnitas, construído todo de ladrillo abramilado. Los capiteles, hechos del mismo material, tienen sus ángulos cortados en forma de estalactitas. Las paredes de cerramiento ó laterales del claustro están decoradas con toscas, pero interesantes pinturas al fresco, imitando los zócalos ó alizares de azulejos de los monumentos árabes y mudéjares, y presentando en extraño consorcio los elementos de las arquitecturas árabe y gótica. Este claustro, en un principio de sólo planta baja, estuvo cubierto por un tejadillo ó armadura de madera, destruída al añadir la planta alta. En el lado Norte del mismo, una sencilla escalera de 0,81 m. de ancho, daba acceso á las habitaciones altas de esta parte del monasterio, que constituían la sala capitular (mal llamada hoy celda del P. Marchena) y unas pequeñas habitaciones destinadas á biblioteca ó archivo en los últimos tiempos. En el mismo costado del claustro, ancho arco de medio punto daba entrada al refectorio, espaciosa sala, que estuvo decorada con azulejos, de los que sólo se han

salvado algunos fragmentos. El refectorio comunica con la cocina y demás dependencias, que pudiéramos llamar económicas, hoy destruídas, por una pequeña puerta ojival de preciosas proporciones. En los otros dos lados, Poniente y Mediodía, del claustro están situadas las celdas bajas y una estrecha escalera de 0,71 m., situada en el lado de Poniente, que daba acceso á otras dependencias situadas en la parte alta, probablemente la celda del guardián. En el lado del Mediodía, una ancha puerta, también de medio punto, comunicaba con una sala, probablemente biblioteca, archivo ó sala de descanso de la Comunidad, y en la que probablemente tendrían lugar las célebres conferencias de Cristóbal Colón con el guardián del convento.

Esta sala fué luego, en una de las reformas del convento, dividida, tapiada la puerta y convertida en celdas. En el mismo lado del claustro y contigua á aquella sala, se encuentra una pequeña celda con doble puerta, que parece haber sido lugar de retiro ó reclusión.

Esto es lo que resta del célebre monasterio, el cual debió ser más espacioso, á juzgar por las señales y los cimientos que se encuentran en diferentes sentidos.

En épocas posteriores, se hicieron importantes reformas que cambiaron completamente el aspecto y la disposición del monumento.

En el siglo xvi se rompió la pared del lado Norte de la iglesia en los espacios comprendidos entre los contrafuertes, construyéndose entre estos pequeñas capillas, una de las cuales, dedicada á la Virgen de los Milagros, ó de la Rábida, tenía interesantes pinturas al fresco de fines del siglo xvi. Consérvanse dos de estas, representando á San Jerónimo, la una, y la aparición de la Virgen á los monjes del monasterio, la otra.

A mediados del siglo xviii se añadió el piso alto al claustro, se substituyó la cubierta de madera de la nave ó cuerpo de la iglesia por la tosca bóveda de cañón seguido que conserva, y la de crucería que cerraba el presbiterio por una cúpula greco-romana, barroca, sobre pechinas, abriéndose además una capilla en el costado Norte de la iglesia, y uniéndose á esta por medio de un gran arco rebajado la capilla en que se

había convertido el antiguo santuario mahometano.

En el lado del Mediodía, y adosada á los restos del Marabut formando un ala saliente, se construyó un cuerpo de edificio á mediados ó fines del siglo pasado, destinándose su planta baja á bodega y despensa, y la planta alta á habitaciones del superior del convento, disposición en que estuvo hasta la época de la exclaustración en el siglo actual.

Finalmente, á principios de éste, se convirtió en claustro el patio ó corral antes citado, añadiéndose el piso alto á la parte de la hospedería y haciéndose varias adiciones de menor importancia, entre otras, la del cuerpo llamado «el mirador». Abandonado con motivo de la exclaustración, desaparecieron de él las maderas todas de los techos y de las puertas y ventanas, siendo reparado á mediados de este siglo, con tan escaso acierto, que se acabó de desfigurar, destruir ó tapar lo que del antiguo monasterio quedaba, convirtiéndose en un verdadero cortijo. Esta reparación salvó, sin embargo, el monumento de su total ruina, á que hubiera llegado, de continuar en el abandono en que antes se había tenido.

INSTITUCIÓN.

NOTICIA.

La Sra. Doña Bertha Wilhelmi de Dávila, ha hecho á la Institución un donativo de 20 fototipias de Granada y sus monumentos más interesantes.

Hé aquí la lista: Alhambra: Torre de la Vela.—Alhambra: Mezquita inferior.—Alhambra: Patio de los Leones, la Fuente.—Alhambra: Patio de los Leones.—Alhambra: Sala de la Justicia.—Alhambra: Patio de los Leones, Templete.—Alhambra: Patio de los Leones, Vista general.—Alhambra: Torre cautiva.—Alhambra: Puerta del vino.—Alhambra: Detalle de ornamentación.—Alhambra, tomada desde el Generalife.—Alhambra: Torres bermejas.—Alhambra: Patio, mezquita, fachada.—Alhambra: Patio de los Arrayanes.—Alhambra: Sala de Baños.—Granada, Catedral: Sepulcros de Fernando é Isabel.—Granada: Cartuja.—Granada, vista desde

San Nicolás.—Granada: Generalife, galería en el primer jardín.—Granada: Cueva de gitanos.

LIBROS RECIBIDOS.

Posada (Adolfo) y González Serrano (Urbano).—*La amistad y el sexo. Cartas sobre la educación de la mujer.*—Madrid, E. Rubiños, 1893.—Don. de D. A. Posada (3014).

Mingo (Eugenio B.).—*El libro de los párvulos y de los adultos.*—Madrid, Viuda de Hernando, 1892.—Don. del autor (3015).

Crisófilo Sardanápalo.—*La Sataniada.*—Madrid, A. J. Alaria, 1878.—Don. de D. R. M. de L. (3016).

Paterno (P. A.).—*El cristianismo en la antigua civilización tagálog.*—Madrid, Imprenta Moderna, 1892.—Don. de idem (3017).

Avilés (Dr. Benito).—*Catecismo de higiene privada*, por J. J. Desroches, 5 ejemplares.—Madrid, Tip. de los Huérfanos, 1890.—Don. del autor (3018).

Vilallonga (D. Gabriel).—*Memoria del curso de 1891-92 en la Escuela de Artes y Oficios.*—Bilbao, 1892.—Don. de la Escuela (3019).

Figueira (José H.).—*El ahorro escolar.*—Montevideo, 1892.—Don. del autor (3020).

P. C. R. y T. R. de C.—*La preexistencia del alma juzgada bajo el punto de vista de sus relaciones con el Dogma Cristiano.*—Badajoz, Tip. La Industria, 1892.—Don. de don T. Romero de Castilla (3021).

Fernández Balbuena y Romero de Castilla.—*¿Se opone el krausismo á la fe católica?*—Badajoz, La Minerva Extremeña, 1883.—Don. de idem (3022).

Araujo (Orestes).—*La instrucción prehistórica en reemplazo de la enseñanza racional.*—Montevideo, Dornaleche y Reyes, 1892.—Don. del autor (3023).

CORRESPONDENCIA.

D. E. B.—*Valencia.*—Recibidas 20 pesetas por conducto de D. C. R., para pago de su suscripción de este año, y números atrasados.

D. S. M. é I.—*Toledo.*—Idem 5 pesetas para id. id. de este año.