

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 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.—Números uelto, 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 XV.

MADRID 15 DE DICIEMBRE DE 1891.

NÚM. 356.

SUMARIO.

PEDAGOGÍA.

La opinión contemporánea en Francia sobre la educación, por *M. G. Compayré*.—La enseñanza de la Historia, por *D. R. Altamira*.—Sobre la enseñanza de la Fisiología en las facultades de Medicina, por *C. Richet*.

ENCICLOPEDIA.

Un libro del profesor norte-americano *J. W. Burgess*, por *D. G. de Azcárate*.—Congreso de las sociedades de crédito popular, por *R.*

PEDAGOGÍA.

LA OPINIÓN CONTEMPORÁNEA EN FRANCIA SOBRE LA EDUCACIÓN,

por *M. G. Compayré*,

Rector de la Academia de Poitiers (1).

El año 1890 que siguió al de la Exposición Universal, notable por sus congresos y reuniones pedagógicas, no ha sido tan importante bajo el punto de vista pedagógico como su predecesor. Pero las reformas útiles y, sobre todo, aquel lento avance en el pormenor único que puede consolidar las instituciones educativas, han seguido su curso usual.

La educación nacional siempre ocupa el primer lugar en la opinión pública. Sin pretender rivalizar con Alemania en fecundidad pedagógica, los trabajos en que las futuras necesidades de nuestra instrucción están discutidos y en que se exponen los principios y métodos de disciplina y enseñanza, crecen diariamente, y Francia está haciéndose un país clásico de la pedagogía.

Los tres grados de nuestra instrucción pública atestiguan igualmente el ardor de este naciente interés, este constante deseo de progreso. Yo procuraré en pocas palabras indi-

car los puntos salientes de nuestra historia pedagógica desde la clausura de la Exposición en 1889, examinando los tres grados de enseñanza: elemental, secundaria y superior.

Al presente hay menos que decir de la elemental. Esta procura tranquilamente aplicar las leyes que desde el establecimiento de la República han causado una revolución en la instrucción popular de nuestro país. Para que proposiciones legislativas de tan considerable importancia como las de la educación obligatoria y laica surtan efecto práctico, es necesario, como dice el proverbio, *donner du temps au temps*. La secular tradición de indiferencia para lo referente á la instrucción pública, y la completa sumisión á la autoridad eclesiástica, no se destruyen en un día. La activa campaña del clero francés en 1881 contra «las malhadadas leyes y las escuelas ateas» es bien conocida. Pero, á despecho de la fuerte resistencia que en los últimos diez años ha sido opuesta á la voluntad de la mayoría liberal en la Cámara de los Diputados, por los obispos en sus pastorales, los sacerdotes en sus sermones y toda la Iglesia católica en sus trabajos diarios, y, especialmente, rehusando sus sacramentos, la escuela laica—nacional, no confesional—donde la moralidad se enseña antes que el dogma, está firmemente establecida en Francia.

Muchas señales indican que los fines de las nuevas leyes están rápidamente convirtiéndose en hechos. El conflicto de los últimos años ha dado lugar á un armisticio. El clero no ha renunciado á batallar contra aquellas instituciones educativas que son culpables á sus ojos de separar la escuela de la Iglesia y de impedir toda intervención en la instrucción elemental; pero sus más influyentes miembros se ven obligados á confesar que la causa de la instrucción laica está ganando terreno en Francia. Esto es lo que Monseñor Freppel, diputado por Brest y obispo de Angers, confiesa con alguna amargura en su discurso de Año Nuevo al clero de su diócesis: «La descristianización de las escuelas primarias está progresando lenta pero seguramente, y como este avance es silencioso, se ha hecho todo él más

(1) Del número de la *Educational Review*, de Nueva-York, correspondiente á Julio último.

dañoso, ya que, como en otras materias, nosotros acabaremos por acostumbrarnos á ella.» Sí, nosotros estamos acostumbrándonos á ella, porque esta *descristianización* de las escuelas elementales—que es como decir el carácter no sectario de los programas y la enseñanza laica del magisterio—concuera con el principio de libertad de conciencia; puesto que en una escuela á que asisten niños de todas religiones, á la cual católicos, protestantes, judíos y libre-pensadores están legalmente obligados á mandar sus hijos, es inadmisibile que el maestro, que personalmente puede pertenecer á cualquiera confesión religiosa, esté obligado á enseñar los dogmas de una cualquiera de ellas. Nosotros estamos acostumbrándonos á esto porque todo observador, desde cualquier parte, conoce que los maestros laicos, aunque no enseñan ya el Catecismo católico, son no menos respetuosos con la creencia religiosa de sus discípulos. El verdadero promotor de nuestra revolución académica, M. Jules Ferry, insistía grandemente sobre este punto en su circular de 17 de Noviembre de 1883: *Vous ne touchez jamais avec trop de scrupules à cette chose délicate et sacrée qui est la conscience de l'enfant.*

Otra señal de este armisticio es el silencio de los representantes del partido clerical en la Cámara de los Diputados. Durante la discusión del presupuesto de Instrucción pública para 1891, M. Charles Dupuy, ponente del presupuesto, en respuesta á un diputado de la derecha que quería más economía en los gastos de la educación, decía durante la reunión del 20 de Noviembre de 1890: «Entiendo que habéis arrojado vehementes imprecaciones é invectivas contra las leyes que nosotros hemos hecho; y si no habéis dicho más, puede deberse á que estas leyes son ya hechos consumados.» A despecho de los grandes resultados obtenidos, nuestro sistema de instrucción elemental no ha alcanzado su más alto desenvolvimiento posible. La regularidad de la asistencia á las escuelas está lejos de ser satisfactoria, y la obligación existe solamente en el papel. En las escuelas rurales, tan pronto como los trabajos del campo comienzan, en los meses de primavera, los niños permanecen en casa. Nuestras escuelas de aldea son poco más que escuelas de medio año, desiertas durante los meses de verano por una gran parte de su población. Cuando nuestros campos están cubiertos con las cosechas que requieren la atención de toda la familia, los bancos de la escuela están abandonados. Y es de temer que la única solución de este problema sea el establecimiento de escuelas de «medio tiempo» que en lugar de las seis horas regulares de clase requieran solamente dos ó tres de asistencia; dejando al niño libre para el resto del día. Es mucho mejor tener á los niños en la escuela por poco tiempo que ninguno.

Si estamos todavía tanteando la solución del problema referente á la regularidad de la asistencia y el de proveer de diligentes auxiliares á nuestros 100.000 maestros de escuelas públicas, nuestra instrucción primaria parece haber llegado á programas que, por fin, son definitivos, y cuyas características generales no han de ser materialmente modificadas.

La instrucción secundaria ha llegado á ser, sin embargo, un verdadero campo de batalla en que humanistas y realistas, los defensores de las lenguas antiguas y los partidarios de las modernas, de la instrucción cuyo núcleo de trabajo es el francés, alemán, inglés y las ciencias, luchan entre sí. El valor educativo del griego y latín está en discusión en todos los estados de Europa. El emperador de Alemania, que en sus momentos de ocio no desdén ser pedagogo, ha presentado precisamente esta cuestión ante el reino de Prusia. En 1889 el Parlamento húngaro, durante siete sesiones, discutió la cuestión de la conveniencia de mantener ó suprimir el estudio del griego en los gimnasios. En Francia también la discusión es calurosa, y viene durando muchos años sin llegar á una solución definitiva.

Al presente coexisten dos cursos de segunda enseñanza en nuestros liceos y colegios. El curso clásico, propiamente llamado así, que data del siglo XVI y que, á pesar de modificaciones sucesivas y numerosas adaptaciones y acomodaciones para satisfacer las necesidades de la sociedad moderna, tiene por base el estudio de las lenguas muertas;—y el llamado *enseignement spécial* organizado en 1866 por un ministro del segundo Imperio, M. Víctor Duruy. Este segundo curso fué concebido por su fundador como un curso profesional—práctico y técnico—una preparación para las carreras industrial, agrícola y comercial. Pero en menos de treinta años el aspecto de las cosas ha cambiado. La *enseignement spécial* no se contenta ya con el modesto papel marcado por su creador.

La instrucción práctica general—la educación que anticipa las carreras industriales—se da ahora en nuestras escuelas primarias superiores; estas escuelas, recientemente establecidas, son una continuación de nuestras escuelas elementales primarias, siendo frecuentadas por no menos de 34.000 alumnos de ambos sexos.

La *enseignement spécial*, bajo el título de enseñanza secundaria francesa, está haciéndose rápidamente medio de la cultura general, cumpliendo, por otros métodos, los mismos resultados que la enseñanza clásica del griego y del latín. Muchas concesiones se le han hecho. El grado de bachiller en *enseignement spécial* fué creado hace muchos años, confiando los mismos privilegios que el grado de bachiller de letras ó ciencias y abriendo así muchas carreras liberales á los poseedores de

este grado. Este año se ha señalado por un adelanto considerable. La Escuela normal de Cluny, abierta por M. Duruy y cuyo fin era la educación de maestros para la *enseignement spécial*, ha sido cerrada. Desde ahora, habrá solo un curso de preparación para los profesores de los dos grados de la instrucción secundaria. Esta unificación de la antigua preparación dual de los maestros, parece que debería traer consigo la igualdad de la enseñanza clásica y la secundaria. Se ha hablado de otros cambios, y es probable que en breve el Gobierno, que ha prometido á la Cámara de los Diputados, por medio de M. Bourgeois, ministro de Instrucción pública, que la posición de la enseñanza clásica será definida, terminará proclamando la igualdad perfecta entre las dos secciones de nuestra instrucción secundaria.

Esto no puede cumplirse sin mucha dificultad y mucha resistencia. Hay todavía en Francia muchas gentes que creen que una educación liberal es imposible si se abandona el estudio de los autores antiguos. Los padres se oponen generalmente á enviar sus hijos á un liceo en que solamente se enseña el francés y las lenguas modernas. El latinismo es todavía omnipotente para amoldar las tendencias tradicionales de muchos de nuestros conciudadanos; y si los jefes de la Universidad intentaran, no digo abandonar, pues no sueñan en ello, sino restringir á sus propios límites de tiempo el estudio del griego y del latín en la instrucción pública, es de temer que una gran parte de los profesores de la Universidad se marcharían de los liceos y entrarían en escuelas religiosas, sobre todo las dirigidas por los jesuitas—que están siempre florecientes á pesar de los decretos de proscripción—donde la instrucción está mantenida en consonancia con las tradiciones de nuestro país: una educación basada en el culto de las obras maestras de la antigüedad clásica.

Por que si, de un lado, vemos hombres tan prácticos como M. Berger, el organizador de la Exposición Universal, diputados tales como M. Siegfried, y poetas semejantes á M. Jean Richepin formando una asociación nacional para organizar la nueva instrucción, proponiendo echar fuera el estudio del griego y del latín; oímos de otro lado peticiones y protestas ardientes, no solo de humanistas de profesión, sino de independientes pensadores filosóficos. Entre los primeros de estos puede ser citado M. Alfred Fouillée, uno de los más eminentes representantes del pensamiento contemporáneo, que en un libro reciente *L'enseignement au point de vue national* (1) toma la defensa de la enseñanza clásica, amenazada por las usurpaciones del espíritu

utilitario. Tiende á demostrar, sin insistir demasiado sobre los argumentos comunes y sabidos, que razones morales y nacionales — afinidades de raza — debían obligar á Francia á mirar el estudio del griego y del latín como la exclusiva y privilegiada fuente de una educación liberal. Sin intentar predecir el porvenir, es probable que las exageraciones contradictorias de hoy vendrán á un acuerdo. Del encuentro de estas dos clases de pedagogos fanáticos—una sosteniendo que todo está perdido si llega siquiera á tocarse el Arca de la Alianza, pretendiendo la otra que únicamente quedará satisfecho con la declaración de que todas las lenguas muertas no son inútiles bagajes—resultará, confío, un arreglo, un convenio templado por la razón. Sin suprimir el estudio del pasado, el estudio de las lenguas modernas ganará su propio lugar en el programa.

Sin embargo, se ha tomado toda clase de medidas para mejorar la administración de nuestros internados, con la intención de introducir más dulzura en la disciplina, más vida y luz é intención en el método de enseñanza. Se ha puesto atención en los peligros del exceso de presión mental, y, para evitarla, la extensión de las clases y las horas de estudio ha sido reducidas, y apreciamos gradualmente la verdad de la regla que en América tan bien se conoce: «Ocho horas de trabajo, ocho horas de juego, ocho horas de descanso.»

Al mismo tiempo, á través de una tardía imitación de los métodos de escuela de Inglaterra y América, la cultura física ha vuelto á ganar su plaza de honor. En todas las ciudades de provincias, como en París, se han formado asociaciones para estimular la atlética. Juegos de *foot-ball*, *paper-chases*, sin olvidar los juegos franceses, son acogidos con ardor por nuestros colegiales; y si algo es de temer, no será ya la indiferencia de los tiempos antiguos para la educación del cuerpo; será, más bien, que el exceso de trabajos físicos ocupe el sitio del esfuerzo mental.

No hay espacio para hablar ampliamente de los progresos de nuestra educación superior comprendida en las Facultades de derecho, medicina, letras y ciencia. Durante los últimos quince años, nuestras Facultades se han transformado. El número de profesores y estudiantes ha, casi, duplicado; se ha concedido el derecho de recibir legados y donativos; y aunque los donantes generosos son más raros en Francia que en América, confiamos que la liberalidad individual sobrepujará á la generosidad del Estado. Con el fin de alentar tales donativos, tanto como para aumentar el respeto con que las Facultades son miradas, es para lo que el Gobierno ha sometido á la Cámara un plan de reorganización de la Universidad; confiriendo así un título abandonado entre nosotros en los cien últimos años, pero

(1) Véase sobre este libro el artículo del Sr. Posada que ha publicado el BOLETIN en los números 352 y 353.

que todavía conserva su prestigio entre los extranjeros. Estas Universidades deben ser establecidas en un cierto número de ciudades donde el trabajo es ahora mas fructífero.

Pero no se ha tomado aún ninguna resolución, y la consecuencia es una rivalidad apasionada entre las diferentes ciudades que poseen Facultades florecientes, para ganar el reconocimiento de sus pretensiones de ser Universidades. Montpellier se ha puesto en primera fila por el esplendor de las fiestas con que celebró, en 1890, su sexto centenario.

En realidad, el título de Universidad conferido por la Cámara será solo un cambio nominal, una simple decoración. Nuestras Facultades poseen ahora el rango científico y literario que las constituye asientos de la educación superior. Lyon, para dar un solo ejemplo, tiene sus cuatro Facultades de 110 profesores y 1.700 estudiantes admirablemente alojados y equipados.

Mientras se realiza el esfuerzo para dar vida á las Universidades del pasado bajo una nueva forma, para satisfacer las necesidades presentes de la sociedad, investigadores pacientes van exhumando nuestra historia universitaria. El P. Denifle publica, bajo los auspicios del Consejo general de las Facultades de París, el *Chartularium universitatis parisiensis*. Un profesor de la Facultad de Derecho de Caen ha comenzado, bajo el patronato del ministro de Instrucción pública, la publicación de los estatutos y privilegios de las Universidades francesas, desde su fundación hasta 1789. El primer volumen está acabado: consta nada menos que de 1000 páginas y comprende todos los documentos que tratan de las Universidades de Angers, Orleans y Toulouse.

Pero mientras nos congratulamos de este estudio retrospectivo de nuestro pasado nacional, no estamos de ningún modo indiferentes á lo que pasa, tanto en el Viejo como en el Nuevo Mundo.

Uno de los promotores de la educación física en Francia, M. de Coubertin, que fué enviado en comisión á los Estados-Unidos, ha publicado un libro interesante titulado *Les Universités Transatlantiques* (Hachette, 1890). Hemos aprendido de él una consideración más atenta hacia el amor de aprender, del cual parecen estar los americanos tan poseídos; el reconocimiento de que los intereses materiales no atraen ya toda su atención, y la medida de la vitalidad científica de un país donde las Universidades se fundan y se desarrollan con la misma rapidez que las ciudades manufactureras.

Tomaré por ejemplo la Universidad de Cornell, en Itaca, que, con sus 94 profesores y 1.400 estudiantes, pudo arrojar el guante, á los veinticinco años solo de existencia, á las Universidades de Europa.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA,

por el Prof. D. Rafael Altamira,

Secretario del Museo Pedagógico.

(Continuación) (1).

X.

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA HISTORIA.

1.—Facultad de Filosofía y Letras.

Quedan ya expuestos en lecciones anteriores los principios de metodología peculiares á la enseñanza superior, y también la manera como se han aplicado y entendido en las naciones donde la organización universitaria tiene más importancia. No hay, pues, para qué insistir en uno y otro punto, ni tampoco sobre el especial carácter de los estudios superiores ó profesionales (tomando la palabra en un sentido más elevado del que comunmente suele dársele), á diferencia de los de cultura general, cuyos problemas hemos antes examinado.

Importa ahora, recogiendo todas aquellas enseñanzas, y especialmente la que suministra el dato experimental de la organización adoptada en otros países, decir algo de nuestras Universidades y de las reformas que más urgentemente reclaman, en lo que á la ciencia histórica se refiere.

El abandono en que ésta se halla es tan deplorable y absoluto, que solo resta, como consuelo, la consideración de que la reforma no ha de encontrar organismos viejos que la repugnen, porque, en realidad, no existen ni malos ni buenos. Su logro, pues, ha de ser más fácil, y de más completos resultados.

En efecto. Nuestras Facultades de Filosofía y Letras (seis en las diez universidades) pueden considerarse compuestas de tres secciones ó grupos de asignaturas distribuidas en tres años, casi todas obligatorias, pero sin la debida separación, como v. gr. sucede en las Facultades francesas. Lo que pudiéramos llamar el grupo de *lenguas*, comprende: griego, árabe y hebreo, y sanscrito en el doctorado, que sólo existe en Madrid. El de *literatura*, la general, la española, la griega y latina (un curso) y la historia crítica de la literatura española (doctorado). El de *filosofía*, metafísica (dos cursos); y estética (2) é historia de la filosofía, en el doctorado. En cuanto al de *historia*, solo comprende dos cursos de la universal y uno de historia crítica de España.

Esta mínima cantidad no está compensada por el empleo de buenos métodos científicos. Carecen nuestras Facultades en absoluto de

(1) Véase el número 352 del BOLETÍN.

(2) Generalmente se explica con un carácter puramente metafísico, sin enlazarla con la historia de las Bellas Artes, que es, precisamente, lo que importa.

material, si se exceptúa algún raro mapa histórico, viejo é inadecuado; y en cuanto á la enseñanza misma, es una mera ampliación, cuando no repetición, de la que se da en los Institutos, con libro de texto, lecciones de memoria ó poco menos, numerosos apuntes y programa uniforme, incompleto siempre. Nada, pues, de manejo de fuentes, ni de seminarios, ni de estudios auxiliares. Los alumnos llegan sin preparación alguna: ni siquiera saben el poco latín que en los Institutos se supone que aprenden. Sus conocimientos de geografía son bien escasos; nulos, los de paleografía, epigrafía, etc., que tampoco adquieren en la Universidad; y hasta su misma cultura en historia, mezquina y memorista, no suele pasar de la Edad Media: todo lo más (*rara avis!*), de la Revolución francesa. ¿Qué trabajo serio cabe hacer con alumnos que no han visto jamás un monumento, que no saben leer un diploma medieval, ni servirse de una inscripción, ni fijar los límites del Egipto antiguo, ó de Castilla en el siglo XIII, y que, por añadidura, van á permanecer tres años en la Facultad sin encontrar una sola cátedra donde adquirir esos conocimientos que necesitan?

De todos estos hechos resulta, con claridad perfecta, que la enseñanza universitaria de la historia requiere, para que llegue á ser lo que cumple á su nombre, dos reformas fundamentales: una, con respecto á la preparación de los alumnos para aquellos estudios; otra, más interna, relativa al programa en la Facultad y á los procedimientos de trabajo.

La primera es la más difícil, y también la más importante. Difícil, porque se enlaza con la reforma de la segunda enseñanza y requiere un aumento de años en la Facultad: aumento, de hecho, aparente, según veremos. Si en nuestros Institutos se cursara la historia con arreglo á la metodología moderna, habría mucho ganado para la preparación del alumno, porque á éste no le sería, cuando menos, desconocida la existencia y el valor de las fuentes originales, tanto literarias como de otro género, y su necesidad y uso en la investigación histórica. Tendría de todo ello una impresión general, una cultura que le dispondría para el trabajo científico de las llamadas ciencias auxiliares; aunque estas se estudiaran *de propósito* en la Facultad, como sucede en la Sorbona.

La preparación filológica tiene más escollos. Continuando como hasta aquí el programa de nuestra segunda enseñanza, y suponiendo que fuera una verdad el estudio del latín, los alumnos llevarían esto adelantado, y solo faltaría perfeccionar sus conocimientos mediante la práctica de traducir y leer. Pero las tendencias modernas, ya es sabido, se inclinan á suprimir el latín de la cultura general, y hay que contar con esta circunstancia que complicaría el problema, tanto en España como en otras

naciones, donde aquella lengua se estudia seria y extensamente en la segunda enseñanza, unida, á veces, al griego. La reforma con carácter francamente enciclopédico y riguroso del programa de los Institutos, resolvería en gran parte el problema, haciendo casi innecesaria la preparación. Hoy día, ésta se impone—lo mismo para la ampliación del latín que para su estudio, el del griego y el de las ciencias auxiliares,—juntamente con una ampliación del programa de la Facultad. Tal fué, en parte, el pensamiento del ministro Sr. Chao en su decreto de 2 de de Junio de 1873, sobre la base de suprimir la Escuela de Diplomática (1), cuyas clases pasaban á la que había de llamarse Facultad de Letras (segregada la Filosofía). Así adquiriría ésta, como estudios auxiliares de la historia, la Paleografía y Diplomática; Latín y lenguas romances; Arqueología; Historia de las Bellas Artes; Historia de las literaturas orientales y especialmente de las hispano-semíticas; Historia de las literaturas extranjeras; Numismática y Epigrafía. A la historia propiamente dicha, correspondían los dos cursos actuales de Instituciones españolas de la Edad Media y de la moderna.

Esta incorporación no se llevó á efecto, pero subsiste, en parte, su necesidad, traiga ó no consigo la supresión de la Escuela de Diplomática. Los estudios preparatorios deberían comprender, sin género de duda, *latín y alemán* (2) (indispensable hoy para todos los científicos). El *griego*, en rigor, puede tan solo exigirse á los que se dediquen á la filología clásica; para los estudios medievales (3), y especialmente para los de la Edad moderna, no resulta imprescindible. A estas clases acompañarían las siguientes, de otro carácter: *Sociología*, necesaria de toda necesidad para los alumnos de Filosofía y Letras, que no poseen conocimiento alguno de este orden, mucho menos entre nosotros, cuya segunda enseñanza no comprende Derecho ni Economía (4); *Paleografía y Diplomática* medievales (5); *Arqueología*, con excursiones, incluyendo en ella nociones de numismática; y una revisión de la *Geografía*, con carácter

(1) Ver el programa en la lecc. 2.^a

(2) El francés se estudia ya en los Institutos. El alemán, al fin, habrá de incluirse; y de ambos se exigiría un examen de prueba al ingreso, en vez de crearles una clase propia para su estudio en la Universidad, cosa impropia.

(3) Estos, en cambio, suponen el estudio de la *Gramática histórica de las lenguas neo-latinas*, que hoy figura en la Escuela de Diplomática.

(4) Ambas materias figuran ya en los recientes programas de la segunda enseñanza moderna de Francia. El decreto de 3 de Junio de 1873, en que el ministro de la República, Sr. Chao, reorganizó la segunda enseñanza, incluía en ésta el Derecho.

(5) Nótese que esta clase, en la Facultad, no puede tener igual carácter que en la Escuela de Diplomática. Véase lo dicho, respecto de Francia, en el cap. IV; y sobre todo, la opinión de M. Lavisse.

histórico: aunque los ejercicios especiales que á ésta se refieren, deben hacerse conjuntamente con los de historia, en la forma que llevamos apuntada antes. Tal preparación (que puede durar dos años, y cuyos conocimientos se han de tener constantemente en juego en los estudios sucesivos), habilitaría á los alumnos para entrar de lleno y con cierta seguridad en los trabajos propiamente históricos; debiendo entenderse que, en las clases de lenguas clásicas, los ejercicios han de recaer sobre materiales históricos, v. gr. inscripciones, respondiendo al principio pedagógico de especializar los conocimientos, según el fin á que se dediquen.

La segunda reforma habría de consistir en un aumento de clases en la Facultad, y en un absoluto cambio de método. Los cursos seguidos, rigurosamente cronológicos, tales como los de Historia universal que hoy existen, deben desaparecer. Ocuparían su lugar tres ó cuatro clases de Historia general: una dedicada á los pueblos orientales, otra á los clásicos (1), otra á la Edad Media y otra á la Moderna, minimum de división á que nos permitiría llegar tan solo, por ahora, nuestra falta de medios y de personal; pero con programa abierto, monográfico (como en todas las Universidades de Europa), de modo que pueda profundizarse la materia y emplear en su estudio los procedimientos de investigación en que deben ejercitarse los estudiantes. La «Historia crítica de España» quedaría con el mismo carácter monográfico y de investigación que las anteriores clases, procurando dedicar los cursos al estudio, no tanto de los hechos externos y políticos, como al de las instituciones (jurídicas, económicas, etc.), de que son aquellos manifestación concreta (2).

A estas clases debieran añadirse otras correspondientes á especialidades muy concretas, relacionadas, sobre todo, con nuestra historia nacional: tales como la *Gramática histórica de los idiomas antiguos peninsulares* (vasco, etc., con todos los problemas que encierra respecto de los tiempos primitivos de España), ó sea, propiamente, un curso de lingüística antigua peninsular, aplicada á la historia; y una clase dedicada particularmente al período árabe-español, auxiliada por las de árabe y hebreo, que hoy existen, desdoblado esta última en

(1) Entendida al modo enciclopédico que tienen las llamadas de «filología clásica» en Alemania y comprendiendo, por tanto, la epigrafía, numismática, etc. de la época.

(2) Según el parecer del Sr. Menéndez y Pelayo, convendría dedicar las primeras lecciones del curso á un cuadro general de la historia política, puesto que se desconoce casi por completo, y no hay tampoco gran esperanza de que en la mayoría de los Institutos se enseñe con arreglo á las últimas conclusiones de los investigadores. Este cuadro serviría de base para los estudios de historia interna.

dos: de hebreo bíblico y rabínico, tan necesario, este último, para la lectura de muchos libros de judíos españoles. Del sanscrito, podría prescindirse por ahora, puesto que, en rigor, no tiene aplicación inmediata dado el nivel de nuestros estudios históricos, que harto harán con servir de lleno á la historia patria; pero cabe trasladarlo á la sección de Literatura. Con esto, más un curso superior de Arqueología española, en el sentido de Historia de las Bellas Artes, como elemento de la civilización, tendríamos un cuadro modesto, pero suficiente por ahora, para elevar la cultura de nuestros alumnos y prepararlos á ulteriores y más altos esfuerzos.

En rigor, la clase de Historia oriental necesita, si ha de darse con fruto, la concurrencia de otras en que se estudien las lenguas y escrituras de los asirios, caldeos, egipcios, persas, etc.; pero una especialización tan grande, no la permiten hoy, ni nuestro estado de cultura, ni los recursos de que dispone nuestra enseñanza. Por de pronto, los alumnos se contentarían con el sanscrito y con las clases de Gramática comparada de las lenguas indogermánicas y de las semíticas, que deberán figurar en la sección de Literatura, más el hebreo y árabe que ya se mencionaron. Para los que pretendan ir más allá, nada mejor que las pensiones de escolaridad en el extranjero, merced á las cuales podrán continuar sus estudios en el Colegio de Francia, en la Escuela de estudios superiores de París, ó en los seminarios alemanes. Por mucho tiempo aún, nos habremos de contentar con reunir todas nuestras fuerzas en beneficio del cultivo de la historia patria.

El doctorado debiera desaparecer como período de asignaturas nuevas, considerándolo más bien como de ampliación, y dedicándolo especialmente á la preparación pedagógica para el profesorado, y al estudio y redacción de la tesis de investigación personal (1).

Tendríamos, en resumen: ocho asignaturas (si se cuenta el alemán) de estudios preparatorios, de las cuales, dos por lo menos (latín y griego), deberían ser comunes á la sección de Historia y á la de Literatura; y diez (contando los dos de hebreo como una sola clase) en la Facultad, de las cuales, algunas (hebreo, árabe, arqueología y aun la de idiomas antiguos peninsulares) han de ser, forzosamente, comunes á otras secciones de aquella. De las diez, no serían *obligatorias*, v. gr. más que las siguientes: dos de Historia universal (el curso de Historia moderna y otro, á elección), la de Historia de España y la de Arqueología espa-

(1) Opinión defendida por algunos catedráticos españoles en el informe que publicó este BOLETÍN en 1889. Es también la de otros profesores que no intervinieron en aquel trabajo.

ñola (1). Aparte de esto, la manifestación de especialidades haría obligatorias á ciertos alumnos otras materias, cuya indicación y proporción (dentro de la cantidad é índole del trabajo posible) corresponde determinar á los profesores.

Claro es—y ya se advirtió de antemano—que cada una de las clases (las obligatorias y las de elección) se entienden, no al modo que hoy, como asignaturas sucesivas unas veces, simultáneas otras, pero reducidas siempre á uno ó dos cursos de los que constituyen el período universitario; sino como temas de estudio que ocuparán la atención del alumno durante toda la permanencia de éste en la Facultad: dando así ocasión á tantear gran parte del rico contenido de las materias, y á ir adquiriendo experiencia en los ejercicios que constituyen la educación técnica del historiador. Suponiendo, pues, que el período oficial de la carrera sea (aparte de la preparación) tres años, durante los tres trabajarán los alumnos en las clases de Historia universal, de Historia de España y de Arqueología, salvo una excepción que se impone: esto es, cuando la vocación especial se haya manifestado de tal modo, que para satisfacerla, y para no crear un *surmenage* intelectual desastroso, sea preciso dispensar, después del primer año, de alguna de las clases más apartadas de la vocación. Todo lo cual advierte cuánta libertad es preciso dejar al alumno y al maestro para dirigir racionalmente la formación científica del primero; y mientras los claustros no puedan obrar de este modo, variando el *tratamiento* de los alumnos según las circunstancias, é incluso permitiéndoles (como en la *Escuela de estudios superiores* de París) continuar su escolaridad después de terminados oficialmente los estudios, no será posible la verdadera educación universitaria.

El número total de *diez y ocho* clases, que resulta, podrá parecer excesivo á los que aprecian demasiado las dificultades económicas, y aun de personal, con que lucha nuestra instrucción pública: argumento de indudable justicia, si hubieran de conservarse todas las Facultades de Filosofía y Letras hoy existentes. Por el contrario, es cosa que urge (con reforma de programa, ó sin ella) suprimir alguna de las seis Facultades completas que ahora sostenemos y que suponen un total de 76 profesores (contando el doctorado). Caso de suprimir cua-

tro de aquellas, bastarían, para la sección de Historia de las dos restantes, 36 profesores, y aunque se ampliasen á tres, el personal no excedería de 54 (1), suponiendo que cada materia de las citadas tuviese su profesor particular; cosa no ya innecesaria, sino, en parte, también, abusiva, desde el momento que se rompiese con la costumbre de la clase diaria, que no tiene ejemplo en ninguna Universidad europea, en las cuales es cosa corriente, además, que un solo catedrático se encargue de dos cursos: v. gr., M. Langlois, en la Sorbona, de los de *Paleografía* y *Bibliografía*, y Seignobos, de dos clases de *Historia*. Si aquí llegara á hacerse lo mismo, el número de 54 profesores se reduciría bastante; aparte de la disminución real que ya representa el hecho de haber asignaturas comunes á dos ó más secciones de la Facultad, y respecto de las cuales, por tanto, no será preciso crear clases dobles.

Las tres Facultades (y aun las dos, que, á nuestro parecer, bastarían) son más que suficientes para los escasos alumnos que frecuentan estos estudios (2). La estadística correspondiente al curso de 1888-89, da las siguientes cifras: 485 de enseñanza oficial y 283 de la privada. Total, 768 para seis Facultades (128 cada una), de los cuales deben en rigor descontarse los alumnos libres, que no frecuen-

(1) Más 2 ó 3 para el doctorado, que continuaría únicamente en Madrid. Los restantes 19 profesores (hasta el número actual de 76), con todos los demás que resultasen ahorrados de los 54 (empezando por los de alemán, que puede aprenderse fuera de la Facultad) mediante el sistema que se indica en el texto, se distribuirían en las dos secciones de Literatura y Filosofía. La primera, tendría algunas materias comunes con la de Historia (amén de otras del preparatorio): ó bien se formaría una cuarta sección de idiomas, cuyas clases admitirían, en las materias correspondientes, á los alumnos de Historia que las eligieran para sus estudios. El resultado será siempre que, manteniendo tres Facultades de Filosofía y Letras y ampliando el programa como corresponde, no excedería el número de profesores del que actualmente sostiene el Estado. Los 54 profesores de la sección de Historia, pueden, en efecto, reducirse, bastante: v. gr., encargando á uno solo los dos cursos de *Arqueología* y al de Edad Media la *Gramática de lenguas neo-latinas ó romances*. Quedarían entonces suficientes profesores para llenar las clases de Metafísica, Historia de la Filosofía, Estética, Literatura general (cuyo concepto pide variación), Literatura española, griega y latina, etc., á las cuales se aumentarían otras, indispensables para completar los estudios: ya tomadas de la sección de Historia, y por tanto, con el mismo profesor (como la Arqueología, que implica una Historia de las Bellas Artes, sin la cual no hay *Estética* posible), ya creadas de nuevo bajo la rúbrica que pareciese más conveniente, como en el Decreto citado de 1873.—Hago caso omiso, en este recuento, de los profesores de Filosofía y Letras (tres en cada Universidad), que figuran en el preparatorio de Derecho. Estos forman cuenta aparte, salvo que algunas de las clases que les están encargadas deben desaparecer en la reforma de la Facultad de Derecho.

(2) Ver mis artículos sobre *La descentralización científica* (*La España regional*, Diciembre, 1890, y Mayo, 1891), donde está tratado el problema con carácter general. El gobierno de la República intentó suprimir todas las Facultades de Filosofía y Letras, excepto la de Madrid, pero reformando el programa.

(1) La necesidad de una clase especial de Arqueología nacional, empieza á ser sentida en Francia. M. Langlois apoya su creación en un artículo que publica la *Revue politique et littéraire* (núm. de 7 Noviembre, 1861) y cuyas razones tienen aún mayor aplicación á nuestra enseñanza. Por su parte, los estudiantes de París han organizado, *espontáneamente*, lecciones y excursiones con aquel objeto. Pero adviértase siempre, que el sentido de esta enseñanza en la sección de Historia no puede ser el mismo (por lo menos tan técnico) que reviste en las Escuelas especiales.

tan las clases: quedando, pues, reducido el contingente de estas á unos 82 alumnos, repartidos en 16 grupos ó asignaturas. Aún suponiendo que los 485 matriculados se dedicasen todos á la sección de Historia, distribuidos en tres Facultades, darían á cada una un contingente de 161; y si fuesen dos, de 242, número que no debe asustar, desde el momento que la relativa libertad concedida para escoger las materias los había de esparcir en 18 diferentes clases. Existe, además, en apoyo de nuestro cálculo, la presunción fundada de que la cifra de 485 bajaría bastante, después de la reforma; pues sabido es que muchos estudian hoy Filosofía y Letras por ser carrera «fácil y corta.»

Hemos creído necesario descender á estos pormenores de estadística, porque es el terreno en que más principalmente discutiría la generalidad la conveniencia de la reforma. Por lo demás, no es esto lo que debe en primer término preocuparnos, ni siquiera se ofrece aquel programa á título de modelo y proyecto decidido. Lo que importa recalcar y sostener son los principios metodológicos, que se reducen á lo siguiente: un período preparatorio, en que adquieran los alumnos (en la propia Facultad, ó fuera de ella) los conocimientos instrumentales necesarios para el trabajo científico más elemental, y de los cuales carecen hoy, por completo, incluso muchos de los hombres granados que se dedican á la historia; ampliación del programa de estudios históricos, con libertad de elección que facilite las especialidades; método rigurosamente científico, de investigación personal.

En cuanto al problema de los seminarios, aparte de las clases, ó incluídos en ellas, nos inclinamos á que se adopte lo segundo. Las explicaciones deben ser al principio, por parte del profesor, un trabajo de iniciación y ejemplo. En vez de la acostumbrada conferencia ó discurso, que solo muestra, más ó menos dogmáticamente, los resultados finales de una investigación anterior, que permanece ignorada para el alumno, hay que dar á la lección un carácter pedagógico, procurando señalar, en todas las ocasiones oportunas, el camino por donde se ha llegado á las conclusiones expuestas. Pero desde el momento que el alumno llega á adquirir cierta soltura en el manejo del material para la investigación y el trabajo por cuenta propia, la clase debe convertirse en un laboratorio (á cuyo fin ayuda el programa de carácter monográfico), poniendo á contribución todos los elementos de estudio: epigráficos, arqueológicos, diplomáticos, etc., que correspondan al período; y así, en cada tema, vendrán á manejar los discípulos *todo el material* de estudio posible. Con esto, se explica la ausencia en el programa de la Facultad de clases *especiales* de epigrafía, de diplomática, de bibliografía, etc.; porque estas materias no

se deben estudiar en abstracto, separándolas de la correspondiente propia clase de historia, y escindiendo así el trabajo científico con escaso resultado para la educación del alumno; sino que deben ser tratadas y explicadas por cada profesor *con aplicación* á los trabajos que le ocupan en clase y apoyándose en las nociones que el preparatorio oportunamente ofrece á los alumnos. Así ocurre en las Universidades alemanas, y de este modo tendrá carácter orgánico la metodología en los estudios históricos (1).

No se olvide, como hemos advertido repetidas veces, que si los estudiantes llegan á la Facultad con escasa cultura general en historia (y urge por tanto remediar esta falta), aún más grave y perentoria es, entre nosotros, la de una preparación técnica que habilite para la investigación de las fuentes, indispensable en el estado rudimentario de los estudios que se refieren á nuestra historia nacional (2). Importa mucho que los alumnos salgan de la Facultad con aptitud para leer y copiar manuscritos, hacer ediciones críticas, aprovechar elementos dispersos, publicar fuentes inéditas y utilizar los servicios de la lingüística histórica y comparada: todos los trabajos, en fin, que más urgen para la formación científica de nuestra historia, y que no hacen casi nunca, por falta de preparación, nuestros eruditos. Es muy frecuente, por desgracia, el caso de personas de verdadera vocación hacia los estudios históricos, que se encuentran sin saber apenas nada de ninguna de las ciencias auxiliares, por no haber encontrado donde estudiarlas, ni ser frecuente su cultivo público y accesible á la generalidad; y que por tanto, han tenido que hacerse ellos propios su educación en este género, con todos los vacíos y errores que la autodidáctica lleva consigo, limitada, como queda, al uso de las fuerzas individuales y al empleo de libros más ó menos científicos, pero contando rara vez con suficiente experiencia personal. Que algunos lleguen de semejante modo á conseguir una competencia respetable, es rarísima excepción, y aun viene á confirmar la indispensable urgencia de ofrecer, á las infinitas vocaciones que se desvanecen ó atrofian por falta de cultivo, el campo adecuado para su desarrollo serio y firme en el orden de la ciencia.

Por esta razón, el trabajo de las clases de

(1) ¿Quiere esto decir que no hay especialidades en epigrafía ó en diplomática, por ejemplo? Claro que no; pero, aparte de que estas pueden encontrar cierta satisfacción en las clases más técnicas y especializadas de la Escuela de Diplomática (como en la de *Cartas*, de París), la propia iniciativa individual, que va concretando poco á poco las facultades y las energías, puede mucho y es la que siempre subviene á las necesidades de esta índole — cuando hay base de preparación — en las naciones donde lo escaso de la riqueza económica y de la científica, no permite tanto lujo académico.

(2) Véase lo dicho en la lección primera y en la cuarta.

Historia no debe encaminarse tanto á sacar *conclusiones* en el tema propuesto, como á ofrecer *motivos de prácticas*, que produzcan la aptitud técnica consiguiente. Así, v. gr., por lo que toca á las inscripciones, deben los alumnos ejercitarse en sacar calcos, no solo de las que se guardan en los Museos Arqueológicos, sino también de las que subsisten en el suelo, los muros y las rocas de los lugares que visiten, para aprender á vencer las dificultades que ofrecen las piedras mal situadas, encaladas, etc., acostumbrándose á leerlas directamente y sobre los calcos, que no es lo mismo que encontrárselas ya impresas y restauradas (1).

A los ejercicios de este orden deben añadirse otros más elevados, que han de coronar la educación del futuro historiador. De ellos daremos ejemplo en los siguientes, cuyo plan copiamos de unas interesantes observaciones de D. Joaquín Costa, que concuerdan—y en parte amplían—las prácticas de los seminarios extranjeros.

1.º Visitas á los archivos nacionales, municipales, etc. Deben exceder de una simple excursión, prolongando la estancia en ellos para aprender su manejo; haciendo, v. gr., entre todos los alumnos, bajo la dirección del profesor, una monografía que les obligue á penetrarse bien del sistema, uso del catálogo, índices y ordenamiento de documentos referentes á un suceso ó personaje (2).

2.º Recolección de costumbres (jurídicas, agrícolas, económicas, estéticas, etc.) en la tradición oral, los protocolos y demás fuentes de que hemos hablado (3), con relación á una comarca determinada: v. gr., Badajoz, Cáceres y Salamanca, en la zona fronteriza con Portugal (Sayago, Hurdes, etc.) donde hay mucho desconocido; en las sierras de Gúdar, Cucalón y otras, donde existen muchísimas supervivencias; en las de Urbión, Demanda y Hormazas (Burgos, Soria, Logroño) y en las de Segura y Cazorla; en el Alto Aragón y Alta Cataluña, etc. El resultado de estas investigaciones será doble: 1.º, enseñar á los alumnos cómo se recogen estos datos; 2.º, reunir desde luego y publicar una biblioteca consuetudinaria. Bien entendido siempre, que, como la fuente de estas supervivencias ó especialidades locales es oral y de actos, para conocerlas y para interpretarlas bien, precisa sorprenderlas en su medio y

verlas en acción, mediante las excursiones y los viajes.

Todo este cúmulo de procedimientos— así como el mismo programa de materias de la Facultad—se dirige, como va dicho, á formar en los alumnos el espíritu de investigación que da la primera y fundamental materia para la historia. Sin ella, toda construcción es huera y falsa; pero con ella solo, el alumno quedaría en mero *erudito*, falto de la cultura necesaria para *interpretar* los hechos y buscar en ellos la posición concreta de los problemas que preocupan á la humanidad en su vida. Esta segunda función, sin la cual— como observa muy bien Mr. Seeley—no hay historia verdadera, no debe producirse en las clases mismas de la Facultad, dando á éstas un supuesto carácter filosófico, ó prolongando el sentido dogmático de las explicaciones, en daño de la educación real que se busca; sino que debe ser consecuencia de la experiencia misma que los estudios históricos producen, y, sobre todo, de la cultura que antes y á la vez ha de procurar el futuro historiador en las ciencias metafísicas y biológicas. La relación entre las diversas secciones de la Facultad y entre las Facultades— consecuencia lógica del organismo de la ciencia—se impone aquí rigurosamente. Si los alumnos han de ser historiadores en el pleno sentido de la palabra, es preciso que á la vez que su aprendizaje técnico, completen y ensanchen su cultura general en Filosofía, en Derecho, en Ciencias naturales; porque solo de este modo se capacitarán para tener aquel criterio que, según decía Claudio Bernard, ha de acompañar á la observación y á la experimentación, para que estas sean fructíferas. Poner en claro la certeza y el proceso real de una serie de hechos es, sin duda, parte de la historia, la primera en el orden del tiempo y de la formación científica; pero falta aún ver el enlace de esos hechos con la vida humana, y quilatar qué dicen con respecto á ésta y á sus problemas capitales (1). Semejante apreciación no puede hacerla el que solo es un erudito; pero sí la debe intentar quien aspira al título de historiador.

En la unión, pues, de ambas corrientes de estudio, se halla la verdadera educación histórica. Mientras así no se haga, ¿cómo ha

(1) Con profundo sentido formuló Sanz del Río el siguiente pensamiento acerca de los estudios históricos: «la vida y la historia (en el amplio sentido) solo es conocida en su plena verdad cuando es conocida bajo el principio absoluto... y es fundada en la ciencia de las ideas y guiada por ellas. Sin la ciencia de las ideas, falta á la ciencia de la vida su luz, falta al espíritu su ojo científico. Sin contemplar las ideas, sin conocer los fundamentos, los principios... no ve el espíritu en la historia más que la última individualidad cada vez, el lado limitado y accidental, ó á lo más, conoce las relaciones de la vida con su placer y su dolor y con los fines temporales.» (*Analítica*, XXIX, *Arquitectónica*, III, p. 368-70.)

(1) Véase, sobre este particular, nuestro artículo titulado *Sobre el procedimiento para el calco de las inscripciones*, en que se incluyen las reglas principales que dió Hübner en su folleto *Ueber mechanische Copieen von Inschriften*. (BOLETÍN 15 Abril, 1891.)

(2) Véanse las observaciones del general Yung sobre el modo de catalogar y coleccionar documentos. (*Rev. Bleue*, suplemento de 31 Octubre 91.)

(3) Lecc. VIII.

de extrañarnos que lo mejor de nuestra historia lo trabajen y escriban, casi por completo, los sabios extranjeros? No hay sino recordar las fundadísimas quejas del Sr. Berlanga y de la mayor parte de los que se preocupan en España de los estudios históricos (aunque sin poder contribuir muchas veces al remedio, más que con sus generosas excitaciones), para ver que el daño está sentido y que la reforma obtendría todos los sufragios de los hombres de buena voluntad.

Mas para que sea completamente fructífera, de un lado, y adecuada de otro á nuestras particulares necesidades, débense añadir, á los principios ya expuestos, los siguientes caracteres, que han de distinguirla de los planes vigentes en otras naciones: empleo simultáneo de los documentos (literarios) y de los monumentos (arqueológicos) para el estudio de las épocas (1), sacando á la historia de la limitación documental que suelen darle muchos eruditos, según los cuales todo dato que no sea literario no puede decir nada sobre las costumbres y organización de los pueblos; dedicación especial de los trabajos á la historia patria, utilizando para ello, no solo la visita y estudio de los archivos y bibliotecas, de los monumentos arquitectónicos y objetos de arte, sino también las informaciones respecto de la tradición y usos populares, en la forma indicada más atrás y de la cual creemos ha de sacarse gran provecho.

De este modo, podrán irse preparando los elementos de una futura Escuela de estudios superiores, en que resida fundamentalmente el estudio de la historia nacional. En cuanto al profesorado que habría de encargarse de las clases nuevas, requiere una preparación experimental, que solo es posible adquirir por el medio adoptado en todos los países que han querido reformar su enseñanza: los viajes y la frecuentación, más ó menos larga, de las escuelas superiores de Europa. Así lo han hecho los franceses, los belgas, los norte-americanos y aun los ingleses, acudiendo y trabajando en los seminarios alemanes. El desarrollo de esta influencia podría hacerse mayor facilitando la creación de *cursos libres* (de *privat docentes*) en nuestras Facultades, tal como, á imitación de Alemania, han introducido Italia y otros países, y se pretendió introducir en nuestra Universidad Central. Pero al principio, cuando menos, deberían estas clases recibir alguna subvención, que no recargaría gran cosa el presupuesto actual y, en cambio, completaría el cuadro de materias: reduciendo á la vez el número de alumnos que corresponden á cada profesor, condición indispensable para un trabajo fructífero. Sabido es que las clases de la

Sorbona (no obstante la concentración que produce París) no suelen exceder de veinte alumnos; y las de la Escuela de estudios superiores, tienen doce, diez, cuatro y aun *uno*.

(Concluirá.)

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FISIOLÓGIA EN LAS FACULTADES DE MEDICINA (1),

por Ch. Richet,

Profesor de Fisiología en la Facultad de Medicina de París.

M. Jolyet, profesor en la Facultad de Medicina de Burdeos, ha publicado sobre la enseñanza de la fisiología una memoria importante, en la cual indica qué medios son los convenientes para enseñar aquella ciencia á los estudiantes de medicina. M. Jolyet, cuyos hermosos trabajos nadie aprecia mejor que nosotros, nos permitirá ser ahora de opinión absolutamente contraria á la suya en gran número de puntos, y nos perdonará también, por anticipado, la viveza de nuestras críticas.

Para M. Jolyet, en efecto, todo curso teórico, es inútil. Desde la invención de la imprenta y del fonógrafo, las lecciones orales no pueden servir de nada. «Es olvidar—dice textualmente—que la imprenta existe y que el estudiante tiene en las manos los libros donde la ciencia teórica está expuesta.» M. Jolyet formula una especie de dilema; ó el profesor explicará un curso científico ó un curso elemental; si lo primero, es inútil obligar á los estudiantes á que pierdan un tiempo precioso; si lo segundo, vale más el manual ó el fonógrafo. Y para que no se nos acuse de alterar los conceptos de M. Jolyet, copiamos: «más valdría adoptar manuales, y hacerlos repetir en cuarenta y ocho lecciones, mediante fonógrafos, en los mismos días y horas en todas las Facultades de Francia.» Y M. Jolyet, consecuente con sus premisas, propone sencillamente suprimir todas las lecciones orales y reemplazarlas por ejercicios prácticos.

Veamos si realmente aquellas son inútiles y si los ejercicios prácticos pueden suplirlas. Por de pronto, dejamos á un lado la extraordinaria invención del fonógrafo, que nada tiene que ver en la cuestión. Divulgar un manual mediante un fonógrafo es evidentemente absurdo; la lectura del libro sería sufi-

(1) Tomamos el presente trabajo de la *Revue scientifique*, seguros de que ha de interesar á nuestros lectores, por la autoridad científica del autor y por las ideas que emite, especialmente respecto del valor de la enseñanza oral y la del libro (véase el núm. 328 del BOLETÍN). Tocante á la posibilidad y forma de los trabajos experimentales, no nos hacemos solidarios de las opiniones de M. Richet, pero sí creemos que es importante conocerlas. (N. de la R.)

(1) Ver las excelentes razones expuestas en el artículo titulado *A plea for archaeological instruction*, en la *Pedag. Library*.

ciente. Queda por saber si vale más oír una lección elemental que leer un manual. Supongamos que haya igualdad de mérito entre el manual bien redactado y el curso bien explicado; el curso tendría una incomparable ventaja: las ideas emitidas por el profesor, casi en los mismos términos que el libro, impresionarán á los alumnos como una demostración viva, sobre todo, si pueden, al día siguiente y en los sucesivos, volverla á ver en el manual.

Si la lección fuese un mero recitado sin color, se comprendería quizá el desdén que M. Jolyet tiene por este género de enseñanza. Pero, de hecho, es un medio de persuasión mil veces más eficaz que el libro. El profesor verdaderamente digno de este nombre, debe interesarse en lo que dice, dirigirse á los oyentes como si quisiera convencer á cada uno en particular; imaginarse que cuando demuestra alguna verdad antigua y muy conocida, trata de probar una verdad nueva, que es para él de interés primordial, casi personal. En una palabra, debe darse enteramente, en cuerpo y alma, por sus gestos, su voz, su elocución, por los dibujos esquemáticos que hace, y contribuir á llevar la persuasión á su auditorio. No es él un lector, sino un orador y ha de tratar menos de instruir que de convencer; porque cada verdad nueva que expone debe serlo con tanta pasión y ardor, como si defendiera su propia tesis.

Si ama la ciencia que profesa, si tiene ideas generales, probará á difundir algo de aquel amor en el alma de los oyentes. El peor defecto de un profesor es engendrar fastidio, porque entonces la lección no tiene razón de ser; salvo el caso, muy raro, en que, no habiendo libro hecho, dé el profesor los resultados de su experiencia personal. Si se quisiera, como desea M. Jolyet, llevar las cosas al extremo, sería menester suprimir los teatros y reemplazarlos por las obras escritas; suprimir las orquestas y reemplazarlas por las partituras; porque existe la misma diferencia entre una lección bien trabajada y un manual, que entre un drama bien representado y el mismo drama leído tranquilamente al lado de la chimenea.

Esto es verdad, sobre todo, para un curso —nos referimos al de fisiología— donde resulta indispensable mezclar á las explicaciones orales algunas demostraciones de carácter experimental, que sorprenderán tanto más á los alumnos cuanto menos se las prodigue, escogiendo las de mayor efecto y explicándolas previamente con todos los detalles necesarios. Añádase que la enseñanza por medio de lecciones posee la ventaja incomparable, sobre el manual, de que puede constantemente ponerse al corriente de la ciencia, mientras que el libro queda forzosamente atrasado según la fecha de su publicación. Hay, como es

sabido, pocos buenos manuales, y sería preciso, cada dos ó tres años, publicar uno nuevo, que tuviese los alumnos al corriente de los progresos cumplidos.

Si la enseñanza de la fisiología se profesa metódica, dogmáticamente, con algunas experiencias bien elegidas y bien demostradas, el tratado escrito de fisiología no será inútil: será hasta necesario para completar lo dicho en el curso. En la lección, el profesor no puede decirlo todo; debe ceñirse á los grandes rasgos, á lo nuevo, general, interesante y difícil. ¿Para qué—por ejemplo—entrar en el pormenor de los aparatos, acumulando minucias técnicas que serán olvidadas al cabo de algunos minutos, y que no tienen alcance ni interés para la medicina? Así, v. gr., yo he construído un aparato para la medición de los cambios respiratorios, aparato que, aun no pareciéndome muy complicado, exigiría para ser completa y minuciosamente descrito casi tres cuartos de hora; ¿emplearé yo, en hablar de él á los alumnos de mi curso, tres cuartos de hora? Me basta poco más de minuto y medio para decir todo lo preciso, y aun hallo esta descripción muy larga, no atreviéndome á consagrar ni minuto y medio; tanto creo que los detalles técnicos son inútiles para los alumnos.

Sé bien que voy á incurrir en una grave censura y que M. Jolyet me hablará de Aristóteles y Galeno. No entrar en la técnica, no es hacer fisiología, como en la Edad Media, donde se juraba por la palabra del maestro, sin querer observar en la naturaleza ni descender á los detalles de los hechos. Pero no temo mucho este reproche, porque paso bastante más tiempo en mi laboratorio que en mi biblioteca; y, guardando el mayor respeto á la erudición y al inmenso tesoro que han acumulado nuestros maestros, prefiero mirar hacia adelante que hacia atrás, creyendo que hay más cosas por descubrir que descubiertas.

Cuando el profesor, delante de esa pizarra y esa mesa verde que tanto molestan á M. Jolyet, expone los hechos de la ciencia, no hace teoría, hace una demostración, una exposición, lo cual es muy diferente; y tiene detrás de sí el laboratorio y sus libros, de donde saca los elementos que enseña. Toda la técnica del mundo no suplirá á una exposición clara de los resultados obtenidos.

Ya que he hablado de la respiración, ¿para qué hacer toda la historia de los innumerables aparatos que se han imaginado para graduar las dosis de ácido carbónico que produce y el oxígeno absorbido? Esto no tiene interés, y tampoco considero como indispensable que se muestre á los alumnos ni uno solo de estos aparatos. Pero lo que se debe decir, exponer y demostrar, es el resultado de las investigaciones; es preciso saber la cantidad de carbón

y de hidrógeno quemados, la cantidad de agua eliminada, y esto en toda la serie animal, mostrando la influencia de la talla, de la edad, de la temperatura exterior, de la alimentación; ejemplos clásicos, todos, que se encuentran en los manuales, y á los que el profesor, por la vivacidad y, si se permite la expresión, por la *vitalidad* de su demostración oral, puede dar un vigor extraordinario, insistiendo sobre los puntos difíciles, de manera que todo el auditorio quede verdaderamente convencido antes que instruido.

Si la enseñanza de la fisiología fuese concebida como lo desea M. Jolyet, habría ejercicios prácticos numerosos, lo cual es seguramente una excelente cosa; pero á condición de que se emplee en ellos largo tiempo, el cual no puede razonablemente pedirse á los estudiantes en medicina.

Es preciso que en seis años sepan estos elementos de física, química y de historia natural. Les es preciso, además, conocer á fondo la anatomía, lo que exige al menos un año de estudios, y no es mucho; tres para la patología y las clínicas. Sería, pues, demasiado exigirles un año para la fisiología. Parece más equitativo, cualquiera que sea la importancia de la fisiología, no exigir más de seis meses de estudio. Pero en seis meses y también en un año de ejercicios prácticos (excluyendo, bien entendido, todas las explicaciones dogmáticas que M. Jolyet repugna), no se habría aprendido la fisiología, sino únicamente algunas nociones prácticas de importancia secundaria.

Tomemos por ejemplo una de las experiencias fundamentales de nuestra ciencia: la experiencia de Carlos Bell, Magendie, Juan Müller, Longet, Claudio Bernard, que consiste en poner al desnudo las raíces raquidianas de la médula espinal, y excitar por corrientes eléctricas, las raíces anteriores, de una parte, y de otra, las raíces posteriores. Tres procedimientos se presentan al profesor: 1.º, hacer la experiencia delante de los discípulos, desde el comienzo hasta el fin; 2.º, hacer la experiencia en el laboratorio y mostrar á los alumnos el resultado de ella, excitando ya un nervio, ya el otro; 3.º, hacer la exposición del descubrimiento de Bell y Magendie sin dar la prueba experimental.

Hacer la experiencia ante los alumnos, es ciertamente posible, si los alumnos consienten en estar cuatro ó cinco horas seguidas en el laboratorio. Pero ¿qué provecho sacarían ellos? Se trae un perro, se le ata, se le cloroformiza ó cloroliza. Hé aquí ya una media hora antes de poder comenzar la operación. Comienza ésta; antes de llegar á la médula espinal, se necesita una hora, algunas veces dos horas, porque las hemorragias son temibles y abundantes, continuas además, y el tiempo se pasa estancando la sangre, cosa poco instructiva desde el punto de vista de la fisiología de

la médula. A decir verdad, solo una ó dos personas—y aun no tantas—pueden ver lo que hace el operador.

Llega el momento de la demostración, y ésta no se puede hacer si el animal, agotado por la larga operación sangrienta y dolorosa, despierta de la cloroformización. Por lo tanto, hay que aguardar todavía una hora antes de ver lo que se busca, es decir, la función motora de las raíces anteriores y la sensitiva de las raíces posteriores.

Entonces, las tres ó cuatro personas cercanas al operador podrán darse cuenta de la diferencia funcional de las raíces, no sin tanteos, oscilaciones y repeticiones; pero, en fin, admito que en una hora, suponiendo que la demostración sea hecha con paciencia, unas treinta personas se habrán dado cuenta de la acción diferente de las raíces anteriores y posteriores. Para llegar á este resultado, ha sido preciso atormentar á un perro con atroces dolores y emplear cuatro horas largas, cuando con algunas palabras y con una explicación clara, se hubiera podido llegar al mismo resultado.

No hay que soñar en hacer delante de los alumnos las operaciones de fisiología. Será bueno en algunos casos mostrarles los resultados; nada más instructivo, v. gr., que hacer ver un perro cuyos dos pneumo-gástricos se han cortado; ó un conejo, que después de la sección del trigémino tiene una queratitis purulenta; ó el corazón de una rana ó tortuga; demostraciones todas fáciles, que ayudan perfectamente á los desarrollos orales del profesor.

Si se quiere enseñar la fisiología en seis meses (y las condiciones actuales de la enseñanza médica así lo exigen), es preciso resignarse á no hacer de cada alumno un fisiólogo. Todo lo que se puede pedir es que la comprendan, se interesen en ella y retengan los principales datos.

Si en un curso hubiera que hacer todas las experiencias interesantes que han imaginado los fisiólogos, el curso duraría treinta años; pero en cambio, sería perfectamente inútil para los médicos. Es preciso darse cuenta, cuando se profesa en una Facultad de Medicina, que la enseñanza está destinada á jóvenes que han de ejercer la medicina, y que es preciso darles nociones ciertas, precisas, no las dudas, las vacilaciones y contradicciones de la ciencia.

Por consiguiente, no puedo apoyar la supresión de las lecciones de fisiología para reemplazarlas por ejercicios prácticos. Esto sería tanto como decretar la ignorancia. ¿Es esto decir que no cabe modificar, en el sentido de las investigaciones experimentales, algunas partes de la enseñanza? No, seguramente; cabe una reforma que no es muy complicada, que consiste en admitir (si se quiere, después de

un concurso ó examen) á seis, ocho, ó diez estudiantes de segundo año, los más instruídos y celosos, que tendrían derecho de entrada en el laboratorio y podrían pasar en él seis meses con el mayor provecho, porque entonces irían todos los días durante muchas horas.

Es preciso considerar que el conocimiento práctico y técnico de la fisiología no puede lograrlo más que una minoría escogida; lo que se tiene derecho á exigir de todos los alumnos, sin excepción, es que conozcan los elementos de la ciencia y los resultados obtenidos, sin los cuales ninguna noción médica es posible.

ENCICLOPEDIA.

UN LIBRO DEL PROFESOR NORTE-AMERICANO

J. W. BURGESS,

por el prof. D. Gumersindo de Azcárate,

Cat. de la Fac. de Derecho en la Universidad Central.

Titúlase *Ciencia política y derecho constitucional comparado*, y lo forman dos volúmenes, el primero de los cuales se ocupa en la *soberanía y la libertad*, y el segundo, en el *gobierno*.

El tratado de *ciencia política* se divide en tres libros, que tienen por objeto respectivamente: la nación, el Estado (concepto, origen, forma y fines) y la formación de las Constituciones de la Gran Bretaña, Estados-Unidos, Alemania y Francia. El tratado de *derecho constitucional comparado* comprende tres libros, en que se ocupa, con referencia á las constituciones de esos cuatro países, en la organización del Estado, en la libertad individual y en la constitución del Gobierno; dividiéndose el último de ellos en cuatro secciones en que se examina, con relación siempre á esos cuatro pueblos, las formas de gobierno y la organización del poder legislativo, del ejecutivo y del judicial.

En el breve prefacio que precede á la obra, dice el autor modestamente, que quizás se encuentre en ésta alguna novedad en cuanto á la interpretación de los hechos y á las conclusiones que de ellos se deducen, pero que la peculiaridad de su trabajo consiste en la aplicación á la ciencia política del método de *comparación*, que tan excelentes resultados ha producido en la de la naturaleza.

I.—LA NACIÓN.

Lo es, según el profesor Burgess, «una población con unidad étnica que habita un territorio con unidad geográfica». Entiende que tiene unidad étnica una población, cuando posee una lengua y una literatura comunes,

así como una historia y una tradición, unas costumbres y una conciencia de lo lícito y lo ilícito, también comunes.

El pertenecer á una misma raza es elemento importante, pero no necesario; pues la historia muestra cómo varias, bajo el predominio de una, pueden constituir una nación: y aunque ésta es primero producto de la naturaleza y de la historia, la unión política puede facilitar su desarrollo, como la separación puede retardarlo grandemente. «Donde la unidad geográfica y la étnica coinciden, es seguro que la nación se organizará políticamente; esto es, llegará á ser un Estado.»

Parécenos que interesa distinguir los términos *pueblo, nación y Estado*, que se confunden con frecuencia, y que cabe hacerlo con más precisión aún, diciendo sencillamente que cuando un *pueblo* se organiza en *Estado*, se constituye una *nación*. El pueblo italiano y el pueblo alemán existían antes de que fuesen un hecho la unidad italiana y el imperio alemán; pero solo desde entonces forman dos naciones. ¿Qué significa el movimiento de las nacionalidades, sino la tendencia á constituir los pueblos en Estados? Así cabe que dos ó más pueblos formen un Estado; ejemplo: Austria-Hungría; y cabe, por el contrario, que un solo pueblo comprenda dos Estados, como acontece con España y Portugal. El profesor Burgess viene á admitir solo dos términos; el de nación en un sentido étnico, y el de Estado en un sentido jurídico y político.

A seguida, trata de la distribución geográfica de las naciones y de las nacionalidades, hallando nueve unidades en Europa, de las cuales es la primera y más perfecta, dice, la Península ibérica; y seis en la América del Norte. Examina hasta qué punto las líneas etnográficas coinciden con esas unidades geográficas, y por fin, el grado en que las divisiones políticas coinciden con las geográficas y las etnográficas, siendo de notar en este último respecto, que dice, por lo que hace á la Península ibérica, lo siguiente:

«Las naciones española y portuguesa son, sin embargo, parientes tan cercanos, que ninguna consideración étnica parece demandar la completa separación política de las dos partes. Lo único que la diferencia étnica justifica, es un Gobierno organizado en forma federal; y si se toma en cuenta la falta de límites geográficos, parece que un solo Estado, con un sistema de Gobierno federal, sería lo mejor.»

Consagra un interesante capítulo al estudio del *carácter político de las naciones*, del cual resulta, según él, que los griegos y los eslavos agotaron todo su genio político en la creación de la *comunidad local* (urbana ó rural), por lo cual juzga su capacidad en este punto de un modo que podrá ser exacto respecto de los eslavos, pero manifiestamente injusto en cuanto á los griegos. Inferiores á unos

y á otros en este punto, considera á los celtas.

En cambio, ensalza el genio jurídico y político de Roma, cuya obra en la historia se explica en esta frase de Ihering: el triunfo del principio de *universalidad* sobre la *diversidad nacional*. El imperio que formó es una obra majestuosa de poder y de capacidad política. Pero en primer término coloca á los pueblos germánicos, la raza política por antonomasia; ellos son los fundadores de los Estados nacionales, esto es, de lo que constituye el más reciente producto de la historia política, de la ciencia política y de la práctica política, y á ellos está reservado en el porvenir la dirección del establecimiento y administración de los Estados.

Y termina esta materia fijando ciertas conclusiones prácticas, en las cuales, por lo que hace á la conducta que deben observar unas razas con otras razas y unos pueblos con otros pueblos, el autor revela tal laxitud en cuanto á los medios y tal preocupación de los intereses nacionales sobre las exigencias de la justicia y de la humanidad, que no nos lo explicaríamos en escritor tan discreto y tan profundo, si no fuera que es difícil sustraerse al influjo del medio social en que se vive, y en su ánimo ha pesado, sin duda, lo sucedido en su país con los píeles-rojas, primero; con los negros, después; y con los chinos recientemente, no menos que la pretensión, por parte de los Estados-Unidos, de ejercer la hegemonía en todo el continente americano.

II.—EL ESTADO.

Su idea y concepto, su origen, sus formas y sus fines, son asunto de otros tantos capítulos en la obra del profesor Burgess. Dos procedimientos, dice, cabe seguir para definir lo que es el Estado: el de la filosofía pura y el de la lógica inductiva. El uno nos da una *idea* de la razón; el otro un *concepto* del entendimiento; y si bien ambos deben coincidir, con frecuencia difieren, porque la idea puede ser demasiado abstracta y el concepto demasiado concreto. La *idea* del Estado es el Estado perfecto y concreto. El *concepto* del Estado, es el Estado que la desenvuelve y se acerca á la perfección. Pero como la realidad objetiva despierta en el filósofo especulativo la conciencia de la idea, resulta que si ésta abre el camino al concepto, los conceptos son los escalones en la realización de la idea.

Bajo el punto de vista de las ideas, el Estado es la humanidad, vista como unidad organizada; bajo el del concepto, es una parte de aquella, organizada en unidad. El primero es el Estado real en su porvenir perfecto; el segundo es el Estado real en el pasado, en su presente y en su porvenir imperfecto. En un tratado de derecho público, el último es el que debe tenerse en cuenta.

El principio según el cual porciones de la especie humana han formado Estados, varía según los tiempos. En las antiguas civilizaciones lo fué la común descendencia, ó una fe común; en la Edad Media, el vínculo feudal de la lealtad, y en los tiempos modernos la ciudadanía territorial. Para resolver el problema, hay que tener en cuenta las consideraciones geográficas, etnográficas é históricas que quedan apuntadas más arriba.

¿Cuáles son las características peculiares de la organización á que denominamos Estado? La primera, que su organización comprende á todas las personas, naturales ó jurídicas, sin excepción alguna; la segunda, que es exclusiva, esto es, que no cabe reconocer un *imperium in imperio*; la tercera, que es permanente, en cuanto no tiene poder el hombre para crearlo hoy y destruirlo mañana; y la cuarta, y más esencial, que es soberano, ó lo que es lo mismo, que tiene sobre los individuos y las asociaciones un poder originario, universal y absoluto é ilimitado.

Hay quien piensa que esto último es incompatible con la libertad y los derechos individuales, cuando precisamente eso constituye su firme y sólida cuantía. Se dice que esa soberanía está limitada por las leyes divinas, las de la naturaleza, las de la razón y la internacional: pero, ¿quién, sino el Estado, es el intérprete de esas leyes?

Lo que importa es no confundir el Estado con el Gobierno, cosa frecuente en los escritores europeos, en especial los alemanes. En cambio, en los Estados-Unidos—como el Gobierno no es el organismo soberano del Estado, porque detrás del Estado está la Constitución, y detrás de ésta el Estado originario y soberano que ordena la constitución, á la vez, del Gobierno y de la libertad,—es fácil notar la distinción entre Estado y Gobierno, que responde á una realidad objetiva, y punto en que el derecho público norte-americano ha alcanzado un desarrollo á que no han llegado los pueblos europeos.

Por lo que hace al *origen* del Estado, el profesor Burgess expone las teorías que llama *teológica*, *social é histórica*, y según las cuales fué aquel fundado respectivamente por Dios, por un pacto entre los hombres ó por el desarrollo de la historia. La última es, según él, la exacta. El político atiende al Estado que se ha hecho objetivo en instituciones y leyes, y ese es un producto de la historia. Esta doctrina implica un concepto más elevado del origen, desarrollo y carácter del Estado, y de las relaciones de éste con los individuos, que el preconizado en las otra teorías; y si hace al Estado más humano, hace á la humanidad más divina.

La confusión reinante en cuanto á las *formas* del Estado, atribúyela al hecho de no distinguir entre éste y el Gobierno, lo cual pro-

cede de que en la transición de una forma á otra, la base de la soberanía pasa de un cuerpo á otro, y el que la tenía, esto es, el Estado antiguo, viene á ser en el nuevo sistema solamente el Gobierno, ó parte del Gobierno. Para mayor claridad, pone como ejemplo lo sucedido en Inglaterra desde 1066. Primero, el rey era Estado y Gobierno; luego los nobles fueron el Estado, y el rey fué solo Gobierno; y al fin, los *comunes* fueron el Estado, y el rey y los lores tan solo partes del Gobierno.

Examina á seguida la conocida clasificación de Aristóteles en monarquías, aristocracias y democracias, siendo preciso no olvidar que en Grecia el Estado se confundía con el Gobierno, mientras que hoy es necesario distinguir las formas del Estado y las formas de Gobierno. Es natural que se armonicen las unas con las otras; pero no siempre sucede así, ni siquiera es de desear, «porque es difícil ver por qué el sistema político más ventajoso, al presente, no ha de ser un *Estado democrático* con un *Gobierno aristocrático*, con la sola condición de que la aristocracia se funde en el mérito real y no en cualidades artificiales.»

Acepta la división de Aristóteles considerándola como clasificación de las formas, no del Gobierno, sino del Estado; esto es, no en cuanto monarquía, aristocracia y democracia significan el *gobierno* de uno, ó de una minoría ó de las masas, sino la *soberanía* de una sola persona, de una minoría ó de la mayoría. Rechaza la de Mohle en Estados patriarcales, teocráticos, despóticos, electivos feudales y constitucionales, diciendo de esta última denominación, que, como término de distinción, cabe aplicarla más bien al Gobierno que al Estado, porque el Estado hace la Constitución, en vez de ser él hecho por ésta, y mediante ella, organiza un Gobierno que no puede obrar sino por los medios y para los fines prescritos en la misma.

Tampoco acepta la clasificación de Bluntschli en monarquías, aristocracias, democracias é *ideocracias*, nombre este último que aplica á los Estados en que el supremo rector es alguien considerado como Dios, ó algún espíritu sobrehumano ó una idea. Como él, rechaza que haya una forma mixta de Estado, pero no por la razón que aduce el escritor alemán, sino porque la limitación del poder cabe en el Gobierno, pero no en el Estado, el cual es por esencia soberano.

Cuando se habla de esa forma mixta, se confunde el Estado con el Gobierno. Así por ejemplo, en Inglaterra, el Parlamento, como *Gobierno*, lo forman el Rey, los lores y los comunes, y legalmente tienen los tres elementos igual poder; y, sin embargo, el Parlamento, como *Estado*, lo constituye uno solo, la Cámara de los Comunes, porque cuando ella habla, la corona y los lores tienen que

obedecer, porque no son organizaciones independientes del Estado, sino tan solo partes del Gobierno.

También rechaza Burgess la quinta forma que añade Bluntschli y que denomina: *Estado compuesto*, y en la cual la soberanía está dividida entre la nación y los Estados que la forman, como acontece con los que tienen colonias ó provincias vasallas, con las confederaciones y con la organización federal.

Pero una colonia es un gobierno local, no un Estado; lo propio sucede con la provincia vasalla. Los Estados que tienen el mismo poder ejecutivo, no forman ni siquiera un Gobierno compuesto; la confederación, en cuanto carece de fuerza para hacer entrar en ella á los Estados sin su consentimiento, no es soberana; no es en modo alguno un Estado; es únicamente un Gobierno; y, finalmente, cuando se habla de un Estado federal, lo que se quiere dar á entender es un sistema de gobierno dualista bajo una soberanía común; no es un Estado compuesto, y si se llaman Estados á los que lo forman, es con manifiesta impropiedad, dice el profesor Burgess.

No hay, pues, con relación al Estado, otras formas que la monárquica, la aristocrática y la democrática. Los que hoy llamamos Estados modernos, se fundan en el principio de la soberanía popular; esto es, son democracias, aunque á veces no lo parezcan. La condición que hace posible la existencia del Estado democrático es la armonía nacional. El Estado cuya población haya llegado á ser verdaderamente nacional, llegará á ser por necesidad democrático.

Entrando en el examen de los *finés* del Estado, comienza exponiendo la doctrina de Holtzendorff, según el cual, son aquellos tres: el poder, la libertad individual y el bienestar general. Pero así como Hegel, al dar á aquel como fin la moralidad, pensando en el fin último, perdió de vista los próximos, á Holtzendorff le sucede lo contrario. Preciso es distinguir entre los mediatos y los inmediatos, y también entre las energías puestas en acción para realizarlos por el Estado y por el Gobierno, respectivamente. El fin último, el universal y humano del Estado, es la perfección de la humanidad, la civilización del mundo, el completo desenvolvimiento de la razón humana y su imperio sobre el individualismo, la apoteosis del hombre; es lo que Hegel entiende por moralidad, término que con frecuencia no ha sido debidamente entendido.

Pero el Estado no puede constituirse desde luego como el Estado universal humano; el Estado nacional es la organización más perfecta conocida hasta hoy, y por eso, el fin del Estado anterior á aquel es el desenvolvimiento del principio peculiar de su nacionalidad, que es lo que Bluntschli llama desarrollo del genio popular, de la vida popular ó nacio-

nal. Y los fines próximos, por último, son el Gobierno y la libertad. Cuando el Estado los cumple, la sociedad trabaja, empleándolos como medios, por la civilización nacional y por la civilización del mundo.

Lo primero que necesita hacer un Estado es establecer el imperio de la paz y de la ley; esto es, un Gobierno capaz de rechazar los ataques de fuera y de reprimir el desorden dentro. Luego há menester garantizar la libertad individual; señalar en su Constitución la esfera propia de la autonomía individual. Se dice con frecuencia que el *Estado* no hace cosa alguna en favor de ciertas causas (como, por ejemplo, la religión y la educación superior), cuando el *Gobierno* no ejercita su acción en apoyo de las mismas, y esto no es exacto. Si el Estado garantiza la libertad de conciencia y la de expresión del pensamiento, y consiente la asociación de los individuos para el fin religioso y educativo, hará mucho por la religión y por la educación; mucho más, en ciertas condiciones sociales, que si autorizase al Gobierno para penetrar en esas esferas.

En el orden histórico, son por tanto los fines del Estado: primero, la organización del Gobierno y de la libertad; segundo, hacer que el genio nacional de los diferentes Estados se desenvuelva y haga objetivo en las costumbres, las leyes y las instituciones; y tercero, la civilización del mundo. El primero es medio para el segundo, y éste, medio para la consecución del tercero.

(Continuará.)

CONGRESO

DE LAS SOCIEDADES DE CRÉDITO POPULAR.

por R.

Hace ocho meses reuniéronse en Bourges las Sociedades francesas de Crédito popular, con el concurso de otras extranjeras, para celebrar el tercero de los Congresos dedicados al estudio de aquella importante institución.

Los trabajos en él realizados fueron de gran importancia, como puede verse en el siguiente ejemplo, relativo solo al Crédito agrícola, uno de los varios puntos que hubieron de discutirse:

Memoria sobre el Crédito agrícola, por M. C. Rousseau; *Monografía del Sindicato agrícola del Indre*, por M. Marchand; discusión sobre el Crédito agrícola, en dos sesiones consecutivas; conferencia sobre el *Crédito agrícola y las Cajas Raiffeisen*, por monsieur L. Durand. Bien entendido, que estos informes y discursos proceden siempre de hombres técnicos, que ora son el presidente del sindicato de agricultores del Cher, ora el administrador director del Banco popular de Angers, ó el del «Crédito mutuo y popular de París».

Las invitaciones, que acabamos de recibir, para el cuarto Congreso—cuya celebración tendrá lugar en Mayo de 1892—van firmadas por M. L. Durand, secretario general (Lyon), y uno de sus párrafos dice textualmente: «El Comité organizador se dirige, no solo á las asociaciones francesas, sino también á todos los representantes de las sociedades extranjeras de crédito popular que han servido de modelo á la cooperación francesa; y á todos los economistas extranjeros que se ocupan en esta grave cuestión. El Comité no puede olvidar el gran interés que ofrecieron, en los Congresos anteriores, las informaciones presentadas por eminentes cooperadores de otros países, y ruega á las personas y sociedades que se propongan tomar parte en el Congreso futuro, que indiquen las cuestiones que desearían ver figurar en el programa y los informes de que hayan de encargarse».

El citado secretario, M. Durand—uno de los abogados franceses de mayor cultura, al cual se debe, en parte, la traducción de la *Filosofía del Derecho*, de Liroy, y un informe de elevado sentido sobre la reforma de los estudios jurídicos—ha publicado, hace poco, un grueso é interesante volumen dedicado al *Crédito agrícola*, amplio resumen crítico de datos, que ha de servir de precedente á la ley proyectada en Francia sobre este asunto.

En ese volumen, uno de los capítulos más notables y curiosos (aun para los mismos españoles), es el referente al *Crédito agrícola en España* (1); y en él es fácil encontrar no pocos elogios para nuestro tipo nacional de organización, cuyo escaso éxito estriba, no en la idea que lo informa, sino en la ingenuidad desatentada y los abusos de la administración, causa, con harta frecuencia, de malograrse los mejores intentos.

El BOLETÍN se complace en dar publicidad á la invitación referida, deseando que los agricultores españoles, los economistas y los obreros que se preocupan seriamente de cierto aspecto del problema social—el crédito obrero, que ha de ser preferente asunto del Congreso anunciado,—concurran á éste.

Así lo aconseja el altísimo interés que para nuestra patria tiene todo lo que dice relación al crédito popular y especialmente al agrícola, cuya buena organización—combinada con las debidas é indispensables trasformaciones que nuestros cultivos exigen, para conformar con la verdadera índole de nuestro suelo,—habría de traer inmenso bienestar á las clases rurales, amenazadas de más grave crisis que las mismas clases obreras urbanas.

(1) A la formación de este capítulo contribuyó el BOLETÍN con la nota publicada en su núm. 324, escrita á petición del propio M. L. Durand.