

BOLETÍN

DE LA

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO XVIII

1894

MADRID

HOTEL DE LA INSTITUCIÓN, PASEO DEL OBELISCO, 8

—
1894

MADRID.—IMPRESA DE FORTANET, LIBERTAD, 29.

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA.

TOMO XVIII.—1894.

ÍNDICE POR MATERIAS.

PEDAGOGÍA.

Vacaciones por *D. F. Giner* (p. 1).
Los exámenes en Europa, por *D. M. B. Cossio* (p. 4, 334).
Manifiesto á los partidarios de la educación integral, por el *Comité interino* (p. 6, 45).
La educación de la voluntad, por *D. J. Besteiro* (pág. 9).
La enseñanza entre los musulmanes españoles, por *D. J. Ribera* (p. 11, 49, 76).
Notas sobre el movimiento pedagógico y literario en Chile, por *D. R. Altamira* (páginas 33, 66).
Los juegos corporales en la educación, por *don R. Rubio* (p. 40).
La psicología pedagógica de James; por *Mr. J. P.* (p. 73).
Sobre los vicios de la instrucción pública en España, por *D. M. Josef Narganes* (página 99).
Un esquema de clasificación para el estudio del niño, por el *Dr. W. Burnham* (p. 107).
Notas pedagógicas varias (p. 112).
Congresos de educación física, por *X.* (página 133).
La educación militar y los batallones escolares, por *A. Mosso* (p. 129).
Geografía humana, por *E. Reclus* (p. 134).
Los resultados del Congreso Pedagógico de 1892, por *D. R. M. de Labra* (páginas 161, 207).
Reforma de los estudios históricos en las facultades de letras, en Francia, por *D. R. Altamira* (p. 173).
La Universidad de Óxford, por *D. M. G. de la C.* (p. 176, 216, 234).
Las excursiones escolares en la Universidad de Oviedo, por *D. A. Sela* (p. 196).
La organización de las Universidades en los pueblos de tipo germánico, por *G.* (página 203).
El estudio de la historia en la Universidad de Edimburgo, por *M. Heally* (p. 225).
Los ejercicios y juegos corporales en España, por *D. P. Blanco y Suárez* (p. 227).
Ó educación, ó exámenes, por *G.* (p. 257).

Los estados mentales sanos y enfermos en el niño, por el *Dr. J. Royce* (p. 263).
Luís Vives, como pedagogo, por *F. Lange* (páginas 271, 302).
La historia de las Universidades, de *M. Compayré*, por *D. F. Giner* (p. 289, 321).
Los Congresos de educación de la Exposición de Chicago de 1893, por *D. J. Uña Sarthou* (p. 300).
Estudio de la enseñanza de la ginecología en España, por *D. E. Gutiérrez* (páginas 328, 359).
La enseñanza del deber cívico, por *J. Bryce* (p. 353).
Los programas de la segunda enseñanza en las principales naciones, por *X. X.* (p. 362).
Excursión de Valencia á Sueca y de Sueca á Alcira, por *D. R. Domenech* (p. 369).

ENCICLOPEDIA.

Del lenguaje, por *D. J. Sanz del Río* (p. 21).
La idea anarquista, por *M. P. Desjardins* (página 25).
La clasificación de las ciencias según *Wundt*, por *D. F. Giner* (p. 54).
Bosquejo de una teoría general sobre el quimismo terrestre, por *D. S. Calderón* (p. 60).
La indiferencia en política, por *D. G. de Azcárate* (p. 79).
Libros recientes sobre la cuestión social, por *D. P. Dorado* (p. 87).
La música romántica y la música simbolista, por *D. F. Giner* (p. 117).
Las ideas del anarquismo, según *Kropotkin*, por *D. J. Uña Sarthou* (p. 119).
Las arquitecturas de la Edad Media en Europa, por *D. R. Velázquez* (p. 140, 241, 281).
Sobre el valor de la ley, como única fuente de Derecho en materia penal, por *D. P. Dorado* (p. 150, 189, 251, 284).
Los trabajos científicos de *D. Laureano Calderón*, por *D. F. Quiroga* (p. 185).
El Congreso atlético de París, por *D. J. Uña y Sarthou* (p. 250).
El trabajo del profesor *Quiroga*, por *D. J. Macpherson* (p. 276).

El poder del Jefe del Estado y la monarquía, por *D. J. M. Maranges* (p. 279).
 Dos inscripciones hispano-latinas inéditas, por *D. J. M. Costa* (p. 308).
 Nuestros ríos, por *D. R. Torres Campos* (páginas 310, 376).
 Estado jurídico individual y social, por *D. J. M. Maranges* (p. 317).
 La situación política de Bélgica, por *Un radical* (p. 339).
 Valor económico de España, por *D. L. Figueroa*.
 Bibliografía histórico-española, por *D. R. Altamira* (p. 348, 373).
 Revista política de 1894, por *D. J. M. Pedregal* (p. 381).

INSTITUCIÓN.

Conversaciones pedagógicas en la *Institución* (p. 126).
 Correspondencia (p. 64, 96, 128).
 Extracto del acta de la Junta general de señores Accionistas, celebrada el día 27 de Mayo de 1894 (p. 223).
 Libros recibidos (p. 64, 96, 128, 160, 192, 224, 256, 288, 320).
 Necrología: *Tyndall* (p. 65); *D. Laureano Calderón* (p. 97); *D. Francisco Quiroga* (p. 193).
 Nota leída en la Junta General de Accionistas, celebrada el 27 de Mayo de 1894, por *D. G. Flórez* (p. 221).
 Noticias (p. 64, 160, 192, 224, 256, 320, 352).

ÍNDICE ALFABÉTICO.

- Altamira* (D. R.)—Notas sobre el movimiento pedagógico y literario en Chile (p. 33).—Reforma de los estudios históricos en las facultades de letras, en Francia (p. 173).—Bibliografía histórica-española (p. 348, 373).
- Azcárate* (D. G. de).—La indiferencia en política (pág. 79).
- Blanco Suárez* (D. P.)—Los ejercicios y juegos corporales en España (p. 227).
- Besteiro* (D. J.)—La educación de la voluntad (pág. 9).
- Bryce* (J.)—La enseñanza del deber cívico (página 353).
- Burnham* (Dr. W.)—Un esquema de clasificación para el estudio del niño (p. 107).
- Calderón* (D. S.)—Bosquejo de una teoría general sobre el quimismo terrestre (p. 60).
- Comité interino*. Manifiesto á los partidarios de la educación integral (p. 645).
- Conversaciones pedagógicas* en la Institución (p. 126).
- Correspondencia* (p. 64, 96, 128).
- Cossío* (D. M. B.)—Los exámenes en Europa (p. 4, 334).
- Costa* (D. J.)—Dos inscripciones hispano-latinas inéditas (p. 308).
- Desjardins* (M. P.)—La idea anarquista (p. 25).
- Domenech* (D. R.)—Excursión de Valencia á Sueca y de Sueca á Alcira (p. 369).
- Dorado* (D. P.)—Libros recientes sobre la cuestión social (p. 87).—Sobre el valor de la ley, como única fuente de derecho en materia penal (p. 150, 181, 251, 284).
- Extracto* del acta de la Junta general de señores Accionistas, celebrada el día 27 de Mayo de 1894 (p. 223).
- Figuerola* (D. L.)—Valor económico de España (p. 346).
- Flórez* (D. G.)—Nota leída en la Junta general de Accionistas, celebrada el día 27 de Mayo de 1894 (p. 221).
- G.*—La organización de las Universidades en los pueblos de tipo germánico (p. 203).—O educación ó exámenes (p. 257).
- G. de la C.* (D. M.)—La Universidad de Oxford (p. 176, 216, 234).
- Giner* (D. F.)—Vacaciones (p. 1).—La clasificación de las ciencias según Wundt (p. 54).—La música romántica y la música simbolista (p. 117).—La historia de las Universidades, de M. Compayré (p. 289, 321).
- Gutiérrez* (D. E.)—Estado de la enseñanza de la ginecología en España (p. 328, 359).
- Heally* (Mr.)—El estudio de la historia en la Universidad de Edimburgo (p. 225).
- Labra* (D. R. M. de).—Los resultados del Congreso Pedagógico de 1892 (páginas 161, 207).
- Lange* (F. A.)—Luís Vives, como pedagogo (p. 271, 302).
- Libros recibidos* (p. 64, 96, 128, 160, 192, 224, 256, 288, 320).
- Macpherson* (D. J.)—El trabajo del profesor Quiroga (p. 276).
- Maranges* (D. J. M.)—El Poder del Jefe del Estado y la monarquía (p. 279). Estado jurídico individual y social (p. 317).
- Mosso* (A.)—La educación militar y los batallones escolares (p. 129).
- Narganes* (D. M. Josef.)—Sobre los vicios de la instrucción pública en España (p. 99).
- Necrología*: Tyndall (p. 65); D. Laureano Calderón (p. 97); D. Francisco Quiroga (página 193).
- Notas pedagógicas varias* (p. 112).
- Noticias* (p. 64, 160, 192, 224, 256, 320, 352).
- P.* (Mr J.)—La psicología pedagógica de James (pág. 73).
- Pedregal* (D. J. M.)—Revista política de 1894 (p. 381).
- Quiroga* (D. F.)—Los trabajos científicos de don Laureano Calderón (p. 185).
- Reclus* (E.)—Geografía humana, (p. 134).
- Ribera* (D. J.)—La enseñanza entre los musulmanes españoles (p. 11, 49, 76).
- Royce* (Dr. J.)—Los estados mentales sanos y enfermos en el niño (p. 263).
- Rubio* (D. R.)—Los juegos corporales en la educación (p. 40).
- Sanz del Río* (D. J.)—Del lenguaje (p. 21).
- Sela* (D. A.)—Los excursiones escolares en la Universidad de Oviedo (p. 196).
- Torres Campos* (D. R.)—Nuestros ríos (páginas 310, 376).
- Un radical*. La situación política de Bélgica (p. 339).
- Uña Sarthou* (D. J.)—Las ideas del anarquismo según Kropotkin (p. 119).—El Congreso atlético de París (p. 250).—Los Congresos de educación de la Exposición de Chicago (página 300).
- Velázquez* (D. R.)—Las arquitecturas de la Edad Media en Europa (p. 140, 341, 281).
- X. Congresos de educación física (p. 113, 133).
- X. X. Los programas de la segunda enseñanza en las principales naciones (p. 362).

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 XVIII.

MADRID 31 DE ENERO DE 1894.

NÚM. 406.

SUMARIO.

PEDAGOGÍA.

Vacaciones, por *D. F. Giner*.—Los exámenes en Europa, por *D. M. B. Cossío*.—Manifiesto á los partidarios de la educación integral, por el *Comité interino*.—La educación de la voluntad, por *D. J. Besteiro*.—La enseñanza entre los musulmanes españoles, por *D. J. Ribera*.

ENCICLOPEDIA.

Del lenguaje, por *D. J. Sanz del Río*.—La idea anarquista, por *M. P. Desjardins*.

PEDAGOGÍA.

VACACIONES,

por el Prof. *D. F. Giner*,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

El problema de las vacaciones se renueva con tanta frecuencia como desorden en nuestro pueblo, uno de los que peor lo han resuelto; si se puede llamar solución al desbarajuste legislativo y administrativo que entre nosotros reina sobre el particular. Las familias y la sociedad en general, los profesores, los poderes públicos, parece que se han propuesto de consuno, á fuerza de vacilaciones, contradicciones, torpeza y falta de principios, que sea totalmente imposible averiguar qué es lo que prefieren, si que los estudiantes trabajen ó que no trabajen. En cuanto á estos últimos, en su masa general, son los únicos sobre cuyos deseos sabe uno siempre á qué atenerse: deseos nada extraños, si se tiene en cuenta, uno por uno, todos los elementos de que depende el escaso atractivo que no puede menos de tener nuestra enseñanza para sus alumnos y todo el sistema de influjos y condiciones pedagógicas, ó más

bien, anti-pedagógicas que, casi irremisiblemente, tienden á educarlos para la ignorancia, la vulgaridad, el ocio, y hasta el vicio. Por esto tiene algún interés (aunque por el momento, principalmente teórico) enterarnos de las discusiones que de tiempo en tiempo suscita este asunto en los principales pueblos, donde, sin embargo, se halla menos irracionalmente planteado que entre nosotros.

En Bélgica, por ejemplo, ha publicado no há mucho la prensa una serie de artículos más ó menos apasionados sobre las vacaciones. Unos aprueban las vacaciones, pidiendo para los alumnos el derecho «de esparcirse bajo el cielo azul, entre los montones de heno y los haces de espigas, en una hermosa comunión con la naturaleza». Otros contestan que, tratándose de las clases menesterosas de las ciudades, puede decirse que sus hijos no aprovechan aquellos períodos de descanso sino en el arroyo de la vía pública, cuando no en la trastienda de sus padres, ó en el fondo del nauseabundo tubo que sirve de patio á sus viviendas. «Poco tiempo há, y en una escuela primaria, nada menos que de Bruselas, de 50 niños entre 8 y 10 años, había 45 que jamás habían salido más allá de las calles, ni visto en toda su vida un campo de trigo.» ¿Qué tiene de extraño que en Madrid, según recordarán algunos de nuestros lectores, con motivo de las Colonias escolares del Museo Pedagógico, se haya repetido este ejemplo en proporciones muchísimo mayores (1)?

Los padres, por su parte, sometidos á la necesidad del trabajo diario, protestan con-

(1) Véase *La primera colonia escolar de Madrid (1887)*, memoria publicada por el Museo pedagógico.

tra las vacaciones, durante las cuales no saben qué hacer con sus hijos, ni tienen tiempo ni medios para atenderlos. El Ayuntamiento de Bruselas pretendía remediar en parte este inconveniente, multiplicando en ese período las excursiones escolares, los juegos y ejercicios gimnásticos, etc.

Los pareceres de profesores y médicos se hallan divididos en la cuestión. Para los unos, las vacaciones son un medio de combatir el recargo mental, ya de los alumnos, ya de los maestros. Otros piensan que el abuso existe, más bien que en el exceso del trabajo, en lo antihigiénico de su mala dirección: más bien en el *malmenage*, que en el *surmenage*. «Comprendo muy bien, dice un escritor, la emoción que debe producir en el profesorado, como en la magistratura, la amenaza de reducirles sus vacaciones, esto es, su privilegio de seis á ocho semanas de holganza: la inmensa mayoría de los hombres ejercen sus profesiones como una imposición, sea del hambre, sea de otras muchas circunstancias, no con el amor íntimo y el goce de una vocación espontánea:

Tout homme a dans son cœur un rentier qui sommeille.»

«Un trabajo que exigiese por necesidad dos meses de descanso, no sería un trabajo, sino una enfermedad», añade también; «ni la vacación sería un descanso, sino una convalecencia». En las escuelas medias, ó secundarias inferiores de Bruselas (¿qué diremos de España?), de cada 100 días del curso, hay sólo 59 de clase y 41 de vacación, y en las primarias, algo más trabajadoras, 64 y 36, respectivamente.

En general, ni unos ni otros contendientes protestan contra toda clase de vacación, esto es, de descanso periódico. Los adversarios de las vacaciones, á lo que se oponen es á la suspensión del curso académico por varias semanas, durante las cuales se deshace en gran parte la obra de la enseñanza, se pierde el hábito del trabajo, que, cuando se reanuda, exige una serie de resúmenes por desgracia siempre deficientes. Oigamos las discretas palabras de M. Mabile en la *Revue Pédagogique Belge*: «La higiene del trabajo no consiste en trabajar bárbaramente tres días, seguidos por otros dos de reposo absoluto; sino en trabajar cada día un tiempo moderado,

alternando con regularidad el descanso y el trabajo. De aquí la necesidad sentida y consagrada de un día de descanso á la semana. ¿Es posible figurarse una sociedad en la cual se suprimiesen los domingos, para reunirlos todos al fin del año, suspendiendo la vida social durante 52 días consecutivos? ¿No sería irracional? Pues esto es lo que ocurre en materia escolar.»

Otro argumento de los que se hacen en pro de las vacaciones largas, es el que dejan tiempo al estudiante para aprender á vivir en medio de la sociedad; á lo cual se responde que, además de que siempre debe quedar tiempo para ello en un régimen escolar sensato, la escuela es una preparación y una disciplina para el trabajo, que constituye precisamente el primer asunto de la vida social que hay que aprender. «No sólo tendrá el estudiante que ganar el pan cotidiano en medio de una áspera lucha, sino que, además, si es inteligente y desea mejorar su condición, y por cima de esto desenvolver y perfeccionar su propio espíritu, se impondrá un trabajo personal suplementario y libre; para todo ello, el hábito del trabajo enérgico y continuo, aunque hecho en condiciones higiénicas y refrescado y reanimado constantemente por suficientes descansos normales, forma la mejor preparación; no ciertamente la de arrancar de las aulas al estudiante una tercera parte del año.»

En opinión de M. Mabile, «la organización racional del trabajo escolar sería un sistema de vacaciones periódicas de una semana cada dos meses, por ejemplo, y de quince días cada semestre.»

Un sistema análogo ha propuesto en Francia M. Manoeuvrier (1), cuyo pensamiento se condensa en la expresiva fórmula: *beaucoup de loisirs, peu de vacances*. Y un médico, el Dr. Strachan, ha sostenido en el Congreso de Educación de Londres, siguiendo esta misma tendencia, que sólo debe haber un mes de vacaciones al año; pero con tal de que ninguna escuela tenga clase más que medio día. Naturalmente, se refiere á escuelas primarias y á todas aquellas donde el trabajo se halla organizado; en las demás, v. gr., en nuestras Univer-

(1) V. en el núm. 286 del BOLETÍN el artículo del Sr. Ontañón sobre su libro.

sidades, ningún alumno está obligado (por ley) á tener más de tres clases diarias, que equivalen á aquel medio día. El Dr. Strachan se opone también á que los estudiantes de primera y segunda enseñanza tengan que añadir á sus clases un trabajo hecho en casa; lo cual aumenta el tiempo diario de descanso. Y no le falta en verdad fundamento: algo análogo hacemos en la *Institución*.

Además, se debería organizar estas vacaciones mismas, sobre todo tratándose de alumnos de corta edad, á fin de evitar las dificultades que las familias poco acomodadas experimentan para ocupar á sus hijos durante aquel tiempo, no ya solo de una manera útil, sino aun recreativa. Un niño encerrado en una casa estrecha, donde no puede moverse sin molestar á su familia, porque no tiene quien le pueda acompañar á otro sitio, ni ocuparse de él, es una perturbación; y su aburrimiento es tal, que sólo puede desear las vacaciones, cuando todavía se aburre más en la escuela.

En Inglaterra, el sistema que reina, sobre todo en la segunda enseñanza, es el de tres vacaciones al año, el cual dividen en tres trimestres (*terms*), que terminan en Navidad, en Pascua y en Junio. Cada trimestre viene á constar de unas trece semanas, y las vacaciones suman otras trece, en aquellas escuelas donde más las prolongan, y unas diez en las restantes; sabido es que, en Inglaterra, no hay en este punto uniformidad impuesta por el Estado. Todavía discuten los pedagogos sobre la materia.

En general, parece que en todas partes viene acentuándose una tendencia en pro de las siguientes reformas:

1.^a Reducción de las vacaciones del verano á un solo mes, próximamente, teniendo en cuenta, sobre todo, nuestra costumbre de salir en esa estación al campo, ó á la orilla del mar, es decir, de acercarnos algo más á la naturaleza, de que nos mantiene usualmente apartada la actual centralización y aglomeración morbosa de la vida en las grandes ciudades modernas.

2.^a Aumento, durante el curso, del número de períodos de vacaciones, cuya extensión oscilaría, según los casos, entre una y tres semanas.

3.^a Disminución, en cada día, de las horas consagradas á clases y trabajos, aumentando las destinadas al descanso, juego, etc., y al aprendizaje de la vida social.

En suma y ante todo: una distribución más higiénica y pedagógica del tiempo total del año.

Añádase todavía el gran número de causas que contribuyen á la fatiga y agotamiento, ya de alumnos, ya de profesores, y que los pedagogos vienen estudiando, tales como: la duración excesiva de las clases; lo insuficiente del descanso entre estas; la igualdad entre las de la mañana y las de la tarde (que deben ser mucho más cortas); los malhadados exámenes, que van convirtiendo las llamadas «profesiones liberales é intelectuales» en un mandarato chino; el cultivo malsano de la emulación, mediante premios, notas, cuadros de honor, oposiciones y concursos; el prurito cuantitativo del profesor que confunde el inútil fárrago de pormenores con la profundidad y solidez (cuando, por necesidad invencible, calidad y cantidad están en razón inversa) y que imagina que todo lo que él *dice* lo *enseña*; el rigor en la asistencia del alumno, inspirado en la preocupación de que una falta á cátedra supone que se pierde cierta *cantidad de doctrina*, ya imposible de recuperar (1); la falta de condiciones higiénicas en los locales (v. gr., la mala temperatura, iluminación y ventilación, que imponen al sistema nervioso un esfuerzo, á veces cruel y siempre superior al que le pide el trabajo intelectual de por sí... ¿Qué más? higienista hay, que llama la atención sobre el agotamiento que produce en los alumnos la necesidad de subir y bajar frecuentemente escaleras en los intermedios de las clases.

Las personas observadoras y que se interesan y preocupan en el examen *real* de estos problemas, no sólo no se sonreirán de esta enumeración, sino que bien fácilmente la alargarían. De las demás ¿qué decir? Prediquemos más y más, hasta que se les desbaste la corteza.

(1) La prescripción de nuestra «disciplina académica» de que, por vía de castigo (1), «se den *por explicadas* tantas ó cuantas lecciones» nace de este sentido, y raya, hoy ya en nuestros días, en cómica.

LOS EXÁMENES EN EUROPA,

por el Prof. D. Manuel B. Cossío,

Director del Museo pedagógico nacional.

Encargados de informar en el último Congreso pedagógico de Madrid sobre el tema *Juicio acerca del sistema general de exámenes*, creímos necesario dar á conocer, al lado del razonamiento, crítica y conclusiones teóricas, algunos datos sobre el estado de la cuestión en los principales países. Al efecto, y como medio más seguro y auténtico de obtener aquellos, formulamos un cuestionario, y lo dirigimos á personas de alta competencia pedagógica en cada una de las naciones, para que tuvieran la bondad de contestarlo. Sus respuestas, que no pudieron tener cabida en el tomo de Actas del Congreso, y que constituyen una información sobria y precisa acerca de los exámenes, es lo que ahora comenzamos á publicar en el BOLETÍN, por estimar, de un lado, el vivo interés que actualmente despierta el asunto, y de otro, lo difícil que suele ser hallar compendiadas en documentos oficiales noticias de esta índole.

Hé aquí los nombres de las autorizadas personas á quienes tenemos que agradecer tan valiosos informes.

Francia.—M. A. Wisseman, bibliotecario del Museo pedagógico de París, á quien hubo de remitir nuestro cuestionario M. J. Guillaume, redactor en jefe de la *Revue Pédagogique*, é incansable colaborador en todas las reformas de primera enseñanza que ha llevado á cabo la tercera república.

Bélgica.—Tenemos dos informes: uno de M. A. Sluys, director de la Escuela Normal de maestros de Bruselas, y antes de la famosa Escuela Modelo de la Liga de la Enseñanza, jefe de todo el movimiento pedagógico reformista en su país, profesor honorario de la Institución, y con cuyos trabajos se honra frecuentemente el BOLETÍN de la misma; y otro, de M. Georges Hulin, profesor de la Universidad de Gante.

Suiza.—Ante la dificultad de obtener rápidamente datos de todos los cantones, cuyas leyes y reglamentos tanto varían, como es sabido, de unos á otros, procuramos alcanzarlos de dos de ellos, al menos, que representasen el carácter de los dos pueblos principales que forman aquella nacio-

lidad: el francés y el alemán. Contestaron á nuestro interrogatorio el distinguido geógrafo Dr. J. J. Egli, profesor en uno de los centros de enseñanza secundaria de Zurich, y el secretario del Departamento de Instrucción pública del cantón de Vaud, M. L. Gauthier, á quien transmitió nuestro ruego M. Herzen, el profesor de Fisiología de la Universidad de Lausana, tan honrosamente conocido por sus trabajos científicos, como por sus interesantes escritos sobre el problema y reforma de la segunda enseñanza.

Alemania.—Dr. Pablo Hohlfeld, profesor en el gimnasio real de Dresde, dedicado con especial interés á los estudios filosóficos, y encargado del curso de Pedagogía en la Escuela Normal para la formación de profesoras de los jardines de infancia, establecida en aquella misma ciudad por la baronesa de Marenholtz-Bülow; el centro más clásico, tal vez, de la pedagogía fröbeliana.

Austria.—El profesor de la Universidad de Viena, Dr. Benedikt, de tan justa notoriedad por sus escritos de antropología y medicina, á quien nos dirigimos, encomendó la tarea de contestar á su hija la señorita Clotilde Benedikt y al Dr. Thumser, catedrático en uno de los liceos de aquella capital.

Holanda.—Dr. J. Bosscha, ex-director de la Escuela politécnica de Delft y actual secretario perpetuo de la Sociedad neerlandesa de ciencias.

Inglaterra.—Por dos conductos, á cual más autorizados, hemos obtenido contestación al interrogatorio: el del Honorable E. Lyulph Stanley, uno de los miembros más distinguidos y tal vez el de superior iniciativa entre los liberales del *School Board* de Londres, y el del profesor de la Universidad de Cambridge Mr. Oscar Browning, cuya activa propaganda en la cátedra, en la revista que dirige (*Educational Review*) y en los libros de educación de que es autor le constituye también en uno de los jefes del movimiento pedagógico reformista y continentalista en el Reino Unido.

Escocia.—Los datos de este país son necesarios, si se atiende, no sólo á las diferencias esenciales, sino á la independencia que hay entre su enseñanza y la de Inglaterra. Debémoslos al arquitecto de Edim-

burgo, Mr. S. Henbest Capper, Maestro en Artes, profesor que fué de la Institución durante su permanencia en España, y hoy miembro de la Corporación de antiguos alumnos de la misma.

Suecia.—Dr. Otto Salomon, uno de los nombres más universalmente conocidos en la pedagogía contemporánea, por ir unido á la introducción del trabajo manual en la escuela primaria, como director de la famosísima Escuela Normal de Nääs, foco de aquel movimiento y maestra de cuantos practican y enseñan hoy el *Slöjd* en todas partes.

Rusia.—M. A. Makaroff, director del Museo pedagógico de San Petersburgo.

Italia.—No habiendo obtenido á tiempo contestación de las personas consultadas, hemos recurrido al Dr. Bruto Amante, de cuya *Colección completa de textos leyes, decretos, etc., de Instrucción pública*, proceden los datos correspondientes, mientras nos llegan, como esperamos, los suyos personales.

Portugal.—Dr. Bernardino Machado, ex-ministro de Obras públicas, catedrático de Antropología en la Universidad de Coimbra, miembro del Consejo de Instrucción pública, y más aún que por todo eso, conocido en su país y fuera de él por la inteligencia y el amor con que cultiva la ciencia de la educación y por el saludable influjo que, á veces, ha podido ejercer en las reformas de enseñanza. Profesor honorario de la Institución y delegado de Portugal en nuestro último Congreso pedagógico, todo el mundo recuerda la brillante participación que en él tomó y las profundas simpatías que supo conquistarse. La exposición de la enseñanza portuguesa en todos sus grados, que, gracias á un ímprobo trabajo preparatorio y á un plan muy meditado, logró presentarnos, fué, en su género, un perfecto modelo.

Hé aquí ahora el interrogatorio y las contestaciones.

I.

¿Hay exámenes para pasar de un grado á otro de la enseñanza primaria?

Francia.—No.

M. Wisseman lamenta no poder dar sino muy insuficientes respuestas, pues la gran diversidad de exámenes en todos los

órdenes de la enseñanza hace imposible indicar en pocas palabras el modo de proceder en cada uno; y recomienda, para adquirir pormenores, consultar el *Annuaire de l'Instruction publique*, Paris, Delalain.

Bélgica.—M. Sluys: Sí, para pasar de la escuela primaria, propiamente dicha, á la escuela primaria superior y también para pasar á la escuela normal primaria. La escuela primaria propiamente dicha comprende tres grados de á dos años, y se pasa de uno á otro grado mediante examen; pero el maestro es únicamente quien examina.

M. Hulin: No. El maestro de la respectiva clase está perfectamente autorizado para designar, al final del curso, los alumnos que juzga suficientemente preparados para pasar á la clase siguiente.

La contradicción que salta á la vista entre ambas contestaciones no es más que aparente, y para convencerse de ello basta notar que M. Sluys se refiere, al responder afirmativamente, á *todos los grados* que la enseñanza primaria comprende: elemental, superior y normal, para pasar de uno á otro de los cuales hace falta un examen; mientras que M. Hulin no toma en cuenta más que el elemental, dentro del cual ambos están conformes; y esto se verá claramente confirmado en la segunda cuestión del interrogatorio—en que el maestro de la clase es el único que decide, de un modo ú otro, del paso de los alumnos á la inmediata.

Suiza.—Vaud: Sí.

Zurich: No.

El profesor Egli añade, como aclaración á las cuatro primeras cuestiones del interrogatorio, que, en la escuela primaria, cada curso (es decir, cada año, de Pascuas á Pascuas) termina por un examen anual: *Jahresexamen*. Pero estos exámenes tienden menos á mostrar lo que cada alumno, tomado individualmente, ha aprovechado durante el curso, que á conocer el estado general de la clase, que es lo que se desea. Los niños responden individualmente, pero el examen debe ofrecer sólo un conjunto que permita juzgar si la clase alcanzó el grado que le está prescrito por la ley, los reglamentos y programas. Los exámenes no deciden de la promoción de un alumno, es decir, de su paso á la siguiente clase. El maestro es quien designa á los alumnos atrasados, presentando pruebas de ello, y

la autoridad escolar municipal resuelve.

Alemania.—Sí; pero tales exámenes son más bien un vano formalismo, sin ningún influjo decisivo. Casi todo es al revés de lo que debería ser.

Austria.—El alumno recibe cuatro veces al año un certificado de aplicación, conducta y estudios ó aprovechamiento. Si tiene buenas notas en el último trimestre, pasa á una clase superior. El maestro es el único que da las notas.

Holanda.—No.

Inglaterra.—*Mr. Stanley:* Todos los años hay un examen en las escuelas primarias, pero es examen de la clase, no de todos los alumnos, cuya promoción á otra clase superior depende principalmente del director de la escuela. *Mr. Stanley* añade que las cuestiones de nuestro interrogatorio se aplican poco al sistema inglés de enseñanza: verdad es que no hay sistema británico. Después de indicarnos las fuentes que debemos consultar para los pormenores, y que citaremos en su lugar correspondiente, insiste de nuevo en que la enseñanza inglesa se sale por completo del cuadro que se han trazado las naciones del continente.

Profesor Browning: Hay siete grados (*standards*), con un examen para cada uno, dirigidos por los inspectores del Gobierno.

«Es muy difícil, nos dice también *Mr. Browning*, explicar el sistema inglés: porque entre nosotros la instrucción primaria es la única organizada por el Estado, en tanto que la secundaria permanece todavía en profunda desorganización. En la primera enseñanza, tenemos siete grados ó clases diferentes, organizados por una ley del Parlamento. Las subvenciones á las escuelas se conceden siempre en vista de los resultados de los exámenes (*payment by results*), que se verifican para pasar de una á otra clase y que son presididos por los inspectores oficiales, sin que el personal docente se mezcle en ellos para nada. Está muy arraigada entre los ingleses la creencia de que un examen escolar es más un examen de los *maestros* que de sus alumnos, y entra en ello por mucho el carácter *sporting* de nuestra raza. Se habla frecuentemente de alumnos sometidos á un examen, como si se tratase de *la cuadra* del profesor; de igual suerte que si éste presentase caballos para un concurso hípico. Tan encarnizada

lucha es el vicio capital de nuestro sistema educativo» (1).

Escocia.—No.

Mr. Capper, comenzando por advertir también que en su país es todo muy distinto de lo que pasa en España en materia de enseñanza, y que no hay ni reglamentos, ni programas minuciosos, ni oposiciones, etc., explica su contestación, diciendo: «La educación elemental ó primaria, que es ya gratuita en las escuelas públicas, está organizada é inspeccionada por el Gobierno y obedece, hasta cierto punto, á reglamentos y programas oficiales. Hace dos años que se abandonó en ella el sistema del *payment by results*, es decir, del pago por los resultados que ofrecen los exámenes individuales de los alumnos. Ahora, los inspectores nombrados por el Gobierno visitan las escuelas primarias y, después de examinar todo con gran detenimiento, presenciando cómo los maestros dan las lecciones, preguntando ellos mismos y proponiendo ejercicios prácticos, etc., hacen un informe anual, en cuya virtud el Gobierno concede más ó menos subvención dentro de una escala legal y atendiendo naturalmente al promedio de alumnos que frecuentan la escuela.»

Suecia.—Sí, aunque en general es un puro formalismo.

Rusia.—Sí.

Italia.—Sí, hay un examen, no sólo al final de cada año, sino de cada semestre.

Portugal.—Sí.

(Continuará.)

MANIFIESTO A LOS PARTIDARIOS DE LA EDUCACION INTEGRAL, por el Comité interino (2).

I.

El siglo que va á terminar no habrá pasado en vano. Ha trazado en la historia un surco que no desaparecerá. Se ha cumplido

(1) V. en el núm. 189 del BOLETÍN, *Revista Pedagógica: Inglaterra*, por D. F. Giner.

(2) Este manifiesto ha sido publicado por el Comité provisional de la «Asamblea universal de educación integral», cuya residencia actual está en Bruselas. Las adhesiones deben dirigirse á M. A. Sluys, director de la Escuela Normal de Bruselas. Llamamos especialmente la atención sobre el número III, donde hay consideraciones verdaderamente admirables.—*N. de la R.*

una revolución más profunda que las que derribaron los imperios: *alguna cosa ha cambiado* en la manera de proceder el espíritu humano.

Se piensa de otro modo que antes. Y esto es tan cierto, que aquel que revisa la historia se ve obligado sin cesar á hacer un esfuerzo sobre sí mismo para darse cuenta de los hombres y las cosas de estos tiempos, próximos por la fecha, lejanos por la distancia recorrida. Parece que se encuentra trasportado á otro mundo y está entre seres de naturaleza distinta.

Este gran fenómeno, con el que ningún otro puede compararse, *el advenimiento de la ciencia*, pertenece á nuestra época. Los genios de otras edades no han sido más que precursores; sus más grandes descubrimientos, solo relámpagos... La ciencia y su espíritu están en todas partes. Todo el que piensa lo hace según sus fórmulas; y aun el que quiere combatirlas, se ve obligado á emplear su lenguaje. Su influencia penetra hasta las más profundas capas sociales, indirectamente, es verdad, por medio de sus producciones materiales, sus máquinas, ferro-carriles, telégrafos; cambia las costumbres de la vida y la dirección de las ideas. Transformación irresistible; suprimirla, sería tan imposible como detener un planeta en su órbita.

Todo se relaciona, todo se encadena. A una concepción del universo y de sus leyes, del hombre y la sociedad, corresponde una moral, así como una pedagogía... Conservar en la enseñanza lo que no está en las ideas, ni en las costumbres; educar los niños en el siglo xx como si debiesen vivir en el xiii, es un estado contradictorio y violento que no puede durar: contra la lógica nada dura.

Nuestra época ha sido de duda y de transición. De aquí su tristeza, que todos han sentido y cuya razón profunda no se ha comprendido, ó no se ha querido decir. Cada cual de nosotros, en su propio sér y por su parte, ha tenido que rehacer esta laboriosa historia de un siglo... Así nos ha sido necesario, llegados á la edad en que se piensa, olvidar antes que aprender, destruir antes que edificar y, sobre otro plan, deshacer y rehacer piedra á piedra el edificio de nuestra educación. Trabajo ingrato

y duro, que no se hace sin íntimos sufrimientos. Más de uno ha salido herido y ¡cuántos han quedado á mitad de camino, asociando, no se sabe cómo, en sus cerebros, ideas heterogéneas, inconciliables, resumiendo en ellos mismos todo el desorden intelectual de su tiempo!

No leguemos trabajo semejante á los que vienen detrás de nosotros. Hagamos, si es posible, el alma de nuestros hijos más serena que la nuestra: que ignoren nuestras luchas y nuestras contradicciones. Dejémosles una dichosa sencillez de corazón, un espíritu sencillo y recto ante la realidad, una imaginación libre de fantasmas. Preparémoslos, no como se dice frecuentemente, para la *lucha por la vida*, sino para el mutuo auxilio en la vida, y en vista y con la esperanza de la pacificación social. Que la generación que nos sigue reciba de nosotros, al menos, alguna cosa de que se acuerde: la educación de la razón y de la ciencia, educación sana y libertadora, progresiva por esencia, y tal que se pueda aumentar siempre, sin tener jamás nada que quitarle.

II.

...La ciencia considera al sér humano como un todo solidario que comprende órganos, energías, facultades de diverso orden, en que las múltiples actividades se manifiestan por ese conjunto de actos físicos, intelectuales y emocionales que constituyen la vida. Concebid estos elementos de naturaleza diferente, alcanzando cada uno el grado más alto de su desarrollo normal y, al mismo tiempo, coordinándose, equilibrándose, concertándose en perfecta armonía: este es el ideal científico, el tipo del hombre que resume todas las condiciones de perfección y de felicidad. Realizar en sí mismo este ideal, aproximarse, al menos, todo lo posible, es toda la moral; trabajar para reproducirlo en otro, es toda la educación.

La primera condición del orden, en todas las cosas, es la *integridad*. Lo mismo que el sér á quien falta un sentido, un órgano, el hombre á quien falta una de las facultades esenciales de la especie, es un ejemplar deforme é incompleto. Así como la salud física consiste en el equilibrio de los

diversos sistemas orgánicos y su ejercicio sinérgico, la salud intelectual y moral es el resultado de las facultades normalmente desenvueltas y armónicamente convergentes. La desproporción de las facultades, unas inconsciente ó sistemáticamente deprimidas, otras exaltadas fuera de medida, la falta de contrapeso, es la que contituye todas esas organizaciones desgraciadas y dañosas, desequilibradas, y esas luchas interiores que entristecen la existencia, como también esas extrañas enfermedades endémicas del alma, que horrorizan en la historia y de las que la humanidad no está todavía curada.

Las sociedades son resultantes: valen lo que valen los hombres. ¿Cómo el todo había de estar sano, estando viciada la parte? Y ¿cómo había de haber acuerdo en los hechos, cuando la discordancia está en el fondo de los espíritus? La historia no se hace por sí sola; en definitiva, los sucesos dependen de las voluntades, las formas siempre llegan á moldearse sobre las ideas. La causa profunda de los grandes desórdenes sociales está en la desigualdad excesiva que hay entre los hombres, bajo el punto de vista intelectual, y en la divergencia absoluta de sus pensamientos. Parece como si todo hubiese sido dispuesto, consciente ó inconscientemente, para que esta desigualdad, consecuencia de ciertos factores naturales ó históricos, sea llevada al extremo, no solamente por la ignorancia en que se ha dejado á las masas, sino más bien por la educación contraria que se les ha dado, la contra-educación, anti-racional é inmoral, diferente y divergente, que tiende á exagerar las oposiciones, en vez de atenuarlas.

Parece que no hay ya ideas comunes entre los hombres, ni lengua para comprenderse. Si, no obstante, hubiera un fondo común de razón, se podría esperar que se entendiesen. La inteligencia se lleva á cabo entre seres semejantes, tan natural y necesaria, como la discordia y la guerra, entre seres esencialmente desemejantes y contradictoriamente organizados. Apresurémonos, pues, á poner un poco de orden en los cerebros, si queremos que lo haya en las cosas. No sabemos cuál será la exacta fórmula social de mañana. Cualquiera que sea, si queremos que la evolución inminen-

te se lleve á cabo mediante voluntades reflexivas, y no empujada por ciegos instintos, demos á los hombres, puesto que aún es tiempo, una educación que los aproxime, en vez de separarlos.

La gran complejidad de las ciencias, de las artes, de las industrias modernas, exige absolutamente que aquel que quiere alcanzar un cierto grado de perfección en una esfera cualquiera, especialice en un orden determinado de estudios ó de aprendizaje; por otra parte, el individuo en el gran cuerpo social, donde juega el papel de órgano, está obligado, como todo órgano, á adaptarse á una clase determinada de funciones. Esta necesidad de la división del trabajo puede ser una condición de progreso y de dicha para el individuo, como para la sociedad misma. Sería demasiado absoluto, creemos, considerar el desenvolvimiento integral como la parte acordada á la felicidad individual y la especialización como un sacrificio hecho á las reciprocidades sociales: esto no es verdad más que hasta cierto punto. La especialización puede ser un elemento de felicidad individual, siempre que corresponda á la variedad de organizaciones y aptitudes; mientras que, de otra parte, la sociedad tiene un interés supremo en el desarrollo equilibrado y normal de todos sus miembros. A pesar de esto, ambas cosas no son inconciliables: basta con que cada cual posea cierto grado de cultura íntegra, que le sirva de base firme y segura, sobre la que, entonces, podrá superponerse sin ruptura de equilibrio la especialización funcional; de igual modo que los cimientos sólidos y bien nivelados soportan sin resentirse el peso desigual de las partes más culminantes del edificio. Pero la especialización á todo trance, estrecha y comenzada demasiado pronto, sin base de instrucción general, es la causa más activa de la miseria y de la desorganización social. Es la forma moderna de la esclavitud. Produce seres instintivos, incapaces de razonar, sin defensa contra los choques imprevistos de los sucesos, destinados de antemano á toda clase de explotaciones: máquinas, y no hombres. Ahora bien; la máquina inconsciente trabaja, engrana, muerde el hierro... hasta el día en que, demasiado recargada, estalla y lo rompe todo. ¿Cuál puede ser, pues, el pensamiento de

aquellos que hablan de limitar la educación de los hijos del pueblo al aprendizaje de un oficio?

No se cambian los cerebros en un día, ni en veinte años. La generación sacrificada que se agita hoy cumplirá sus destinos. Dejemos pasar la ola turbulenta. Toda nuestra esperanza está en la infancia.

Hé aquí por qué la gran obra de nuestro tiempo es la educación. Reclama todos los esfuerzos, todo el sacrificio de aquellos cuyo pensamiento va más allá de las vanas luchas del momento, y que no toman por una aurora los rojizos resplandores de esta noche tempestuosa.

(Continuará.)

LA EDUCACIÓN DE LA VOLUNTAD, (1)

por D. Julián Besteiro,

Presidente de la Corporación de Alumnos de la Institución.

I.

Todo estudio acerca de la educación de la voluntad debe partir de una concepción determinada de la naturaleza de esta facultad. Así lo ha entendido M. Payot, y en la primera parte de su libro (parte teórica) expone, aunque con bastante oscuridad y ausencia casi completa de rigor sistemático, la concepción que él se ha formado.

¿Acaso nuestro carácter es irreformable, como afirman Kant, Schopenhauer y Spencer, y nuestra voluntad obedece fatal y necesariamente á los motivos, sin que tengamos ningún dominio sobre su determinación, como piensa Taine, ó es que poseemos, por el contrario, un pleno dominio sobre nosotros mismos, como creen los partidarios del libre arbitrio?

Una y otra teoría hacen completamente inútiles nuestros esfuerzos para educar la voluntad, y han contribuído, aunque por opuestos caminos, á producir el atraso en que todavía se encuentra su estudio. Ambas son igualmente rechazadas por M. Payot.

Los motivos, dice, determinan ciertamente nuestra voluntad, pero podemos obrar sobre ellos y, mediante esta acción, regir nuestras resoluciones. Somos libres, pero lo somos *en y por el determinismo*. La

libertad no es un don que con nuestra voluntad se nos concede, sino el producto de una larga serie de esfuerzos que requieren, como antecedente necesario, el conocimiento de las relaciones que la voluntad mantiene con las ideas y los sentimientos.

Las ideas, añade, «nada pueden para con nuestra voluntad», son elementos meramente pasivos; «los sentimientos lo pueden todo». En cambio, tenemos sobre las ideas pleno dominio, mientras que los sentimientos se producen fatal y necesariamente.

De lo dicho se deduce que, para llevar una idea á la práctica, es preciso asociarla con sentimientos que la doten del carácter activo de que por su propia naturaleza carece, y el medio para conseguir este fin es lo que M. Payot llama la *reflexión meditativa*.

Se diferencia la reflexión meditativa del estudio, en que éste tiene por objeto hallar la verdad, mientras aquella se propone conseguir el dominio sobre nosotros mismos; se diferencia del fantaseo (*rêverie*), en que éste deja que espontáneamente se formen asociaciones entre ideas y sentimientos, en tanto que, por medio de la reflexión meditativa, nos proponemos formar nosotros mismos las asociaciones favorables para la consecución de nuestros propósitos y destruir las asociaciones adversas.

Pero la reflexión meditativa, por sí sola, es completamente ineficaz. Requiere el concurso de la acción.

La acción, capitalizando (por medio de la creación de hábitos) los esfuerzos empleados, precisando el pensamiento y dotándolo por esto mismo de nuevo vigor, obligándonos á sostener nuestras resoluciones, una vez conocidas por los demás, y proporcionándonos un vivo placer como manifestación precisa que es de nuestra actividad y nuestra vida, constituye un factor esencialísimo para la educación de la voluntad.

La teoría que en su interesante libro expone M. Payot tiene sus lados débiles. Se observa cierta falta de firmeza en el método que se propone seguir é incurre en frecuentes contradicciones.

Afirma que las ideas son elementos meramente pasivos; pero al mismo tiempo las clasifica en *centrípetas* y *centrífugas*. Las ideas *centrípetas* tienen un origen externo;

*

(1) *L'éducation de la volonté*, par M. Jules Payot, Paris, Alcan, 1894.

no se hallan en correspondencia con nuestros sentimientos; son, más bien que otra cosa, meras representaciones de palabras. Las ideas centrífugas son «como la traducción en fórmulas claras de nuestro carácter»; son primitivamente sentimientos que se transforman en ideas y conservan, después de la transformación, el calor de los sentimientos mismos. Entre estas dos clases de ideas, pueden señalarse otras que, como las primeras, provienen del exterior; pero que, por hallarse en conformidad con nuestros sentimientos, son fácilmente asimiladas por nosotros.

¿No sería más lógico deducir de aquí que las ideas centrípetas, únicas que tienen carácter meramente pasivo, no son propiamente ideas, sino representaciones de palabras, y que siempre que las ideas son verdaderamente tales tienen carácter activo?

Por lo que se refiere á las relaciones entre la voluntad y el conocimiento y sentimiento, la afirmación de que tenemos sobre las ideas pleno dominio, mientras que sobre los sentimientos nada podemos, parece fundarla M. Payot en que, merced á la aplicación de las leyes de la asociación de las ideas entre sí y con los movimientos expresivos, nos es dado producir y mantener en la conciencia un estado representativo cualquiera; mientras que los sentimientos, que reconocen como causa una tendencia y están indisolublemente ligados á la producción de movimientos viscerales automáticos, escapan por completo á la intervención de la voluntad. Es decir que, con respecto al sentimiento, parece aceptar M. Payot la teoría de W. James y de Lange, que explican todo fenómeno afectivo por la conciencia que tenemos de los movimientos producidos como reacción propia de un estado interior. Pero esta teoría no implica que los sentimientos no estén asociados á movimientos expresivos voluntarios, ni, mucho menos, que las ideas no requieran para su producción la de determinados movimientos independientes de nuestra voluntad. Y así, lo único que de ella se puede deducir es que, sobre los sentimientos, como sobre las ideas, podemos tener dominio, en cuanto están ligados á la producción de movimientos expresivos voluntarios, y no podemos tenerlo, en cuanto están ligados á la producción de movimientos automáticos.

Por último, habla M. Payot de la reflexión meditativa, como del medio adecuado para conseguir el dominio sobre nosotros mismos, ligando artificialmente el elemento activo al elemento pasivo, los sentimientos á las ideas. Pero en el capítulo titulado «Qué es meditar y cómo hacerlo», aconseja en último término sustituir las representaciones de palabras por ideas, fijar bien estas últimas por medio de la atención y del análisis y dejar que lentamente vengán los sentimientos á vivificarlas. En suma, aconseja que nos asimilemos las representaciones, que les demos un valor mayor que el de meros símbolos, que las formemos por nosotros mismos; fiando en que, á medida que vayan siendo asimiladas, han de ir ganando en elemento activo.

II.

Pero si bajo este aspecto general y teórico es tal vez deficiente el libro de M. Payot, no por esto carece de importancia.

En primer lugar, no pretende el autor hacer en él un estudio general de la educación de la voluntad; sino que considera este problema bajo uno solo de sus aspectos, estudiando, según él mismo afirma, «la educación de la voluntad, tal como la exige el trabajo intelectual asiduo y perseverante.»

En segundo lugar, aunque el libro está dividido en dos partes, una teórica y otra práctica, en realidad su carácter práctico se descubre desde las primeras páginas. Viene á ser todo él una suma de útiles consejos, dirigidos á los estudiantes franceses, para que puedan llegar á poseer «una atención voluntaria perseverante que, subordinando las voliciones, los sentimientos y las ideas á una gran idea directora, determine una orientación fija de sus esfuerzos», que es en lo que M. Payot hace consistir el dominio de sí mismo en lo que se refiere al cumplimiento del fin intelectual.

Los capítulos que tratan de la reflexión meditativa y de la acción contienen un estudio detallado de los medios prácticos de vigorizar las ideas, de debilitar los sentimientos adversos, de contrarrestar las malas influencias del medio y de ser activo, regular y metódicamente.

La primera parte está seguida de un

apéndice que, bajo el punto de vista práctico, es quizá de lo más importante que todo el libro contiene. Nos referimos al capítulo titulado «La higiene corporal, considerada desde el punto de vista de la educación de la voluntad del estudiante». En él considera M. Payot con gran detenimiento la higiene de la nutrición, la calidad y la cantidad de los alimentos que convienen al estudiante, la higiene de la respiración, el valor higiénico del ejercicio, las funestas consecuencias del *abuso* de los ejercicios atléticos, el descanso bajo sus dos formas: el sueño y la distracción; y, por último, combate el prejuicio, tan extendido, de considerar el trabajo intelectual como incompatible con una vida higiénica.

En la segunda parte, el sentimentalismo vago y la sensualidad, las malas influencias de los compañeros, son estudiados á modo de ampliación de las ideas, algo indefinidas, que expone en la parte primera acerca de la pereza, considerada como el mal general que hay que combatir para lograr la educación de la voluntad.

Los últimos capítulos están consagrados á poner de relieve los goces que produce el trabajo, los padecimientos que trae consigo la pereza y los recursos que el medio ofrece al estudiante para conseguir el dominio sobre sí mismo; haciendo consideraciones muy atinadas acerca de los deberes que la enseñanza superior impone á los profesores.

LA ENSEÑANZA ENTRE LOS MUSULMANES

ESPAÑOLES,

por D. Julián Ribera,

Catedrático de la Univ. de Zaragoza

(Continuación) (1).

9) Medicina.

...Las primeras nociones sistemáticas de esta ciencia, que no sean los rudimentos empíricos que todo pueblo posee, aun en la situación más atrasada de salvajismo, las debieron los árabes á Persia; los médicos que á su servicio tuvieron los mismos Omeyas orientales, eran cristianos, y las traduc-

ciones del persa, griego, indio, etc., fueron las que habían de servir para la enseñanza.

En España, aunque los cristianos tuvieron al principio algunos médicos de renombre, tanto estos como los que profesaban la ley judáica ó la musulmana, parece que debieron la mayor parte de su iniciación á las doctrinas estudiadas en Oriente y traídas á la península, bien por médicos orientales que acá vinieron, bien por nacionales que las fueron á estudiar. Lo cierto es que, al fin, la corriente oriental preponderó de tal manera, que hizo desaparecer completamente la huella de toda tradición indígena española.

Hubo razón, al menos, para que, ya en tiempos adelantados, esto sucediera; pues todo lo más que podían lograr los estudiantes de medicina en España, era estudiar los libros de este arte bajo la dirección de un buen médico, y acaso acompañarle á la visita ordinaria de los enfermos de su clientela, ó asistir á la consulta que tuviera en su casa, donde algunos la solían tener gratuita para los pobres; mientras que en las ciudades de Oriente, el campo de observación era mucho más dilatado, pues desde los primeros tiempos hubo grandes hospitales, donde los alumnos, no sólo encontraban con facilidad profesores que les enseñaran, por ser muy numerosa la facultad de médicos adscritos al servicio de cada hospital (á veces pasaron de veinte), sino que, por los muchos enfermos y lo variado de las enfermedades, podían ver en la práctica á cualquier hora cuanto hubieran estudiado en los libros. En España, tuvo que suplir la diligencia y la agudeza de los alumnos á la falta ó la escasez de las observaciones clínicas (1).

No faltaba, sin embargo, este medio de enseñanza. En un manuscrito de Mohammed Attemimí, que se conserva en la Biblioteca del Escorial, se contienen unas memorias clínicas escritas por un alumno (2), donde se ve la marcha que en esa parte práctica se seguía en España. Según

(1) Al menos, no tengo noticia de hospitales en la España árabe. Leclerc, de cuya obra, *Histoire de la Médecine Arabe*, me he servido principalmente para redactar este artículo, apenas tiene noticia de uno que hubo en Algeciras, allá por el siglo XII de la era cristiana.

(2) Casiri creyó que era un manual de exámenes; pensaba, sin duda, que entonces los había en las escuelas.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

se desprende de la lectura de algunas (cincuenta habría, si el libro estuviera completo), la forma habitual era la siguiente: al presentarse el enfermo, el médico le observa y le hace todas las preguntas que cree pertinentes al conocimiento de la enfermedad; luego invita al alumno para que á su vez le observe, operación que trae aparejado el que se crucen preguntas ú observaciones entre maestro y discípulo. Aquél por fin receta. Acontece á menudo que el maestro pregunte al alumno lo que sepa de la enfermedad presentada, y si éste no la conoce bien, el maestro habla y explica expreso, así como actualmente ocurre en las conferencias que se dan después de la visita. De cualquier cosa que al alumno choque en el diagnóstico, pronóstico ó tratamiento, pide explicación y se le da...

La falta de medios para observar quizá explique la persistencia con que en algunas familias se sucedía el ejercicio de la profesión, como que pocos pueden resultar al fin tan prácticos como el hijo de un médico que le acompañe constantemente...

Los médicos eran casi los únicos que estudiaban Botánica, Zoología y demás ciencias naturales, como que ellos mismos tenían que hacer de farmacéuticos (1) y herbolarios.

No es este lugar oportuno para hacer mención de las obras de los ilustres médicos españoles, como las del gran cirujano (y médico) Albucacis, las de Averroes, Avempace, ni de los naturalistas tan célebres como Ben Chólchol, Ben Beitar y Ben Arrumía; basta consignar para nuestro propósito que la obra de más curso en las escuelas españolas de medicina, en los últimos tiempos, fué *El Taisir* de Abdelmélíc Ben Zoar.

10) *Filosofía, astronomía, etc.*

...La filosofía jamás ha sido bien vista por el pueblo musulmán, que consideró como herejes á los que tenían la debilidad de aficionarse á ella. El vulgo español, que profesó con mucha formalidad la ley islámica, dejóse llevar en esta parte de las corrien-

tes que reinaban entre el clero musulmán. Pero las clases más elevadas, aquellas que tal vez se convirtieron, no por la esperanza de alcanzar en la otra vida la bienaventuranza paradisíaca, sino por conservar la tranquila posesión de sus feudos; aquellos que, si se instruían, no era para ejercer una profesión, sino por el placer del estudio, ¿cómo habían de preferir el trabajo mecánico de meterse en la memoria voluminosos libros de derecho casuístico y de nombres propios de tradicionistas, al estudio que satisface las aspiraciones más altas del espíritu? Por eso, en estas clases, tuvo siempre devotos y aficionados secretos. Y tan secretos, como que la gente se apartaba con horror de su trato, si se traslucía la afición, ó se exponía el filósofo á las burlas soeces del vulgo; si no es que la broma acababa alguna vez de un modo trágico para el individuo sospechoso.

Ese temor hacía imposible que el estudio de la filosofía se popularizara, y, por tanto, si llegó á darse en las escuelas, fué pasajera y cautelosamente...

Por fortuna, no necesita que el vulgo se interese en su suerte, y, á pesar del odio popular, tuvo siempre amadores en España, desde Ben Masarra, que vivía retirado en un monasterio con sus discípulos y compañeros en los primeros siglos, hasta los panteístas y místicos murcianos de los últimos tiempos, sobresaliendo en la mejor edad tres grandes lumbreras, Averroes, Avempace y Ben Tofail.

El no haber podido vivir públicamente hizo tal vez que no llegara á formarse tradición académica en su enseñanza. Por la forma dada al gran comentario que Averroes hizo de las obras del Estagirita, se ve que sigue la marcha de los exégetas alcoránicos, reproducción escrita de la marcha oral de la clase: escribe el texto de la obra de filosofía, tal como la había recibido, y luego el comentario ó explicación propia.

La astronomía, como hemos dicho, también tuvo que sufrir de las prevenciones vulgares, que á veces se traducían por decretos de proscripción muy severa; hubo tiempo en que lo más que se permitió era adquirir las nociones necesarias para orientar las mezquitas con su alquibla, determinar en las distintas estaciones del año las horas del día y de la noche para señalar

(1) Ben Chólchol dice que un hijo de Ben Yunus tenía en su casa doce jóvenes que se ocupaban en preparar medicamentos.

las de la oración y asegurarse del tiempo que duraban las lunas para el calendario; todo lo que pasara de ahí, era aventurarse mucho y, por tanto, se tachaba de hereje á quien por escabrosidades tales anduviera. Abundaban los estrelleros que leían en el cielo la buena ó mala ventura de los hombres, echadores de suertes, agoreros, adivinos, magos y factores de amuletos y talismanes; con estos aun transigía el vulgo, con más ó menos tolerancia por parte de la Iglesia. Pero la astronomía, un poco más científica y racional, era reprobada.

Tampoco pudo difundirse esta ciencia; pues aparte de lo difícil y elevado de su asunto, el profesarla no ofrecía más porvenir que el de atraerse la mala voluntad de las gentes.

No siempre corrieron malos tiempos; y aun en estos el sistema libre de enseñanza fué un medio á propósito para burlar la vigilancia del poder ó sustraerse á las miradas del enemigo popular; lo cierto es que tuvimos muy famosos representantes en la escuela de Moslema el de Madrid, Ben Bargout, Ben Hay, etc., alguno de los cuales, caído en desgracia por aquí, encontró en remotos países de Oriente príncipes ilustrados que le colmaron de consideraciones.

Otras ciencias matemáticas, como la aritmética, el álgebra, la geometría, etc., fueron estudiadas, ya puras, ya aplicadas al cálculo de las transacciones que tienen lugar en la vida social, tales como medición de tierras, comercio, derrama de tributos, etc.

La enseñanza, para la cual se escribieron en España numerosos tratados, cuyo estudio era más general en las escuelas, era la relativa á las transacciones comerciales: baste recordar los de Azzahrawí, Ben As-samh el granadino, Abu Móslim ben Jaldún, discípulo del gran matemático Moslema, etc.

II) *Música.*

Ben Jaldún dice que en España no fué tenida en mucha consideración la música, y que los artistas eran desdeñados por creerse su profesión oficio bajo y vulgar. Es exagerado este juicio: tal vez le indujera á error el haber visitado á España en época de decadencia ó el haberse dejado influir por las prevenciones de algunas clases so-

ciales. Que el arte de cantar y tocar el laúd fuese profesado por esclavas, ó por gente del pueblo, ó extranjera, y esto motivase cierto desdén entre los hombres de elevadas clases, y que se cantaran canciones alegres, picantes é inmorales, que exigieran de parte de la Iglesia seria reprensión, la cual diera por resultado el considerar este arte bello como cosa indigna de personas formales, no quiere decir que el pueblo español, en su generalidad, no apreciara á los artistas que merecieran consideración, ni dejara de gustarle la buena música, aunque fuera pecando venialmente. El ejemplo más visible puede notarse en lo sucedido con el artista más original y más instruído que vieron aquellas edades, cuya venida de Oriente causó época en España, pudiendo ser considerado como el fundador de la escuela nacional, por su enseñanza y sus canciones: tal fué Ziriab.

Apenas éste desembarca en las playas españolas, el emir Abderrahmán II expide cartas á los gobernadores de las provincias que tenía que atravesar, recomendando que le tratasen con la mayor atención. Acompañado de un judío, cantor de la corte, se pone en marcha hacia la capital, de la que sale un alto empleado de palacio para recibirle y llevarle á su preparado alojamiento en Córdoba, donde descansa tres días de las fatigas del viaje. Al presentarse ante el sultán y hacerse oír por primera vez, se le asignan los siguientes honorarios: un sueldo mensual de 200 dinares para él y 10 para cada uno de sus cuatro hijos; una pensión anual de 3.000 dinares, de los cuales había de recibir 1.000 en cada una de las dos Pascuas, 500 en la fiesta del solsticio de verano (San Juan) y 500 en la del equinoccio de Setiembre. Total, reduciéndolo á la moneda de hoy, ateniéndonos al valor relativo, más de dos millones y medio de reales. Dióle además aldeas, huertos y casas y le dispensó el honor de hacerle comensal suyo y jefe de los cantores de palacio.

Si hubieran sido estas las únicas demostraciones de aprecio que recibiera, aún podría calificarse tal conducta de prodigalidad desafortada de un monarca caprichoso, que no implicaba afición entre el pueblo. Pero no; aquel músico tan ilustrado, de conversación tan amena, de tan elegante porte, cayó tan en gracia de todos, que vino á ser el tipo de la moda en aquel entonces: la

forma y clase de tela de sus vestidos, su peinado, los muebles de su casa, los guisos de su cocina, etc., todo era imitado, á tal extremo, que algunas novedades que él introdujo llegaron á constituir costumbres nacionales que persistieron hasta los últimos tiempos.

En cuanto á su arte, no hay que hablar; la originalidad se demostraba en todo: su laúd tenía cuatro cuerdas, de las cuales la tercera, que fué inventada por él, en lenguaje simbólico representaba el alma; la prima y la segunda eran de seda hilada en agua fría, bien tendidas, no blandas ni relajadas como las usuales, cuya seda se mojaba á alta temperatura; y la tercera y cuarta estaban hechas (de tripas) de cachorrillo de león y eran más melódicas, de más limpio y fresco vibrar que las que se hacían de los demás animales, y más resistentes á la pulsación del plectro. Éste, en vez de ser de madera, como el de uso corriente, era una púa sacada de las plumas del águila, superior al plectro antiguo, no sólo porque permitía más ligereza en los dedos y más limpieza en la ejecución, sino también porque maltrataba menos las cuerdas su fina y delicada superficie.

De la práctica de su enseñanza se conservan bastantes pormenores. Cuando alguien quería ser su discípulo, lo primero que hacía era probarle la voz, haciéndole sentar en un taburete y que gritara *Ya hacham* (1), ó simplemente un *aaa...* sostenido bastante rato para poder juzgar de la limpieza y fuerza de la voz, si se oía ó no de lejos, si había mezcla de ruido nasal, si tenía torpe el habla, dificultad de respirar, etc.; si el discípulo podía alcanzar éxito, le daba lección; si no, le despedía, á menos que los defectos que notara los pudiese remediar; verbigracia, al de voz algo débil, le mandaba atar la cintura con un turbante, á fin de que la voz no encontrara vacío ó espacio hueco en el estómago antes de salir por la boca, con lo cual se conseguía fortalecerla; al que no separaba al hablar las mandíbulas, le obligaba á un ejercicio un poco molesto, que consistía en hacerle dormir algunas noches con un trozo

de madera de tres dedos de ancho metido en la boca.

Pero la principal y más importante innovación, que le acredita de muy diestro y hábil profesor, fué su peculiar método en la enseñanza del canto. Antes, los maestros cantaban de buenas á primeras, como si estuvieran dando un concierto; los alumnos hacían por imitarles, y sólo á fuerza de repeticiones por unos y por otros llegaba á conseguirse el resultado. Ziriab dividió el trabajo en tres tiempos: primero, la enseñanza del ritmo puro, haciendo que el discípulo recitase la letra acompañado por un instrumento de percusión, un tambor ó un pandero que señalara el compás; segundo, la enseñanza de la melodía en toda su sencillez, sin añadidos de ninguna clase; y tercero, los trémulos, gorjeos, etc., con que se solía adornar el canto, dándole expresión, movimiento y gracia, en lo cual se echaba de ver la habilidad del artista.

El método, como los cantares más hermosos, entre los 10.000 que, según se dice, formaban su repertorio, se hicieron populares en España, cayendo en completo olvido los de Alón y Zarcón, anteriores á él y que de tanta boga disfrutaron, y oscureciendo con su fama á las tres cantoras medinenses, Fádal, Álám y Cálam (1).

La música instrumental estuvo muy difundida: la cítara, el rabel, el laúd, la rota, el canún (salterio ó arpa) y otros instrumentos de cuerda; la flauta barítona, el flautín ó tiple, el albogue y otros de viento; y los adufes, tambores, etc., de percusión: muchos de estos instrumentos se fabricaban aquí para exportarlos al Africa.

La teoría de la música tuvo también sus maestros. Ben Firnás, al decir de los autores, fué el primero que enseñó en España libros de esta materia; habiéndose estudiado el libro de Alfarabí, hasta que el filósofo aragonés Avempace, que tanto se distinguió como inspirado compositor de hermosas y celebradas canciones, compuso un tratado.

Entre las ciudades españolas donde la escuela de Ziriab pudo mejor conservarse, el primer puesto, sin discusión, lo ocupó Sevilla, de donde procedía la música que se

(1) Dos palabras que transcribo en árabe porque para el asunto no importa saber su significación: las elegía él, porque su sonido se acomoda al ejercicio del canto.

(1) La última era vasca y se la llevaron á Medina, donde fué comprada para los Omeyas, en cuyo palacio estaban las tres.

aprendió luego en Túnez y Almagreb, y aun hoy, á pesar de las variaciones que han traído los tiempos, no ha dejado de ser la reina del canto andaluz (1).

V.

MAESTROS DE ENSEÑANZA SUPERIOR.

El menosprecio que acompañó en todas partes á los maestros de instrucción primaria y de materias fáciles, pagados por los alumnos, no trascendió en España á los dedicados á las enseñanzas superiores; al contrario, era la profesión, no para rebajar ante las gentes á aquellos que la ejercían, sino para elevarlos á un honor comparable al tenido por nobleza de raza, cargo de iglesia ó altos empleos civiles ó militares. Nadie pudo pensar que un príncipe de la familia real española, Dahún, empañara los timbres de su elevada alcurnia por ir á la aljama cordobesa, después de su viaje á Oriente, y rodearse de un círculo de estudiantes que iban á oír sus doctas enseñanzas; ni que imames, jueces, gobernadores y ministros se humillaran por tener á su alrededor entusiasta juventud á quien daban lecciones por la tarde, después de haber despachado por la mañana los negocios oficiales. Al revés, se nota que gente de humilde cuna, pero de inteligencia despierta, comenzaba á darse á conocer en la cátedra para verse luego señalada por la voz popular que indicaba al soberano candidatos para los altos cargos vacantes, á lo cual había de acceder, si es que quería darlos á personas de popularidad y prestigio... Por otra parte, los literatos de gran renombre no tenían recurso más adecuado para la publicación y difusión de sus obras que las lecturas públicas ó la enseñanza. A eso se debe el espectáculo que ofrecían algunas clases como la de Ben Fotáis, individuo de las más acaudaladas y linajudas familias de Córdoba, las de dictados de Abu Alí Alcalí, Ben Sáid, Ben Áidz, etc., que no sólo las frecuentaba la juventud estudiosa, sino que atraían también á lo más granado y florido de la sociedad cordobesa...

Un día fué á la clase de Abu Ibrahim (gran sabio maliquí que vivió en tiempos

de Abderrahmán III y Alhácám II) un emisario del Califa para decirle, con muy buenos modos, que hiciera el obsequio de ir en seguida á palacio, para consultarle sobre un caso urgente.—Iré con mucho gusto, contesta, pero no con tanta prisa. Di que estoy rodeado de alumnos que anotan tradiciones que les enseño: cuando acabe la clase, estaré á sus órdenes: esto es más urgente ahora que ir á ver al Califa. Enterado éste de la contestación, insiste y vuelve á mandar al emisario. Todo inútil; tuvo que estar plantado allí, delante de los alumnos, esperando al maestro mientras duró la clase.

Almudáffar el Amirí fué una vez á visitar á un maestro toledano en ocasión en que estaba en clase, y éste no permitió que los alumnos cumplieran con el más elemental deber de urbanidad.

El emir Abu Isaac ben Yúsuf ben Texufín mandó á un ministro suyo á casa del célebre maestro zaragozano Ben Socarra, para decirle que apreciaría que fuese á enseñarle tradiciones. Este contestó que era en su clase donde tenía la costumbre de enseñarlas. El emir (no dándose por entendido) repitió la indicación y el maestro volvió á insistir. Lo único que pudo lograr fué que le diese lección privada en la casa del propio maestro, á hora distinta de las que tenía fijadas para sus clases.

Fué necesario que llegaran tiempos de gran decadencia en la enseñanza para que un don Ice ben Chébir, muftí de Segovia, tuviera á los maestros de la superior en menos estima que á los mercaderes y menestrales y en poca más que á los labradores y gente baldía.

Cualidades apreciadas en los maestros.

La primera condición para ser maestro es la ciencia. Eso pronto lo comprendieron los musulmanes. Málic ben Anas decía: tenemos hombres virtuosos, muy devotos, pero no aprendáis de estos si no saben, pues hay algunos á quienes se les puede fiar un tesoro y, tratándose de la enseñanza de las tradiciones, aun dando menudas señas de la ocasión y sitio en que las oyeron, no se les puede creer: no aprendáis, sino de aquellos que han estudiado y asistido á clase de profesores que sepan.

Por seguir estas inspiraciones, hubo en

(1) Francisco Salvador Daniel, *Musique arabe: ses rapports avec la musique grecque et le chant Grégorien*, págs. 5 y 6.

la España de los primeros tiempos, y aun continuó rastreando en los demás, la tendencia ó el afán de aprender de los maestros orientales que aquí venían á enseñar, ó de los españoles que habían hecho peregrinación ó viaje: pues siendo aquellos países cuna de los saberes arábigos, allí había que acudir, como á la fuente, para aprovechar sus raudales.

Los introductores de libros nuevos allá aprendidos y cuantos llegaban á alto grado de reputación científica, eran solicitados para que diesen lecciones; y si alguno se resistía á darlas, tenía que acabar por condescender á puro ruegos, aunque no fuese más que para contadas personas de su intimidad, que al fin divulgarían ó popularizarían las enseñanzas.

A España le ocurrió entonces lo que á todo país atrasado que pone empeño en seguir los adelantos que en otra parte se alcanzan: el tener por mejor todo lo que del extranjero procedía; y se dió el caso de tomar muy en serio lecciones de maestros orientales que en su país eran la risa de sus conciudadanos y de agruparse numerosos discípulos alrededor de ignorantes mercaderes, que en comarcas extrañas habían tomado un baño superficial de ilustración: todos estos derrochaban el prestigio que los buenos maestros habían ido atesorando.

Siguieron así las cosas hasta Alhácem II y Almanzor, en que comenzó España á sentirse satisfecha de sí misma... Entonces pudieron devolver á los de Oriente la contestación á las despreciativas frases de la primera época, cuando decían de los maestros españoles que eran unos zafios. Los príncipes de allá repiten con los sabios de España lo que los Omeyas habían hecho con maestros orientales: hacerlos sus propios profesores, ó levantar escuelas donde enseñaran (1). Apenas hubo establecimiento científico oriental donde los españoles no dejasen gloriosa memoria de su enseñanza: en Alepo, Damasco, Rasáin,

Alejandría, el Cairo, etc.; y hasta hubo un paladín de la ciencia, sevillano animoso, que juró ir á Basora (1), donde había escrito el ilustre gramático Sibawaihi su famoso libro de gramática árabe, para probar que un español podía enseñar la lengua mejor que nadie en el mundo. Y lo cumplió. Empresa parecida á la que pudiera llevar á efecto un chileno ó peruano que viniera á Madrid á fundar un colegio y probara que sabía enseñar el castellano mejor que ningún maestro nacional (2).

La segunda cualidad que debía resplandecer en el maestro era la religión, no porque sin ella sea el hombre incapaz para la enseñanza, sino porque como ésta no se cumple si no hay quien aprenda, y la sospecha de heterodoxia alejaba á los alumnos, claro es que para ser maestro se necesitaba de esa condición extrínseca. Ya dijo el Profeta: «La ciencia es como una religión: mirad de quién la recibís.»

No sólo era necesario ser ortodoxo, sino á veces de la ortodoxia peculiar á la Iglesia nacional, la maliquí. ¡Cuántos vinieron de Oriente, con entusiasmo é ilusión por novedades aprendidas, prometiéndose hacer furor por aquí, y al comenzar la enseñanza y vislumbrarse sus tendencias se quedaron sin un alumno que les escuchara!...

Al contrario, á aquel que se distinguía por ser enemigo acérrimo de toda innovación, aquel cuyo fervor religioso se desahogaba insultando ó deprimiendo á los de otras sectas, ó probaba su celo por la ortodoxia diciendo horrores de otras doctrinas ó escribiendo tremendas diatribas, á ese se le veía á veces llenar su clase por multitud de alumnos atraídos por la aureola de rectitud é integridad...

Aparte de estas dos principales cualidades, ciencia y religión, había otras que eran muy apreciadas en el maestro, entre las cuales figuraban la veracidad, aun en asuntos que no eran científicos, por la sospecha de que en estos se dejara influir de malas tentaciones, y el ser de irreprochables costumbres, á fin de que se le pudiese

(1) Almálic Alcámil construyó la Universidad ó escuela que llevó su nombre, para que enseñara Abuljattab ben Dihya, que fué el primer Rector de la misma. Sucedióle en el cargo su hermano Abu Amer. Ben Soreca de Játiva (paisano de los dos anteriores) lo ocupó después. Abu Hayán el Granadino, celeberrimo gramático, fué también Rector de la Almansuria, en Egipto.

(1) Ben Aljidab, sin rival en su tiempo.

(2) Cito los hechos que antes me han venido á la memoria; pues la lista completa sería interminable. El estudio de la influencia de los nuestros en las naciones musulmanas extranjeras es uno de los puntos que con más gusto estudiaría.

entregar sin recelo la dirección de la juventud (1).

En la clase, había de ser de carácter afable y comunicativo, no avaro de observaciones, sino generoso y liberal en transmitir la ciencia á quien la deseara, pues Málic decía: «el maestro debe tener más deseo de comunicarla que los mismos discípulos de aprenderla.» Hacer lo que un padre por su hijo, ó un hermano por otro hermano, ese era el ideal. Esto hacía que en la práctica resultase grande intimidad y cariño entre profesores y alumnos.

En cuanto á ciertos pormenores pedagógicos, poco se puede decir: maestros hubo, que usaron de medios ingeniosos y sutiles para inspirar á los alumnos el gusto al estudio y sugerirles ideas, facilitándoles la enseñanza; pero no debió llegarse á formar sistema, aparte de los métodos y costumbres de que se ha hablado, y todo hace creer que no pasaría de ese empirismo que se logra por la experiencia personal; bien, que dicen bastante al resumirlo todo en una virtud pedagógica, que elogian y alaban extraordinariamente: la paciencia.

Edad, traje, honorarios, etc.

La edad en que podían dedicarse á la enseñanza no la fijaban leyes, ni reglamentos: en cuanto hubiera quien buscara á uno por maestro, maestro era; los mismos alumnos de una clase podían hacer de maestros, enseñándose otras materias mutuamente, pues además de no requerirse edad determinada, tampoco hacía falta título ninguno y, si algún escrupuloso lo exigiese, fácil era presentarlo, habiendo cursado ya la asignatura, porque lo expedían los profesores al terminar el estudio de cada libro. Pero, por lo regular, sólo se tenían clases formales y numerosas al llegar á la edad bien granada, pues para entonces ya habría la fama pregonado el nombre del maestro, y toda una generación habría ido convenciéndose del mérito de su persona. La generalidad de los maestros en enseñanzas superiores eran de edad madura, y aun ancianos, ejerciendo algunos la profesión después de haber desempeñado cargos públicos.

(1) «No aprendáis del licencioso, ni del que miente en negocios humanos». Ben Jair, fol. 6 v.

Algunas enseñanzas, tales como el derecho y la teología, demandaban en cierto modo la respetabilidad de las canas, por ser más fácil deslizarse propagando novedades propias de los entusiasmos juveniles. El dictado de *jeque*, que daban á estos maestros, parece que se obtenía á los 50 años.

Como ejemplo de precocidad en la carrera y de largo profesorado, se puede citar al célebre gramático Salaubini, que comenzó allá á los 20 años y enseñó durante sesenta, hasta que le inhabilitaron los achaques de la vejez...

Los maestros no se distinguían por el traje; había, sí, entre los jeques de consideración, la costumbre de llevar en la cabeza un velo llamado *tailesán* y dejar suelta la coleta, pero no era cosa peculiar á los de esta profesión. Alguno, como Ben Habib, iba á clase con rica vestimenta de seda y usaba el *saidí*, tela fabricada en el Yemen, haciéndolo, según él decía, por honor y veneración á la ciencia...

Hemos dicho que, á los principios, la enseñanza árabe era exclusivamente religiosa, y el extender la religión entre las gentes de las naciones conquistadas por la espada, considerado como un deber entre los hombres que la profesaban; ¿cómo se les había de ocurrir que aquello pudiera ser objeto de remuneración terrena? Pero difundidas las creencias, se hizo obligación moral el aprender y vinieron los regalos y nacieron los sueldos. En España, como punto fronterizo, donde se necesitaba más ejemplaridad para atraer á la gente y mantenerla en las creencias, persistió más tiempo que en otros países la enseñanza gratuita, sin pasar á ser remunerada.

En las obras de la escuela de Málic (por cuyo criterio hemos dicho ya repetidas veces se solían regir en España), se propone la cuestión moral de si es lícito ó no al maestro cobrar honorarios. Parece lo más natural que la resolviesen declarando ilícito el cobrar, tratándose de la enseñanza del Alcorán, por considerarla como deber religioso y que, á lo sumo, lo permitiesen respecto á otras ciencias de aplicación que no hay imprescindible necesidad de saber. Pero no: todos están conformes en considerar permitido recibir honorarios por la enseñanza del libro sagrado, y aun estipular

de antemano todas las condiciones imaginables que favorezcan al maestro; y todo son escrúpulos, dudas y discusiones sobre si cabe hacer lo mismo en las enseñanzas de derecho, división de herencias, gramática, versos y arte poética...

Después, fué disminuyendo poco á poco la severidad moral en las escuelas, y por fin acabaron los jurisconsultos por opinar que era muy lícito recibir honorarios, no sólo por la enseñanza del Alcorán, sino también por la del derecho, poesía, gramática, redacción de epístolas, historia, etc...

Á los antiguos maestros españoles, aun los más famosos, se les ve ejercer un oficio ó trabajo manual para procurarse el sustento, á no proceder de hacendada familia: uno siembra su campo... mientras los estudiantes recitan ó leen libros á su lado; otro, sin dejar su faena en el taller, dirige la enseñanza de sus discípulos...

Cuentan de Abdelala (á quien ya conocimos en su huerto) que, estando en cama con la enfermedad que le llevó al sepulcro, se reunieron á su alrededor todos sus discípulos y cofrades, entre los que se hallaba un paje de palacio llamado Abderrahim. El maestro comenzó á lamentarse de sus achaques y de la aflicción y tristeza que sufría y, entre otras cosas, dijo: «en fin, ya vec que la muerte es irremediable; pero lo que más me abate es verme reducido al extremo de no tener con qué pagar una deuda que he contraído; me muero con el amargor y el disgusto de no poder satisfacerla.» Al oír aquello, los presentes se pusieron á rezar por él, y el paje les increpó diciendo: «me asombra vuestra conducta. Todos vosotros le debéis la ciencia aprendida, habéis asistido á su clase y aprovechado sus lecciones, oís las lamentaciones por su deuda, veis la tristeza y aflicción que ésta le causa, sois hombres de posición, podéis pagarla sin sacrificio, y, sin embargo, no se os ocurre otra cosa para consolarle más que unos rezos. Eso es una injusticia. Yo me encargo de tu deuda», dijo, volviéndose al maestro, y marchóse á pagar los 500 dinares en que aquella consistía.

Un discípulo de Abu Alí Algasaní (gran tradicionalista español del siglo v de la Hégira) después de acabar los estudios que hizo bajo la dirección del maestro, le dió

como honorarios una gran suma. Abu Alí se la devolvió diciendo: «permíteme que no la reciba; no tomo nada por ese concepto; no creas que es desaire; si de alguno admitiera dinero, lo admitiría de ti.»

Unos por atraerse discípulos y darse á conocer, otros por devoción y fervor religioso, y otros por entretenimiento y gusto, es lo cierto, que hubo muchos que daban enseñanzas gratuitas. Ben Guadah, granadino que vivía en Alcira, enseñó durante cuarenta años, sin tomar una sola vez honorarios ni regalos. Azzayyat, comerciante muy rico de Córdoba, repartió todos sus bienes en limosnas, y entró de monje en la comunidad religiosa de Mochéhid de Elvira, dedicándose á la enseñanza hasta su muerte. Alí ben Hudzail de Valencia tenía todo su placer en estar rodeado de estudiantes: se los llevaba á su masía, y allí unos leían, otros recitaban, y él dirigiéndoles pasaba la vida agradablemente...

Pero el ejemplo más hermoso en esta parte lo dió Ben Cáutsar de Toledo. Por referencia de un alumno, se sabe que, en los meses de Noviembre, Diciembre y Enero, daba la clase en un salón, de paredes tapiadas de fieltro, alfombrado de lana, que en el centro tenía una estufa, como un hombre de alta, llena de carbón y cuyo calor trascendía y alcanzaba á todos. En los largos divanes del circuito sentábanse los estudiantes. Al acabar la lección con los rezos de costumbre, quedábanse á comer, por mandato suyo, los cuarenta y tantos que solían asistir. La comida, si no variada, era abundante y apetitosa: un buen plato de carne de carnero, condimentado con aceite ó manteca, con el cual ya tenían para saciarse, y luego un principio que ya estaba de más; quedando todos tan satisfechos, que no sentían necesidad de comer hasta el día siguiente á la misma hora, en que la operación se repetía. Y esto, añade el alumno que lo cuenta, lo hacía el maestro por esplendidez, liberalidad y nobleza, en las que no le aventajó ningún toledano (1).

La costumbre de no recibir honorarios debió estar muy arraigada en España en

(1) Esta escuela ha sido convertida en academia por los historiadores y dicen que, acabada la sesión, los académicos comían opíparamente. Véase D. Vicente de la Fuente, *Historia de las Universidades*.

los primeros siglos y aun en tiempos bastante posteriores. Refiérese que un español que vivía en el siglo iv de la Hégira, Mohammed ben Fotáis, y frecuentaba la clase de Ben Abdelhácam, había oído hablar de un maestro que lo pasaba tan mal que, condolidos de su situación los discípulos, hicieron entre ellos una colecta, y diéronle algunas monedas de oro. A Mohammed, influído sin duda por las doctrinas de los libros que había estudiado, le pareció aquello un caso de moralidad dudosa y quiso consultarlo un día en clase con su maestro; pero, temiendo algún arranque del vivo genio que este tenía, esperó una oportunidad para decirle: «maestro, ¿el sabio puede tomar honorarios por enseñar la ciencia?» El maestro, que en seguida cayó en la cuenta del caso que motivaba la pregunta, de un revés le tira el libro contra la cara y le dice: «¡y muy lícitamente! ¡Y hasta me sería permitido á mí no enseñarte sino á dirhem la hoja! Pues qué, ¿acaso tiene alguien derecho á imponerme el castigo de venir aquí todo el día, abandonando mis obligaciones, que puedan proporcionar el sustento mío y el de mi familia?»

El caso prueba que la costumbre de no percibir honorarios había hecho creer á los mismos alumnos que, en cierto modo, era obligación de los profesores el dar gratuita la enseñanza.

Con tal liberalidad, el oficio de maestro había de ofrecer poco porvenir; tal vez á eso aluda Ben Abdelbar, cuando en sus versos dice:

Donde está la ignorancia, desahogada fortuna;
y donde está la ciencia, apuros y estrechez...

Los profesores eran libres para establecerse donde quisieran y para enseñar cada cual lo que creyese saber: tenían unos residencia fija y otros eran ambulantes, dando conferencias en distintas poblaciones.

El no haber establecimientos con frecuente variación de personal docente y el encargarse un solo maestro de la enseñanza de varias materias á un mismo discípulo, hacían que entre ambos se engendrara verdadero cariño y que hubiera gran intimidad dentro y fuera de clase.

Como al morir un maestro puede decirse que moría una institución, sus discípulos

lloraban con verdadera tristeza, mostraban su cariño llevando en hombros el cadáver y traducían su sentimiento en elegías que alguna vez inmortalizaron el nombre del maestro.

VI.

ALUMNOS.

De entre la multitud de frases, en elogio y ponderación del saber, que fueron transmitiéndose de edad en edad, como dichas por el Profeta, se citan las siguientes: «aprender un solo capítulo de ciencia es cosa más excelente que el prosternarse cien veces en oración;» «un capítulo bien aprendido vale más que el Universo mundo;» «asistir á la clase de un maestro es más meritorio que orar con mil prosternaciones, visitar mil enfermos y acompañar mil entierros;» «bendicen al sabio los ángeles del cielo, los peces del mar, las aves del aire; hasta la humilde hormiguilla reza por él;» «los cielos y la tierra demandan perdón por el sabio.»

No era sólo la otra vida lo que se prometía á los sabios: «el título de mayor nobleza es la ciencia, el grado más alto de la jerarquía humana lo ocupa el sabio, como que los sabios son los herederos de los profetas;» «el sabio que enseña y el discípulo que aprende son dos medieros que se reparten el bien con exclusión de los demás...»

En los primeros tiempos, en que aún era muy vivo ese sentimiento de raza, los puestos del Estado no eran ocupados sino por los principales jefes de las tribus; pero venidos los Omeyas, teniéndose que apoyar alternativamente, ya en los berberiscos, ya en los árabes, habiendo de atraerse las poblaciones cristianas y judías sometidas, y hasta reclutar extranjeros de Europa para su guardia y servicio personal, no pudieron tener criterio exclusivo, y los hombres de toda procedencia pudieron ser honrados, sobre todo si sus méritos les recomendaban: para la guerra, el guerrero; para la paz, el sabio. En los últimos reinados de los Omeyas, la paz trajo gran acrecentamiento de la instrucción; el noble como el plebeyo tuvieron que instruirse, el uno para conservar el honor de la familia, el otro para adquirir posición. Nadie estuvo

dispensado. Así se vió á los príncipes de los Omeyas y de los Taifas ser los más distinguidos en su afán por saber, ofreciéndose un espectáculo poco frecuente en las naciones: que las familias reales de Badajoz, Toledo, Zaragoza, Denia, Almería, Sevilla, etc., tenían casi con simultaneidad individuos dedicados con ahinco al estudio de las ciencias...

Cuéntase que Abulwalid Elbechí, menestral que del taller iba al aula y cuya gran reputación lo elevó á los más altos empleos, conversando un día con Ben Hazam, sabio de rica y noble familia de Córdoba, entablaron discusión acerca de cuál de los dos había hecho obra más meritoria. Decía el primero: «no hay que dudar; es más meritorio el haber hecho los estudios en situación de penuria y ahogo cual yo, no como tú, que has tenido facilidades y medios por tu posición y tu fortuna; mientras pasabas tus vigiliás á la luz de lámpara de oro, tenía yo que velar á la luz de miserable candil en la calle ó en el mercado.»—«Ese argumento se vuelve contra ti, replicaba Ben Hazam: tú no has buscado con desinterés la ciencia; movíate la esperanza de mejorar de estado y llegar á la posición que yo ocupaba; mi deseo no fué otro que elevarme por el valor científico en esta y en la otra vida.»

El pleito de Abulwalid y Ben Hazam, imagen de la emulación entre las diversas clases sociales de la España musulmana, no llegó á fallarse, pues entretenidas y abismadas en el mismo, vino un tercero á recoger el fruto de la discordia. Espectáculo curioso: mientras los políticos y diplomáticos árabes conversaban sobre puntos de literatura ó pedían auxilio á las potencias africanas en elegantes *casidas*, los cristianos iban reconquistando el territorio...

A los jóvenes, desde que aprendían los elementos de las ciencias religiosas, de gramática y literatura, se les podía ofrecer halagüeño porvenir, si se aplicaban: todos los empleos eran accesibles para todo el mundo, pues podían citarles casos de individuos de las más humildes clases que se encumbraron hasta llegar á ser jefes de Estado, especialmente en tiempos de los Taifas. Por esto pudo afirmar Ben Jaldún que en España cualquiera se creía capaz para fundar reino y dinastía.

Si tenían ocasión, comenzaban los estudios superiores en cuanto tuviesen aptitud de aprovechar las enseñanzas. Después, á viajar. Cruzaban España en todos sentidos, por asistir á las lecciones de afamados maestros, que la voz pública señalaba con una rapidez, que apenas es ahora creíble, pensando en los difíciles medios de comunicación que entonces había.

A todo esto, no se crea que tenían exenciones de portazgos, ni preferencias en las casas de huéspedes, ni otros privilegios que la legislación universitaria trajo para el fomento de los estudios en las instituciones reconocidas ó patrocinadas por el poder civil ó religioso en Europa; sino que era el estudiante como cualquier otro ciudadano, sin ninguna distinción ni fuero.

La iniciativa particular, en muchos casos, ayudaba: pues personas piadosas solían pagar la carrera á los chicos aplicados. Pero no eran pocos los estudiantes que tenían necesidad de dedicarse á algún oficio, v. gr., copiar libros, escribir cartas y documentos, ó enseñar á leer á los muchachos, ó ponerse á servir en una mezquita, etc. Mala suerte habían de tener para no ganar lo estrictamente necesario: pues Abu Hayán, gramático español, decía que, en una ciudad tan populosa como El Cairo, bastaban, para vivir, cuatro *feluses* (monedas de cobre): dos para pan, uno para pasas y otro para limón y agua. Eso, á no encontrar maestro como Ben Cáutsar el toledano, que les mantuviese y enseñase.

No había grupos determinados de asignaturas, ni época fija para comenzar ni terminar el curso; éste empezaba cuando un profesor abría clase para enseñar y duraba lo que los alumnos tardasen en aprender. Verano, invierno, todo tiempo era á propósito para principiar y proseguir el curso, quedando á discreción y conveniencia de alumnos y maestros el abrir ó cerrar las clases.

Las vacaciones en la forma actual eran desconocidas, y de seguro que ni unos ni otros podrían imaginarse que habría de llegar un tiempo en que anualmente se dedicaran en las aulas más de doscientos días al descanso.

Era bastante usual y corriente dar la misma materia con distintos profesores, cosa que alaba Ben Jaldún, porque habilita

al alumno para distinguir lo esencial de lo accidental en las ciencias.

El tiempo de duración de carrera quedaba al arbitrio, medios, capacidad y aficiones del discípulo; por alguna frase del citado escritor, puede deducirse que ordinariamente oscilaba entre cinco y quince años, correspondiendo á España y comarcas que seguían los usos españoles la duración mínima, y la máxima al Almagreb, donde las costumbres académicas y los métodos de enseñanza eran malos. Había, no obstante, individuos que se pasaban la vida en las clases, como acción meritoria á los ojos de Dios.

Después de cursar en la Península, íbanse muchos á Oriente, permaneciendo allá dos, tres y hasta diez ó más años, para perfeccionar ó ampliar sus conocimientos...

Como los estudiantes no tenían fuero especial, como el mayor número estaba formado por letrados y teólogos, gente de índole apacible y sosegada, y como el pueblo no había de consentir que convirtieran las mezquitas en campo para sus travesuras, es lo cierto que no se recuerdan motines escolares; un solo caso de altercado entre algunos de estos, en la aljama cordobesa, menciona Ben Pascual, y no duró más tiempo que el necesario para enterarse el guardián de la mezquita y repartir unos cuantos latigazos entre los que lo habían promovido, ni tuvo más trascendencia que hacer improvisar unos versos al vate Ben Hudzail, que lo presencié...

(Continuará.)

ENCICLOPEDIA.

DEL LENGUAJE,

por D. Julián Sanz del Río (1).

Hay una lengua fundamental y primera y en sí orgánica—con significación esencial, cierta y orgánica—de lo pensado y hablado, y tal como es pensado y conocido (conocido del mismo que habla, del sér racional en su palabra), y como igualmente pensado y conocido del sér racional

(1) Este trabajo inédito es uno de los sumarios que servían de tema á las lecciones de D. Julián Sanz del Río, y corresponde al curso de 1865 á 66.—N. de la R.

en toda determinada esfera y sujeto racional humano (1). Ó hay una lengua real y verdadera en sí y sistemática, como hay un conocimiento real y cierto de lo conocido en el mismo que conoce y habla.

Y esta significación tiene un concepto de razón, el propio y primero en lo conocido mismo y pensado; en cuanto lo conocido (el objeto) se significa en el que una vez lo conoce (el sujeto), por todos los modos y medios en que éste se manifiesta y manifiesta su conocimiento mismo en la relación, en la relación interior (ó sea, la representación de sí mismo en la fantasía, individualmente) é interior-exterior, indivisiblemente, en el medio sensible (en la expresión y comunicación humana en la Naturaleza y en el medio sensible inmediato). Y se manifiesta, digo, más precisamente y á la vez más libremente, más múltiple y enlazada, en más fácil—cercana, como lejana—comunicación en la voz y sonido articulado, para el oído (palabra), y en la forma y figura inscrita en el espacio (escritura (2) en figuras regulares), para la vista, y de una con otra, combinadamente (escritura vulgar, en representación de la palabra hablada é inmediata).

El lenguaje y lengua humana—lengua racional humana—sigue en el tiempo, é interiormente en la Humanidad, y en su formación, confirmación, reformación, reconstrucción... sigue en el tiempo, digo, al pensamiento mismo y conocimiento en la conciencia, esto es, al conocimiento del objeto por significar y hablar en el mismo que lo conoce, en el sér racional, que lo es también para su palabra y lengua. Y con esta ley cierta—no otra, ni aproximada—en la verdad de lo conocido mismo y su forma en el lenguaje, inmediatamente.

La lengua y lenguas históricas, ó la historia y estados históricos de la lengua humana hasta hoy conocidos, indican todos en sí, bien considerados, la lengua racional y fundamental y en sí sistemática, como el complemento y regla y regulador de ellas (las lenguas históricas), con ellas

(1) Individuo, tribu, nación, raza de naciones.

(2) Lengua geométrica pura, á diferencia de la llamada escritura vulgar, que no representa desde luego el objeto, sino la *palabra* del objeto, ó es *lengua* de la *lengua* hablada.

mismas, libremente. Pero las lenguas históricas—todas igualmente—no saben el principio y plan y el sentido interior sistemático de la lengua fundamental y primera, ni en su límite y estado relativo pueden saberla ni plantearla, ni explicarla y formarla interiormente. Pues este saber de la lengua racional humana comienza solamente en el saber, y saber primero (Ciencia primera, Filosofía) del objeto por significar y hablar y en el *cómo* y principio en sí de este objeto y principio del pensar como del hablar y lo pensado mismo y representado.

Pero las lenguas históricas, hasta hoy experimentadas y en el tiempo precedentes, tienen y reúnen, como expresión del estado contemporáneo del pensamiento en ellas, el material preparado y gradualmente elaborado (é interiormente multiplicado y en sí proporcionado) de la lengua racional y fundamental en su día, con sus indicaciones esenciales, aunque segundas y relativas para ella como la lengua propia y primera humana, con todas las segundas, libremente, en subordinación racional y perfección. Cierta lengua llamada ideal-universal, que se presume sustituir á la variedad de lenguas particulares y su sistemática clasificación en el sujeto, no es la lengua racional y orgánica de que hablamos. Y es además, tal lengua *ideal-universal*, irracional é imposible en el hecho humano.

Estas indicaciones de la lengua fundamental y racional en las lenguas segundas, históricas, relativas, se hallan principalmente en las leyes, modos, relaciones totales de ellas mismas y de unas con otras como en interior tendencia á la unidad y organismo, ó en la expresión posible de esta racional lengua en el tiempo y límites de cada una y ultra del hecho y estado total de cada lengua en el tiempo.

Así, las lenguas históricas conocidas comunican entre sí con íntimo comercio en todas relaciones, y según cierta razón se distinguen y combinan, se transforman, y derivan, y clasifican, como bajo un cierto plan y divisiones fundamentales con carácter constante; y con tendencia manifiesta, en este interno movimiento, y delicada sensibilidad é influencia, á mostrarse *significativas*, desde sus más simples elementos naturales, hasta su más completa

composición intelectual en el discurso (la oración gramatical); ó con tendencia á ser lenguas *vivas*, interna y sistemáticamente, desde sus elementos, hasta su mayor composición, en los límites de nuestros órganos sensibles y de los medios intelectuales aplicados á ellos para la significación interior-exterior de lo pensado y conocido.

Para lo cual, se distingue en la lengua humana el elemento natural de la significación en el órgano de la palabra; á saber: a) El elemento material, la *vocal*; b) el elemento formal, la *consonante* (el límite y corte de la vocal, la aspiración): que forman la palabra radical y primera (1).

Y, en el elemento natural todavía, las formas de la palabra radical, indivisas y continuas con ésta como cuerpo de sonido y tono: la cualidad, la fuerza, la modulación, el acento. Y todo esto, ciertamente, dentro de la Naturaleza y naturales leyes (inmediatas) de la palabra como *voz* en la Naturaleza; pero con influencia, determinada en ella y en su individualidad, del que habla y de lo pensado y expresado.

De aquí, en el elemento natural asimismo y sus leyes, en las composiciones de la palabra primitiva con la *ante-* y *post-* palabra (*prefijo* y *subfijo*); en las composiciones de coordinación y subordinación (palabras compuestas y derivadas), con influencia sensible de la composición en los simples componentes.

En cuyos elementos é inmediatas formaciones, informaciones y composiciones de la palabra natural primitiva, acompaña siempre á ésta en nuestra representación inmediata (en la fantasía) una significación, ó general é indefinida (en los puros elementos), ó más determinada (individual) al uso y comercio individual humano, según el estado del pensamiento en los tiempos primeros de la lengua humana. Y esta significación individual, y la usual en el comercio del lenguaje, se junta á la palabra (y aun independientemente del movimiento regular de ésta en su formación), no por la

(1) En estos primeros elementos de la palabra como su materia y forma primitivas (la *natural*), digo ahora, hay libertad y contraste también radical. Así, en las lenguas semíticas, la consonante es la base, la vocal la aspiración; en las indo-europeas, la vocal es la base, la consonante el límite y la forma pura. ¿Y en las polisintéticas americanas?...

elección reflexiva de las significaciones generales indicadas en los elementos mismos orgánicos de la palabra en la Naturaleza (lo que sería imposible sistemáticamente, aunque se halle en hechos aislados), sino que se junta por relaciones exteriores sensibles, por analogías de objetos, de sonidos, de representaciones, etc.; y esto, con característica individualidad, según el sujeto y pueblo que habla, con infinita variedad en medio de comunes indicadas analogías: dentro, por ejemplo, de grandes esferas ó familias de lenguas congénitas.

Pues todo esto, por su orden, forma el material sensible (sensible exterior en la palabra elemental natural, é interior en la representación y significación inmediata aneja á la palabra), ó el *tesoro* de la lengua, asunto de la *Lexicología* y la *Lexicografía*.

Pero, sobre esta primera esfera y estado de la lengua natural, en el organismo natural en el cuerpo y la Naturaleza, para la palabra, siempre con alguna aneja inmediata significación—en la representación inmediata de la palabra en la fantasía, etc.—pero significación nativa con la voz articulada misma, consolidada con ella, en la unión de sentido y fantasía y, recíprocamente, palabra; la palabra es significativa en sí misma, desde los elementos hasta sus graduales compuestos; con grado pues en la significación igualmente de lo general y lo total (en los elementos y los simples compuestos: *sílaba*) á lo determinado (en ulteriores compuestos). Y si es de aquí posible al espíritu en el pensamiento—como el que habla, el mismo y primero que habla—seguir y hacer efectivo en la conversación humana este orden natural y en sí permanente (y en lo esencial conforme entre hombres) de la significación en el organismo y raíz viva de la palabra en la Naturaleza (1); ó si, como hasta aquí aún sucede en la historia

(1) A lo menos, en las palabras y lenguas ó plan primero de lengua esencial y fundamental en su sentido, ó en las palabras de sentido esencial y total, y uno para todo sér racional y hombre. Lo cual bien reconocido en la verdad y la ciencia primera de la lengua (Filosofía de la lengua humana), abrevia un camino infinito y en sí cierto y sistemático de progreso racional en la historia de la lengua humana. Los llamados *lingüistas*, aunque han hallado delicadas y profundas relaciones en las lenguas históricas, no consideran aún la lengua desde *lo conocido y hablado en el mismo que habla* (en el espíritu), ó no tienen la filosofía del lenguaje; y sus observaciones no van más allá del hecho histórico

de la lengua humana, la palabra en sí, en el mismo que habla, no tiene significación, no es significativa y significadora, sino en el conjunto y concierto segundo de sus elementos radicales; y entonces no es tampoco significativa en sí misma é interiormente, sino por adjunción y relación exterior anticipada en la fantasía, ya por el modo de impresión individual del objeto en ésta, analogías vagas, sonoras, y de aquí adelante por uso y para tradición como un cuerpo de lenguaje con vida sólo de relación é infinitamente varia é inconexa (del léxico de pueblo á pueblo), sin entrar por nada, ó no principalmente, en la significación de la palabra y lengua, la constitución de la palabra misma desde elemental á compuesta: hé aquí una cuestión capital en la ciencia y la vida, como es fácil ampliar (1).

Mas por otro lado se considera, en el lenguaje, la lengua racional humana (una é igualmente sobre todas en particular, históricamente), el que habla, como el mismo que habla, ó el espíritu en el pensamiento, principalmente (2), y el que habla en significación de su pensamiento y lo pensado mismo y conocido (3). Y lo conocido, digo, como el todo de lo conocido y en sí: pues ultra ó sobre lo conocido, no resta que pensar en la idea.

Y con propio contenido, asimismo, de nociones totales y generales (nociones li-

(aunque hoy grandemente ampliado y sistematizado á este modo); y una esfera y aspecto total, el capital y regulador, de la lengua humana está cerrado á sus ojos. Es mostrado, por ejemplo, que el vocalismo, en el número cierto y graduación de sus elementos, implica una general y fundamental significación. Y cosa análoga puede mostrarse en la consonante (el corte y límite formal de la vocal).

(1) Absolutamente en razón, ó en razón y ciencia primera, se debe decir que el hombre habla porque conoce y habla *lo que y cómo* lo conoce, ni más menos; y habla según el estado de su conocimiento, juntamente (ó el estado de las lenguas); y la lengua humana, en su historia hasta hoy conocida, corresponde al estado contemporáneo y el general histórico en cada tiempo, dentro del tiempo todo de la humanidad y su conocimiento en la tierra. Lo cual es infinitamente demostrable en particular.

(2) Véase la Ciencia Analítica.

(3) Que no tienen razón de ser, ni principio regulador en la palabra inmediata natural, con su directa significación inclusive. Y lo cual, pues, caracteriza la distinción, capital en la lengua humana, en *Lexicología* y *Gramática*; y da base para entender la relación interna de ambas. A cuya distinción pueden traerse con razón cierta todas las ulteriores y relativas en uso en este asunto,

bres en razón y entendimiento; las del todo mismo é interiormente), y relaciones de nociones, y relaciones de relaciones, á su vez, en la unidad, sistemáticamente (los llamados juicios y discursos de razón). Cuya unidad, pues, de lo conocido con su racional contenido, en el que conoce y habla, puede ser propiamente expresada también en la lengua y mediante la lengua misma y su natural inmediato (léxico). Y esta expresión, gradualmente, según la cultura del sujeto en sí, pueblo ó humanidad, pero con expresión al modo y propiedad del espíritu en el material inmediato del lenguaje según la relación del espíritu con el sentido (1); esto es, con modo de expresión racional, indirecta y (sin embargo) sensiblemente influyente en la palabra y la lengua inmediata, desde la palabra elemental y su inmediata significación y composición (2), para significar, sobre esto inmediato, un todo de conocimiento con sus nociones y relaciones de nociones contenidas.

En este punto y relación superior y libre, y como desde el mismo que habla, se mueve la palabra, en su órgano inmediato (y primero en el tiempo) de formación en el sentido, desde su naturalidad inmediata, simple, directa y de su inmediata relativa significación; y se mueve dentro del todo de la lengua y de una esfera de lengua, de varios modos totales (3) que conviene indicar en resumen.

Por ejemplo, y lo primero: se mueve la palabra en el todo de una lengua, de simple inmediata (en el puro léxico) á doble y representativa de sí misma, libremente; y esto, en razón pura de lo significado y hablado; y con propiedad otra vez en la representación, ó como representativa (partes de la oración).

Así, por ejemplo, también se organiza libremente la palabra, en razón de lo significado, como palabra de sér, ó de cualidad de sér, ó de acción de sér (nombre material ó formal, verbo), ó como representativa de estos conceptos ó adjunta á ellos (pronom-

bre, adverbio, adjetivo); ó es palabra de nombre en pura general indicación, pero cierta y propia en su significación (artículo); ó es palabra de pura relación y propia igualmente, propia parte de la oración, en tal representación: donde la relación es, ó enteramente determinada y de dependencia (preposición), ó es relación sobre racional según todos los modos de composición de lo significado en la unidad (conjunción).

En cuyo movimiento de la palabra inmediata á palabra representativa de lo significado (parte de la oración), y de aquí á representativa de palabra por palabra bajo la misma razón y con propiedad de palabra en su representación misma (como nombre, ó verbo, ó pronombre, ó artículo), se halla asimismo, dentro de cada esfera ó modo de la palabra en la lengua, una interior movable graduación y aun representación más determinada orgánica: por ejemplo, de verbos particulares á y bajo generales y resolubles en ellos y supremamente, v. gr., en el verbo *ser* y otros: *poder*, *deber*, *tener*, *hacer*... ó de los artículos definidos ó indefinidos y absolutos... cuya ampliación no toca aquí, una vez dada ya la base.

En todo lo cual, como se advierte, no es ya lo primero y regulador la palabra inmediata en el órgano de ella y con inmediata individual significación en la representación ó en la fantasía; sino el que habla y habla lo pensado y conocido, y habla todo lo posible y presente al pensamiento en la razón, expresándolo en la palabra misma mediante arte de oración ó discurso, (Gramática).

Elevada, pues, de este modo la palabra natural inmediata con su inmediata significación inclusive (ó la lengua en su estado natural é historia primitiva) á palabra y lengua libre según nociones y relaciones totales (ideas), y sujetándose á expresarlas en sí sistemáticamente, como medio orgánico interior-exterior del pensamiento y lo pensado en la fantasía y el sentido, y lo primero por el modo y movimiento de representarse á sí mismo con propiedad en la representación también, según lo explicado, adquiere la palabra y lengua también, bajo la misma razón, el poder de la interior flexión y reflexión en sí misma, en subordinada conformidad á las nociones, y nociones de relación, en unidad, en el que

(1) Véase la Ciencia Analítica.

(2) Véase lo arriba expuesto.

(3) La llamada *conjugación* contiene, por ejemplo, á la vez flexión de sér (personas), de tiempo (en varios grados del tiempo mismo), de modo (directo y simple, relativo y condicional, indefinido ó puro general).

habla, que es la llamada *declinación*, y *declinación verbal*, *conjugación*, etc., para expresar las relaciones del nombre propio ó base de la palabra. A la flexión ó *declinación* se sujetan las palabras de nombre ó cualidad (material ó formal), ó sus representantes; y las palabras de acción (acción del sér); todo, en expresión de la variedad interna de lo significado en ello mismo, ó sistemática y con ley cierta (1); excepto las palabras de relación (llamadas *indeclinables*), que no caen en efecto bajo objetos determinados y sus nombres en la lengua, ni sufren flexión inmediata por ellos, sino que expresan los objetos determinados como igualmente bajo un objeto superior común, en modo cierto, pero libremente (que es la palabra de relación, ya *preposición*, ya *conjunción*). Aunque las palabras de relación general en el discurso tienen entre sí y en el sentido una cierta racional *flexión* bajo la unidad formal de lo significado, cuyo interior organismo expresan en varios grados: desde las palabras de relación absoluta é igual en varios modos (*conjunciones* entre juicios y proposiciones), ó las palabras de relación particular y concreta ó adjetiva, en toda dependencia de término bajo término (*preposiciones*). En todo lo cual, son las palabras de relación general las más delicadas y atendidas de la lengua humana y para estimar su interna libre cultura y su capacidad para expresar sentidos totales de razón.

Adquiere además la palabra y lengua humana, en este su superior intelectual libre carácter de parte del que habla en ella (el espíritu en el pensamiento), el poder ulterior, y superior al de la flexión y *declinación* inmediata de una palabra bajo otra, de organizarse en totalidad y de aquí interiormente, según libres ideales respectos con las leyes llamadas de concordancia, régimen, discurso (oración gramatical): es decir, el pensamiento racional expresado en la palabra misma formalmente y á su modo libre.

(1) En la historia de las lenguas humanas, se consolida una lengua con carácter permanente en ella misma y con libre relación á sus contemporáneos, sobre la inconstancia y fácil análisis de las primeras lenguas históricas, en el pensamiento que se organiza en discurso—oración regular con todas las condiciones indicadas para ello.—Y entonces asimismo comienza una lengua su propia interior historia.

Estos respectos superiores, una vez expresados (con arte del pensamiento—arte gramatical) en la lengua misma bajo fórmulas ciertas y en usos permanentes—las llamadas lenguas cultas y clásicas—hacen entonces posibles, en el cuerpo intelectual, órgano de una lengua, la expresión de ideas totales de razón y series de ideas, y la recíproca reanimación de estas mediante el discurso: que es la palabra y discurso artístico; ya el artístico oratorio y poético (para la expresión general de la belleza en la palabra), ya el artístico didáctico (para la expresión de la verdad científica); y aun el libremente poético—con ritmo y medida—como arte propio libre del espíritu en la palabra, forma y medio, bajo el objeto ideal: la cual tiene otro concepto y leyes que la palabra simplemente oratoria y aun poética, sin perder la forma libre del discurso (racional, en la relación interior). Lo cual excede de la esfera presente gramatical que consideramos; aunque ésta queda como la base y fuente intelectual en el que habla y se educa en el discurso claro, cierto, para la expresión de la *Verdad* ó la *Belleza* en el mismo.

LA IDEA ANARQUISTA,

por Paul Desjardins (1).

I.

La bomba que ha estallado en la Cámara francesa no ha sorprendido á nadie que reflexione: debía esperarse. Los atentados de los anarquistas no son accidentales. Son los síntomas de una disposición de espíritu que se afirma de esta manera en serie y método.

Desde que el príncipe Kropotkine fundó el *Revolté* en Ginebra en 1880, y el *Devecho social* en Lyon en 1881, en doce años, pues, el ejército anarquista ha crecido en la proporción de uno á mil; detrás de algunos centenares de agitadores y de malhechores, que se denuncian á sí mismos por sus actos, innumerables obreros, en los grandes centros, forman todo un pueblo imbuído de las mismas ideas: obreros inteligentes, de carácter exaltado, pero dulces y generosos, que, repugnando el crimen, participan, sin embargo, de doctrinas de

(1) Véase la *Revue Bleue* de 23 de Diciembre último.

las cuales el crimen es una aplicación. Se verá desde luego que hay más anarquistas ahora, que los hay por todas partes, y cada vez más.

Sin embargo, la idea, extendiéndose, se fortifica, toma cuerpo; la multiplicación de los periódicos, la exactitud de las correspondencias de país á país, el progreso en la invención de máquinas destructoras, muestran que la banda se ha convertido en secta.

No hacemos esta observación para excitar el miedo; es preciso no tenerlo si se quiere juzgar bien; es preciso reobrar contra la emoción del peligro, si se quiere ser equitativos, que es la sola manera de eliminar el mal. Queremos sólo sostener esta verdad: que no se acabará con el anarquismo por el proceso y la ejecución de algunos hombres. Puede descubrirse á los autores de los atentados: si no á todos los que son responsables, al menos á los que lo son inmediatamente, y hacerlos desaparecer; pero con esto no se acaba todo. Ni el peligro se habrá conjurado, ni, lo que es más, la cuestión se habrá resuelto en sana justicia.

Que se nos comprenda bien: no protestamos contra la represión penal. La obra del Gobierno y de los jueces es preservar la sociedad tal como ella es, creyendo que la justicia absoluta exige ante todo que cada cual, según su puesto, desempeñe la tarea asignada, sin abatimiento. Revolverse contra los jueces bajo pretexto de que hacen prevalecer la ley es cosa falta de razón; amenazarlos por esto es criminal; y dejarlos expuestos sin protección á las amenazas no lo es menos. La obediencia activa á las leyes, tales como son, es la primera condición que han de cumplir los que intenten acercarlas á lo que deban ser.

Sin embargo, esta obra de los jueces, por necesaria que sea, no basta. No sólo es ineficaz; capaz de cortar, incapaz de curar, no sabe otra cosa que aislar, que reducir á la impotencia momentánea los elementos de desorden, no puede impedirles que se rehagan sin cesar, impotente para llegar á la fuente de donde proceden; sino que, aunque se la llama *obra de justicia*, no es exactamente justa. Echa todo el peso de la acusación sobre aquel que ha cometido el acto; mientras que, en reali-

dad y en el fondo, no es él ciertamente el solo responsable. No es él el único autor de su propia conciencia. Es claro, por ejemplo, que, en las muertes anarquistas, no hay sólo crimen, sino también error, extravío, que ha justificado al criminal á sus propios ojos; y en este extravío, es preciso reconocer, por otra parte, la falta de la sociedad, la falta de todos.

Una reflexión seria debe, pues, conducirnos á determinar ciertas obligaciones, cuyo cumplimiento por nuestra parte es lo único que puede combatir realmente, en su germen, lo que condenamos como error y como crimen. Esto es lo que nos proponemos investigar aquí, procurando desechar toda pasión y toda consideración involuntaria de nuestros propios intereses.

II.

Para juzgar, con la debida equidad, la disposición de espíritu de los anarquistas, hay que dejar á un lado, desde luego, el medio que emplean actualmente. Este medio es la «propaganda por los hechos», es decir, una serie de actos violentos, tal vez aplicaciones de un principio, tal vez simples venganzas. Cualquiera que sea el valor de la doctrina en sí misma, ó en su fin, no hay vacilación sobre este punto: tal medio es malo. Ningún fin puede justificarlo; y si hay, tal vez, provocaciones, opresiones detestables, que lo expliquen, no puede haber nada que transforme el odio y la violencia en medios de justicia.

Y lo que no es bueno, no aprovecha. Dado por supuesto que el ideal anarquista sea razonable y puro y que el advenimiento esté señalado para una fecha determinada, cada bomba que estalla retarda este advenimiento tal vez en un siglo. Se necesita mucho tiempo, aparentemente, para que el bien salga del mal. La reacción sigue á la acción violenta. No es predicando la revolución, sino la sumisión, como el cristianismo ha destruído la esclavitud. Las guerras de los siervos no habían obtenido nada. Hay, pues, error en la elección del medio: error ante la conciencia, error político también.

En este error terrible, la sociedad contemporánea, á la cual pertenecemos, ¿no tiene responsabilidad? Así lo creemos. No sólo la vulgarización de la ciencia ha hecho

conocer nuevos medios de destrucción, sino la justificación del acto mismo de destruir y de violentar ha sido predicada por el ejemplo, puede decirse. En la política internacional, se ha visto á poblaciones conquistadas, humilladas por la fuerza; en las relaciones de clase á clase, de individuo á individuo, el estado de guerra ha aparecido como una ley; una teoría naturalista mal comprendida ha vulgarizado la idea de la lucha por la existencia; la literatura misma ha persuadido á las imaginaciones de que hay belleza en suprimir los débiles. Nuestro mundo de hierro hace por todos sus órganos la apología de la fuerza. Ahora bien, una sociedad que proclama por sus costumbres la dura máxima: *viva quien pueda*, incita á las naturalezas brutales y exasperadas á responder como desquite: *mate quien pueda*. Cada acto que manifiesta la adoración de la potencia material, habla y enseña en este sentido.

Estemos, pues, atentos hoy á no contar únicamente con la fuerza para combatir el mal del anarquismo. Esta superstición de la eficacia de la fuerza, que aumenta cada vez más, es justamente una de las fuentes del mal mismo. Se llegaría pronto á mirar la presente obra de curación social como un combate donde se tratara de saber quién era el más fuerte, si algunos individuos ó la sociedad entera; se entrevé un duelo furioso entre la guillotina y la dinamita; mientras que el espíritu de justicia, el único pacificador, quedaría en el olvido.

III.

Pero no hay necesidad de condenar más detenidamente la violencia. Examinemos al presente la idea anarquista en sí misma.

Representémonos cómo se desenvuelve en un hombre, indudablemente sincero, que, no siendo excepcional ni por sus talentos, ni por sus crímenes, puede servirnos tanto mejor de ejemplo (1).

El compañero L. tiene hoy cerca de 30 años. No ha conocido padre ni madre. Su

(1) Utilizamos aquí notas tomadas por nosotros durante el curso de un proceso reciente. El anarquista L., condenado por una propaganda en la prensa, está hoy preso en Santa Pelagia. Uno de los Jurados que le condenaron dijo al salir: «En suma, no hay más que un buen camino, el bienestar ganado por el trabajo.» Esta conclusión ingenua de un honrado negociante merece ser retenida. La palabra *bienestar* debía encontrarse necesariamente en la frase.

abuela le crió y le llevó á la escuela de los Hermanos. Allí fué buen alumno, muy aplicado. Pero la instrucción que se le dió le dejó un gusto tan vivo por la vida intelectual, con un orgullo tal del saber, que el trabajo manual le pareció desde entonces repugnante. No encontraba en él bastante dignidad. La religión hubiese podido enseñarle á resignarse; pero llamado frecuentemente á ayudar á misa como monaguillo, vió, dice, «la religión entre bastidores»; y nunca creyó en ella. Al salir de la escuela, fué empleado en una fábrica de aserrar. Ganaba, cuenta, 1,50 pesetas por una jornada de once horas (1). No era robusto; bien pronto fué la víctima del taller. «He sufrido, dice, la explotación en todas sus formas; he llevado una existencia de bestia de carga, en un calor de estufa. ¿Qué crimen hemos cometido, me preguntaba yo mismo, para estar condenado así á estos trabajos forzados? Hay, sin embargo, una clase parásita que se nutre de nuestro trabajo. *El rico*, que no produce nada, tiene por suya toda la tierra. ¿Cuál es la causa de esta desigualdad monstruosa?» (2).

Por otra parte, L. se esforzaba siempre por aprender: siguió los cursos del Conservatorio de Artes y Oficios; hasta inventó un sistema de motor de gas; sólo le faltaron los recursos para obtener una patente. A veces, chocó con la imposibilidad de elevarse, de conseguir su objeto. No pudo, por la misma razón, estudiar su medicina; recogió algunas ideas de esta ciencia en los libros y se puso á estudiar su propia *máquina* con pertinaz atención. «Yo sé, dice, que estoy atacado de tuberculosis; estoy en el paso del segundo al tercer período. Entreveo con calma mi estado. *Sabré saltar á pies juntos en el vacío, que me agrada.*»

Así, tiene pretextos para considerarse por la inteligencia y la cultura superior á su posición. El saber le embriaga: las conquistas de la civilización material le deslumbran. «Ved, exclama, la marcha del

(1) No garantizamos más que la fidelidad de nuestras notas; no la exactitud intrínseca de los testimonios suministrados por el tribunal.

(2) Aquí se coloca, sin duda, aunque el compañero L. no haya hablado de ello, la lectura de algún escrito de propaganda, de un libro de Proudhon, de la *Revolte*, del *Père Peinard*, de las *Paroles d'un Révolté* ó de la *Conquête du pain*, obras del príncipe Kropotkine.

progreso científico: el vapor, la electricidad, etc.» Tiene la conciencia de marchar muy delante de su tiempo; si sus propias ideas no están más extendidas, se debe «á que los cerebros estrechos son refractarios. ¡Como cogerse todavía á las supersticiones antiguas de la ley y del patriotismo, en 1893! ¡Entre tanto progreso, sólo el progreso social quedará estacionado! ¡En una época en que *la ciencia ha dado á los hombres todos los medios de ser dichosos!* Escuchemos la *gran piedad humana*; la Patria, ídolo monstruoso, es causa de que hombres jóvenes, que podrían trabajar y ser útiles, sean segados en flor; que, padres ancianos, mujeres y niños, se vean privados de su sustento y condenados á la miseria... ¡Deshonremos la guerra!»

No sólo es desinteresado el compañero L., sino que se siente héroe por tener tales ideas, y sería gustoso mártir por ellas. Ha aceptado ser gerente de un periódico anarquista, sin retribución alguna, para sufrir los meses de prisión merecidos por sus camaradas. Moriría por la causa, sostenido por la esperanza mística de que la futura Revolución, de cuyos mil obreros es uno, está muy próxima. «¿No oís sus murmullos?, exclama; todavía no es más que un lago; ya se hará un mar, que arrasará todos vuestros diques!»

Hay anarquistas diferentes de este tipo medio; algunos sólo son puramente exaltados. Otros son muy sensibles. No es la compasión para consigo mismos, sino para con los demás, lo que ha hecho de ellos unos insurrectos (1).

IV.

Habiéndose insinuado así en el espíritu de un hombre por medio de sentimientos, sean tiernos, sean feroces, la idea anarquista se organiza en sistema.

Este se construye siguiendo un plan muy sencillo.

Primera idea: *La felicidad es un derecho para el hombre y el objeto mismo de la vida.*

Segunda: *El hombre es naturalmente bueno y capaz de felicidad.*

Estas dos tesis que, si son discutidas,

(1) Hemos conocido uno que entró en la secta, por haber visto á un maestro de taller pegar á un muchacho y romperle un brazo. Este hecho sencillo le reveló de pronto «la monstruosidad de la autoridad».

arrastran con ellas el sistema entero, no se demuestran. Se sienten con el corazón, y esta es toda su prueba. ¿No es bueno el hombre, no lo sería inmediatamente, si lo tuviese todo á su alcance? Que cada cual se consulte á sí mismo sobre esto.—Y, en efecto, siempre se descubre en el anarquista, no sin sorpresa, una viva conciencia de la ventaja de ser bueno. Él quiere la felicidad de todos, como la suya propia (1). Es compasivo, y uno de ellos dice muy justamente: «acabaremos por execrar, á fuerza de amar» (2); de amar sin ningún imperio de la razón, es preciso agregar.—Es que, si por azar el anarquista «es bueno, se siente bueno, lo que es muy peligroso» (3), más peligroso de lo que se esperaría: todo su error viene de ahí. Juzgar, según uno mismo, que el hombre es bueno por naturaleza, sin esfuerzo, dejándose llevar; estar además hambriento de felicidad, y creer, puesto que se es bueno, que se tiene derecho á ello (4), hasta el punto de indignarse con todo dolor como con un atentado; y, siempre porque se es sensible, exasperarse con la maldad de otro, ocasión ó amenaza de sufrimiento; é, inversamente, ver en todo sufrimiento la consecuencia de la maldad de alguno (5),

(1) El anarquismo es la «gran causa piadosamente amada de todas las naturalezas buenas.» (*Entretiens*, Dic. 1892, pág. 272). Las palabras *esperanza*, *belleza*, *amor*, *justicia*, se emplean sin cesar en los escritos de la secta. Las pinturas *tiernas* de la humanidad futura hacen parecer algunos pasajes de la *Conquête du pain*, de Kropotkine, á una fantasía de Bernardino de Saint-Pierre. M. Eliseo Réclus es conocido por su gran corazón. No hay que decir que este carácter no se encuentra en los puros malhechores, que se valen del anarquismo solamente para justificar los desbordamientos de su naturaleza salvaje.

(2) *Revue anarchiste* del 15 Nov. 1893, pág. 83, artículo de M. G. Randon.

(3) Em. Faguet, hablando de J. J. Rousseau, en los *Études sur le XVIII siècle*, pág. 328. Es muy útil meditar este penetrante artículo para comprender nuestro asunto. Rousseau es el verdadero padre del anarquismo: toda la teoría se deduce de sus principios.

(4) «Quiere conquistar de buena manera la parte de felicidad que les es debida.» (*Entretiens*, 25 nov. 1893, página 456)

(5) Todo lo que nos molesta no puede venir sino de la maldad. Las terribles consecuencias prácticas de esta ilusión saltan con la lectura de esta sola frase, tomada de la *Revue anarchiste*: «Frente á frente de la moral pura, no son *inocentes* más que los seres ó las cosas cuya existencia no daña en nada al desenvolvimiento armónico de una raza ó de una especie.» Se ve qué idea se ha formado el autor de la *moral pura*.

es propiamente el germen, ó, si así puede decirse, la bacteria del anarquismo.

Pregúntese cada cual, ahora, si ha contribuído ó no á sembrarla en el cuerpo social.

En efecto, una enseñanza muy evidente se desprende de la práctica del mayor número, á saber: que el dolor es el enemigo, que la felicidad personal es el único fin, y que esta felicidad, debiendo encontrarse en las cosas adquiridas, poseídas, los obstáculos que impiden alcanzarla residen también en las cosas: si estos obstáculos se descartan, es posible responder de sí mismo: será uno feliz y bueno. Veamos, no obstante, qué consecuencias han sacado, en cuanto á ellos, los anarquistas, de una concepción de la vida humana que parece respirarse en nuestro aire.

Tercera: *La libertad individual absoluta, ó el poder de hacer sin reservas lo que se quiere, es la condición de la felicidad.*

Si el hombre es bueno por naturaleza y, por naturaleza también, capaz de felicidad, parece bien sacada esta consecuencia. Es preciso dejarle, ó más bien, restituirle á sí mismo, para que se gobierne solo. «El concurso de la inteligencia y de los actos para la libertad íntegra» será pues la divisa del anarquismo (1). Libertando á la humanidad de estas trabas, cada cual se empleará voluntariamente en el bien de todos, no teniendo que hacer para esto más que seguir el impulso de su corazón. «En una sociedad anárquica, donde nadie tendrá que temer la miseria, todos se apresurarán á ser útiles al niño, al débil, etc.» (2): puesto que el egoísmo no es sino un accidente pasajero, nacido de la violencia de las leyes. Todos serán iguales y hermanos. Existen, ciertamente, desigualdades naturales, pero el hombre superior no hace más que sentirse con más fuertes razones para servir á los otros. Huye del mando, quiere perderse en la multitud. La expansión del individuo se

(1) Es el epígrafe de la *Revue anarchiste*.

(2) *L'Anarchisme (La Plume)* de 1.º Mayo 1893), artículo de M. J. Grave, pág. 209. Este hábito de responder del porvenir, de poner los verbos en futuro, basta para denotar espíritus poco críticos. La ciencia emplea el indicativo presente: *esto es*; no profetiza jamás. Se observa que la mayor parte de los anarquistas fueron desde luego educados religiosamente; perdieron pronto la fe, ó al menos han cambiado su objeto. En la ciencia es en la que creen ciegamente y á la que exigen un paraíso.

cumple, pues, sin conducir á este despotismo de los fuertes (1), que comenzaría de nuevo la tiranía social y la cadena de los males.

Tal es la idea que los anarquistas se forman de la libertad. Idea falsa, seguramente, porque nadie es menos libre que aquel que, pudiendo ser todo lo que quiere, no sabe querer más que lo que sus instintos le mandan; pero idea común y casi general entre nosotros, preciso es declararlo: toda nuestra política testifica bastante que el mayor número vea en la libertad, no un deber y la condición de todo progreso, sino un derecho, un placer. Esto es hacerse ilusiones. En realidad, la libertad política y civil no «adula nuestras pasiones, las contraría casi todas;... impone límites á todo el mundo: al poder de los magistrados, al poder de los particulares, al poder de las masas... exige que un número suficiente de ciudadanos virtuosos, desapasionados, incorruptibles, comprendiendo perfectamente en qué consiste la libertad, se hagan un deber de defenderla contra sus propias pasiones y contra las pasiones de los demás (2).» La libertad no vive, pues, más que del sacrificio. Esta es la verdad. Pero cuando aquellos mismos que, habiéndola comprendido, deberían tener la escuela de la libertad, extienden con su práctica una noción contraria, no hay por qué extrañar que hombres

(1) Tal es al menos la teoría niveladora de Bakunine y la teoría humanitaria de M. Eliseo Réclus. El primero reconoce como legítima «la prevención contra la iniciativa continua de los mismos individuos, contra la dominación ejercida por las individualidades superiores» (artículo póstumo sobre *La Commune de Paris, Entretiens*, Agosto 1892, pág. 68).—El segundo recomienda frecuentemente que los compañeros sean «siempre y en todas partes iguales, camaradas, que ninguno dé órdenes...» *Los literatos jóvenes que, roídos por el amor propio, se han lanzado al anarquismo por despecho de su estrecha existencia, saludan, por el contrario, en una sociedad absolutamente libre, su propio advenimiento: «En ausencia de toda ley, el ascendiente de los hombres superiores será la sola ley y su justo despotismo incontestable: es preciso el despotismo, para que provea á los imbéciles de buenos bozales, porque, sin inteligencia, el hombre muerde.» (Entretiens, Abril 1892, pág. 147 artículo de M. de Gourmont). Esta forma cínica del anarquismo, que no es más que una estúpida adoración de sí propio, llega pues al desprecio y al odio de las multitudes, de los sencillos, del pueblo. Es lo contrario del otro, del anarquismo verdadero. Y no nos paremos más en esto: el amor propio de los jóvenes literatos no puede pretender que sea discutido.*

(2) Ch. Secrétan, *Une condition de la liberté politique*, en los *Discours laïques* (pág. 337 y siguientes).

irreflexivos, que padecen, impotentes para salir de su inferioridad, lleguen, bajo la presión del instinto, á confundir esta libertad ensalzada con la insurrección de la naturaleza contra toda regla. Y llegan á esto, en efecto.

Cuarta: *Todos los frenos exteriores ó sociales, interiores ó morales, son facticios y deben ser considerados como la causa de la desgracia y de la maldad.*

«El hombre ha nacido libre y por todas partes se ve encadenado»: ha dicho Rousseau, precursor de Proudhon, de Bakunine y del anarquismo. De este hecho viene todo el mal que nos emponzoña, puesto que no es de la naturaleza, y es preciso que proceda de alguna fuente. Suprimamos las leyes, el Estado, la autoridad, que sostienen, no el orden y la paz, como se dice, sino la violencia, y todo quedará bien. Sin embargo, subsiste, parece, la conciencia, la ley de dentro, á la cual Rousseau agregaba la fe. No, ni esto: la ciencia reciente, que reduce todo á fenómenos, disuelve estas últimas cadenas. Se considera la creencia en el deber, como un producto, como un vestigio de los viejos cultos destruidos por la razón, un último eco del terror del rayo. La moral es, pues, facticia, como las leyes escritas. El hombre completamente libre no se siente sujeto á nada, ni aun á querer el bien: ya que esto es todavía una forma de la idea de autoridad, «un producto fatal de la educación religiosa, fuente histórica de todos los males», según Bakunine.

La crítica trata de mostrar de qué manera esta superstición del deber se ha implantado en nosotros; el alemán Max Stirner, lógico radical del anarquismo, nos da cuenta de ello (1): «Nuestra conciencia tiene duendes, como un torreón antiguo; es la mansión de los aparecidos, de los fantasmas. Nuestras ideas, productos de nuestro cerebro, nos tiranizan, son nuestros ídolos. Los derechos y los deberes son amuletos

(1) Seguimos aquí, no las propias palabras de Stirner, sino un resumen (un poco forzado, es verdad), dado por M. Th. Randal en los *Entretiens*, de Set. 1892, pág. 123. El título de la obra alemana es: *Der Einzige und sein Eigentum* (2.^a ed., Leipzig, 1882). La burla universal es el carácter de ella. Su fondo se halla en esto: «Que es absurdo obedecer á nuestras propias ideas, morales, ni de otra clase.» Todo el libro nos parece contenido en el capítulo intitulado: *Selbstgenuss (goce de sí mismo)*, p. 330.

que los devotos llevan sobre el corazón.» Y concluye, rechazando la idea humanitaria como un ídolo también: «Yo, que existo hoy y que no existiré mañana, que no tengo ni el gusto ni el talento de la perfección moral y que no me preocupa más el parecerme á un hombre perfecto que á un perro el devenir semejante á Sirio, reivindico el derecho de vivir contento... Quiero vivir y gozar sin dilación.» El materialismo, retocando la doctrina de Rousseau, ha producido el anarquismo absoluto.

Presentado así en su desnudez, este sistema se reconoce inmediatamente por absurdo. Hablar de derecho á la felicidad ó á la vida, de un derecho cualquiera, cuando no se cree en ninguna ley, es un contradictorio. El anarquista se contradice á sí mismo: un vivo resentimiento al ver la justicia herida en la persona de otro ó en su persona, era su resorte; pero si su pensamiento, desenvolviéndose, no encuentra ningún contenido en la idea de justicia, si reconoce en ella una ilusión, se quita á sí mismo el principio en nombre del cual podría procesar á la sociedad que le hiere. Si no tiene conciencia de ello, que baje la cabeza, ó que sea el más fuerte. No es menos contradictorio hacer del Yo el único Dios, cuando quitándose á este Yo la facultad de darse una regla de querer y de valer, se le disuelve en las cosas, se le aniquila. Es construir en el vacío. Imaginarse, en fin, que la ciencia, que es una construcción del espíritu, comienza por negar el espíritu, reduciéndole á las cosas existentes «de carne y hueso», incapaces de conocerse á sí mismas, es no sospechar siquiera lo que sea la ciencia. Así, lo que se llama el «materialismo» no es otra cosa que el estado de irreflexión natural de los niños (1).

Impedir que á los ojos de los ignorantes, de los crédulos, este estado de tosca irreflexión pase como una conquista nueva de la ciencia, bajo el pretexto de que anula todo el trabajo anterior del pensamiento; establecer, por el contrario, que el espíritu es siempre la más evidente realidad, y lejos de poder ser producido por las cosas, sólo

(1) Son precisamente obras materialistas y superficiales las que hacen la educación de los anarquistas. Se puede inducir de un testimonio de Vaillant, el autor del último atentado.

él da un sentido y un valor á las mismas; hacer esta verdad fundamental familiarísima á cualquiera que entrase en la última escuela de aldea, sería la obra del espíritu público, si existiese espíritu público. Pero la actitud de las gentes que piensan es ambigua, ¿creen ó no que el mundo que se ve y se toca es el sólo real? No se sabe. No se toman la molestia de profesar para ellos una verdad elemental, no la manifiestan en sus actos. Tienen, pues, tal vez, por este lado, alguna responsabilidad en el error de los hombres incultos que hacen de la fe moral un producto accidental del cerebro y se encuentran desorientados ellos mismos por los hechos.

Quinta: *El sistema de frenos opuesto á la naturaleza ha sido organizado por una clase de hombres, con objeto de contener y explotar á los demás; esta clase íntegra debe ser considerada como solidariamente responsable del presente estado de cosas, facticio y malo.*

La disposición apuntada más arriba, por la cual todo sufrimiento ó toda molestia es atribuída á la maldad de alguien, explica cómo esta idea se deriva de la precedente. La invención funesta de las leyes existentes, es preciso hacerla remontar á la malicia de los que vemos aprovecharse de ellas. El interés de algunos malvados puede sólo haber sido el móvil de esta violación de la naturaleza libre y dulce.

Estos malvados son los ricos, los capitalistas, los que gozan tranquilamente. Han inventado la legalidad, como la moralidad, para garantir su egoísmo. Son pues ellos los responsables del mal introducido en la humanidad por las supersticiones de la conciencia y de la ley.—Son ellos todos solidariamente responsables. Porque, habiendo sido perpetuado el mal por la protección misma de las leyes, no hay mujer, ni hay niño que sea puro.

La sociedad pues, toda entera, como ídolo de un solo bloque, es el enemigo, y se llega á esta sentencia inexorable: «*No hay inocentes.*» Por esto se hiere á ciegas, entre la multitud (1).

Ciertamente que el anarquista dice ver-

(1) Los anarquistas hablan siempre abstractamente de la *sociedad*; es el monstruo de mil cabezas. Se excitan contra la bestia; ella es la causa de toda injusticia de detalle; á ella es á quien se hiere en cada revolución particular; ellos *reunen* en un sér ideal todos los hombres como todas las

dad, y todos los miembros de la sociedad son cómplices, en alguna medida, de la injusticia de cada cual. Pero no hay ninguna razón para que se ponga él mismo aparte de esta sociedad acusada: el mal que sufre también ha sido sembrado por él. Si no tuviese el orgullo de sus virtudes, comenzaría, según el solo método razonable, la reforma de todos por la suya propia. En vano contesta que, no siendo rico, no es criminal; el rico que goza y el pobre que envidia el goce, son igualmente ricos *en espíritu*; sus dos ejemplos enseñan en el mismo sentido, ambos contribuyen á la injusticia. Bajo el paletó ó la blusa, el mismo corazón humano, enfermo de amarse á sí mismo, extiende el contagio de su pasión y de su servidumbre. Se equivocan, no miran bastante al fondo, cuando ven diferencias tan marcadas entre las clases. De lejos, se diría que son ejércitos compactos que marchan uno contra otro; de cerca, á la luz de una simpatía verdadera, se descubre que todos son igualmente hombres.

¿De dónde viene, pues, este error funesto, que, haciéndonos extranjeros y seres lejanos los unos para los otros, hace olvidar al anarquista que la sociedad es él mismo, su mujer, su hijo, sus hermanos: y reemplaza á sus ojos estos millones de seres vivos, parecidos á él, por un solo ser abstracto, monstruoso, blanco de su odio? Es preciso decirlo claramente: vivimos todos en esta abstracción; le damos una consistencia por nuestra práctica. Faltos del amor, que nos revela en otro un semejante, percibimos por todas partes clases, partidos, oficios, instituciones, y por ninguna hombres, débiles, desiguales, enfermos, reales. No hay una organización, por estrecha que sea, de la cual no se haga inmediatamente un ídolo, al cual se subordina el bien y la libertad de los hombres. «Es para la empresa», se dice.—Y la empresa, ¿para qué es?—Esta idolatría, ó superstición de la palabra, mantenida por cada cual de nosotros, ciega los espíritus débiles, los excita contra fórmulas personificadas y frecuentemente los lleva á herir.

leyes que les atormentan; y M. G. Tarde hace observar justamente que el *atentado contra la sociedad*, en los tiempos de democracia, corresponde á lo que era el *regicidio* bajo la monarquía.

Sexta: *Es necesario y posible traer inmediatamente, rompiendo con todo el pasado, un estado de cosas perfectamente bueno y dichoso, no sólo expropiando á los explotadores, como quieren los socialistas, sino aniquilando definitivamente los frenos, tanto sociales, como morales.*

Creyéndose á sí mismos fuera de la sociedad, fuera de la historia, los anarquistas se juzgan instrumentos suficientemente puros y nuevos, para que su obra no sea un renacimiento ó una continuación del pasado que maldicen. Se figuran no tener este pasado en las venas. El reinado de la justicia perfecta llegará, pues, para ellos algún día; cuando esta hora única suene en el reloj, todo se instituirá irreprochablemente y de golpe. Solamente, para garantizar para siempre á la humanidad contra una vuelta á este mal de la autoridad, y cuya huella le han dejado tantos siglos, se borrará toda máxima en nombre de la cual un hombre pudiera mandar á otros. El socialismo, en efecto, por radical que se le sueñe, no extirpa el germen del mal, la tiranía, la separa solamente; es, pues, inútil. Sólo el reinado absoluto de la naturaleza, el paraíso terrenal, donde el hombre volverá nuevamente á la inocencia animal, traerá la redención total; hay que volver á las primeras edades, «no reteniendo de los siglos intermedios más que las adquisiciones de la ciencia» (1).

Puede uno encogerse de hombros ante esta conclusión. Sin embargo, para tener derecho de condenarla, se precisa estar bien seguro de los principios por los cuales se la juzga, y darse cuenta de que se los ha afirmado suficientemente, para que no haya falta nuestra en la difusión de un error tan cándido. ¿Se ha enseñado con bastante claridad que la idea de un progreso repentino, cumpliéndose en contra de todo el pasado por instrumentos que el pasado ha modelado, es absurdo? ¿Que la idea de una perfección obtenida, definitiva, ociosa, es contradictoria, toda vez que no poder progresar más sería la miseria suprema, y que marchar siempre sin descanso, sin alcanzar un límite, es el destino, la grandeza verdadera del hombre, su vida misma? ¿Que, aparte de esto, la perfección ideal no consistiría en la beatitud de la existencia

animal, siempre disputada al sufrimiento inevitable, circunscrita á perpetuidad por la muerte é incapaz de dar un *sentido*, ni á la muerte, ni al sufrimiento; sino al contrario, en el acto que, á través de estas circunstancias adversas, realiza lentamente, dolorosamente, libremente, lo que debe ser? No parece que estas verdades, percibidas desde el origen y progresivamente desenvueltas por los que reflexionan, circulan por todos lados, concebidas con pureza por los hábiles y rodeadas de símbolos entre los sencillos: que sean la conciencia común, el lazo de nuestra sociedad. No se ve que sean afirmadas hasta en las escuelas de aldea, ni por el ejemplo de los que están más á la vista. La cuestión elemental de saber si la humanidad se desenvuelve alejándose de la animalidad, ó bien volviendo á ella, recibe respuestas contrarias, según que se mire á los principios de unos ó de otros, ó aún á los principios y á la conducta de los mismos. Puede preguntarse si la anarquía, ó ausencia de reglas, no es proclamada por algunos porque emana de toda nuestra organización, de las contradicciones de nuestra conciencia pública; y si no se manifiesta ésta porque cada uno la lleva desde luego en el fondo de sí propio.

V.

Se juzgará tal vez que es éste un largo circuito para llegar á reconocer al fin que el anarquismo es socialmente irrealizable, moralmente contradictorio, ó absurdo; que no es una opinión política, sino un abuso, una pura enfermedad del espíritu. Se sabía desde el principio. Sin embargo, no sería trabajo perdido el haber conducido á muchos, á los mismos que hablan de cortar de raíz este brote mortífero, á preguntarse si ellos no alimentan por lo demás sus raíces vivas.

La cuestión hoy en todas partes es «defender la sociedad». Es necesario y justo. Pero, á condición, siempre, de que esta defensa no tenga por efecto cultivar precisamente las causas del mal.

Tales son las conclusiones á las cuales nos parece que los espíritus serios y libres serán conducidos en el problema del anarquismo.

(1) *Entretiens*, dic. 1892, art. de M. Charles Albert, página 277.