

# BOLETÍN

## DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena á todo espíritu é interés de comunión religiosa, escuela filosófica ó partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad é inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.—(Art. 15 de los *Estatutos*.)

Domicilio de la *Institución*: Paseo del Obelisco, 8.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira á reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: para el público, 10 pesetas; para los accionistas y los maestros, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1.—Se publica una vez al mes.

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

AÑO XXXV.

MADRID, 30 DE ABRIL DE 1911.

NÚM. 613

### SUMARIO

#### PEDAGOGÍA

Ojeada histórica á los métodos de enseñanza de la Geografía, por *Mr. David Gibbs*, pág. 97.—La Extensión Universitaria (*conclusión*), por *Don Adolfo Posada*, pág. 104.—La reforma pedagógica desde 1807 á 1813, según el Sr. Altamira, por *C. Posada*, pág. 108.—Congresos internacionales próximos, pág. 109.—Revista de Revistas. Alemania: «*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*», por *D. J. Ontañón y Valiente*, pág. 111.—Francia: «*Revue Internationale de l'Enseignement*», por *D. D. Barnès*, pág. 114.

#### ENCICLOPEDIA

La Ética griega, por *D. Martín Navarro*, pág. 117.

#### INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 127.

### PEDAGOGÍA

#### OJEADA HISTÓRICA Á LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

DE LA GEOGRAFÍA (1)

por *Mr. David Gibbs*.

El desarrollo de la enseñanza de una ciencia ó de un estudio cualquiera pasa enteramente por las mismas fases que la ciencia misma; pero la mayor parte de las veces, con gran retraso. La enseñanza es una de las artes más conservadoras. Generalmente es la última en reconocer y en adoptar los principios establecidos por las ciencias. A veces va contra los hechos reconocidos por éstas y luego confirmados por el éxito. Lo que es evidente tratándose de

la educación en general, lo es quizá aun más respecto de la instrucción geográfica, la más antigua de todas las ciencias y la más estudiada en todo tiempo; desde hace 2.000 años viene estudiándose, sin guardar ninguna consideración á métodos pedagógicos ó leyes psicológicas, y muchas veces en contra de la verdad ó del progreso científico alcanzado.

Los libros de texto empleados hasta hoy han seguido, en sus líneas generales, los mismos procedimientos usados hace 2.000 años por los geógrafos griegos, no habiendo mejorado gran cosa. Sin embargo, durante el último siglo, los métodos de enseñanza de la Geografía, por lo menos en teoría, han progresado mucho, mientras que los manuales han permanecido estacionarios. Esto se debe á que los principios metodológicos establecidos, son producto de los más grandes pedagogos y filósofos, y los manuales están redactados, generalmente, por personas vacías de todo espíritu científico, ó de cultura pedagógica, ó de ambas cosas.

Nuestro objeto es trazar á grandes rasgos el desarrollo de las teorías y métodos de instrucción geográfica desde los griegos á nuestros días, señalando las líneas generales del proceso seguido y las ideas y opiniones de los educadores y geógrafos que han ejercido mayor influjo en la instrucción geográfica.

El primer escrito griego conocido que ha llegado hasta nosotros, se debe al gran geógrafo griego *Estrabón*, el cual criticaba los métodos de los «antiguos geógrafos»

(1) Véase *The Pedagogical Seminary*. Marzo 1907.

y señalaba la importancia que, para el estudiante de Geografía, tenían la observación directa y la orientación. Recomendó el uso de las fábulas y leyendas para amenizar la enseñanza, considerándolas como un gran estímulo, principalmente si presentaban un aspecto maravilloso.

«El hombre ama la ciencia, pero su predilección por lo legendario es el primer paso... Todo lo desconocido nos atrae y nos inspira el deseo de llegar á conocerlo. Y cuando se juntan á un mismo tiempo lo admirable y lo maravilloso, mostramos una alegría que aumenta hasta llegar á hechizarnos. Con los niños estamos obligados á mantener semejantes recursos; pero después, en la edad madura, el espíritu, más potente, no necesita tales estímulos, por estar completamente preparado para el estudio de la verdadera realidad »

La importancia que Estrabón concedía á la observación y al procedimiento científico fué olvidada, y en cambio, los cuentos y leyendas, en lugar de emplearse para estímulo únicamente de los niños, fueron aceptados como verdades por los adultos durante los tiempos y las edades supersticiosas y contemplativas, hasta que los grandes descubrimientos geográficos sacaron de su sopor á la Europa occidental.

De este período griego se derivan dos métodos generales de procedimientos en la enseñanza é investigación de los hechos geográficos: el histórico y el científico. A éste pertenecen todos aquellos que, teniendo por base un juicio recto y metódico, y auxiliados por la astronomía y la geometría, completaron las ideas de forma y tamaño de la tierra, midieron las masas terrestres, establecieron la longitud y latitud, estudiaron las formas del relieve, sus causas é influjos hasta donde los métodos de las ciencias exactas lo permitían. Eratóstenes y Tolomeo pertenecen á esta clase. Este método volvió á aparecer en Europa á causa de la traducción de la Geografía de Tolomeo, hecha en el siglo xv. En el siglo xvii, y gracias á Varenio, aparece modernizado, y obtiene su mayor perfección con Humboldt y los geógrafos científicos modernos.

Al método histórico, mucho más humanista, pertenecen aquellos que, aunque interesados en la Geografía, se valieron de ella frecuentemente como auxiliar necesario para el estudio de la Historia y de las ciencias antropológicas. Herodoto, «el padre de la Historia», reconoció la íntima relación entre la Historia y la Geografía. El gran historiador griego Tucídides se valió de la Geografía para ilustrar la Historia. Estrabón señaló marcadamente este aspecto de la Geografía é intentó establecer la correlación entre las condiciones del suelo y las del hombre, y demostrar cómo aquél ha ayudado ó detenido el progreso humano.

Durante 2.000 años la Geografía ha estado subordinada á la Historia. Hoy mismo, en el mayor número de las escuelas superiores europeas, la Geografía pertenece á la sección de Filosofía y Letras, y generalmente se explica por un profesor de Historia. Herder llamaba á la Historia «la Geografía de un particular período y pueblo puestos en marcha». Kant pretendía que la Geografía es la base de la Historia. Ritter hacía del hombre el centro de toda la ciencia geográfica, al modo como teológicamente lo es del universo. Hoy día, la definición más corriente de la Geografía es el estudio de la tierra como morada del hombre. Durante el siglo pasado, la enseñanza geográfica ha fluctuado entre estas dos fases del estudio geográfico, influyendo grandemente en su método y en su contenido.

En las épocas de mayor ignorancia, y hasta que en el siglo xv los libros de Estrabón y Tolomeo fueron traducidos, la Geografía se enseñaba, de ordinario, en las escuelas, formando parte de la Geometría. Los descubrimientos de Copérnico y Galileo y los viajes de Colón y Magallanes, contribuyeron á despertar la investigación científica y á estimular la observación de la naturaleza. Bacon procuró que la investigación fuese sistemática é inductiva.

*Rabelais* fué uno de los primeros en dirigir á sus discípulos hacia el estudio de los hechos geográficos por la observación

directa. Los exhortaba en estos términos:

«Por lo que se refiere al estudio de las obras de la Naturaleza, tú mismo debes dedicarte á que no haya peces en el mar, río, arroyo, que tú no conozcas; lo mismo que todos los pájaros del aire, los árboles de los bosques, las hierbas de los campos, los metales escondidos en las entrañas de la tierra, los metales preciosos del Este y del Sur; nada debe quedarte desconocido.»

Comenio aplicó los principios de Bacon á la elección y disposición de los asuntos y á los métodos de enseñanza. Se preguntaba cuál es la instrucción que comienza con la percepción, la observación de las cosas y el estudio de la naturaleza.

Fué el creador de la «Geografía local». Fué el primero que hizo del conocimiento de la localidad, adquirido por observación personal, la base del estudio de la región y del mundo. Mucho de lo que Comenio pedía para la instrucción primaria de la Geografía, todavía se exige hoy. También fué el primero que reconoció la importancia de la Geografía como asignatura de la escuela primaria, y á esto se debe principalmente el lugar preferente que Alemania ha dado á este asunto en sus escuelas y Universidades. Comenio decía:

«Los elementos de la Geografía empezarán durante el curso del primer año, cuando los niños comiencen á distinguir sus cunas y el pecho materno. En el segundo año, la Geografía será para conocer el lugar donde se crían, dónde duermen ó dónde empiezan á andar, dónde hay luz y dónde se encuentra el calor.

»En el tercer año avanzarán en Geografía cuando recuerden las distinciones y los nombres, no sólo del cuarto donde viven, sino también de la sala, cocina, alcoba, de las cosas de la casa, del establo, huerto, y aun de los alrededores de la casa.

»En el cuarto, pueden, saliendo de la casa, aprender el camino de la calle ó señalar el sitio por donde se va á las afueras, el barrio de su tío, de su tía ó de su primo.

»En el quinto y sexto años pueden fijar todas estas cosas en la memoria y llegar á formarse idea de lo que es una ciudad,

una aldea, un campo, un jardín, un bosque, un río, etc.

»En la escuela los alumnos deben conocer las más importantes nociones de Cosmografía, tales como la forma esférica del firmamento, la forma globular de la tierra suspendida en el centro, los mares del océano, las formas de los mares, el curso de los ríos, las principales divisiones de la tierra y los más importantes reinos de Europa, y, en particular, las ciudades, montañas, ríos y otros importantes aspectos de su propio país.»

Locke consideraba la Geografía como ciencia de observación é insistía en el uso inmediato de globos y mapas, combinando progresivamente la Geografía con la Aritmética y la Geometría.

Quería comenzar con «el conocimiento de la figura del globo, la situación y límites de las cuatro partes del mundo, y particularmente de los reinos y regiones, pues siendo únicamente un ejercicio de la vista y de la memoria, un niño los aprenderá y retendrá con agrado. Y esto es tan cierto, que al niño de la casa en que vivo, su madre le ha instruído tan perfectamente en Geografía, siguiendo esta dirección, que, á los seis años, conoce los límites de las cuatro partes del mundo, y cuando se le pregunta, puede fácilmente señalar en el globo cualquier región, y en el mapa de Inglaterra, cualquier condado; conoce todos los grandes ríos, promontorios, estrechos, bahías del mundo y sabe encontrar la longitud y latitud de un lugar. Estas cosas, que aprendió por la vista y tiene en su memoria, no son todas, yo lo confieso, las que se aprenden en los globos. Pero, sin embargo, son buena base y preparación para lograrlo, y harán las restantes mucho más fáciles cuando su juicio se desarrolle y madure suficientemente».

Locke, aunque da importancia á la observación, se refiere á la de los mapas y globos y no á la de la naturaleza. Su método es opuesto al recomendado por Comenio. Locke comienza con el estudio de la tierra en su conjunto por medio de globos y mapas, y termina con el del país natal. Esto es lo que se conoce con el nombre de mé-

todo analítico. Comenio practica el método sintético; comienza por la localidad, y gradualmente, ampliando las esferas de la experiencia, conduce al niño á lo distante y desconocido. El método analítico sigue las líneas del desarrollo lógico del asunto, colocando la parte matemática y física antes de la descriptiva. Es el método seguido por los antiguos geógrafos y por casi todos los autores de libros de texto hasta ahora. La disposición de los asuntos exige escasa atención á las dificultades de orden pedagógico y psicológico de la enseñanza. Además, el método sintético trata de distribuir las materias según el interés y la capacidad mental del niño y hace que éste avance apoyándose en su propia experiencia. Rousseau, Pestalozzi, Ritter, Diesterweg y otros, siguieron esta marcha del desarrollo, que es la más conforme con el desenvolvimiento genético del espíritu del niño.

*Francke*, en el *pädagogium* de Glaucha, en 1702, hizo de la Geografía un estudio independiente. Fué el primero que realizó con sus alumnos excursiones, aunque no dedicadas por completo al estudio de la Geografía. En noches claras, los alumnos salían á observar las estrellas. Usó el *Atlas escolar* y los *Problemas* de Hubner, como libros de texto, por estar escritos en lengua alemana. Y también combinó la instrucción geográfica con la lectura de noticias y sucesos, obligando á sus alumnos á encontrar en los mapas los lugares y sitios mencionados.

El reglamento de la Escuela Waldeck, fundada por Francke en 1704, decía lo siguiente: «La Geografía no debe ser relegada á las clases superiores, sino que debe ser enseñada en las inferiores, que es de donde ha de tomar su origen, por ser un estudio muy agradable y un objeto muy adecuado al desarrollo de la memoria; además, como la experiencia ha demostrado, puede ser comprendida aun por los niños de 6 años. Requiere, no obstante, que se proceda de manera que los alumnos no se vean obligados á leer un libro de texto, sino á ver los mapas y á señalar sobre ellos una parte de la tierra, después otra y otras, y

las regiones y ciudades en ellos representadas. El maestro puede, claro está, usar y estudiar el libro de texto.»

Francke insistía en estos principios de toda instrucción geográfica: 1.º, sobre todo *non multa, sed multum*; 2.º, el alumno debe conocer, lo primero, las divisiones políticas; 3.º, debe aprender los nombres de los lugares, repetirlos en series y buscarlos en el mapa; el maestro dará sus traducciones latinas y las noticias interesantes; 4.º, los límites, ríos, capitales y ciudades que deben ser estudiadas; 5.º, finalmente, «lo que se refiere al aspecto histórico, político, eclesiástico y físico, aun de los reinos más apartados, puede aprenderse en una solamente». Los métodos de Glaucha y Waldeck fueron imitados en la mayor parte de las escuelas de Alemania.

El método de Francke de aprender listas de nombres y copiar mapas fué condenado violentamente por *Rousseau*, que aconseja comenzar por la observación de los lugares y sitios de los alrededores.

«Yo aseguro que ningún niño de 10 años que haya estudiado 2 años de Geografía y tenga en cuenta las reglas que ha aprendido, puede encontrar el camino que va de París á Saint-Denis; del mismo modo que tampoco le es posible hallar en el jardín de su padre un camino siguiendo las indicaciones de un plano, sin equivocarse, y, sin embargo, estos niños son los que saben donde está Pekín, Méjico y todos los lugares de la tierra.»

Un poco más lejos, dice: «Dejad al niño ver el arroyo, la laguna, y el estanque, la colina y la pradera, y después haced que estos productos de su observación se desenvuelvan, con el auxilio de la imaginación, en ríos, lagos, montañas y valles.

«La instrucción geográfica debe comenzar con la casa y el lugar de residencia. El alumno debe trazar mapas de lo que le rodea, para comprender cómo se hacen y lo que quieren indicar.»

«Para Emilio, los dos primeros puntos de Geografía deben ser la ciudad donde vive y la residencia de su padre, y después, los lugares inmediatos y el río de la localidad.»

*Basedow* continuó y puso en práctica estas ideas de Rousseau. En su «Libro elemental» dice: «Es muy práctico comenzar con un croquis de una habitación, de una casa, de una ciudad y del conocimiento exacto de la vecindad, y después pasar al mapa de la región, y de éste al de un continente». Deseaba que todos los sentidos se ejercitasen. Ayudaba mucho la explicación con mapas, láminas, modelos y productos. Formó un museo escolar con estas cosas. Construyó dos hemisferios en un campo tan extenso, que sus alumnos podían pasear sobre él. Fué también de los primeros que ilustraron con grabados los libros de texto. Sus libros, que contenían unos cien grabados, fueron los primeros textos ilustrados de Geografía, y como el «*Orbis pictus*» del siglo XVIII. También contenían numerosos mapas.

Los libros de texto se completaban con lecturas hechas por el maestro sobre narraciones de viajes, de diarios de viajeros y de viajes imaginarios. Los alumnos no tenían necesidad de aprender de memoria listas de nombres, porque por estos medios recibían suficiente instrucción. *Basedow* también señaló la relación que existe entre las actividades humanas y el medio geográfico. Dió un gran impulso á la Antropología geográfica, que, más tarde, *Ritter*, *Guyot* y otros han hecho tan capital en toda instrucción é investigación geográficas.

*Salzman*, el más importante continuador de *Basedow*, condenó severamente el estudio de las regiones lejanas antes de que el niño conociera claramente los términos y factores geográficos de su localidad. De otra manera, la instrucción no tiene fundamento, y puede ser perjudicial.

«Lo que dice un niño, cuando aun no se forma idea clara de las condiciones naturales y políticas de su provincia, acerca de los Cárpatos, ó de las formas de gobierno de Francia ó China, se parece al balido de un cordero, ó es aún peor, porque el cordero apenas conoce nada, mientras que el niño sabe algo completamente falso.»

*Pestalozzi* fundó su enseñanza de la Geografía en las ideas expresadas por Rousseau. Al igual que *Basedow*, trató de

enseñar al mismo tiempo la Geografía y el estudio de la naturaleza. Su principio de que todo conocimiento se basa en la observación, le llevó á conceder gran valor á la Geografía local. Fué el primero que enseñó progresivamente á los niños la Geografía natal por medio de excursiones. Se dió cuenta de que es necesario el ejercicio de la propia actividad en una región pequeña, para comprender más distantes regiones de la tierra.

En la práctica, sin embargo, el método de *Pestalozzi* tuvo, con frecuencia, más analogías con el de *Francke*. El pronunciaba los nombres de las ciudades, ríos, reinos, etcétera, en series, ante sus alumnos, que después los repetían á coro. Por este procedimiento, al igual que *Locke*, deseaba que el niño aprendiese estos hechos en una edad muy tierna, antes de que averiguase todas las particularidades de cada nombre. Consideraba este trabajo únicamente como una especie de preparación, y comenzaba los verdaderos estudios geográficos llevando á los niños á diferentes sitios y lugares del valle de *Iverdon*, y, por último, haciéndoles reproducir todo el valle en barro.

*Pestalozzi*, sin embargo, á pesar de la falta de práctica en sus métodos, fué, en Geografía, como en otras materias, el gran inspirador. Lo fué directamente de *Fröbel* y de *Ritter* y de otros muchos. Estos dos visitaron á *Pestalozzi* en *Iverdon*. *Fröbel*, á su vuelta, se dedicó á aplicar sus principios en las clases de *Francfort*, introduciendo la Geografía en la educación de sus alumnos, haciendo de ella una fuerza educadora, intelectual y moralmente, y adquiriendo con la práctica un caudal de ideas, con las que formó las bases y la inspiración de todos sus posteriores métodos de enseñanza. *Ritter* aprendió el método de *Pestalozzi* y prometió aplicarlo á la Geografía. El resultado fué su *Geografía comparada*, que puede decirse ha constituido una nueva ciencia, trasformando la Geografía, de un caos de hechos, á un conjunto organizado, dándole vida é ideal.

*Ritter* dijo de *Pestalozzi* en *Iverdon*: «Yo he observado el crecimiento de esta

preciosa fundación. He bebido en sus fuentes y respirado su aire. He aprendido á conocer este «método», que, basado en la naturaleza del niño, lo desarrolla tan natural y libremente. Y ahora me corresponde aplicarlo al dominio de la Geografía, donde la Naturaleza ha sido demasiado olvidada. Me marché de Iverdon completamente decidido á mantener la promesa que hice á Pestalozzi de introducir su método en el estudio de la Geografía, y ya he puesto orden en aquel caos.

»Pestalozzi sabía menos Geografía que un niño de nuestras escuelas primarias, y, sin embargo, de él obtuve mi principal conocimiento de esta ciencia; escuchándole concebí por primera vez la idea de un método natural. El me mostró el camino, y tengo una gran satisfacción en atribuirle todo el valor que mi obra pueda poseer.»

*Fröbel*, escribiendo de su enseñanza de la Geografía en Francfort, después de su visita á Pestalozzi, dice: «Aprovecho estas ocasiones (excursiones hasta de una semana) para enseñar á mis alumnos á observar por sí mismos y á comprender las relaciones que existen entre las diferentes partes de la superficie de la tierra. Sobre estas y otras nociones adquiridas, establezco mi instrucción geográfica en la Fisiografía, y hago de ella mi punto de partida.

»La ciudad fué mi primer paso y mi centro. Desde ésta extendí mis observaciones á derecha é izquierda, en uno y otro sentido. Tomé el río Main como la línea base que él mismo traza; también empleé, ya una línea de colinas ó ya las montañas distantes. Fijé claramente los cuatro puntos cardinales. En todo seguí la dirección de la Naturaleza, y con los datos así reunidos traté de reproducir el lugar estudiado, á escala reducida, en cualquier sitio plano y arenoso, cuidadosamente escogido para este objeto. Cuando mi representación ó mapa estuvo perfectamente comprendido y quedó bien impreso en el espíritu de todos, á nuestra vuelta á la escuela, lo reproducimos sobre un encerado colocado horizontalmente.

»Este primer croquis fué una obra común de los alumnos y del maestro; cada

niño hizo el suyo como ejercicio... Mis discípulos llegaron á estar tan perfectamente instruídos de los alrededores de la ciudad, como lo estaban de sus propias casas y habitaciones, y daban rápidas y notables respuestas acerca de todas las particularidades propias de la vecindad.

»Este curso fué la fuente principal de todos los métodos de enseñanza que después practiqué y que están en uso desde hace muchos años.»

Otros dos escritores y maestros de este tiempo, Federico *Gedike*, director de un Gimnasio de Berlín, y Juan G. *Herder*, del Gimnasio de Weimar, se ocuparon en perfeccionar la enseñanza de la Geografía. El principal servicio de *Gedike* fué adaptar la enseñanza de la Geografía á la edad del niño. Él discutió acerca del orden lógico, y aconsejaba al maestro que siguiese el orden natural, de acuerdo con el desarrollo del espíritu del niño.

*Herder* juzgó que el estudio de la Geografía es uno de los más importantes, tanto para la cultura general como para el desarrollo y elevación del espíritu. Insistió en que esta materia está llena de vida, y decía: «¡Hablar de Geografía secamente, fríamente, equivale á hablar de la sequedad del Océano!»

Dijo que la Geografía y las ciencias naturales son inseparables, y que la Historia natural podía ser la cosa más útil para la Geografía. Fué uno de los primeros en considerar la importancia que para la enseñanza de la Geografía tiene el interés natural del niño. Por medio de los hechos que naturalmente interesan al niño, trató de imprimirle los principales caracteres de cada región ó de cada división climatológica.

«El elefante y el tigre, el cocodrilo y la foca interesan mucho más al niño que los ocho electores del Sacro Imperio Romano, con sus gorras de armiño y sus vestidos. Mediante el auxilio de la Historia Natural, el niño adquiere el conocimiento de las tierras, mares, climas, razas ó continentes, con caracteres imborrables, porque no cambian ni se refieren al nombre del antiguo dueño ó conquistador.

»El camello egipcio, el caballo árabe, el elefante asiático, el león africano, el bisonte de América, etc., son los símbolos de una región más fáciles de recordar que todos los variables límites que cualquiera ilusoria paz señala, ó que quizá la primera guerra hace cambiar.»

En su primera clase, Herder limitaba el estudio de la Geografía al de los animales importantes, al de las plantas y otros productos y á las costumbres de los pueblos en los diferentes continentes. En el segundo año, esto se continuaba con algunas indicaciones referentes á la Geografía política, y especialmente á la Geografía de Alemania.

La Geografía local alcanzó su perfección actual con *Finger, Matzat y Diesterweg*. Consideraron el estudio de los fenómenos geográficos locales como psicológicamente necesarios para la construcción de los mapas y para la formación más perfecta de las ideas de distancia de los lugares. De este modo, la descripción geográfica se hizo más real, más viva é inteligible. Matzat consideró el estudio de los mapas como lo más importante en toda instrucción geográfica. Diesterweg influyó considerablemente en el desarrollo de los métodos actuales de Alemania. Demostró el valor de la Geografía local, y la popularizó. Llegó en esto al punto de decir que la instrucción geográfica debe comenzar por la observación de los hechos locales.

El siglo XVIII fué un período de amplia observación, de grandes exploraciones, en que se reunieron grandes cantidades de hechos y datos pertenecientes á todas las ciencias. En este florecimiento, ninguna otra rama de la ciencia llegó á enriquecerse tanto como la Geografía. Y, sin embargo, estos datos no fueron organizados ni comentados. El primero que estableció un sistema geográfico fué *Kant*, en 1765. *Blumenbach*, en 1775, fundó la Antropogeografía, que más tarde Ritter desarrolló extraordinariamente y que más recientemente han continuado *Ratzel* y otros. En 1778, *Zimmerman* bosquejó la Zoogeografía. En 1805, *Humboldt* trazó un plan para el estudio de la Geografía; preparó los pri-

meros perfiles verticales, introdujo el estudio comparativo de altitudes, estableció las líneas isotermas y las zonas de temperaturas y, en su *Cosmos*, ordenó los datos según sus relaciones científicas. Ritter, inspirándose en Pestalozzi y aprovechando los trabajos de Humboldt, escribió su *Erdkunde* y su *Geografía comparada*. En el prefacio del volumen de Europa escribía, en 1804: «Este confuso montón de partículas orgánicas puede dar origen á una vida que corresponda á la realidad; del fastidio causado por una descuidada descripción del mundo, se puede originar una ciencia de la Tierra, que investigue, por ejemplo, las relaciones de causa y despierte el espíritu y la imaginación. La Geografía puede, por su propio valor, llegar á ser una ciencia.» Estas ideas de Ritter fueron seguidas por otros muchos educadores y geógrafos, especialmente por *Peschel*, en Alemania, que señaló la importancia de la Geografía comparada y de la Geografía física, y por *Guyot*, en América, que dió nueva vida á la enseñanza de la Geografía en aquella región.

Desde los tiempos de Humboldt, Ritter, Guyot y Peschel, una idea más poderosa ha penetrado en el mundo científico, obrando como una gran fuerza unificadora: la teoría de la evolución. La formación de la Tierra, desde las partículas en el espacio á una esfera que se enfría, al relieve en su superficie, y á la multitud de aspectos de vida, todo luchando hacia las más altas formas de perfección que culminan en el hombre, han dado á la Geografía una forma de perfección científica y una dignidad filosófica que nunca hasta ahora poseyó. Ha modificado las ideas de Ritter, de que Dios había especialmente creado lo que rodea al hombre, en todos sus detalles, para subvenir á sus necesidades, y que uno de los grandes propósitos de la Geografía era señalar lo bien que Dios había hecho este trabajo. La teoría de la evolución ha sustituido la explicación teológica, por la teoría morfológica, respondiendo al influjo del medio; ha conducido el método científico á su perfección, investigando las causas y estudiando sucesiva y progresiva-

mente los resultados de los hechos que se investigan.

Este método se aplica ahora generalmente en los estudios, en la investigación de los métodos empleados, en los libros de texto y en la enseñanza de la Geografía en sus varios grados. Sin duda alguna, este método, que debe usarse en ciertos períodos del trabajo, gradualmente se ha llevado á los demás grados, tanto, que al presente se exige á niños de 8 años deducir de la acción de un río ó de una corriente de agua representada en un dibujo, la destrucción de montañas, la formación de llanuras y los resultados que causa en los habitantes de esos sitios. Se exige á un niño que piense y razone en los mismos términos que un adulto, cuando en realidad no tiene ni los medios, ni el poder de razonar. Para conseguirlo, debemos esperar á que el niño crezca. El desarrollo del niño, como el de una raza, y la verdadera naturaleza del método científico, exigen que ese razonamiento se emplee después de una gran acumulación de hechos. La historia de nuestras Ciencias Naturales lo demuestra. Los resultados del estudio moderno del niño prueban también que éste, en sus primeros años de vida escolar, está en un período más bien de acumulación que de razonamiento. Nuestros actuales geógrafos se equivocan tratando de hacer científicos los primeros trabajos en esta materia con niños pequeños, como lo estuvieron los maestros de hace 200 años y aun menos, insistiendo en seguir desde un principio el desenvolvimiento lógico del asunto.

Otros dos métodos de importancia merecen atención, á saber: el método tópico (1) y el método por tipos (2). Ziller, uno de los discípulos de Herbart, desarrolló el método tópico, fundado en su valor de correlación y también porque exige mayor preparación de parte del maestro, provoca mayor interés y estimula la actividad é iniciativa del discípulo. Este método se practica mucho actualmente. Ha ayudado á comunicar

mayor unidad á la enseñanza. El método por tipos es una extensión del método tópico: intenta agrupar los hechos geográficos alrededor del estudio de unas cuantas formas típicas, las cuales pueden servir como clave del conjunto. Es un método de mucha importancia. Admite una amplia aplicación y está usándose con grandes resultados. La extensa é inteligente aplicación de una forma tipo como medio de explicación exige, sin embargo, un sólido conocimiento de las regiones que deben explicarse, como también del tipo elegido. Por esta causa, este método parece adaptarse mejor únicamente en los últimos períodos del estudio de la Geografía.

Además de estos métodos generales, se han usado muchos procedimientos para animar la larga lista de hechos áridos que se confía á la memoria: juegos geográficos, mapas y mapas-juguetes, etc.

## LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA (1)

por el Prof. D. Adolfo Posada,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

### La Extensión Universitaria y la Universidad Nacional de La Plata.

Me he detenido en reseñar la labor de la *Extensión Universitaria* en Oviedo, no porque estime de superior ó extraordinaria importancia la obra realizada: todos los que intervenimos en ella tenemos plena conciencia de su valor muy relativo; fué todo y es una modesta manifestación de la buena voluntad de un grupo de gentes entusiastas orientadas hacia un mismo ideal. Pero esta labor de Oviedo por modesta que ella sea, es mi principal experiencia personal y, apoyándome en esta experiencia, en el conocimiento que del medio universitario de La Plata he podido adquirir, y más especialmente todavía, en el ensayo practicado en el Colegio Nacional Oeste de Buenos Aires, puedo decidirme á redactar estas breves consideraciones sobre la forma y manera de plantear aquí la *Extensión Universitaria*.

(1) En el sentido amplio de topografía, es decir, la concepción general del sitio.

(2) Es decir, tipo montaña, tipo valle, etc.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

Estimo, ante todo, que la obra de expansión de la cultura que se intenta, ha de realizarse por la Universidad misma como Corporación, es decir, como función propia de su misión educativa y social; en otros términos: no se trata de que la Universidad suscite ó provoque un movimiento de Extensión Universitaria, sino de que lo inicie y dirija y lo tenga constantemente como suyo. Quizá convenga organizar un comité especial á quien se encomiende el estudio práctico del planteamiento de la *Extensión*, y luego su dirección inmediata; podría este comité estar compuesto de profesores, representaciones de los alumnos, maestros de otros grados de la enseñanza, y de personas cultas, deseosas de contribuir á esta labor de difusión de la cultura. Por tal modo se intentaría fundir en una misma aspiración ideal, representaciones sociales y pedagógicas muy diversas; pero la obra sería siempre de la Universidad.

Que la Universidad sea la que inicie y dirija la *Extensión*, tiene á mi juicio mucha trascendencia. Por de pronto la Extensión llevará desde su origen el sello de neutralidad, que tanto importa para el éxito y eficacia de su labor. En segundo lugar, una obra de cultura realizada á nombre de la corporación universitaria, tiene á su favor la presunción natural de que será rigurosamente científica y, hasta donde las circunstancias lo permitan, de orientación educativa. Además la autoridad que el centro universitario haya alcanzado por sus trabajos y su acción en la vida nacional, se comunicarán desde el primer momento á la *Extensión* que se organice. Por otra parte, realizada la labor á nombre y por la acción de la corporación universitaria, tendría aquélla el carácter de desinteresada, tan necesario, como ya antes indicamos. Por último, importa á la cultura nacional que sea la Universidad la que recoja y utilice los beneficios reales é ideales, que estos contactos de los elementos intelectuales con el medio social sin duda producen.

¿Y á quién debe dirigirse la obra de la *Extensión*? A todos: á todas las clases: la expansión de la Universidad debe ser social en el más amplio y genuino significado

de la palabra; mediante ella debe la Universidad buscar el contacto con todos los elementos que forman el medio en que vive, para llevar la acción de la cultura hacia todos los vientos. No debe olvidarse que, como dice Mr. Sadler, «la cultura superior es necesaria para la prosperidad moral, social y política de una democracia moderna; que el patriotismo y el civismo deben estar fundados en el entusiasmo inspirado por el saber». Ahora bien, el resultado general que con la *Extensión Universitaria* se busca, consiste en procurar que ese entusiasmo surja en todas las representaciones sociales. No se trata de producir un profesor ó un especialista de cada uno de los alumnos de la *Extensión*: «Lo que nosotros queremos, escribe el autor citado, es que todo hombre ó mujer que pueden y lo desean tengan también la ocasión de apropiarse los grandes principios que son la condición de todo progreso social... pretendemos que no es imposible poner al alcance de toda persona inteligente, hombre ó mujer, los medios de aprender la significación histórica del país, de hacerle conocer los modelos de la literatura nacional, de comprender el sentido del método científico».

A mi juicio y por la breve experiencia de mi estancia en La Plata, no creo que la Universidad necesite realizar ningún esfuerzo extraordinario para obtener una numerosa clientela en las clases burguesas acomodadas. Ellas acuden, en representaciones muy nutridas, á las fiestas universitarias, y no sería labor difícil conseguir que dichas representaciones prestaran su calor y apoyo á la obra de expansión de la cultura ordenada de una manera normal y sistemática; todo sería cuestión de persistencia y de tacto, en la combinación adecuada de las enseñanzas atractivas é interesantes. Quizá ofrezca mayor dificultad atraer á las aulas universitarias á los elementos obreros; siempre acuden éstos á cierta clase de llamamientos con reservas y resistencias, por otra parte muy explicables; pero todo estriba en la habilidad con que se proceda para suscitar en el elemento obrero la indispensable confianza, por-

que se puede contar por lo general con un intenso deseo, en la masa trabajadora, por la enseñanza y por la cultura. Siguiendo el ejemplo de otros movimientos análogos, probablemente debería iniciarse la tarea con conferencias atractivas, musicales, auxiliándose con el aparato de proyecciones, en el mismo edificio universitario; todo ello previo un trabajo de propaganda cerca de los obreros mismos, trabajo que serviría para explorar sus gustos y aspiraciones, y para ofrecerles llevar las tareas de la *Extensión* á los centros ó círculos que sus asociaciones tuvieran. En rigor, no sería posible formular reglas generales para el caso; es asunto de tacto y de habilidad, y más que nada, es cuestión de tiempo, pues sólo el tiempo puede poner de manifiesto el desinterés con que se procede y sólo él permite la labor de adaptación indispensable.

Uno de los problemas más interesantes en el desarrollo de la *Extensión Universitaria* es el de los métodos ó procedimientos de enseñanza aplicables. Mr. Stuart señalaba, al efecto, el curso; es decir, la serie de lecciones ordenadas sobre una materia dada; el compendio ó resumen, ó sea un sumario impreso de las lecciones para distribuirlo entre los alumnos y que puede servirles de guía en el curso; el ejercicio escrito como trabajo personal del discípulo, y la lección dialogada entre maestro y alumno. A estos procedimientos ó medios de enseñanza habría que añadir el de la conferencia aislada ó discurso, porque aparte de su empleo, bastante general, ha llegado á plantearse la cuestión de si la conferencia es preferible al curso, y aun cuando la corriente más universal se inclina resueltamente en favor del curso, no deja de reconocerse algún papel á la conferencia.

«El fin de la *Extensión Universitaria*, escribe M. Leclère, es propagar los conocimientos que figuran en el programa de los establecimientos de enseñanza superior, de iniciar en lo posible al gran público y especialmente á la clase obrera en estos conocimientos. Esto supuesto, el curso se impone; sólo él puede lograr ese fin. No se

trata de distraer á un auditorio, se trata de instruirlo, exponerle metódicamente con detalles, con pruebas, los resultados científicos adquiridos en los diversos órdenes de las ciencias, de concentrar su atención sobre algunas cuestiones importantes y no de dispersarla sobre una porción de asuntos tratados necesariamente de una manera superficial por falta de tiempo. Sin embargo, añade el profesor citado, estimamos que si los cursos, de 6 lecciones por término medio, son la condición esencial de una *Extensión* verdaderamente universitaria, el empleo de la conferencia puede permitirse y hasta ser útil, en dos casos: para cerrar con la exposición de un asunto atractivo y muy especialmente al alcance del gran público una serie de cursos; y para preparar en una localidad la formación de un grupo de oyentes capaces de seguir más tarde los cursos de la *Extensión*. Atraídos por la conferencia, se ponen en contacto unos con otros y con el profesor de la *Extensión*, y hay muchas probabilidades de que se mantengan fieles á la obra cuando se intente implantarla definitivamente entre ellos, bajo su forma ordinaria» (1).

El profesor Leclère afirma que la *Extensión* de Bruselas organiza conferencias en los dos casos indicados, y siempre con el apetecido éxito. Por mi parte puedo asegurar que la conferencia ha realizado en Oviedo funciones análogas á las señaladas con el mismo excelente resultado: la conferencia es, sin duda, el medio de insinuar la *Extensión*, y cuando se desarrolla en las debidas condiciones la conferencia, que es un medio de escasísima eficacia como procedimiento de enseñanza, y menos aún de educación, tiene su valor como elemento atractivo y para habituar á las gentes al goce de las fiestas intelectuales.

Pero el procedimiento indicado en la *Extensión* es el curso, no hay duda; aparte de que es el único procedimiento que permite una enseñanza ordenada é intensiva, el curso consiente la aplicación de los demás procedimientos educativos que tie-

(1) O. citada.

nen como exigencia la persistencia del esfuerzo y el establecimiento de relaciones de intimidad entre el profesor y sus alumnos.

Se me permitirá recordar lo que en otra ocasión decía sobre este mismo tema: «Los métodos de enseñanza en la *Extensión Universitaria*... deben proponerse despertar la actividad personal del alumno, suscitar su interés, convertirlo en colaborador en la obra de la enseñanza... á todo trance es preciso evitar que ésta se tome como cosa de juego y de puro entretenimiento y recreo frívolo, lo cual no quiere decir que haya de ser la enseñanza labor seca, fría, pesada, sino interesante, viva, atractiva, que es cosa muy distinta de frívola é insustancial» (1).

He ahí lo capital en los procedimientos de la *Extensión Universitaria*: dar una enseñanza que distraendo y entreteniendo á las gentes sea á la vez persistente, seria, ordenada, científica y de una alta tonalidad universitaria. Hay que tener en cuenta que se trata de relacionarse con un público ocupado durante el día en tareas á veces fatigosas y pesadas, que tiene un sentido propio de la vida y al cual no es lícito divertir con espectáculos frívolos é insustanciales, pero que no sería prudente recargar con trabajos ásperos y secos. El curso rigurosamente científico armonizado con las lecciones de arte, de música, auxiliadas con el aparato de proyecciones, el piano, el cuarteto, la orquesta, he ahí la manera más adecuada de practicar este género de enseñanza. Por fortuna la Universidad Nacional de La Plata cuenta con elementos más que suficientes para poner en práctica los procedimientos indicados.

Y hay otro elemento de educación y de enseñanza que la *Extensión* hará muy bien en utilizar: me refiero á los viajes ó excursiones y á las visitas á exposiciones y museos. En Oviedo, este medio se puso en práctica con excelente éxito, y reciente está la hermosa experiencia del Colegio Nacional Oeste de Buenos Aires con las visitas de grupos de alumnos de la *Extensión*

*Universitaria* á algunas de las Exposiciones del Centenario y muy especialmente las realizadas á la de Bellas Artes y dirigidas por el insigne pintor español Gonzalo Bilbao con el auxilio del doctor Barrada y de distinguidos profesores del Colegio.

La excursión, la simple excursión al campo los domingos ó fiestas, aparte de ser el excelente medio educativo que todos reconocen, puede constituir uno de los modos más eficaces de provocar las relaciones de intimidad tan necesarias entre el público de la *Extensión* y sus elementos directivos.

En suma, la *Extensión Universitaria* debe emplear la conferencia pública como medio de propaganda y de atracción, y para iniciar la formación de su núcleo indispensable, pero inmediatamente que las condiciones lo permitan, desde el primer momento, si así pudiera ser, la *Extensión* debe aplicar métodos y medios de la enseñanza superior, naturalmente acomodados á las exigencias particulares del público que nutre sus cursos. Es cuestión esta respecto de la cual no valen las fórmulas: la experiencia habrá de indicar en cada momento y caso el camino más adecuado.

Sobre todo lo que importa es la persistencia, que ha de basarse sobre la fe en la eficacia del esfuerzo. Y no hay que desanimarse ni por las dificultades ni por los fracasos. Basta leer las Memorias del profesor Sela para ver qué marcadas curvas se ofrecen en aquella modesta experiencia de 11 años; y seguramente todas las experiencias análogas registrarán una historia parecida. ¿Qué significa si no la crisis por que han pasado tantas veces ya, y pasan las manifestaciones de la *Extensión Universitaria* y de las *Universidades Populares*? No pueden significar otra cosa que las grandes dificultades que toda empresa de educación y de cultura, que toda empresa de acción social entraña.

Lo esencial, á mi juicio, en el establecimiento de la *Extensión Universitaria*, aquí, en La Plata, como en cualquiera otra parte, consiste en tomar de la manera más elevada, desinteresada y noble, la orienta-

(1) «Política y Enseñanza», pág. 229.

ción é ideal que supone tal movimiento, y acomodar la labor que aquélla exige á las condiciones peculiares del medio en que ha de producirse, poniendo al servicio de la misma, todas las energías y todos los entusiasmos del cuerpo universitario, y buscando con el mayor empeño, el apoyo y simpatía de los diversos elementos sociales. El arraigo de la *Extensión Universitaria* es obra de tiempo si se inicia con modestia, si persiste sin vacilaciones, dispuestos siempre á rectificar el camino emprendido, y se acomoda hábilmente el procedimiento y los métodos de la Universidad moderna, á las exigencias particulares de sus núcleos de oyentes. El tiempo, por otra parte, es el único factor que puede producir el ambiente de confianza social que la *Extensión*, como toda obra de cultura reclama: él es el que permite apreciar experimentalmente la verdad del desinterés con que las gentes proceden.

La Universidad Nacional de La Plata cuenta con locales, con material científico, con museos, con todos los medios y condiciones para que pueda desenvolverse eficazmente la acción de su personal docente; con la voluntad que á éste seguramente no le falta, puede surgir, aclimatarse y arraigar la obra regeneradora de la *Extensión Universitaria*.

Tales son, Sr. Presidente, las consideraciones que se me ocurren para corresponder al honroso encargo recibido.

#### LA REFORMA PEDAGÓGICA DESDE 1807 A 1813 EN ESPAÑA (1)

Comenzó diciendo que el período de que va á tratar es esencialmente revolucionario. Así lo juzgó Toreno en su *Historia del levantamiento, guerra y revolución de España*. Pero explica cómo todas las ideas desarrolladas en dicha época tienen que buscar sus antecedentes necesariamente en el siglo XVIII, uno de los más importantes en cultura, sin duda, en nuestra historia y muy desconocido, por no

haber sido bastante estudiado. No hay en España ningún movimiento, ya sea de orden político, ya religioso, ya pedagógico, que no tenga sus raíces y fundamento en el pensar del siglo XVIII y en las ideas expuestas por los hombres de entonces.

Nadie, hasta el presente, ha hecho la historia pedagógica de este siglo en su marcha interna. Se encuentran trabajos que relatan sólo lo puramente externo del problema. Jamás se va á los documentos directos. A este propósito, hace el Sr. Altamira algunas consideraciones sobre nuestros historiadores, á quienes cree mal orientados.

En los pocos documentos á que podemos acudir, que nos hablan del siglo XVIII pedagógico, se advierten dos tendencias en las doctrinas de entonces: los que aspiraban á una formación popular técnica del pueblo, de los artesanos, v. gr.: Campomanes, Jovellanos; y los que trabajan en la educación, por la educación misma, sin fin determinado. Manifiéstase esta última en la enseñanza, ya de la nobleza, del príncipe y en la de la mujer; sobre todo en esta última, como lo demuestra la escuela de Fernán-Núñez, de sentido laico; la cooperación de la misma en la enseñanza y varias publicaciones sobre el particular.

Al lado de esta dirección parcial está la de los pedagogos especulativos; la corriente general de la educación y de la que son representantes Jovellanos, Hervás, Narganes, Amorós y, en cierto sentido, el padre Feijóo. Se advierte, en su mayoría, la distinción clara y perfecta entre *instrucción* y *educación*, comprendiéndolas en su totalidad: intelectual, física, moral y en algunos hasta estética.

El método actual de traer profesorado extranjero y mandar pensionados fuera de España, era ya practicado no sólo por iniciativa privada (Jovellanos enviando á los profesores de Física y Matemáticas del Instituto de Gijón á estudiar al extranjero), sino de Corporaciones y del mismo Gobierno. Aparecen muchas traducciones, así de libros científicos como de texto.

¿Qué bases trae para las reformas anteriores á 1807? Fundación de escuelas, re-

(1) Extracto de una conferencia del Sr. Altamira en el Ateneo de Madrid.

glamentos de las mismas y programas para las primarias, introduciendo por libros de texto obras de Luis Vives; creando estudios históricos: el Dibujo, la Física, etc.

Fueron varios los planes presentados al Consejo de Castilla hasta el período revolucionario, y entrando ya en éste, se ve que todo es continuación de lo realizado anteriormente. No podía ser más que así: los conocimientos sobre esta materia eran muy escasos, y los hombres habían sido formados en la época anterior.

Hablan muy á la ligera de las reformas pedagógicas Toreno, Gil de Zárate y Sánchez de la Campa. Juntamente con los historiadores generales, son las únicas fuentes de dicho período. Todos relatan los dos trabajos presentados á la Junta Central, para la reforma de la enseñanza, por Jovellanos y Antonio Panadero.

Jovellanos aboga por la educación enciclopédica, *integral*; dice que el fin de la felicidad individual y social es la enseñanza, que debe ser moral; introduce el Dibujo; ataca al Latín é insiste en la necesidad de estudiar la Lengua castellana. Es, en cierto modo, un predecesor de la segunda enseñanza. No repugna la coeducación, aunque la cree imposible.

Antonio Panadero divide el suyo en dos partes: Conceptos generales: que la educación es función exclusiva del Estado, que deben existir colegios en todas las villas, etc. Y reglas de enseñanza: todas profundamente educativas, educación del carácter, de la voluntad, etc.

En 1811, las Cortes dieron un documento interesante: «Reglamento provisional para las Juntas de provincia», y en él, un capítulo que dice: «Las Juntas organizarán escuelas...»

Después, la Constitución del 12, en que hay varias notas: en la base 95, fomentando la instrucción pública como cimiento para el engrandecimiento general, así como la conveniencia de crear una Dirección general de Escuelas. El art. 90 ya ordena la creación de escuelas, y los artículos 368, 369 y 370 atienden á la uniformidad del plan de estudios, á su dirección general y á su mejor aplicación. No llegan

á realizarse estos planes. Sigue el de 1813, con preámbulo de Quintana; es la base para el de 1821.

¿Qué se advierte en todo esto? Una desorientación grande; los programas son más modestos que las concepciones del espíritu de los gobernantes. Ven el problema de la enseñanza técnica y universitaria, pero no el de la escuela primaria. Claro es que los acontecimientos políticos distraen mucho la atención, y el período del 8 al 13 es corto.—C. POSADA.

#### CONGRESOS INTERNACIONALES PRÓXIMOS Á CELEBRARSE

I.—*Congreso Internacional de Educación física*, en Dinamarca. En el Congreso Internacional de Educación física, de Bruselas (Agosto 1910), la Liga nacional belga de la Educación física fué encargada de formar una organización internacional para favorecer el desarrollo de la educación física. Bajo los auspicios de la Liga belga se celebrará un Congreso Internacional de Educación física, en Dinamarca, en Odensea (Fionia), del 7 al 10 de Julio próximo.

La organización de este Congreso ha sido confiada á la «Gymnastisk Selskab».

El objeto del Congreso será fomentar el estudio y el trabajo internacional de la educación física por medio de la gimnasia y de los deportes basados en los principios racionales expuestos por *P. H. Ling*.

En este Congreso se tratará de poner las bases de la organización internacional antes mencionada y se fijarán definitivamente su nombre y atribuciones.

Al lado de las discusiones científicas y de las reuniones que se celebrarán durante el Congreso, los congresistas tendrán ocasión de asistir á demostraciones de gimnasia escolar por los alumnos de las escuelas de la ciudad y rurales, por señoritas y por los gimnastas de las Sociedades dinamarquesas de tiro al blanco.

He aquí, por vía de ejemplo, los temas de las comunicaciones que serán objeto de las discusiones del Congreso:

1. La gimnasia respiratoria.—2. La gimnasia de la mujer.—3. La enseñanza de la gimnasia ¿debe hacerse por profesores especiales ó por los maestros?—4. Número de ejecutantes en cada grupo para la enseñanza de la gimnasia.—5. Las salas de gimnasia, su tamaño, su limpieza y sus aparatos. Juegos.—6. Ejercicios de gimnasia ejecutados como una corta interrupción de la gimnasia en clase y 10 minutos de gimnasia en el patio de la escuela.—7. La anemia y la gimnasia.—8. El recargo por los ejercicios corporales.—9. La gimnasia y las hernias.—10. La gimnasia de los niños en las diferentes edades.—11. Las formas educativas de los deportes.—12. Los ejercicios físicos en las diferentes estaciones del año.

II.—*Congreso Internacional de Tribunales para niños.*—Por iniciativa de monsieur Marcel Kleine, se celebrará en el Museo Social de París, del 29 de Junio al 1.º de Julio próximos, el primer Congreso Internacional de Tribunales para niños, bajo el Patronato de los Ministros de Justicia, del Interior, de Instrucción pública y de Negocios extranjeros.

Los Tribunales para niños funcionan hoy en los Estados Unidos, en Inglaterra, en Alemania, en el Canadá, en Nueva Zelanda, en Egipto y en Australia. Y se han realizado ensayos parciales en Francia, Italia, Austria, Suiza, Suecia, Bélgica y Holanda.

Cuestiones propuestas al próximo Congreso:

1.º Especialización de una jurisdicción de menores.

a) Composición del Tribunal; elección de los magistrados; juez único ó pluralidad de jueces.

b) Audiencia pública ó á puerta cerrada.

c) Función del abogado.

d) Competencia del Tribunal de niños, correccional ó civil; edad de los niños.

e) Cuestión de los adultos implicada con menores.

f) Sentencias más conformes con el espíritu del Tribunal de niños.

2.º Función de las instituciones de Beneficencia.

a) ¿Deben tener derecho á visitar al niño preso antes de la audiencia?

b) Derecho de intervención en la audiencia para tomar la palabra.

c) La Institución ¿debe tener necesidad de una autorización gubernamental para que el niño pueda serle confiado por el Tribunal?

d) La dirección del niño confiada á su cuidado ¿debe dejarse á su libre arbitrio ó debe ser comprobada por la autoridad judicial ó gubernamental?

e) La Institución de caridad ¿debe tener á su cargo los gastos de manutención ó puede ejercer un recurso contra la familia ó el Estado?

f) ¿Puede presentar de nuevo al niño delante de los Tribunales en caso de fracaso?

3.º Libertad vigilada, ó «probation»

a) Libertad vigilada. ¿A qué niños es más provechosa? ¿Debe aplicarse á los menores de ambos sexos?

b) Delegados de vigilancia; su reclutamiento, su función vis á vis de los niños y de las familias. ¿Deben ser pagados?

c) Los delegados de vigilancia ¿deben elegirse entre los miembros de las instituciones públicas ó privadas?

d) Duración de la libertad vigilada.

III.—*Congreso Internacional de Paidología.*—Debe celebrarse en Bruselas durante la primera semana de Agosto próximo. Ha sido organizado por un Comité nacional, á cuyo frente está M. Schuyten, director del Laboratorio de Paidología, de Amberes. Entre los miembros del Comité de organización se encuentra el Dr. Decroly, vicepresidente de la Sociedad belga de Paidología. Como secretario general figura la doctora Mlle. Ioteyko, tan conocida por sus trabajos de laboratorio.

## REVISTA DE REVISTAS

## ALEMANIA

## Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

(Revista de higiene escolar.—Hamburgo.)

## FEBRERO

*Los resultados de las investigaciones modernas sobre la fatiga y su aplicación á la higiene escolar*, por F. Lorentz (conclusión).—En los experimentos del autor consigo mismo, los resultados consignaban la alteración que sufría la capacidad de trabajo, por lo que respecta á la *cantidad*, y para apreciar también cómo se modifica la *calidad* del trabajo á consecuencia de la fatiga, empleó el procedimiento ideado por Burgerstein, que consiste en hacer que el sujeto resuelva una serie de operaciones aritméticas (Burgerstein se vale únicamente de la suma y la resta; el autor agrega para estos ejercicios la multiplicación y la división), antes y después de ejecutar el trabajo productor de la fatiga. La relación entre el número de errores y de correcciones que aparecen en los cálculos hechos en una y otra ocasión, da la medida de la fatiga. En este mismo ejercicio, contando el tiempo que se emplea en la práctica de las operaciones, se obtiene también la medida de la alteración cuantitativa en la capacidad de trabajo. El Sr. Lorentz hizo esta nueva serie de experimentos con alumnos de una clase de la escuela de adultos obligatoria, aprendices de fotógrafo, de 15 á 17 años, que, después de pasar la mañana trabajando en sus talleres, asistían por la tarde á diversas clases, durante seis horas. Los ejercicios se hacían al comienzo y al final de la sesión escolar, y las operaciones que los constituían eran muy fáciles, dada la preparación de los alumnos, con objeto de que los errores correspondiesen sólo á las manifestaciones de la fatiga (disminución de memoria y de la atención, limitación del campo visual, etc.), y en modo alguno á la falta de conocimientos del sujeto. Se hacía creer á los muchachos que se trataba simplemente de ejercicios de clase, para ale-

Jar todo elemento de sugestión, y se les repartían hojas con los datos de las operaciones impresos, comenzándose el trabajo á una voz de mando. A la terminación del ejercicio, se anotaba el tiempo empleado y el número de errores y de correcciones. La pulverización de la antikenotoxina se hacía en la forma ya descrita, advirtiendo á los alumnos, siempre con la idea de que no sufriesen sugestión, que lo que se pretendía con las pulverizaciones era únicamente purificar el aire de la clase. El efecto de la antikenotoxina, en todos los experimentos, fué admirable. En muchos de ellos, la capacidad de trabajo aumentó de tal modo, que, después de cuatro clases en la escuela, hubo alumnos que hicieron los ejercicios en menos tiempo, y con menor número de faltas que antes de comenzar aquéllas. En los promedios de los cuadros y las gráficas que sintetizan los resultados, se puede apreciar claramente este efecto; por ejemplo: experimentos sin antikenotoxina: tiempo medio empleado antes de las clases, 7 minutos; después de las clases, 8 minutos; promedio de errores: antes, 5; después, 9. Experimentos con antikenotoxina: tiempos medios, 6,5 minutos y 5,6 minutos, respectivamente; promedio de errores, 6 y 4. Conclusiones: queda demostrado: 1) la posibilidad de combatir favorablemente la fatiga, por medio de preparados antitóxicos; 2) que la medida de la cantidad de kenotoxina producida por los trabajos de clase sería el mejor medio para la apreciación exacta de la fatiga. El autor cree que puede servir de base para esta medición el hecho de que cuando una persona fatigada insufla aire en el agua que contiene una vasija, se comprueba en ésta, con facilidad, la presencia de la kenotoxina.

*Necesidad de la cooperación del médico y el maestro en favor del niño*. Memoria presentada por T. Altschul para el III Congreso Internacional de Higiene escolar, celebrado en París.—Es una vulgaridad achacar á la escuela el origen de las enfermedades que atacan al niño durante el período escolar. El niño lleva ya á la escuela la mayor parte de ellas, ó por lo me-

nos, la predisposición á contraerlas. Lo que sí ocurre es que la vida escolar contribuye, en no pocos casos, á su desarrollo y á su agravación. Es, por esto, deber ineludible de la escuela observar con el mayor celo la salud de los alumnos y advertir á las familias las alteraciones que en ella se noten; pero no lo es menos proteger á los niños contra las llamadas enfermedades escolares. Lo primero que se necesita es una intervención más activa del médico en la escuela: no bastan las visitas superficiales y de tarde en tarde. El ideal es la visita diaria de los médicos escolares de Nueva York. Es de igual importancia que médico y maestro marchen de acuerdo, porque el último es el encargado de poner en práctica todas las indicaciones de aquél, y éste, á su vez, recibe, en los datos recogidos por el maestro, el fundamento de sus disposiciones. En los casos de enfermedades contagiosas y en la lucha contra la tuberculosis, son notables los resultados obtenidos donde quiera que ha existido esta cooperación. Por lo que hace á la higiene de la enseñanza, especialmente en lo relativo al recargo de trabajo y á la fatiga, hay que contar siempre con el dictamen del médico. No hay para qué encarecer la necesidad de acudir á él cuando se trata de anormales. Finalmente, el médico, por mediación del maestro, tiene la misión de influir en la higiene de las familias de los escolares. Para que el maestro pueda ser un digno colaborador del médico, es indispensable que se amplíe su preparación, que se eleve su condición en la sociedad y, como condición necesaria para ello, que se aumente considerablemente su sueldo.

*La gimnasia ortopédica en la escuela*, por Gruss.—Adhiriéndose á lo propuesto por el Dr. Leonhard en números anteriores de esta Revista, aboga por el tratamiento ortopédico de la escoliosis.

*Sociedades y reuniones*.—En una reunión común del Comité Central de la Sociedad alemana para el cuidado de la dentadura y de la Asociación libre de médicos escolares de Berlín, celebrada en el Ministerio de Justicia, el 5 de Diciembre del año pasado, se discutió una ponencia del

Sr. Lorentz, acerca del cuidado de los dientes en la escuela. El Presidente, profesor Dr. Kirchner, disertó acerca de la depresión que se observa en el desarrollo de los niños coincidiendo con el cambio de la dentadura y pidió que los médicos escolares consagrasen su atención á este fenómeno. El ponente insistió sobre la necesidad de que los dentistas escolares no se limiten á dar consejos sobre el cuidado de los dientes y á adoptar medidas profiláctico-higiénicas, sino que intervengan quirúrgicamente cuanto sea preciso. El profesor Dr. Williger manifestó que del 95 al 98 por 100 de las dentaduras de los niños escolares están enfermas y expuso la importancia que tiene la dentadura de leche, contra lo que cree la generalidad de las gentes. Se aprobó por unanimidad la ponencia, en la cual se solicitaba una mayor atención por parte de las autoridades á este importante asunto.—En el II Congreso alemán de Tribunales para jóvenes, reunido en Munich el año 1910, el doctor Köhne, Juez municipal de Berlín, hizo la historia de esta institución en Alemania. A principios de 1908 se establecieron los primeros Tribunales para jóvenes, y su número ha ido aumentando, siendo sumamente satisfactorios los resultados obtenidos. El magistrado austriaco Dr. Warhanek y el profesor suizo Hafter, expusieron el estado de esta clase de Tribunales en sus respectivos países. El Dr. Freideberg disertó acerca de las ventajas de la absolucón condicional. Se discutió sobre la organización y jurisdicción de estos Tribunales en relación con el Derecho y las leyes existentes; se presentó una proposición solicitando que las mujeres pudiesen formar parte de los Tribunales para jóvenes, y, por último, acordó el Congreso pedir un informe al Comité Central de Protección á la Juventud.

*Revista de Revistas*.—Comprende las siguientes: *Die Gesundheitswarte, Körper und Geist, Die Schulhaus, Die Hilfsschule, Zeitschrift für Kinderforschung, Die Hilfsschule y Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene*.

*Noticias.*—Los días 18 y 19 de Abril de este año se verificará en Lübeck en VIII Congreso de Escuelas auxiliares de Alemania, y, simultáneamente con él, habrá una Exposición de enseñanza manual.—La casa Rosenmüller, de Dresde, ha puesto á la venta un anemómetro que ofrece la gran ventaja sobre todos los conocidos hasta ahora, de que se puede hacer la lectura directamente y sin necesidad de operaciones previas.—Los Sres. Sobernheim y Seligman han hecho diversos experimentos sobre desinfección de libros en las bibliotecas, utilizando el aparato de Rubner con una mezcla de formaldehido y vapor de agua. La desinfección resultó completa y los libros no padecieron nada.—La ciudad de Charlottenburgo encargó, en 1909, lo relativo á cantinas escolares á la Sociedad *Ingendheim*, que ya tenía á su cuidado el socorro de los niños necesitados. Se repartieron más de 600 raciones diarias, en total 162.000 durante el año (108.160 en el año anterior). El Municipio paga á la Sociedad 15 céntimos de marco por ración y excita á las familias á que contribuyan al sostenimiento de las cantinas. El gasto total, deducida la cantidad aportada por las familias, fué de 26.687,53 marcos (17.272,80, en 1908). La Asociación patriótica de Señoras alimenta, además, á 100 niños por cuenta del Municipio.—El Municipio de Dresde ha subvencionado con 15.000 marcos á la Sociedad de Cantinas escolares de Dresde, que, con este donativo ha establecido siete nuevas cantinas. Los fondos de la Sociedad permiten dar una comida diaria á 1.529 niños necesitados. La elección de éstos se hace por los Directores de las escuelas, después de informarse acerca de los medios de las familias y de las condiciones del niño.—La Diputación provincial de Londres ha acordado que, en las vacaciones, se continúe dando una comida diaria gratuita á los escolares pobres que disfrutaban de este beneficio durante el curso.—En los periódicos de Hamburgo, F. Bloh, director de una escuela, se ocupa del problema de la alimentación de los escolares pobres, criticando los sistemas que se siguen en Alemania, sobre todo por la insu-

ficiencia de sus medios. Pide que se aborde la cuestión de lleno y que, dedicando á ello las cantidades que sean necesarias, se suministre alimento durante todo el año á los niños que lo necesitan, previa una información exacta sobre su falta de recursos.—En una carta de Mr. Hartington, director del departamento de Higiene escolar de Boston, al Director del *Times*, figuran los siguientes curiosos pormenores de la información hecha sobre 90.000 escolares de Boston: Las 34 *nurses* del departamento visitaron el año pasado 22.300 viviendas, condujeron á unos 15.000 niños á hospitales ó consultas de médicos; hicieron 36.000 curas provisionales. El 70 por 100 de los escolares anémicos ó insuficientemente alimentados procedía de familias acomodadas, así como el 90 por 100 de los que padecían corea. Mr. Hartington opina que se debe, á toda costa, alimentar mejor á los niños, y propone que se estudie el modo de darles una comida sumamente barata, no *gratuita*, pues con esto la alimentación del niño dejará de ser un problema para la familia, y de educar á las madres en este sentido.

*Noticias oficiales.*—Se ha publicado una estadística de las escuelas de sordomudos de Rusia. En 1910 había 46 establecimientos de esta clase, con 568 maestros y maestras y 4.685 alumnos y alumnas. En este año, 602 alumnos salieron de la escuela para colocarse en diversos oficios.—El Ministro de Instrucción pública de Prusia ha dirigido una circular á los Inspectores de escuelas, disponiendo que exciten el celo de los maestros acerca del cuidado de la dentadura de los escolares, y recomendado la lectura de varios folletos dedicados al asunto.

*Libros nuevos.*—*Anuario de medicina práctica* (en alemán).—*Ocho conferencias sobre higiene* (en alemán).—Comprende: La higiene de la primera infancia, por J. Meier; La higiene en la edad escolar, por E. Doernberger; La higiene de los jóvenes estudiantes, por M. Vogt; La higiene de los jóvenes al salir de la escuela, por Gruber; La higiene de la juventud retrasada y criminal, por A. Turtun; Pre-

cauciones contra enfermedades, por N. Kerscheneiner; Cuidado de los enfermos, por Freudenberg; Higiene sexual, por K. Kopp.—*Ejercicios fundamentales de la gimnasia alemana*, con 76 grabados, por F. Rosch (en alemán).

*Sumario de «El Médico Escolar»:*

«La trasmisión de los piojos en las niñas que asisten á la escuela», por M. Cohn. — «Noticias relativas á la Asociación de médicos escolares». — «Extractos de Memorias anuales presentadas por médicos escolares». — «Noticias diversas». — J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

FRANCIA

*Revue Internationale de l'Enseignement.*

Paris.

ENERO

*Derecho civil y Derecho comparado*, por R. Saleilles.—Dos lecciones de introducción profesadas en la Facultad de Derecho de París en la apertura del curso de Derecho civil comparado para el año escolar 1910-1911, y reunidas aquí en una sola.—Hace notar que la ciencia del Derecho civil no interesa á los estudiantes de hoy como interesaba á los de ayer; que el espíritu jurídico, el sentido jurídico, está en vías, si no de perderse, por lo menos de atenuarse. La falta de preparación para adquirir el sentido del Derecho puede obedecer á varias causas. En primer lugar, desde hace algunos años, se han colocado en la proximidad del Derecho civil vecinos que le hacen daño. Y no es que se pueda desconocer la importancia excepcional de las ciencias económicas, históricas y sociales, ni su valor para hacer resaltar los intereses considerables y las profundas realidades que se ocultan detrás de la menor cuestión jurídica; pero parece que, hoy por hoy, sus atractivos reducen el interés de los espíritus jóvenes, entusiastas, preocupados con los problemas sociales. Y detrás de estos nuevos horizontes, el clásico Derecho civil suele parecer á los estudiantes algo inferior y mezquino, cien-

cia práctica y de procuradores, simple materia de pleitos. En segundo lugar, y á consecuencia de lo indicado, en el derecho civil, suele interesar á los estudiantes más la misión del legislador que ha de hacer la ley, que la del jurista que, encontrándola ya hecha, ha de limitarse á interpretarla y aplicarla, poniéndola en armonía consigo misma y con lo que pudiera llamarse la homogeneidad de conjunto del Derecho del país. Esto parece convertirse en una cuestión de pura técnica jurídica, que sólo indirectamente puede relacionarse con los grandes y seductores problemas sociales. Contra este prejuicio se procura reaccionar en estas conferencias, tendiendo á mostrar que esta cuestión de técnica jurídica suscita ya por sí misma todos los problemas sociales que pueda suscitar la cuestión de reforma legislativa, y, además, que esta misma cuestión de técnica plantea otros problemas de carácter más esencialmente profesional, pero no menos interesantes para la seguridad individual, para la garantía de la libertad y el desenvolvimiento del progreso social. Lo primero, porque los principios directores de la interpretación jurídica están mucho menos que en los textos, entendidos en el sentido literal, en las grandes corrientes de opinión que influyen sobre la orientación de las instituciones mismas, á las cuales procuran los textos adaptarse progresivamente. No es ésta la tesis del «buen juez», del «juez rey»; en realidad, es la tesis contraria. Es un hecho la tendencia y el deseo de la jurisprudencia de poner el viejo aparato inicial de los textos jurídicos un poco más de acuerdo con las costumbres nuevas. Esto, aunque no se declara, hay que reconocerlo. ¿Por qué no poner de relieve lo que en la conciencia de los jurisperitos progresistas constituye el fondo inicial de todos sus razonamientos? Y colocándose en el punto de vista técnico, es forzoso reconocer que ningún texto tiene valor aisladamente; que no tiene valor sino por su concordancia con el conjunto de la ley, ó si se quiere, por su coordinación con el conjunto del Derecho del país. Ahora bien, este conjunto es el que forzosamente se

deja influir é impresionar por las corrientes nuevas. Toda reforma legislativa en un punto determinado repercute en el resto de la legislación. Y esto ha de notarse en la interpretación, aun de los textos no modificados, si ha de hacerse conforme á la concordancia general de todo el conjunto legislativo. De aquí que toda cuestión de interpretación, aun de textos intactos desde hace siglos, suscite una cuestión de orientación social y de progreso de las ideas. Pero nó es esto todo: hay en la técnica jurídica algo más que la consideración de los grandes problemas sociales del tiempo presente. No basta preguntarse de qué lado está el progreso. Hay otras dos cuestiones que plantearse: una, que es común al legislador y al juez, y otra, que es del dominio exclusivo del juez y del intérprete. La primera concierne á los medios de adaptación práctica, á lo que podría llamarse el aspecto procesal de la ley. Y la otra se refiere á la construcción interpretativa de la ley y no se refiere más que al juez, ó de una manera más general, al intérprete de la ley; es la cuestión de saber cómo las necesidades de la evolución y del progreso social pueden conciliarse, por vía de interpretación judicial, con la misión del juez, instituido para aplicar la ley y no para rehacerla. Esta es la cuestión jurídica constructiva. El autor expone á continuación su concepción de la ciencia del Derecho comparado, para deducir la misión que puede desempeñar en esta obra doctrinal y jurisprudencial. Según esta concepción, la ciencia será para el Derecho comparado lo que es para el Derecho internacional privado el Derecho nacional de cada país en materia de conflictos. En el Derecho internacional privado existe, en efecto, fuera y al lado del Derecho ideal que se pone por encima de todas las leyes positivas, una concepción nacional de las leyes de conflictos, que depende del Derecho especial de cada país. En otros términos: las leyes de cada país han planteado los principios según los cuales entienden regular el conflicto en la mayor parte de las grandes cuestiones del Derecho privado. Así se llega á una como

nacionalización del Derecho internacional. Los internacionalistas, algunos por lo menos, protestan contra esta localización de un Derecho que, por esencia, debía ser tan unitario como sea posible. Tienen razón en teoría. De hecho no pueden impedir á cada país regularse á su manera. Ahora bien; lo mismo de parte del legislador que de parte de la jurisprudencia y de la doctrina, los métodos unitarios son los que deben imponerse. Pues bien; hay un principio análogo en materia de Derecho comparado, es decir, una concepción nacional del Derecho comparado, como hay una doctrina nacional del Derecho internacional privado. Es decir, que no basta, en efecto, hacer penetrar una institución de un país en otra, haber comprobado los méritos de esta institución, sus probabilidades de predominio y de generalización. En otros términos, la ciencia del Derecho comparado, tomada en el sentido objetivo é impersonal que he descrito, no basta para enseñar las vías de penetración; no indica cómo y según qué leyes puede hacerse la asimilación por cada país, conforme á sus costumbres y á su temperamento, sin perturbar la economía de su Derecho nacional. En otros términos: cuando un país comprueba una laguna en una de sus instituciones y busca un modelo que seguir, no basta indicarle en bloque una institución extranjera que responda á sus necesidades de reformas, para que se limite á trasplantarla sin más precauciones. Debe estudiarse principalmente, en una ó varias legislaciones, el funcionamiento de la institución en la que se intenta buscar inspiración, á fin de examinar más de cerca la organización práctica, de pesar las ventajas y los inconvenientes y preguntarse cuáles han sido los resultados adquiridos. Este es el Derecho comparado, estudiado, sobre todo, en función del Derecho civil.

*Escuelas de perfeccionamiento comercial en Alemania*, por H. Schoen.—Entre todos los establecimientos de enseñanza pública de Alemania, estas escuelas son las que se han desenvuelto más tarde. Por esta razón no han llegado todavía á un tipo de organización tan definido y uniforme

como los establecimientos ya clásicos, gimnasios y escuelas primarias. Cada Estado del Imperio ha organizado, ó más exactamente, ha dejado organizar la enseñanza secundaria destinada á sus futuros comerciantes del modo que mejor parecía responder á las necesidades locales y según también á los recursos disponibles. En este artículo se procura dar una idea de la organización de conjunto, procurando señalar las líneas generales y las tendencias actuales de esta enseñanza, y mostrando el fin con ella perseguido, su desenvolvimiento progresivo, sus caracteres, sus programas y el reclutamiento de sus profesores.—En 1830, se organizan por primera vez escuelas secundarias comerciales propiamente dichas. Su vida fué lánguida durante el resto del siglo. La opinión pública no fué realmente ganada á la causa hasta que no se funda en Octubre de 1895 la Sociedad alemana para el desenvolvimiento de la enseñanza comercial (*Deutscher Verband für das Kaufmännische Unterrichtswesen*). El movimiento se extiende rápidamente desde entonces: se comprende claramente el fin y se precisa la concepción de los medios. La actividad industrial y la acumulación de productos sirve de base y de estímulo. En 1896, no había en toda Alemania más que 233 escuelas de perfeccionamiento comercial. Dos años mas tarde había ya 367; y en 1908, 650. Al frente del movimiento no está Prusia, sino Alemania del Sur. Lo que sorprende en estas escuelas en primer lugar, es su carácter práctico; después, su independencia respecto del Estado. Pero si el Estado les ha prestado escasa protección moral, sí las ha rodeado de sus simpatías, hasta decretar que todo municipio podrá *establecer su obligatoriedad* para todo joven de uno ú otro sexo, de 14 á 18 años, que tenga un empleo en una casa de comercio de la localidad. Y hasta se sanciona con penas adecuadas á la falta, la resistencia de los patronos refractarios. Aparece, pues, en los comienzos de siglo, algo enteramente nuevo en la historia de la enseñanza post-escolar alemana: el principio de que *la obligación de instruirse no se de-*

*tiene al salir de la escuela.* La mayoría de los Estados del Imperio se están apresurando á penetrar en la vía indicada reglamentando la nueva enseñanza conforme al principio precedente. —En cuanto al fin propuesto, un decreto de 1904 indica que «la escuela de perfeccionamiento comercial, tiene el deber de instruir á los jóvenes comerciantes de uno ú otro sexo, en las ramas más importantes, desde el punto de vista de su vocación, y de darles, en la medida posible, los conocimientos que su actividad práctica no le ofrecería bastantes ocasiones de adquirir. Aparte de los conocimientos profesionales, la escuela debe proponerse la formación del carácter, el cultivo del espíritu y del corazón; debe también procurar despertar á los ojos de los discípulos el sentimiento de la nobleza de su profesión». En un ciclo normal de 3 años, se dividen ordinariamente las materias comerciales del modo siguiente: *Primer año:* el aprendiz, el dependiente, el cajero, la venta directa de las mercancías. *Segundo año:* El comercio indirecto, es decir, por intermediarios ó al por mayor, el cambio, el crédito, la correspondencia comercial, la teneduría de libros, la geografía comercial, los usos locales, el Derecho comercial en el país mismo. *Tercer año:* la banca, la Bolsa, las sociedades comerciales, sus estatutos y su constitución, generalidades sobre los negocios comerciales, Código de comercio, librecambio y proteccionismo, tratados de comercio, medidas que deben tomarse para favorecer el comercio local y un poco de Derecho internacional. Naturalmente, la lengua materna, el cálculo y las lenguas vivas se extienden por los tres años del ciclo. Claro está que este plan puede ser modificado, restringido ó enriquecido, según la cultura anterior de los alumnos y también según el número de horas de que dispone. En esta enseñanza se cultivan hasta los más pequeños detalles. Se indica, así, al futuro comerciante, el arte de presentar bien la mercancía, de poner de relieve sus cualidades, de adivinar los deseos del cliente, de adaptarse á sus indicaciones. Es bien interesante la psicología del comprador. A ella

hay que agregar á veces nociones de estética; no es indiferente saber, por ejemplo, de qué manera hay que desplegar una pieza de tela para dar valor á los matices y á los reflejos; cuando se trata de clientes extranjeros, el punto de partida de la lección es el conocimiento de los gustos, costumbres y hábitos de un pueblo lejano y la enseñanza reviste así un alcance más general y un interés internacional. En una palabra, no es indiferente nada de lo que puede atraer, encantar ó convencer al comprador. Se recomienda, por ejemplo, especialmente, la dicción clara, sobre todo cuando hay que decir al cliente el precio de la mercancía, «para evitarle el fastidio de repetir una pregunta que le importa en primer término, pero respecto de la cual no quiere aparecer esencialmente interesado. Hay que hacer reflexivamente las cosas mismas que el instinto y la experiencia sugieren.— Como contrapeso de todo esto los pedagogos y la opinión pública piden unánimemente que se conceda á la *cultura general* un lugar cada vez más amplio; que no se sacrifique, ni aun en la enseñanza profesional, á un fin utilitario y tangible, fines más altos y no menos útiles.» En las reuniones públicas y privadas, en el seno de las asociaciones, en las obras literarias, se elevan voces poderosas que proclaman la necesidad de defender el patrimonio sagrado de la cultura alemana. El problema del reclutamiento de los profesores, que fué en un principio difícil, por ser siempre un problema derivado del de su formación, parece hoy bien resuelto. En todo el Imperio se forman hoy profesores distinguidos capaces de realizar el ideal entrevisto de una educación comercial completa. Las nuevas Universidades comerciales y las Escuelas superiores de comercio consideran la preparación de buenos profesores como una de las partes más importantes de su misión social; para completar su labor se han creado también cursos y aún *institutos* especiales para la formación de este profesorado y ya se reclama por la opinión *Escuelas Normales ó Seminarios* especiales.

*La Universidad de Dijon, durante el*

*año escolar 1909-910*, por J. Toutain.—El informe general sobre la situación de la Universidad de Dijon durante el año escolar 1909-910, ha sido redactado á nombre del Consejo de la Universidad, por el rector Sr. Boirac.

*Crónica de la enseñanza.*

*Información de la Sociedad de Enseñanza Superior.*

*Análisis y extractos.*

*Revistas francesas y extranjeras.*—  
D. BARNÉS.

## ENCICLOPEDIA

### LA ÉTICA GRIEGA

por el Prof. D. Martín Navarro,

Catedrático en el Instituto general y técnico de Tarragona.

*Antigüedad de la Etica como ciencia.* Puede considerarse como una afirmación general de eticistas y de historiadores de la Etica, la de que esta ciencia tiene su nacimiento en Grecia, y conformes con ella, unos y otros estudian ó exponen las teorías y los ideales que, mediante sus filósofos, legó este pueblo á la humanidad, considerándolo como su primer maestro.

Ni que decir tiene que no pueden aquí quedar confundidos los términos *Etica* y *Moral*, que muchas veces se toman como equivalentes. Para nosotros, *Etica* significa únicamente *ciencia* de la moral; y así como la Gramática ó la Filología no pueden confundirse con el lenguaje, ni la Mecánica ni la Estética con la fuerza, con la belleza y el arte, etc., tampoco deben quedar sinónimos *acto* y *conducta moral humana*, con su explicación mediante conceptos, y mucho menos con el fundamento de su justificación ó censura, si es que llega á tanto esta ciencia.

Quede, pues, bien sentado que, aun admitiendo que la moral naciera con el primer hombre ó con el primer grupo humano que apareciera en el mundo, su ciencia no se remonta á más allá de los siglos V ó VI antes de Jesucristo (1).

(1) V. á Wundt y Ihering sobre la acepción de los términos *Etica* y *Moral*.

*Los sofistas.*—Es también otra afirmación no menos admitida que la anterior, la de que fueron los llamados *sofistas* los pensadores que primeramente intentaron construir de un modo reflexivo y puramente racional un sistema doctrinal ético análogo á los nuestros.

Antes que ellos, los preceptos morales, las reglas de conducta, se tenían como emanados directamente de los dioses. La tradición, la costumbre y, en ocasiones, las soluciones más groseramente utilitarias de los problemas de la conducta, se elevaban á la categoría de divinas, porque los hombres eran incapaces de reconocer fuerza coactiva interna á los mandatos de su conciencia (1).

Sin entrar en el estudio del origen de esta concepción, y aunque se reconozca que la conveniencia, la utilidad, etc., intervinieron como factores determinantes y decisivos para elaborarla, es lo cierto que la humanidad, en todas partes, y sin excepción alguna, ejecutaba lo que consideraba justo y bueno, por la creencia de que con ello obedecía y agradaba á los dioses, pero no por el convencimiento, adquirido en el estudio y la reflexión, de que, por ser justo ó bueno, estaba en el deber de realizarlo.

Con los sofistas empieza la crisis y el derrumbamiento de esta doctrina, ó mejor, de esa creencia. Puesta en duda la existencia real de los dioses, interesado el espíritu griego en elaborar una teoría cosmológica concorde con los descubrimientos y con los resultados positivos de la observación más ó menos científica y aguzado y disciplinado el pensamiento en el ejercicio de la indagación en los múltiples órdenes á que aplicó su actividad, la razón humana se encontró con los bríos y la madurez necesaria para acometer el planteamiento, al menos, del gran problema moral.

La profesión misma y la ocupación habitual de estos hombres singulares, los obli-

gaba de modo indefectible, por otra parte, á plantear de frente la cuestión, libres de prejuicios y con una disposición de ánimo muy concorde con la del científico de nuestros días. Yendo de pueblo en pueblo dando lecciones de sabiduría, obligados á responder de modo satisfactorio á las preguntas de todas clases que les hacían sus oyentes, emitiendo juicios de aprobación ó de censura de las formas de gobierno existentes ó pasadas y de las organizaciones sociales que con tan rica variedad y en tan acentuado contraste les ofrecían las numerosas ciudades autónomas de la Grecia de aquel tiempo, no era posible que escapara la moral del amplio dominio de su especulación. Ni tampoco cabía la posibilidad de que ellos, que se preciaban de arrancar de la tradición supersticiosa, ó de la ignorancia, á los ciudadanos de su tiempo, pudieran conformarse con la ingenua y prerreflexiva creencia de que las reglas para la conducta de los hombres tuvieran su único origen en la voluntad de aquellos mismos dioses á quienes habían relegado á la categoría de puros engendros de la imaginación.

Y como siempre ha sucedido en la historia de la Ética, cuando el escepticismo ha minado los cimientos de una concepción filosófica ó religiosa, derrumbando los ideales que han regido la conducta de sus adeptos, la base firme que se ha querido dar á la nueva orientación, lo mismo de la filosofía que de la conducta, ha sido la de atender siempre á los hechos diarios de la vida, á la observación y contraste de la experiencia.

Los sofistas habían de combatir las fantasías de la mitología y la concepción cosmogónica tradicional, valiéndose únicamente de los datos empíricos, siempre al alcance de quien los quiera utilizar; y atendiendo á ellos, pronto debieron éstos enseñarles que hay dos móviles, á lo menos aparentemente, que sirven de normas, en todo tiempo y lugar, para regular la conducta de los hombres: el amor al placer y la aversión al dolor.

Estas normas, sabiamente utilizadas, han de bastarnos, según el sofista, para resol-

(1) Todavía, comprobando aquella teoría de que en el presente de la humanidad se encuentran las fases de su historia (la ontogenia es una síntesis de la filogenia), es fácil hallar individuos y pueblos en ese estado.

ver todos cuantos conflictos puedan ofrecérsenos en la vida de relación con los demás hombres y en el modo de emplear nuestra actividad.

Y como es el individuo el que únicamente puede decir en cada momento cuáles acciones le causan placer y cuáles dolor, él solo es el árbitro que ha de decidir si la naturaleza de dichas acciones es buena, ó lo que es igual, placentera, ó, por el contrario, mala, ó lo que es lo mismo, dolorosa. Por esto ha podido decir uno de sus representantes más autorizados (Protágoras), que el hombre no tiene otra medida que él mismo, para juzgar las cosas todas.

No hemos de detenernos aquí á desenrañar todas las consecuencias de esta doctrina; pero no dejaremos de señalar la contradicción en que se encontraba con el ideal social que prevalecía por entonces en la conciencia del pueblo griego.

Parece cosa admitida, por una gran parte al menos, de los historiadores la de que ese ideal del tiempo de los sofistas no se había librado del influjo de la concepción tradicional sobre el valor del individuo frente al todo social de que formaba parte.

El estado de lucha permanente que caracteriza la época de la formación de la ciudad primitiva, por lo menos en nuestra civilización asiático-europea, había engendrado la creencia de que todo el valor del individuo dependía del de la agrupación á que pertenecía. El griego tenía la consideración de ciudadano en Atenas, en Esparta, etc., y á lo sumo, en Grecia, como antes el caldeo la había tenido en Babilonia, y después el romano la tuvo en Roma; pero fuera de Grecia, ni el griego era persona, ni el romano lo fué tampoco en mucho tiempo. Recuérdese, en comprobación de esto, cuán tardíamente nació el llamado derecho de gentes, y que la pena mayor que por algunos siglos se impuso á los más grandes delitos, fué la del destierro de la ciudad. Por ella quedaba el hombre huérfano de toda protección y á merced de quien quisiera apoderarse de él, como cosa *nullius*.

A nosotros, tan alejados ya por las ideas y por los sentimientos, de ese estado de

civilización, nos es punto menos que imposible formarnos un concepto claro de la presión que debía ejercer el todo social sobre el alma de los miembros de que se componía. Ni el mismo discurso que Platón pone en boca de Sócrates en el *Critón*, en el que la vida misma parece una mísera ofrenda, de cuanto debiera poner el ciudadano en el altar de la patria, puede hacernos ver de modo exacto hasta qué punto era el individuo, por entonces, un producto de la ciudad, fuera de la cual, ni siquiera se concebía su existencia jurídica.

¿Cómo era posible, en aquel estado de la cultura, que prosperase la concepción de los sofistas, que en abierta oposición, consideraba al hombre, en cuanto individuo, como la única medida de las cosas?

*Sócrates*.—Con Sócrates puede decirse que reacciona la conciencia del griego contra aquella osadía de los demás sofistas, de levantar su pensamiento 25 siglos sobre su época. No pudiendo llegar á su madurez, ni mucho menos encarnar en la moral la doctrina de que el individuo sea el cimiento de todo el edificio social, ni abandonar tampoco la Filosofía su empresa de arrancar á los dioses su secreto sobre la causa última de nuestro destino, llega el espíritu griego, en Sócrates, á una transacción que suprime el antagonismo (1).

Para él, como para los sofistas, el fin supremo, la aspiración última del hombre, no es ni puede ser otro que la conquista de la felicidad, la cual se alcanza con un máximo de placer y un mínimo de dolor; pero ese placer máximo y ese dolor mínimo no son hijos de la apreciación y de la opinión variable y contingente del individuo, sino que, por el contrario, tienen una ley fija y constante, que arranca de la naturaleza del ser humano.

Si aun á riesgo de violentar las doctri-

(1) Hablamos del Sócrates que parece más verídico á la crítica histórico-filosófica de nuestro tiempo, que no es ciertamente el que nos da á conocer Platón en la *República*, por ejemplo. Sócrates, aquí, es uno de tantos *sofistas*, que por su muerte, más que por su doctrina, ha sido idealizado por el discípulo, hasta los linderos de lo divino.

nas, elevamos á la categoría de reflexivas las consecuencias que implícitamente se contenían en el pensamiento de los sofistas, y las comparamos con las de la concepción socrática, encontraremos que, mientras los primeros se inclinaban á sostener que no hay una norma mediante la cual podamos saber, en cada momento, qué placer es el verdaderamente concorde con nuestra naturaleza, distinguiendo únicamente en él después de experimentado, el más y el menos, afirma Sócrates que, por el esfuerzo de nuestro entendimiento, llegamos á conocer cuándo la acción que ejecutemos será buena, es decir, saturada, como quien dice, de placer, y cuándo mala, ó lo que es igual, llena de consecuencias dolorosas. Porque hay una naturaleza humana permanente, que rectamente conocida y consultada puede darnos el criterio, la norma para regular nuestra conducta y conquistar la felicidad.

Todo el problema de la Ética estriba en el problema del conocimiento de nuestro yo: pues una vez conscientes de lo último y permanente que se da en nosotros, nuestra conducta brotará pura de ese manantial y en suprema armonía con él.

Si á esta conclusión agregamos que el ideal del pueblo griego era la práctica, la acción, la vida social, la ciudadanía, ¿podremos extrañar que el *nosce te ipsum*, el conocimiento de sí mismo, fuera el último fin de la suprema sabiduría? Es la moral, para el griego, la base de la vida social, y ésta tan absolutamente necesaria para el hombre, que sin ella, de no ser un dios, caería forzosamente en la animalidad, y tan adecuada al modo del ser humano, que únicamente en la sociedad es donde puede alcanzar su grado superior de perfección; luego la consecuencia lógica obligada, sería que la Ética, ciencia de los fundamentos de la moral, tendría que ser considerada como la clave de todo el edificio científico.

Y así lo fué, en efecto, en la mente de todos sus grandes hombres, que, como tipos representativos de aquel pueblo, nos ofrecen las condensaciones espirituales, en donde podemos leer en grandes caracte-

res lo que la conciencia popular iba lenta é imperceptiblemente escribiendo.

Al llegar la filosofía, por medio de Sócrates, á considerar la naturaleza humana, en lo que tiene de permanente y común el asiento inconmovible de la moral, cerraba la evolución del pensamiento de los sofistas; empezaba la construcción de una ciencia ética universal, superior á los límites del espacio y del tiempo; abría la era que llamaremos antropocéntrica, porque la finalidad ideal de la sabiduría tenía su única realización en el conocimiento del hombre, y, finalmente, planteaba el magno problema de averiguar si la buena conducta estaba tan indisolublemente ligada con el conocimiento de sus principios, que en último término no fueran más que una y la misma cosa.

*Platón.*—Es difícil condensar la doctrina del hombre que, después de 24 siglos de haber ido labrando sin cesar el espíritu europeo, tiene jugo y virtualidad suficiente para constituir todavía el ideal ético de gran número de los más autorizados representantes de la filosofía de nuestro tiempo; pero se convierte en imposible, si pretendemos también estudiar en esas mismas escasas páginas, las múltiples fases de la evolución de su pensamiento, para decidir cuál fuera en último término la que prevaleció en su mente.

Por este motivo, en vez de señalar lo típico del platonismo socrático, del platonismo medio y del último platonismo, como denominan esas fases algunos historiadores, trataremos de averiguar cómo resuelve los problemas éticos que le planteó la enseñanza de su maestro y cuáles planteó, á su vez, para sus sucesores. Es como únicamente haremos, en nuestro sentir, más visible la continuidad de la Historia.

La Filosofía socrática había tenido las dos notas fundamentales que necesita toda concepción que haya de despertar un movimiento rico é intenso de indagación: la severidad lógica y la complejidad. La primera obliga al pensador que sucede, á ser un continuador de la obra del iniciador, del maestro; la segunda engendra una variedad abundante de direcciones, cada una

de las cuales es considerada, por los que la siguen, como la trayectoria única posible de la Filosofía madre. Y es un resultado también indefectible, que cuando esas direcciones parten de su centro como los radios de un mismo círculo, se atribuya la diversidad de direcciones á la oscuridad del punto de partida, y no á la intrínseca condición de todo pensamiento, especialmente cuando es profundo.

Sócrates había hecho de la felicidad la clave de su concepción ética, la había conjugado con el placer, el bien, la virtud y la sabiduría; había apelado al supremo concepto del deber, y, últimamente, en obsequio de una moral objetiva, por obediencia á unas leyes que no nacían de la intimidad de su conciencia, había entregado resignado, y hasta satisfecho, la propia vida.

¿En qué consiste la felicidad, que puede impulsarnos á arrostrar contentos la muerte? ¿En qué relación se encuentra, no sólo con el placer, sino con los demás términos señalados? ¿Cuál es la posición y el valor del individuo frente á la sociedad de que forma parte? ¿De dónde nace esa fuerza que nos obliga, como por un mandato, al cumplimiento de una acción, á la inhibición de un impulso ó á dominar una pasión?

He aquí una serie de problemas, cuya solución exige lógicamente una concepción total del mundo, en la cual se pongan de manifiesto las relaciones de jerarquía de cada uno de los conceptos que entran en juego. Porque, efectivamente, ni la felicidad, mirada en sí, puede decirnos si es término subordinado ó superior al deber, ni el conocimiento aislado y puro del individuo dará jamás la orientación sobre la conducta que haya de observar respecto del organismo social de que sea parte integrante, ni, en suma, cabe la posibilidad lógica de que, tratándose de indagar la relación de unos términos con otros, pueda ésta ser conocida sin el estudio de cuantos integren el complejo, el todo en que se contienen.

El problema ético así planteado deviene necesariamente un problema de la ciencia general, de la Metafísica.

Y este es el paso que, en mi sentir, caracteriza á la doctrina de Platón, cuya legitimidad es al presente uno de los problemas que más hondamente preocupan á gran número de nuestros eticistas.

En la imposibilidad de exponer aquí con amplitud los antecedentes de la filosofía platónica, y obligados á mostrar los principales factores que la engendran y constituyen, habremos de contentarnos con un esquema, que, aunque inexacto por la acentuación de los rasgos, tendrá la ventaja de presentarnos los puntos principales en donde convergen las líneas de resistencia de su construcción.

La ciencia natural griega, que tenía la trayectoria de dar una explicación universal del mundo, es decir, que partía del supuesto de que unas mismas leyes lo rigen en todo tiempo y lugar, iba elaborando una concepción monista de la realidad (y varios de sus más grandes representantes la defendieron con ahinco); el escepticismo religioso era tan hondo, que los dioses servían únicamente de tema de inspiración á los poetas y á los artistas, y como asunto á que aplicar la ironía, á los filósofos y á los pensadores; la expansión de la cultura helena, de su industria, de su comercio, de sus armas, rompía el concepto estrecho, admitido por todos sin protesta, de la singularidad del pueblo griego, de que mediaba una diferencia esencial absoluta entre él y el resto de los humanos; por último, la política, y lo que á nosotros más nos interesa, la Ética, demandaba con una exigencia lógica, incontrarrestable, principios, fundamentos, orientaciones, de carácter total y de aplicación eterna, no reglas, mandatos y prescripciones, que valieran sólo para la sociedad y para el tiempo en que se formulaban.

Junto á las corrientes de pensamiento y factores culturales señalados, existía uno que, en mi sentir, era como el marco en que todos se encerraban, la atmósfera en que se envolvían, la raíz que los alimentaba, á saber: el intelectualismo griego.

La tendencia ingénita del griego, consustancial con su civilización, de afirmar el predominio y superioridad del hombre

respecto de la naturaleza, lo llevó también, en cuanto se propuso averiguar su fundamento, á establecer una subordinación del cuerpo, elemento de la naturaleza, al espíritu, principio característico y diferencial del ser humano.

Y en el espíritu, el griego sostenía que la razón, en cuanto facultad cognoscitiva, y la voluntad, en cuanto expresión práctica de ella, ó, mejor dicho, la razón en su doble aspecto de saber (razón teórica) y de obrar (razón práctica) era el órgano adecuado de cuanto hay de noble, bello, verdadero y perfecto en nuestra naturaleza.

Con todos estos elementos y tantos más de orden secundario que podrían señalarse, implícitos y prerreflexivamente contenidos los unos en la conciencia del pueblo, motivo los otros de indagaciones de carácter científico para los sabios de profesión, de tema de discursos á los oradores, de asuntos poéticos á los trágicos, de objeto de leyes á los legisladores y de materia de discusión á una gran masa de ciudadanos, que encontraba su mayor goce en ahondar en sus raíces y en contrastar su valor lógico, elaboró Platón aquella concepción filosófica que, al cabo de 24 siglos, se nos ofrece tan radiante y espléndida como sus hermanas, las inimitables diosas del Partenón.

El autor de la *República* distingue en toda percepción sensible un elemento material, envolvente de las cosas reales, apprehendido mediante los sentidos y que sirve de reactivo para despertar en nuestro espíritu las ideas. Cuanto en el mundo existe es una copia, una sombra, de la única realidad cierta, del modelo, del arquetipo, de la idea que lo engendró, idea que la razón humana posee como una participación de la suprema sabiduría, y que surge espontánea y luminosa en nuestra conciencia, no como un producto de lo exterior y sensible, en colaboración con nuestra peculiar actividad anímica, sino como una aparición, como un fantasma evocado por un choque.

Toda la obra, por consiguiente, que puede y debe hacer quien tenga por profesión de su vida llegar al conocimiento

de la realidad del mundo, en medio de las apariencias que nos envuelven, es descorrer el velo, quitar la venda que oculta las ideas en nuestro espíritu, salir de la famosa caverna simbólica, menospreciar, en suma, lo sensible y material y dejarse abrasar en la luz del mundo ideal.

Saber es recordar: tal es el aforismo platónico, que muestra al descubierto la entraña de la concepción.

Pues bien, si nosotros recordamos, es decir, si logramos remontarnos al origen de donde todo saber procede, allá encontraremos que, en el organismo de las ideas, una es la que lo preside y anima, la que constituye la clave de la construcción ideal entera y la que le da sentido y perfección, á saber: la idea del bien.

Esta intuición es tan cierta, concuerda de modo tan absoluto con la realidad de los arquetipos, que repugna á todas nuestras potencias lógicas concebirlo de otra manera; como nos repugna la concepción de una figura geométrica, que, siendo como las que conocemos, tuviera propiedades diversas de las que éstas tienen.

En su consecuencia, la suprema jerarquía de la idea del bien es para Platón un hecho, un dato, de una realidad objetiva análoga á la que poseen las sensaciones para aquellos que, en su base, y no más que con ellas, construyen todo nuestro posible conocimiento.

Pero si el saber no es más que un testimonio, una declaración de lo que se ve, el sabio habrá de decirnos siempre y en cada momento que su aspiración perpetua, incesante, es la de que, en su razón, si ha de ser espejo del cielo de las ideas, también presida la idea del bien, también sea en ella la clave y el sostén de todas sus construcciones mentales.

¿No sería el mayor de los absurdos el que las cosas pasaran de otro modo? Pues henos aquí con una conclusión que cierra el ciclo del pensamiento platónico en lo que respecta á la Ética, y que precisamente por ello abre el camino á la corriente de indagación que ha de seguirle.

El sabio, mejor dicho, el filósofo, contempla el mundo ideal, tiene la intuición

de su jerarquía, y como consecuencia inevitable—porque no se concibe fuerza alguna en lo humano que á ello se oponga—, el alma entera, las potencias todas de su actividad, se ordenan, anteponiéndose ó subordinándose unas á otras, según la condición de su naturaleza, hasta llegar á armonizarse perfectamente todas ellas y ser un reflejo de la armonía absoluta que reina en los arquetipos.

Cuando sabemos, revertimos al origen de la luz, en donde no son posibles los conflictos ni las contradicciones; en donde todo es serenidad y reposo, y en donde al encontrarnos tal cual habríamos de vernos—de no estar sumidos en la *caverna*—, sentimos aquella emoción indescriptible, inefable, cuyo goce llamamos felicidad.

Repitámoslo, porque es necesario: sólo el sabio puede ser bueno, en todo el rigor y alcance de la palabra, porque sólo él contempla el verdadero bien; sólo el sabio puede ser virtuoso, en el sentido recto de su significación, porque únicamente él persiste en buscar el bien, por lo que es y por lo que vale; sólo el sabio, en fin, puede ser feliz, porque no hay otra felicidad superior á la suprema y absoluta del éxtasis y de la absorción en el mundo de la perfección infinita.

Concepción extática, mística, tan idealista, que la realidad sensible queda relegada á la categoría de vana sombra (por más que su mismo autor rectificara, tácita y aun más ó menos expresamente, la significación que de ordinario se le da), implanta en la filosofía y en la civilización occidental el dualismo que aun la atraviesa, rayano, en ocasiones, en antinomia y oposición, entre la esfera de lo ideal y la de lo sensible; en su consecuencia, entre la parte superior del espíritu y el cuerpo, y por último, entre aquel mundo supratereño, eterno, verdadera patria de las almas, y este otro material, transitorio, en que, dolientes y prisioneras de la materia, gimen por libertarse de las cadenas de su enfermedad.

*Aristóteles.*—Veinte años discípulo de Platón, saturado de aquella filosofía de su maestro, que, de no haber creado él la

suya, se hubiera considerado como la única digna de aquel pueblo inmortal, Aristóteles ha venido á rectificar, moderando su impulso, aquella concepción que en la esfera del pensamiento hubiera sujetado á Europa á la tutela permanente del Asia, y especialmente de la India.

La doctrina peripatética ha sido expuesta tradicionalmente como en oposición constante y hasta radical á la platónica, comparándolas en esta dirección como las dos semiesferas en que necesariamente é *in æternum* ha de moverse el pensamiento humano.

En mi sentir, y conforme á la interpretación más autorizada de nuestra época, nada más contrario á la verdad.

Cuando, leyendo los pasajes señalados como más característicos de la oposición del discípulo al maestro, nos detenemos á desentrañar el espíritu que los alienta, constantemente acude el nombre de Platón á nuestros labios, como si éste fuera el profundo y sólido cimiento sobre que se levanta toda la construcción mental del estagirita.

Deísta y espiritualista, como el maestro; sostenedor, como él, de que la felicidad es el supremo y último bien que ha de buscar el ser humano; partidario de que al sabio es al único á quien puede serle dado su plena conquista en este mundo; teniendo como axiomático que el hombre está forzado por su naturaleza á participar de la vida social, como el Sócrates que nos pinta Platón á su imagen y semejanza; y, sobre todo, griegos los dos, de aquel mismo tiempo, partícipes y órganos de aquel mismo espíritu ateniense, de aquel mismo ideal, del cual no podía sustraerse ningún entendimiento, por grande que fuera, ¿es posible que en la esfera de la Ética, que es precisamente, como en la moral práctica, en donde la evolución del pensamiento y de la conducta ofrecen una más sólida continuidad, se encontrara el dualismo irreconciliable de sus concepciones, de que tanto se ha hablado? Nuestra respuesta es negativa, y veremos en lo que sigue si tenemos razón al pensar de esta manera.

Más dificultades, si cabe, que las que

hemos tenido para encajar la doctrina de las ideas en unas cuantas líneas, presenta la más compleja, atemperada de discreción y ponderada, del filósofo de Estagira.

También es aquí necesario (creo que lo será siempre, más ó menos, en adelante), tratar de ver el entronque de la filosofía precedente con la que le sigue, analizar las soluciones que ésta presenta á los problemas que aquélla deja y, sobre todo, esquematizar el organismo de la concepción, aun á trueque de simplificarla demasiado, para ver con claridad su trayectoria.

No podemos presentar aquí un cuadro de la actividad científica del siglo de Alejandro en Grecia; pero si nosotros lo comparamos, como ha sido muy frecuente, con el que se ha llamado de la *Aufklärung* en Alemania, de los Enciclopedistas en Francia, podríamos explicarnos con más precisión, al menos para nuestro propósito, el tránsito de la filosofía platónica á la aristotélica.

Si por analogía personalizamos en Platón el impulso idealista de todo el gran movimiento intelectual del siglo XVIII, nosotros podremos comprender perfectamente la necesidad lógica de que inmediatamente siguiera al gran filósofo, como siguió á la *Aufklärung*, primero, y, después, á la filosofía llamada romántica, aquel impulso gigantesco de los espíritus, en sentido que podríamos llamar realista.

Porque no comprendemos cómo desarrollando hasta su máxima tensión las potencias discursivas del intelecto en la indagación y resolución de los abstrusos problemas de lo suprasensible y de lo metafísico, no se encuentre *ipso facto* también capacitado el espíritu humano para acometer el estudio de observación sagaz y penetrante de la ciencia positiva para encontrar la respuesta á los problemas de la Naturaleza, cuando intensamente despierten su curiosidad.

Ha sido Tiberghien el que ha hecho la observación de que los más sagaces diplomáticos de los siglos XV y XVI, modelos en su género, se habían adiestrado en las sutilidades y argucias de la escolástica; y debe ser cosa por todos admitida la de que

el movimiento febril y omnilateral del Renacimiento sólo tuvo lugar cuando los espíritus, bien preparados para la indagación por la filosofía tradicional, no encontraron en ella la satisfacción de sus ansias, ni la calma para sus inquietudes especulativas.

De igual modo sería para nosotros inexplicable el desarrollo, antes jamás igualado, de las ciencias positivas en el siglo XIX, si suprimimos en la continuidad de la evolución del pensamiento el fermento idealista de la filosofía de su primer tercio.

No llegaríamos á entender nunca cómo un Kant, un Schelling, un Hegel, hubieran sido infecundos en el campo de la ciencia, cuando ellos mismos, si son por un lado los padres del idealismo, son por otro los puntos de partida—más que los precursores—é iniciadores de corrientes y de escuelas del más riguroso carácter científico positivo.

Lea, el que dude, las *Memorias* de Goethe, el ejemplar más completo de todos nuestros genios modernos, y verá cómo el hervor y la irradiación de pensamiento es capaz de producir en todas las direcciones posibles de la actividad del intelecto, esas condensaciones espirituales, síntesis vivas de civilizaciones enteras, que por su grandeza nos parecen fabulosas, semidivinas y que engendran los *Diálogos Socráticos* ó el *Fausto*.

Nosotros, si no hubiera los suficientes datos históricos que lo comprobaran, tendríamos también que suponer, asociado al nombre de Platón, un movimiento científico extraordinario, originado por la presión irresistible que debió ejercer sobre los espíritus aquella figura colosal; suposición que se trocaría en evidencia, si recordamos que esos espíritus eran griegos del gran tiempo.

Ahora bien; en mi sentir, Aristóteles simboliza y condensa todo ese movimiento científico de carácter realista, llamémosle así, que es consecuencia inevitable de la aparición del genio; y, al mismo tiempo, es la expresión más cabal que pudo encontrar el pueblo griego, de aquella ponderación equilibrada y armónica con que aspi-

raba siempre á troquelar toda actividad en el mundo.

Por eso Aristóteles representa el justo título con que debe intervenir en la solución de todos los problemas de la Ética el factor de la experiencia; hace valer el derecho de las exigencias de la vida á que el filósofo que elabora un ideal para la moral ó que investiga los cimientos sobre que ésta descansa, las tenga siempre presentes á su consideración, so pena, como dice Wundt, de que siendo expulsadas por la puerta, entren subrepticamente por la ventana; y, por último, modera la posición platónica, que empezando por el dualismo que hubimos de señalar entre el mundo de las ideas y el de la realidad que nos envuelve, acaba por un monismo estático, en que pasa á la categoría de vanas sombras cuanto no conforma con ellas.

Pero si la realidad tiene un valor sustantivo que demanda al filósofo hacerla materia prima de su indagación, ¿cómo debe entrar en una concepción racional de la Ética? Más claro: si la conducta, los actos de los hombres, su vida individual y social han de ser tenidos en cuenta para su valoración ética, ¿de dónde ha de sacarse el criterio para hacerla? ¿Es que ese criterio, la regla suprema para regular la vida, inside en la vida misma, ó trasciende y radica fuera de ella?

He aquí el problema capital que hubo de plantearse Aristóteles, al sacrificar aquella concepción geométrica, de su maestro, sin contradicción posible una vez aceptado el supuesto de la existencia de los arquetipos, y he aquí el problema que el rodar de los siglos ha ido legando de una generación á otra, hasta llegar á la nuestra.

Nos encontramos, por eso, ante Aristóteles, como ante un contemporáneo; y cuanto más ahondemos en las raíces de su concepción, tanto más nos capacitamos para conocer las de nuestros días.

Decía Kant que la experiencia suscita nuestra razón, pero que no la satisface; ¿podemos decir otro tanto en la esfera de la moral? Nosotros contemplamos la vida de un individuo, de un pueblo, ó de la humanidad entera, en un período cualquiera

de su historia; sus hechos son en apariencia análogos, en cuanto al cumplimiento de las leyes naturales, á los que se producen entre cualquiera otra clase de seres vivos, los animales ó las plantas. ¿Cómo es que decimos, no obstante, que están sometidos á un criterio, á una regla, á una valoración diversa? Pero si no hay más ni otra cosa que la vida y ésta se resuelve en hechos, y los hechos son la materia única de la experiencia y es ésta la que sólo se ofrece á la consideración del científico y del filósofo, ¿cómo elaborarla, para que se nos muestre la guía, el criterio con el cual podamos distinguir en ella lo que es bueno de lo que es malo?...

Decíamos anteriormente que Aristóteles no había roto, del modo cataclístico que había solido decirse, con la doctrina idealista de su maestro, y acabamos de afirmar que, frente á él, considera la experiencia moral como la materia única con la cual puede elaborar el eticista su concepción científica ó sus ideales. ¿Cómo han de armonizarse estas dos proposiciones, que *prima facie* nos pueden parecer contradictorias?

Aristóteles ha podido aplicar á la Ética aquella teoría metafísica que sirve de piedra angular á toda su concepción de que cuanto en el mundo existe tiene una materia y una forma, tan íntima y tan necesariamente unidas, que no concebimos que puedan ofrecerse la una sin la otra.

Pues bien; si nosotros admitimos que los actos de la conducta están sometidos también á este dualismo universal, y consideramos como propio de la forma la finalidad de dichos actos, y como materia los demás factores que los integran, veremos surgir inmediata y espontáneamente el principio de armonía que hace posible la coexistencia de aquellos elementos irreductibles y antagónicos en la doctrina de Platón, aunque con esta modificación: que la forma, ó sea el principio ideal (la idea, en la terminología platónica), inseparable de la realidad, de la materia moral, de lo sensible, que se nos ofrece en la caverna, no es un algo estático, *summum* de la perfección é invariable en el tiempo, sino un elemento

flexible, acomodable, dinámico, en un proceso de adaptación constante á la materia inerte, á la que da vida y valor.

Es la felicidad y es el bien la idea que sirve de fin á todos nuestros actos; es la felicidad y es el bien la forma suprema que da coherencia y sentido á los hechos de nuestra conducta, materia necesaria en que aquéllos han de encarnarse; es la felicidad y es el bien la indeclinable aspiración de nuestra vida racional humana, de la cual es necesariamente inseparable. Pero esa idea no es un arquetipo, un modelo que, desde la región de lo suprasensible y de lo perfecto, sea sólo entrevisto por la razón del sabio; sino una dirección de nuestra actividad, que en cada momento exige su actuación concreta; un ideal, en suma, que sólo debe y puede realizarse con la cooperación de nuestra experiencia.

Tal vez, después de estas consideraciones y comentarios previos, podamos encerrar, sin gran violencia, en dos palabras, la significación de lo suprasensible en la esfera de la Ética para Platón y para Aristóteles, diciendo que, para el primero, el bien es una *idea* de cuya intuición se sigue necesariamente como corolario una conducta buena; mientras que, para el segundo, es un *ideal* que en cada momento exige un esfuerzo de nuestra voluntad y una colaboración y auxilio constante del medio para su realización.

No es el bien un hecho, ni la región de lo perfecto y de la felicidad un mundo real, al cual hayamos de volver, cual si fuera un perdido paraíso, una olvidada edad de oro, símbolo sensible y plástico de la concepción ética de Platón; sino un proyecto de rectificación constante, un ideal de perpetua renovación, que, mediante nuestro esfuerzo, nuestra discreción y nuestra habilidad, habremos de implantar en este mismo mundo, cual si creáramos una obra de arte.

¿Y en qué consiste la felicidad, y cuáles son los medios para conseguirla?

He aquí dos problemas, ante los cuales, como en ninguna otra parte, descuella la sagacidad incomparable de nuestro filósofo, aquel dominio de la realidad, aquella

circunspección que nos llena de asombro, y aquel influjo á la vez de su maestro, antes señalado; dentro todo ello de la armonía y de la unidad, que hace aparecer el pensamiento tan natural y espontáneo cual si fuera un organismo vivo.

Para Aristóteles, existe en los bienes una jerarquía, y, en su consecuencia, si no clases, grados, por lo menos, dentro de la felicidad. Porque hay un ideal superior á todos, de cuya consecución nace la verdadera y pura felicidad, cual es el que más plenamente satisface lo característicamente superior en el hombre, ó sea su inteligencia, su razón. Y como el filósofo es el que se consagra de por vida al culto y perfeccionamiento de esas potencias, esta es la causa por la cual es el único que, si es ayudado por el medio total en que se desenvuelve su vida (he aquí una atenuación, dentro de su misma corriente, de la doctrina platónica), puede lograr la conquista de la superior felicidad en el mundo.

Como buen griego, no puede por menos de concebir la ciencia sino como servidora de la vida humana, y de modo axiomático, puede ello afirmarse de la Ética.

Para Aristóteles, la doctrina de algunos modernos filósofos, de que la Ética no tiene nada que ver con la moralidad, ni para juzgarla ni para mejorarla, sería tan absurda como la afirmación de que la Matemática no tuviera relación con la aplicación conveniente de los números.

El eticista, no sólo ha de proponer un ideal, mejor dicho, el ideal supremo de la vida humana, para la conquista de la felicidad asequible al hombre en el mundo, sino que ha de mostrar el camino para alcanzarla.

¿Y cuál podía ser el ideal que ofreciera el filósofo como modelo insuperable, sino el que flotaba en el espíritu griego, y del cual Platón había sido órgano y expresión? En un pueblo en que apenas puede decirse que existiera el sacerdote, al modo como éste era entendido en la India, en la Judea, en el Egipto, etc., y en el que no estaba especializada la profesión del guerrero, ¿quién sino el filósofo podía poseer en la conciencia social la aureola de

los tipos representativos de los héroes—en la terminología de Carlyle—, sobre todo, después de aquella muerte de Sócrates, que el genio de la poesía, por boca de Platón, elevó á la región eterna y sublime de la epopeya?

La felicidad nace del cumplimiento de nuestro fin en el mundo de un modo espontáneo y obligado: porque el sumo bien, como el sumo placer, fluyen del cumplimiento de las leyes naturales, cuando éstas se cumplen sin atropellos ni cataclismos.

Aquí estriba precisamente la suprema enseñanza de la contemplación del medio físico, sonriente, apacible, serenamente bello, de la Grecia.

El griego, fuera un artista, fuera un profesional, que diríamos ahora, de las Ciencias naturales, fuera un filósofo, no encontraba ni podía encontrar en la Naturaleza una enemiga, sino una fiel, inteligente y amorosa compañera. Su obrar era constante y sereno; y sus fines, sabiamente realizados, sin saltos ni violencias de ninguna clase. Era la maestra y la madre del hombre. Y éste, como hijo y discípulo, debe venerarla é imitarla.

Este modo de entender la Naturaleza es el que lleva á Aristóteles á dar como regla de nuestra propia conducta la de seguir las leyes naturales, y el que adquiere después en el estoicismo, sobre todo, el relieve que habremos de observar.

Si el mayor placer y el más puro bien nacen de la realización de las leyes de nuestra naturaleza, su cumplimiento nos servirá de criterio seguro y firme para nuestra conducta; pues mediante él, alcanzaremos la máxima posible felicidad que nos es dado conseguir.

De la armonía y ponderación de la Naturaleza y de la circunspección y serenidad del espíritu griego, del cual es su arte la más soberana expresión, y á la par del criterio de concordia y de transacción (que es el que fundamentalmente le lleva á rectificar del modo que hemos visto la doctrina de su maestro), es de donde saca nuestro filósofo aquel principio, norma eterna de la conducta del hombre, de buscar siempre entre dos extremos el camino firme y

seguro de la virtud. Así, el valor está entre la cobardía y la temeridad; la generosidad, entre la prodigalidad y la avaricia; como la posición económica conveniente para el máximum de felicidad ha de hallarse entre la miseria y la opulencia, etc., etc.

¿Podría satisfacer este criterio de templanza, de moderación, de higiene sagaz y necesaria para nuestro espíritu, si ha de dar los frutos convenientes, cuando, al deshacerse aquella cultura, cada uno de los elementos que la integraban pretendiera erigirse en factor absorbente y primordial? He aquí el problema que presenta á la consideración del historiador, que también se presentó á la filosofía griega, después de haber hecho su tiempo la concepción peripatética, y cuya respuesta habremos de encontrar paralelamente en los estoicos y en los discípulos de Epicuro.

(Concluirá.)

---

## INSTITUCION

---

### LIBROS RECIBIDOS

Böhmer (Joseph).—*Das Geheime Ratskollegium. — Inaugural-Dissertation.*—Hildesheim, August Lay, 1910.—Don. de la Universidad de Münster.

Strucker (Johannes).—*Beiträge zur kritischen Würdigung der dramatischen Dichtungen Theodor Körners. — Inaugural-Dissertation.*—Münster i. W., Westfälischen Vereinsdruckerei, 1910.—Donativo de id.

Brach (K. Heinrich).—*Die Reform des Gerichtswesens im Erzbistum Köln unter Maximilian Franz. — Inaugural-Dissertation.*—Hildesheim, August Lay, 1910. Don. de id.

Contzen (Hans).—*Die lippische Landkasse. — Inaugural-Dissertation.*—Münster i. W., Westfälische Vereinsdruckerei, 1910.—Don. de id.

Meyer (Ernst).—*Über die Entwicklung der Blindschleiche. — Inaugural-Dissertation.*—Leipzig, Wilhelm Engelmann, 1910. Don. de id.

Dopheide (Guilelmus).—*De Sophoclis*

*arte dramatica e fabularum rebus inter se discrepantibus cognoscenda.*—*Commentatio philologica.*—Monasterii Guestfalorum, E typographeo Aschendorffiano, 1910.—Don. de la Universidad de Münster.

Brechmann (Friedrich).—*Die staatsrechtlichen Anschauungen Widukinds von Corvey.*—*Inaugural-Dissertation.*—Breslau, Wilh. Gotte. Korn, 1909.—Donativo de id.

Arens (Franciscus).—*De Terentianarum fabularum memoria in Aeli Donati quod fertur comento servata.*—*Commentatio philologica.*—Monasterii Guestfalorum. E typographeo Aschendorffiano, 1910.—Don. de id.

Voigt (Rudolf).—*Geschichte des Finanzwesens der Stadt Köpenick im 19. Jahrhundert.*—*Inaugural-Dissertation.*—Borna-Leipzig. Robert Voske, 1910.—Don. de id.

Meurer (Albert).—*Das deutsche Tischelergewerbe.*—*Inaugural-Dissertation.*—M. Gladbach, 1910.—Don. de id.

Weber (C. Leopold).—*Die Anfänge der Statistik in der ehemaligen Grafschaft Mark bis zum Jahre, 1609.*—*Inaugural-Dissertation.*—Witten. August Pott, 1909.—Don. de id.

Richter (Johanna).—*Ursprung und analogische Ausbreitung der Verba auf α ζ ω.*—*Inaugural-Dissertation.*—Leipzig. W. Drugulin, 1909.—Don. de id.

Ruhnau (Erich).—*Die landwirtschaftlichen Verhältnisse Westpreussens in der Gegenwart.*—*Inaugural-Dissertation.*—Gera. R. Fischer.—Don. de id.

Müller (C.).—*Die Apperzeptionstheorie von W. Wundt und Th. Lipps.*—*Inaugural-Dissertation.*—Langensalza, Beyer & Söhne, 1910.—Don. de id.

*Personal-Verzeichniss der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster für das Sommer-Halbjahr 1910.*—Münster i. W., Johannes Brecht. 1910.—Donativo de id.

Koelsch (Hermann).—*Beiträge zur Kenntnis des Indiums.*—*Inaugural-Dissertation.*—Zweibrücken, H. Reisel, 1909.—Don. de id.

Lutter (Ernst).—*Geographisch-statistische über die Lage der Städte des deutschen Reiches.*—*Inaugural-Dissertation.*—Bonn, S. Foppen, 1909.—Donativo de la Universidad de Münster.

Koch (Joseph).—*Das Meer in der mittelhoch deutschen Epik.*—*Inaugural-Dissertation.*—Münster i. W., «Der Westfale».

Zimmermann (K. Ludwig).—*Die Beurteilung der Deutschen in der französische Literatur des Mittelalters.*—*Inaugural-Dissertation.*—Münster, 1910.—Donativo de id.

Suerken (Jacob).—*Die Flusssdichte im östlichen Teile des Münsterschen Beckens.*—*Inaugural-Dissertation.*—Dresden, Wilh. Baensch, 1909.—Don. de id.

Schnitzer (Walther).—*Die Bedeutung von § 326 B. G. B., insbesondere im Verhältniss zu dem positiven Vertragsverletzungen und dem Rücktritt vom Verträge.*—*Inaugural-Dissertation.*—Don. de id.

Lübbering (Heinrich).—*Die Verwaltungsaufgaben und die Ausgaben des westfälisches Provinzialverbandes.*—*Dissertation.*—Leipzig, J. B. Hirschfeld, 1909.—Don. de id.

Wegmann (Carl).—*Theodor Fontane als Übersetzer englischer und schottischer Balladen.*—*Inaugural-Dissertation.*—Münster i. W., Westfälischen Vereinsdruckerei, 1910.—Don. de id.

Poethen (Wilhelm).—*Das literarische Leben im Muppertale während des 19. Jahrhunderts.*—*Inaugural-Dissertation.*—Münster i. W., Westfälischen Vereinsdruckerei, 1910.—Don. de id.

Selvers (Fridericus).—*De mediae coemodiae sermone.*—*Commentatio philologica.*—Typis Roberti Voske Bornensis, 1909.—Don. de id.

Nottarp (Hermann).—*Die Vermögensverwaltung des münsterischen Domkapitels im Mittelalter.*—*Inaugural-Dissertation.*—Münster, Regensberg, 1909.—Don. de id.

Madrid.—Imp. de Ricardo F. de Rojas, Torija, 5. Teléfono 316.