

# BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Hotel de la *Institución*.—Paseo del Obelisco, 8.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, publicación científica, literaria, pedagógica y de cultura general, es la más barata de las españolas, y aspira á ser la más variada.—Suscripción anual: para el público, 10 pesetas; para los accionistas y maestros, 5 —Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1.—Se publica una vez al mes.

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

AÑO XXVII.

MADRID, 30 DE ABRIL DE 1903.

NÚM. 517.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

Formación del profesorado de segunda enseñanza, por *D. Adolfo Posada*.—Revista de revistas, por *D. J. Ontañón* y *D. D. Barnés*.—Sumarios de revistas pedagógicas.

### ENCICLOPEDIA

Evolución y concepto de la lógica (conclusión), por *D. José de Castro y de Castro*.—«Trabajo» y Zola, *D. J. Llanas Aguilaniedo*.

### INSTITUCIÓN

Noticia.—Libros recibidos.—Correspondencia.

## PEDAGOGÍA

### FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SEGUNDA ENSEÑANZA (1)

por *D. Adolfo Posada*,

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

Una cita de James.—El maestro, *¿nace ó se hace?*—El problema del personal en la segunda enseñanza.—En España.—Los libros de MM. Langlois y Chabot.—Necesidad de enseñar á enseñar.—Cómo, dónde, cuándo.—Solución indicada ó propuesta: Rusia, Japón, Dinamarca, Finlandia.—Italia, Noruega, Francia, España.—Opinión general.—Fórmulas de M. Langlois.—El régimen prusiano, según M. Chabot.—Los Seminarios pedagógicos.—El seminario de Steglitz.—Conclusión.

#### I

Leía yo estos días un precioso libro de William James, el insigne psicólogo americano, titulado *Los ideales de la vida* (2), y

(1) Véase el número de 1.º de Abril actual de la revista *La España Moderna*.

(2) *Gli ideali della vita*, dice la edición italiana que conozco; *discorsi ai giovani e discorsi ai maestri sulla psicologia*. (Turín, 1903).

no muy adentro, en la pág. 9, palabras, que sin duda expresan una idea, en el fondo, corriente y vulgar: «La fuerza del imperio inglés reside en la fuerza del carácter de cada inglés, tomado aisladamente».

Pero sea ó no la idea que esta afirmación entraña vulgar y fácil, es lo cierto que se olvida con harta frecuencia, y que cuando se trata, por ejemplo, de organizar una función social ó política, ó de crear ó fundar una institución, poner en marcha aunque sea un ejército ó una escuadra, ó de organizar un servicio que no da de sí todo el fruto apetecible, no se tiene siempre en cuenta, todo lo que fuera preciso al menos, el principio general de *técnica sociológica*, me atrevería á llamarlo, á que se refiere el sociólogo James.

A saber: que lo primero y principal en todo organismo social, en toda función humana, son las personas que forman aquél ó que hayan de desempeñar ésta; una nación es según sus miembros sean, no es una entidad abstracta que saque su virtualidad y sus energías del aire que rodea á sus individuos, raquíticos y miserables de por sí; un servicio, una institución, son siempre, en más del 90 por 100, según sean las personas en quienes encarnen; si las personas son como deben ser, es seguro que todo *podrá ir á pedir de boca*.

Por eso revisten una importancia tan general el problema educativo y el problema moral, que educación y moral se introducen por todos los lugares y espacios, por recónditos que sean, de la vida y actividad humanas.

Estas consideraciones tienen una aplica-



ción muy directa y muy especial á la enseñanza, tomada ésta, sobre todo, como una función social organizada.

En efecto, ¿quién puede poner en duda que es capital en el problema pedagógico, en su relación compleja y difícil con la educación nacional, todo cuanto se refiere al *personal docente*? ¿quién, que no esté ciego por cualquier pasión ó prejuicio, el de la ignorancia inclusive, no reconocerá que, por ejemplo, una de las causas de lo retrasada, ineficaz y perturbadora que es la poca enseñanza que tenemos, está en el *personal* que la desempeña, el cual no se ha procurado formar según las más elementales exigencias del gran interés social puesto á su cuidado?

Escasa, insuficiente por falta de todo, de material entre otras cosas, nuestra enseñanza, ¿no daría más de sí de lo que da, en la obra de producir un pueblo culto y progresivo, si el personal fuera otro, ó siendo el mismo, hubiera éste podido formarse de otra manera, más en consonancia con sus funciones?

Se ha dicho, y se dice, que en la organización de nuestra enseñanza, las tres cosas que hacen falta son: la primera, *dinero*; la segunda, *dinero*, y la tercera, *dinero*. Aunque estoy absolutamente conforme con la significación de esta receta ó programa de política pedagógica, añadiré que sin *dinero*, es decir, con lo poco que hay para crear cultura, podríamos hacer mucho más si tuviéramos *maestros*, los cuales, cierto es que no pueden tenerse buenos con poco dinero; pero añadiré, para completar mi pensamiento, que aun después de tener dinero tres veces, no habríamos conseguido casi nada, si no lo aplicáramos otras tres veces á formar *personal* á la altura de las modernas exigencias pedagógicas.

Y vamos á la verdad en excelente compañía al sostener esta opinión, no ya con relación á nuestro país, donde surgen los argumentos locales á granel, sino de una manera general, como una doctrina universal de buena pedagogía.

Sin maestros, quiero decir, sin buenos maestros, no hay buena enseñanza posible, en grado alguno de la educación humana.

¿Pero el maestro *nace*, como se dice del poeta, ó se *hace*? El maestro, ó mejor, la función del maestro, ¿es una profesión especial, esto es, una función que pide aptitud, vocación,—cualidades, sin duda, en gran parte nativas,—y además formación adecuada, educación propia, lo cual no es ya tan nativo y originario?

Aunque, con respecto á esta cuestión, hay naturalmente opiniones para todos los gustos, sin embargo, es casi universal, por no decir unánime, la favorable á la formación adecuada del maestro primario, persistiendo, nada más que hasta cierto punto, la disparidad de pareceres, sólo cuando se trata del profesorado de la enseñanza secundaria y de la superior. A éstas, en efecto, se refieren los que afirman «que, cuando se tiene afición á una ciencia, basta esto para enseñarla», ó que «debe dejarse á los profesores como en efecto se forman»..., ó que «es inútil enseñar á enseñar», según sostenía Fustel de Coulanges (1).

Precisamente se viene discutiendo de un modo más particular en Francia, pero de alguna manera en la mayoría de los países civilizados, el problema á que acabo de hacer referencia, con relación especial al profesorado de segunda enseñanza. Y no creo que pudiera encontrarse un tema más oportuno para tratado entre nosotros, ya que, como en muchas ocasiones se ha dicho, por quienes entienden de veras de estas cosas, si alguna vez acometemos con brío la reforma de nuestra enseñanza ó educación, habría que pensar antes que en nada en buscar y formar maestros; siendo esto verdad doblemente en la enseñanza secundaria, en la cual nadie podrá quejarse de falta de ensayos en materia de planes y arreglo de todo lo que no toca para nada en el corazón del asunto.

M. Langlois, que no hace mucho publicaba un excelente, más que esto, excelentísimo libro, verdadero modelo de un trabajo de resumen de ideas y de hechos y de exposición compeñada y exacta de un problema, acerca de *La preparación profesional en*

(1) Estas citas son del libro de M. Langlois, de que se hablará luego.



la segunda enseñanza (1); M. Langlois, digo, coloca á España, por lo que á esta preparación toca, en el lugar que va á verse. Prescindiendo de Prusia, que es «el único país donde está en vigor un método experimentado para la preparación profesional de los futuros maestros de la segunda enseñanza», el problema está en todas partes á la orden del día, aun en la misma Prusia, y además en el resto de Alemania, donde el régimen prusiano no se ha implantado por completo, y, por fin, en todos los países, si bien deben éstos agruparse en tres categorías: «La de aquellos en los cuales se han tomado recientemente medidas—Inglaterra, Bélgica, Hungría, Italia, Portugal, Rumanía, Suecia,—sin hablar de los Estados Unidos, en los cuales se toman á diario nuevas medidas; la de aquellos otros en los cuales se está á punto de tomarlas—Noruega, Rusia, Suiza, Japón y Francia,—y, por último, la de los que tienen en cuestión lo de tomarlas—Dinamarca, España, Países Bajos, etc., etc.».

Siendo esto la realidad positiva, ¿cómo no estimar oportuno hablar entre nosotros de la preparación del profesorado de segunda enseñanza?

Porque, en efecto, sería injusto pesimismo desconocer que el problema ha suscitado aquí algunas veces una cierta curiosidad. No creo que, ni aún en el cuerpo docente interesado, la necesidad real de la preparación pedagógica y profesional del futuro magisterio secundario constituya una preocupación, ni general, ni menos, honda; pero el mismo libro de M. Langlois anota algunas indicaciones que revelan la exactitud de la observación hecha (2).

El Congreso pedagógico hispano-portugués-americano (1892), en su sección segunda—enseñanza secundaria—preconizaba el sistema de oposiciones como medio de ingresar en el profesorado, pero recomendando de paso la creación de un Centro pedagógico para los aspirantes; es decir, que, si bien con cierta timidez, no deja de reconocerse el problema é indicarse una solución

orientada en el sentido más general reinante en la ciencia y en la práctica de la educación.

Posteriormente, creóse por el Sr. García Alíx, en 1901, una cátedra de Pedagogía, libre, en la cual los futuros profesores de todos los órdenes podrán estudiar las doctrinas pedagógicas y la organización de la enseñanza; bagaje éste mínimo, indispensable, del maestro y del que tanto y tanto carece nuestro profesorado. Por último: en 1902, en la *Asamblea nacional de los Amigos de la Enseñanza*, celebrada en Madrid, se votó esta conclusión, que ya entraña un principio de programa: «Debe exigirse á todo profesor, de cualquier orden y grado que sea, el estudio teórico y práctico de la Pedagogía, para lo cual ha de llevarse esta disciplina á las Universidades, siendo común á las Facultades de Ciencias y Letras. Y mientras no se establezca esta enseñanza, será obligatorio su estudio á los aspirantes al profesorado en las Escuelas Normales.»

## II

Ahora bien: dada la situación de las cosas, aquí, repito que el tema de la preparación profesional ó formación adecuada del profesorado de segunda enseñanza es un tema oportuno, resultando, de seguro, una labor no desprovista de cierta utilidad resumir el estado de la cuestión en estos momentos.

Muchos serían los libros y artículos (1) que podríamos aprovechar para llenar cumplidamente nuestro objeto; pero teniendo en cuenta los límites, por necesidad estrechos, en que nos movemos en estas crónicas, será preciso contraerse á fuentes muy determinadas. Por fortuna, están á nuestra disposición dos, muy recientes y muy nutridas: de un lado, tenemos el citado libro de M. Langlois, del cual hemos de recoger las indicaciones generales acerca de la posición actual del pensamiento pedagógico en el asunto de nuestro examen, y de otro, un interesante libro de M. C. Chabot, profesor de Ciencia de la Educación en la Universidad

(1) Un vol. de 223 págs. París: Imprenta Nacional, 1902.

(2) V. el apéndice, Documentos, España, páginas 1555-1556.

(1) En las notas del libro de M. Langlois hay una bibliografía muy completa de la cuestión.



de Lyon, y titulado *La Pédagogie au Lycée: Notes de voyage sur les Séminaires de Gymnase en Allemagne* (1), el cual, como su título indica, contiene las observaciones del autor hechas durante una misión pedagógica por los *seminarios de gimnasio* del Imperio alemán. Se trata de un libro de circunstancias, de oportunidad, de los que alcanzan una utilidad indiscutible.

«En el momento, dice muy bien M. Chabot en su primera página, en que se afirma entre nosotros la intención de organizar, bajo una forma que aún no se ha encontrado, la preparación profesional de los maestros de enseñanza secundaria, importa evidentemente saber cómo se la ha entendido en el extranjero, sobre todo en Alemania, donde esta institución está desde hace tiempo establecida y es sin cesar estudiada y mejorada, variando de una región á otra, por lo que es tanto más instructiva, habiendo además sido trasformada recientemente en la mayoría de los grandes países.»

Conviene advertir que, aun reduciendo los límites de nuestra información á las indicaciones de estos dos excelentes trabajos, sólo he de referirme á las corrientes generales de la pedagogía, tomando luego como ejemplo práctico de una forma de preparación pedagógica del maestro de segunda enseñanza, el régimen prusiano, tal cual lo expone en su libro M. Chabot.

### III

La opinión favorable á la necesidad de «enseñar á enseñar», materia ésta á la vez de doctrina, (ciencia) y de arte—el arte de enseñar, como parte del arte de la educación—puede estimarse hoy como la opinión más general y dominante.

«Esa idea y otras del mismo género, asociadas ó no, han acabado—dice M. Langlois—por imponerse, fuera de los medios especiales, á la mayoría del público que se interesa en los problemas de la educación. Bien ó mal, existe hoy una convicción muy difundida en el sentido de que no se realizará una reforma profunda en la enseñanza

secundaria, mientras no se haya conseguido que el personal docente sea «preparado» para esa tarea. La fuerza del movimiento en esa dirección es tal, que se la ve arrastrar inconscientemente, en casi todos los países, los Parlamentos y las Administraciones escolares, viéndose la contraria precisada á hacer algunas concesiones... Los adversarios más declarados de la Pedagogía, rara vez se niegan á reconocer, cuando se les apura... que «hay algo que hacer», ó, por lo menos, que ha llegado el momento de hacer que se hace algo, para dar una satisfacción á las «preocupaciones», hoy de moda» (1).

Pero desde el momento en que se admite—añade M. Langlois—en principio, que «cierta cultura científica dista mucho de agotar la preparación especial que conviene á la carrera de profesor en la enseñanza secundaria», surge una porción de cuestiones y se formulan inmediatamente alternativas» (2). En efecto, «la preparación pedagógica, ¿será teórica ó práctica, ó teórica y práctica á la vez? ¿Cuál será el programa?

«¿Dónde debe tener lugar? ¿En los establecimientos de segunda enseñanza, bajo la vigilancia y al cuidado de los jefes y de los profesores de esos establecimientos? Ó por el contrario, ¿será á la enseñanza superior á quien corresponda conducirla, ya sea en las Universidades, ya en Escuelas especiales instituidas al efecto? Por de contado, en este segundo caso, se pueden concebir cerca de las Universidades, hasta en su misma dependencia—á la manera de anexos—establecimientos secundarios que sirvan como campos de aplicación y de experiencia.

«¿Cuándo debe tener lugar? ¿Durante el curso de los estudios científicos, ó luego que éstos terminen? Ó de otro modo, ¿conviene que los estudiantes reciban la instrucción pedagógica al propio tiempo que aprenden lo que habrán de enseñar y se inicien en las investigaciones originales, ó más tarde?

»Por último, en todos los casos, ¿cuánto tiempo debe durar la preparación pedagógica? ¿De qué manera debe procederse para

(1) París: A. Colin, 1903.

(1) Langlois, ob. cit., pág. 9.

(2) Idem, pág. 2.



ver si los que la han recibido la han aprovechado, y hasta qué punto?» (1).

No se podría, creo yo, formular en más breves términos y de un modo más completo, las preguntas á que tiene que contestar un programa de organización pedagógica para formar el profesorado de segunda enseñanza. Quizás sería oportuno añadir una que podríamos calificar de *transitoria*, y relativa á los medios más adecuados para procurar, tan rápida é intensamente como fuera posible, un *mínimum* de preparación pedagógica al personal docente actual, que carece de ella en general, no siempre por culpa suya.

Naturalmente, no es posible aderezar una serie de conclusiones uniformes y aplicables á todos los países. Aparte de que caben criterios muy diferentes y razonados, hay que tener en cuenta las circunstancias de cada país: pues «aunque el problema de la preparación pedagógica sea en todas partes el mismo en sí, cambia de aspecto, según que la enseñanza secundaria se considere desde hace largo tiempo como un servicio público (Francia, Alemania, etc.), ó se abandone en gran parte á la iniciativa privada y las instituciones que sea preciso tener presentes (2).

Sin embargo, prescindiendo de los matices y distingos que, para cada una de las conclusiones imaginables y posibles, tendría que apuntar una discusión general de las preguntas propuestas en las páginas copiadas de M. Langlois, considerando el problema desde el punto de vista práctico, las soluciones concretas, y en cierto respecto de alcance administrativo, se reducen bastante. Así lo advierte el propio M. Langlois de una manera expresa, y podríamos decir demostrativa, según vamos á ver.

«En efecto—escribe,—los redactores de planes de preparación pedagógica del profesorado de segunda enseñanza oscilan en todas partes entre los mismos proyectos. Así, por ejemplo, leemos: «en Rusia, se han presentado los proyectos siguientes de preparación de los maestros: 1.º, un Instituto

pedagógico especial, cerrado, establecido cerca de un gimnasio de internos; 2.º, cursos pedagógicos, anexos á los establecimientos de instrucción, bajo la autoridad de directores y de maestros experimentados; 3.º, seminarios pedagógicos—en las Universidades—que procurarían la posibilidad á los candidatos de visitar varios establecimientos y les darían lecciones de prueba» (1).

«Hay—se dice—hoy varias opiniones en el Japón acerca de la formación, ó más bien reforma, de los maestros: 1.º, el restablecimiento de un seminario pedagógico anexo á la Universidad; 2.º, la creación de una escuela normal superior; 3.º, imponer una «residencia» (*stage*) á los futuros profesores» (2).

En 1897, la Sociedad pedagógica, en Dinamarca, pedía al Ministro de Instrucción pública «que los futuros profesores de los liceos estuvieran agregados á ciertas escuelas y recibieran en ellas una preparación que correspondiera á los cursos pedagógicos de los profesores de los colegios ó liceos suecos» (3).

En Finlandia, la solución adoptada entraña el examen científico, la residencia durante dos semestres, para ejercitarse en la enseñanza por el candidato elegida, las conferencias de crítica de las lecciones hechas por los aspirantes, la dirección del profesor de Pedagogía de la Universidad y el examen práctico (4).

«La cuestión—escribe M. Langlois,—no ha sido estudiada en parte alguna con tanto cuidado como en Noruega. Allí, no se ha razonado *a priori*; se ha pesado la experiencia del extranjero.» Hé aquí, ahora, en sus líneas generales, el plan propuesto: «Después de los estudios científicos en la Universidad, un año de estudios pedagógicos como preparación para la enseñanza secundaria; seis meses de «seminario» en la Universidad nacional de Cristianía; durante ese

(1) Langlois, ob. cit., pág. 9.

(2) Langlois, ob. cit., pág. 12.

(1) *Revue internationale de l'enseignement*, 1901, p. 266, cit. por Langlois, ob. cit., p. 98.

(2) Tanimoto: *Formation des maîtres au Japon*, cit. por Langlois, pág. 98.

(3) Langlois: ob. cit., pág. 153.

(4) Langlois: ob. cit., pág. 166.



tiempo, los candidatos seguirán tres cursos: historia de las ideas sobre la educación (tres horas por semana), administración escolar y metodología (tres horas), psicología del niño; harán, además, ejercicios prácticos en una escuela de la ciudad (observaciones, lecciones de ensayo, aprendizaje de material escolar); al fin del primer semestre, se celebrará un examen eliminatorio. Luego, seis meses de residencia remunerada en un establecimiento secundario de la provincia, bajo la inspección del director (18 lecciones por semana). En suma, el régimen prusiano—*Seminarjahr, Probejahr*,—pero con la diferencia capital de que el «año de seminario», reducido á la mitad, se efectuaría en la Universidad» (1).

En Italia, en 1891, se aceptó el sistema de fundar escuelas del magisterio con el objeto «de preparar a los alumnos en el arte de enseñar las disciplinas que, según las vigentes leyes, se enseñan en los liceos, en los gimnasios, en las escuelas técnicas y normales y en los institutos técnicos» (2).

No digo nada del régimen prusiano, porque luego he de referirme á él; pero desde luego su plan se comprende en una de las direcciones apuntadas: a) preparación en los mismos establecimientos de segunda enseñanza; b) instituto pedagógico especial; c) preparación pedagógica por la Universidad; d) régimen compuesto ó mixto de estas tres direcciones.

En cuanto á la misma Francia, el propio M. Langlois recuerda el voto de la Cámara de Diputados, de Marzo de 1902, en pro de un proyecto del Ministro de Instrucción pública, que entraña estos principios: 1.º, una residencia—*stage*...—2.º, la organización de la escuela normal superior, de modo que sea un verdadero instituto pedagógico (3).

Refiriéndose á España, M. Langlois copia la opinión del Sr. Giner: «tal vez sería—dice éste—una solución acertada, en las condiciones de nuestra enseñanza, la constitución en el doctorado de las Facultades de Filosofía y de Ciencias de una ver-

dadera escuela normal para el profesorado secundario, á semejanza de la de París, ó de la que, inspirada en éste, se organizó en 1847 entre nosotros, para ser suprimida pocos años después; por más que, en rigor, formando una serie continua la primera y la segunda enseñanza, bastaría reorganizar, ampliar y elevar las escuelas normales que hoy poseemos y que, por su viciosa y deficiente constitución, son ineficaces para el mismo profesorado primario, cuya obra es más elemental» (1).

#### IV

Prescindimos de otras indicaciones, demostrativas, tanto del interés despertado en todas partes por el problema, como de lo concreto y relativamente limitado de las soluciones propuestas, porque nos falta espacio. Conviene, sin embargo, recoger aquí algo de lo que M. Langlois expone, como resumen general de las tendencias y aspiraciones de la opinión pedagógica, en cuanto al personal de la enseñanza secundaria.

«Hay—dice—derecho á exigir de los candidatos á la enseñanza en las escuelas secundarias tres condiciones de maestro: que sepan lo que tendran que enseñar; que sepan otras cosas además de las que tendrán que enseñar; que sepan enseñar.»

De cierto que no sería fácil condensar en términos más felices todo el programa de la preparación del profesorado secundario y de todo profesorado.

En cuanto á la primera exigencia, la única á que en definitiva atiende nuestro bien y justamente desacreditado sistema de oposiciones, todos los gustos están conformes. Pero añade M. Langlois: «Es necesario saber alguna cosa más que aquélla que habrá que enseñar. ¿Y cuál será esa otra cosa? Considerada de cerca, esa afirmación se descompone en dos: quiere, seguramente, decir que el futuro profesor debe ser un hombre culto; que tiene *clartés* fuera y por encima de su especialidad. Y quiere decir, además, que debe estar iniciado en los métodos de investigación científica...» (2).

(1) Langlois, ob. cit., pág. 99.

(2) Ob. cit., pág. 176.

(3) Ob. cit., pág. 101.

(1) Langlois, ob. cit., pág. 155-56.

(2) Idem, pág. 101-102.



Para todo lo cual, cabe sostener que «los jóvenes que, después de haber terminado sus estudios de segunda enseñanza, aspiran á entrar como profesores en las escuelas secundarias, deben revisar lo que han aprendido ya, profundizando, sobre todo, en lo que se proponen enseñar, y, subsidiariamente, iniciarse, cuando no adiestrarse por completo, en los trabajos originales» (1). Al efecto, la estancia en las Universidades es indispensable, con sus cursos y seminarios de investigación, v. gr., como ocurre en Alemania.

Y queda la última exigencia: «saber enseñar». Pero, se pregunta M. Langlois: ¿Dónde y cómo? ¿Cómo probar que se ha aprendido?

Prescindiendo de este último punto, y fijándonos en el primero, M. Langlois no acepta el sistema prusiano de la preparación en los seminarios de liceo. Aparte otras ventajas, las hay teóricas en no encomendar por entero la preparación de los candidatos de la segunda enseñanza á los mismos liceos. El divorcio entre los estudios pedagógicos y la Universidad lo estima nuestro autor deplorable: «la Universidad, el medio universitario, la atmósfera de la enseñanza superior, ofrecen las condiciones más favorables para que los estudios profesionales de pedagogía conserven el carácter más elevado y filosófico que conviene. Las facilidades mismas que hay en la Universidad para poner en contacto, en conferencias comunes, los estudiantes y el personal de la enseñanza secundaria, no deben desdeñarse; los estudiantes tienen muchas virtudes profesionales que aprender de un personal tan convencido y concienzudo» (2).

Por otra parte, M. Langlois cree que la preparación pedagógica debe tener efecto después de terminados los estudios científicos (diríamos aquí después de la *licenciatura*), y, además, esa preparación pedagógica ó profesional habría de ser, naturalmente, «teórica y práctica».

La primera, ó teórica, debe abarcar aque-

llos estudios que un hombre del oficio no puede ignorar: psicofisiología normal y patológica del niño; historia, descripción, comparación y crítica de los métodos empleados en Francia y en el extranjero para la administración de la instrucción pública y, sobre todo, para la enseñanza de las diversas disciplinas. Se trata de proporcionar á los candidatos una suma de hechos suficientes, y especialmente de atraer su atención sobre los problemas, suscitando en ellos hábitos de observación y de reflexión en lo que toca á su arte. «Á este efecto—añade con mucha razón M. Langlois,—el aparato de los cursos magistrales es inútil. Bastarán conferencias familiares en corto número...» (1).

Por último, la práctica tendría que consistir en observaciones y ejercicios verificados en verdaderas escuelas (2).

## V

Procuraré ahora resumir en muy breves términos el mecanismo del régimen prusiano de preparación del profesorado secundario, cuya característica, á mi ver, por lo que resulta del libro de M. Chabot y de lo que el mismo Langlois dice, y sobre todo, por lo que se infiere del Reglamento de 15 de Marzo de 1890, estriba en los *seminarios pedagógicos* de gimnasio.

«Hé aquí varios jóvenes—escribe M. Chabot—que se presentan con ánimo de ser profesores de enseñanza secundaria. Han terminado sus estudios en la Universidad; han sufrido con éxito el examen de Estado (diríamos en España: son *licenciados*). ¿Serán, como entre nosotros, nombrados inmediatamente para distintos puestos, los cuales serán para ellos, á costa de los alumnos, puestos de aprendizaje?» (3). Advertido que, no obstante la oposición, la pregunta podríamos formularla desde nuestra casa... Pero, sigue M. Chabot: «No; no serán primeramente más que *residentes (stagiaires)*, bajo la vigilancia y dirección del jefe del establecimiento, con la obligación de sufrir

(1) Langlois, Ob. cit., pág. 103.

(2) Idem, pág. 107.

(1) Ob. cit., pág. 108.

(2) Idem, pág. 109.

(3) Idem, pág. 5.



al fin del año un examen pedagógico —*Prüfung*,—que es el que verdaderamente le abre la carrera. Tal es el régimen, desde hace tiempo aplicado, del año de prueba—*Probejahr*.—Pero aún hay más: esa residencia no ha parecido suficiente, por razones diversas, entre las cuales una de las más importantes es que la dirección dejaba mucho que desear, y que el principiante sólo conocía de ese modo su clase y su enseñanza. Hace años—en 1890,—después de largos estudios y discusiones, Prusia, cuyo ejemplo ha sido seguido ó va á serlo por los demás países de Alemania, ha establecido una organización nueva. Ha impuesto á esos candidatos al profesorado, después de la Universidad y antes del *Probejahr*, un año de seminario, es decir, un curso pedagógico normal, á la vez teórico y práctico, en un gimnasio bien dirigido, que puede servir de modelo y de escuela de ejercicio» (1).

Los aspirantes forman grupos, y cada grupo «pasa un año en uno de esos gimnasios. Oyen y hacen disertaciones pedagógicas, resúmenes de obras ó de artículos. Una biblioteca especial está á su disposición, la cual contiene los libros necesarios para el estudio de las cuestiones de enseñanza» (2). Además, tienen sus prácticas, «asisten á lecciones de los profesores, que sirven de lecciones modelo—*Musterlektionen*—y eso, en todas las ramas de la enseñanza. Hacen también sus lecciones de ensayo—*Probelektionen*,—que escuchan y luego critican sus compañeros, el profesor de la clase, el director y su ayudante. Están encargados de suplir á los profesores ausentes ó enfermos, y son admitidos como tales á las Juntas de los profesores. Por último, deben relacionarse cuanto sea posible con los alumnos, seguir sus recreos, ejercicios de gimnasia, paseos y excursiones escolares, etc. Una vez por lo menos en semana, ordinariamente después de una lección de ensayo, se celebra la *sesión* del seminario, que preside el director: todos los candidatos deben asistir á ella... La sesión se destina á la lectura de los resúmenes de libros y de artículos, á

informes y discusiones, á lecciones de pedagogía, y, sobre todo, á la crítica de las lecciones de ensayo» (1).

«Según esto, un seminario de gimnasio no es un establecimiento especial, una escuela normal secundaria, con ó sin escuela anexa: es una organización especial, anexa á un gimnasio, y que puede ser separada de él, de un año á otro, porque está confiada al director, en quien se ha creído advertir el talento, celo y potencia de trabajo necesarios, y á quien se retira esa función si se considera superior á sus fuerzas ó á su mérito. Propónese un doble objeto: 1.º, que los futuros profesores hagan el aprendizaje de sus enseñanzas bajo una buena dirección; 2.º, que cada cual de ellos vea de cerca y estudie, al propio tiempo que los principios de la enseñanza secundaria, la organización y la vida de un gran establecimiento, á fin de que comprenda lo que de él se espera» (2).

En consonancia con su compleja finalidad, la labor de los seminarios es teórica y práctica.

Sin detenernos más en explicar la organización de los seminarios de gimnasio, estimo curioso ofrecer aquí, en breve extracto, la descripción del funcionamiento real de uno de los visitados recientemente por M. Chabot (3).

Veamos lo que pasa en el seminario de Steglitz:

«Steglitz, dice M. Chabot, es una pequeña

(1) Chabot: *La pédagogie au lycée*, págs. 6-7.

(2) Ob. cit., págs. 7-8.

(3) Acerca de la fisonomía general de estas instituciones, dice M. Chabot lo siguiente: «Candidatos, profesores, director, están sentados alrededor de una mesa; y ordinariamente, salvo en las discusiones, cada cual habla cuando llega su turno. El director concede la palabra primero á los candidatos, luego al joven maestro que ha hecho su lección, y á quien pide haga su crítica el primero; luego al profesor de la clase, si está allí, y al del seminario; él habla el último.

«El tono depende evidentemente del director, en una amplia medida. El es quien da la nota. En Prusia, por ejemplo, dominan la gravedad y una cierta severidad que mantiene las distancias; en Baviera, v. gr., hay más amenidad y buen humor. En ninguna parte he encontrado la tiesura altiva que enfría y acobarda, y mucho menos el tono de broma que disimula el escepticismo; todos toman su papel en serio» (págs. 11-12).

(1) Chabot: *La pédagogie au lycée*, pág. 5.

(2) Idem, *La pédagogie au lycée*, pág. 6.



población de los alrededores de Berlín, á pocos kilómetros de Charlottenburgo, tranquila como una aldea, y cuyo gimnasio parece instalado en pleno campo. El director es M. Lück, hombre muy distinguido y de gran autoridad, joven aún y muy activo.»

«... M. B. tiene que explicar en la cuarta (1), ante una sección de 30 alumnos, una lección de ensayo sobre historia antigua. El director se coloca en la cátedra; M. B. está de pie á la derecha. Ha entregado el plan detallado de la lección; tiene en sus manos la lista de los alumnos, y á su alcance el manual de la clase. Cada alumno tiene ante su vista un atlas histórico. En el muro hay un mapa especial de la batalla de Maraton, con un grabado en el que figuran los combatientes. Primeramente se recuerda la lección anterior, relativa á los griegos de Jonia: un alumno contesta; otro señala en el mapa los lugares geográficos á medida que se van nombrando. Las preguntas son claras y la cátedra está animada. Pero el joven profesor se impacienta, habla con alguna viveza, no sin cierta aspereza... El director no está satisfecho, é interviene para reclamar de todos, maestros y discípulos, un movimiento más vivo. Las preguntas tardan, las respuestas se hacen esperar; se pierde tiempo... Después de la clase, se celebra la sesión del seminario, consagrada, sobre todo, á la crítica de la lección». Todos han tomado sus notas... todos hacen sus observaciones. Uno estima buena la revisión de la lección anterior; pero M. B. no formulaba bien las preguntas, eran demasiado generales. En la exposición, habría convenido leer un trozo latino, de *Cornelius Nepos*. Otro censura cierta expresión harto difícil para los alumnos. *Bruch des Volkerrecht*. (2). M. B. la justifica; pero el director advierte amistosamente que era necesario buscar términos menos abstractos... Otro, en fin, hace notar que hubiera debido señalarse cuán pequeña era Atenas frente á la multitud de persas. El director aprueba la oportunidad de la observación.

Después de los candidatos, habla el pro-

fesor del seminario, M. Pralle. Con gran cortesía indica á su joven colega que su disertación no fué clara; debía haber utilizado más el mapa, señalando á grandes rasgos el plano y el camino de los persas...

Por último, el director resume y completa las críticas, en tono amistoso, aunque lleno de autoridad; sus observaciones se dirigen al fondo ó contenido de la lección y á su forma. Son, en general, de carácter pedagógico...»

Terminada la crítica de la lección de ensayo, el mismo director explicó una lección de pedagogía, que trata de la enseñanza de la historia—programa y método:—«Es, dice M. Chabot, una lección metódica, pero interrumpida de tiempo en tiempo por preguntas hechas á los candidatos y por explicaciones incidentales...» «La lección consiste, sobre todo, en la distinción necesaria entre la manera de enseñar la historia, según los grados que la misma comprende en la enseñanza secundaria». «En todos los casos, dice, es preciso interesar á los alumnos, adaptándose á su edad y á la índole de su espíritu: si lo que tiene importancia, hombres y cosas, no excita su curiosidad y no es por ellos conocido y retenido, la culpa será de la enseñanza.

«En este, como en todos los otros seminarios, el acta de la sesión se confía á un candidato; pero el director no lo designa sino al fin de la misma, para tener con mayor seguridad despierta la atención de todos» (1).

## VI

Y basta lo expuesto, á guisa de información brevísima y necesariamente incompleta, acerca del problema que entraña la formación *pedagógica* del profesorado de segunda enseñanza. Lo que al principio indicaba, esto es, el carácter general del interés que dicho problema despierta, creo haya resultado perfectamente demostrado; lo cual, por otra parte, justifica el que aquí se llame la atención hacia el mismo, pues no supongo existe ningún patriota, por exaltado que

(1) Se designa así uno de los nueve cursos del gimnasio prusiano.

(2) Infracción del Derecho internacional.

(1) Ob. cit., pág. 27.



esté (y los hay mucho en nuestra pedagogía de *secano*), que pretenda somos en este punto una excepción admirable en el mundo culto, y que, por tanto, no tenemos por qué preocuparnos con lo que los demás pueblos hagan ó piensen en materia de formación de profesores de segunda enseñanza, toda vez que aquí nacen, por generación espontánea, tan buenos como pudiera imaginarlos el pedagogo más exigente.

Y cuenta que no me he propasado á criticar los sistemas ideados ó puestos en práctica para resolver la serie de cuestiones que la preparación del personal docente secundario entraña, y menos he recomendado ninguno como el mejor. No se trata de eso. El sistema mejor para nosotros, no sé yo cual podría ser; hay que decirlo *sobre el terreno*. Lo fijo es que nos hace falta uno, y con mucha urgencia, pero mucha, porque las cosas no pueden ni deben seguir como hasta ahora de una manera indefinida.

## REVISTA DE REVISTAS

### ALEMANIA

#### **Zeitschrift für Schulgesundheitslehre:**

(*Revista de higiene escolar.* — Hamburgo.)

### DICIEMBRE

*Merecimientos de Virchow con respecto á la higiene escolar*, por el Dr. H. Cohn.—En homenaje á Alejandro Humboldt, se fundó en Berlín, con su nombre y en el primer centenario de su nacimiento (1869), una Sociedad para la instrucción popular, que Virchow inauguró. Este sabio es más conocido como médico eminente en todas las ramas de esta ciencia y de la higiene pública (sabido es cuánto le deben el saneamiento de Berlín, con su moderna canalización, y la reforma de los lazaretos), que por lo que hizo tocante á la higiene escolar; sobre este punto versó el discurso del Dr. Cohn, que extractamos, ante la citada Sociedad.— Los dos únicos escritos de Virchow, hechos por encargo oficial (1869 y 1883), *Influjos nocivos de la vida escolar sobre la salud y El recargo mental de los alumnos de los estable-*

*cimientos de enseñanza superior*, han bastado para dar orientación á todos los progresos ulteriores de la higiene escolar. Señala en el primero la miopía, ante todo, entre las enfermedades de la escuela, por deficiencia de luz y mala postura del alumno; consecuencia de aquélla son las congestiones cerebrales y su obligado cortejo de jaquecas y hemorragias nasales; siguen después la epilepsia, las dolencias mentales y la escoliosis. Antes de que descubriese Koch el bacilo de la tuberculosis, ya prevenía Virchow contra la acumulación de alumnos en las clases, como causa de afecciones pulmonares por impureza del aire, y declaraba preciso separar al niño enfermo de sus compañeros, para ser tratado en sanatorios especiales. Mucho tiempo ha pasado antes de que hayan empezado á seguirse sus consejos tocante al examen facultativo de los escolares, con arreglo á un plan racional. Francia y Hungría preceden á Alemania en la creación de médicos escolares. Todos, por igual, estamos obligados á reconocer como precursor á Rodolfo Virchow, señalando su nombre á la gratitud de las generaciones que nos siguen.

*Profilaxis de las enfermedades contagiosas en las escuelas de Francia y de Alsacia-Lorena*, por el Dr. A. Kuhn.—De unos 20 años acá, data la primera disposición del Gobierno francés, alejando de las clases por 40 días á los escolares atacados de cualquier enfermedad contagiosa; después, se redujo el plazo á 25 días para la varicela, el sarampión y la parotiditis y á 30 para la tos ferina. Más tarde se incluyó la alopecia y el herpe del cuero cabelludo; en 1890, la Academia de Medicina indicaba la necesidad de aislar también á los tuberculosos, y desde entonces se extiende á las escuelas primarias, públicas y privadas, el régimen sanitario que antes sólo se había dictado para los establecimientos de segunda enseñanza. La clausura de las clases, por motivo de epidemia, se declaró contraproducente por el «Comité consultatif d'hygiène publique»; en cambio, se puso en práctica el reglamento que éste mismo redactó, obligando á dar cuenta, no sólo de los casos ocurridos en alumnos, sino en personas de sus familias y en las que



frecuentasen sus casas; también daba reglas para la desinfección de las clases y para la destrucción, por el fuego, de los libros y objetos pertenecientes al invadido. Compara con estas disposiciones las que rigen para Alsacia-Lorena después de su anexión, hallando poca diferencia esencial, salvo en que incluye este país el tifus entre las enfermedades que exigen aislamiento, y en cambio no se cita la parotiditis. La peste no figura en ninguno de los dos. Termina mencionando algunas dolencias de carácter nervioso que, sin ser de suyo contagiosas, merecen también prevenirse, porque se propagan por imitación ó sugestión, v. gr., la corea, el histerismo, la tartamudez, y por último, los hábitos funestos de los vicios solitarios.

*Sociedades y reuniones.*—Continuando el Dr. Berger su discurso ante la Asamblea de funcionarios de Sanidad de Prusia, en Casel, declaró ser deber esencial del médico de distrito, además de las visitas periódicas, cada 5 años, á todos los edificios escolares, más las exigidas en cualquier caso especial, examinar los planos de los de nueva construcción, comprobando, una vez terminada ésta, si están debidamente realizadas las disposiciones consignadas en aquéllas en cuanto á la higiene. Otro de sus deberes es el de fomentar la instrucción higiénica en la escuela y entre las familias, por medio de conferencias; sobre todo, estar siempre de acuerdo con los maestros y esforzarse por que sean éstos el factor más importante de la salubridad en la escuela. Ante las múltiples obligaciones que pesaban ya sobre el médico de distrito, se ha ido imponiendo en todas partes la creación de facultativos exclusivamente escolares, para reconocer á los alumnos de nuevo ingreso, comprobar su estado de salud en el período escolar é intervenir enérgicamente en caso de ocurrir cualquier epidemia. La experiencia va sancionando los resultados de esta institución en casi todas las ciudades de Alemania (tampoco estaría de más en las escuelas rurales) y se van desvaneciendo los temores de que se produjesen rozamientos en sus relaciones con los otros médicos oficiales ó con los particula-

res de las familias.—Para Mayo de 1903, se proyecta en Hamburgo una exposición destinada á presentar los medios modernos de tener la mejor leche y de conservarla fresca el mayor tiempo posible. Con donativos de particulares y Sociedades, se establecerán recompensas especiales para cada grupo de la Exposición. — El Gobierno de Brandeburgo acaba de prescribir cuál es la clase de forraje que debe darse á las vacas que surten de leche á los niños y las condiciones de limpieza que ha de tener, prohibiendo el consumo de cualquier otro.—Según el *Medical News*, cada médico escolar de Nueva York tiene que visitar semanalmente cuatro escuelas, que reúnen 5.000 alumnos, llevar las listas correspondientes y sostener correspondencia con las familias; trabajo que es imposible soportar mucho tiempo.—Atribuye L. Proal el aumento de delinquentes en Francia, de 17 á 21 años, al consumo de alcohol, que se ha duplicado en los últimos 25 años. En los asilos del alienista Magnan, eran alcohólicos más de una tercera parte de los ingresados, y Bourneville afirma que, de 1.700 niños idiotas, epilépticos ó histéricos, cerca de la mitad procedían de padres bebedores.—El *Board of Education* ha dirigido una circular á todos los maestros de Inglaterra para que ningún niño, sin causa justificada, deje de practicar ejercicios físicos al aire libre ó en locales cubiertos, según el tiempo. El Ministerio de la Guerra facilitará instructores, donde se necesiten. Los juegos escolares, aunque muy convenientes, no deben tenerse como sustitución de la gimnasia.—Sobre esta misma cuestión de la gimnasia escolar hizo dos importantes declaraciones el Comité central de juegos populares y escolares de Alemania: primera, que no pretendía resolver por sí mismo los problemas técnicos de la cuestión, ni erigirse en definidor de sistemas, como pretendía hacer la escuela de Baden (contraria á la aplicación de los principios fisiológicos sobre el desarrollo del corazón y de los pulmones), sino que se reducía á sus fines de propagación de los ejercicios en general y juegos al aire libre; segundo, que la educación física de la mujer, más necesaria, si cabe, que la del hom-



bre, está muy retrasada en Alemania, y que á todo trance deben aprovecharse para remediar en parte esta situación las vacaciones de verano. El Comité seguía sosteniendo, con gran éxito, los cursos de profesores de juegos.—El pastor Kärner, de Hamburgo, y la Sociedad de colonias escolares de la misma ciudad, se preocupan del gran número de niños que se ven privados de toda clase de solaz durante las vacaciones: ni la colonia fundada en la misma capital, ni los paseos por los campos próximos durante el día, bastan para el gran contingente de alumnos á quienes hay que atender. Últimamente, se trata de proporcionar á los menos favorecidos el medio de que permanezcan al aire libre algunas horas en los alrededores de Hamburgo, facilitándoles juego y una comida diaria.—Londres sostiene siete grandes Centros de enseñanza gratuita para sordomudos, con 18 sucursales distribuídas por toda la capital; se emplea el método de articulación de los labios, y sólo para los muy retrasados mentalmente, se aplica el antiguo alfabeto de los dedos.—La ciudad de Frederiksberg, en Suecia, tiene un médico especialista para reconocer la dentadura de todos los alumnos primarios, dos veces al año. Cuando se hace preciso tratamiento, por el mal estado de aquélla, se notifica á los padres por medio de circulares impresas.—De la información practicada en el Estado de Illinois, resultó que el 32 por 100 de los escolares (el 37 en las niñas) no poseían el grado normal de vista. El Gobierno ha dispuesto que se haga todos los años, por lo menos, un reconocimiento general sanitario de las escuelas, con especial esmero en cuanto á la vista y oído de los alumnos.

*Disposiciones oficiales.*—Del Gobierno de Austria, ordenando se remitan á todas las personas que tengan menores en tutela, cuestionarios impresos para contestar á las autoridades respecto de la instrucción y condiciones morales de los mismos.

*Libros nuevos.*—*Compendio de higiene para escuelas y familias*, por A. Mang. 2.<sup>a</sup> edición, con 15 grabados. Weinheim, 1901 (en alemán). Es un folleto en que no se mantienen los límites de la higiene ni se explican con

claridad las cuestiones propias de ésta; además, se recomiendan medicamentos de dudosa eficacia, el vino para la curación de la anemia, etc., etc. Al final, tiene una instrucción para los primeros auxilios en caso de accidente ó de enfermedades contagiosas.—*Higiene escolar*, por el Dr. K. Schmid-Monnard. Leipzig, 1902 (en alemán). Con gran claridad en el plan y el lenguaje, se trata, en las cuatro partes de este libro, del edificio escolar, de la instrucción y de la escuela, en relación con las familias y con el médico. Cada capítulo importante va acompañado de las disposiciones oficiales sobre la materia y de la bibliografía correspondiente.—  
J. ONTAÑÓN.

#### FRANCIA

#### *Revue internationale de l'enseignement.*—

*Paris.*

DICIEMBRE

*Sesión de apertura de la Facultad de Derecho de la Universidad de Paris: Discurso del Decano M. Glasson.*—El Consejo Universitario, que con tanto interés procura la creación de cátedras y cursos nuevos, ha concedido las sumas necesarias para la transformación de los cursos de Historia de las doctrinas económicas y de Legislación y economía rural, en cátedras de planta. Pero, desde el punto de vista científico, el acontecimiento principal de este año ha sido la creación del curso de Legislación civil comparada. Desde hace algunos años existe también un curso de Legislación comercial comparada, y la cátedra de Derecho público general cultiva con preferencia este género de estudios, tan necesarios para reaccionar contra la actual tendencia á hacer mucha política y poca ciencia política.

*Algunas reflexiones sobre la libertad de enseñanza*, por M. A. Cartault.—Trata de combatir, calificándola de sofística, la afirmación de que la libertad de enseñanza, tal y como hoy se entiende, sea el corolario inseparable de la libertad de pensar. Formula su opinión en las siguientes palabras: la educación de la juventud, bajo la alta inspección del Estado y confiada exclusivamente á gentes de



competencia reconocida y que practican el método científico. Parece que todo el trabajo trata de justificar ante la ciencia la conducta del actual Gobierno francés frente á los problemas de la enseñanza.

*El nuevo plan de estudios de la segunda enseñanza*, por M. Luis Liard.—El nuevo plan borra la distinción de la segunda enseñanza en *clásica* y *moderna*, estableciendo una sola que durará siete años y afirmando así su unidad. No debe confundirse esta unidad con la uniformidad; antes, por el contrario, se acerca el nuevo plan, más aún que los anteriores, al ideal de la educación y de la enseñanza, que deben aspirar al máximo posible de individualización.—El primer ciclo ofrece dos tipos: el uno con latín, y sin latín el otro; el primero, con el griego facultativo, á partir de cierto tiempo: los dos, con lenguas vivas enseñadas por los métodos directos, después la historia y la geografía, y por último, las ciencias abstractas y naturales combinadas en diversas dosis, procurando que el tipo que prescinde del latín se caracterice también por el predominio de las ciencias. Con el segundo ciclo, la variedad se acentúa. A cuatro tipos dan lugar los dos del primero: greco-latino, latín-ciencias, latín-lenguas vivas y ciencias-lenguas vivas. Al final se acercan y se fusionan en dos clases: la filosofía, tan útil de conservar, tratando de purificarla de un exceso de dialéctica y procurando desenvolver el espíritu científico, y las matemáticas, que, en la organización general de la enseñanza en Francia, son la transición entre el Colegio y las grandes Escuelas y Facultades de ciencias. La sanción legal será idéntica para estos diversos tipos, en medio de cuya variedad se afirma, por consiguiente, la unidad del bachillerato y de la segunda enseñanza. Por lo que hace á lo que pudiera llamarse el aspecto interior del nuevo plan, constituye éste la tentativa de una segunda enseñanza de forma clásica sobre materia moderna. Se procura obtener una alianza de ambos factores. Formar el espíritu, y al mismo tiempo provisionarlo. Cultivar las facultades por sí mismas y en relación con un medio dado, porque en un medio dado y en un medio real han de vivir y obrar más tarde los ni-

ños. Poner de acuerdo los dos tipos de cultura, la clásica y la moderna, para obtener la verdadera cultura integral, que concede igual atención á los dos objetos del espíritu: el ideal y la realidad.

*Recuerdos de una educación incompleta*, por M. Ernesto Lavissee.—Protesta de la educación de que fué víctima la generación de su tiempo. Una educación clásica, de que formaba parte la enseñanza rutinaria de las lenguas muertas, consideradas en su aspecto externo y no como manifestación espontánea y expresiva del espíritu de un pueblo en cuyas entrañas se forja, y que por lo mismo sirve de clave para averiguar su manera de pensar, determinante de su manera de obrar y de su aptitud ó misión histórica. El estudio de una literatura, sin la base del estudio de una civilización, de la cual las obras de arte son monumentos representativos: de esta suerte, sólo de un modo vago y confuso podían apreciarse sus bellezas, sin penetrar su sentido íntimo y característico. Bajo la abrumadora monotonía de una historia, mera relación de batallas agrupadas en períodos y teatros; á través de aquella confusión de guerras y tratados de paz, era imposible discernir ningún signo revelador de las transformaciones de la vida general ni de las etapas progresivas de la humanidad. Se vivía tan lejos de la historia, como de la vida. Se respiraba un extraordinario desprecio hacia las ciencias exactas y se dedicaba, por el contrario, una gran cantidad de tiempo al estudio de la retórica, reducida á una mera disciplina oratoria. Podía constituir esta educación el ideal del siglo de Luis XIV, pero es incapaz de formar para la vida moderna al hombre que ha de tener el gobierno y la responsabilidad de sí propio. Una gran transformación se imponía y ya comienza á operarse.

*La Pedagogía en la Escuela Normal Superior, 1902, 1903*, por M. Jorge Perrot.—Es el extracto de un informe dirigido por el autor al Ministro de Instrucción pública, y en el cual expone y razona el plan de estudios de esta Escuela.

*La Facultad de letras de la Universidad de Paris, en 1901-1902*, por M. Alfredo Croiset.—Discurso de Mr. Croiset, Decano de la Fa-



cultad, acerca de los cambios de personal, resultado de los exámenes y vida moral de la Facultad.

*Correspondencia, notas y documentos.*

*¿Subsistirá el Colegio americano?*, por Carlos Cestre.—Las Universidades americanas se componen de dos instituciones superpuestas, el Colegio y las Facultades. Todos los estudiantes pasan por el Colegio, donde están cuatro años (de diez y ocho á veintidos), y después de conseguir el título de Bachiller en artes, ó bien entran en la vida práctica, ó bien comienzan una nueva serie de estudios en una de las Facultades. Fundados estos Colegios á imitación de los ingleses, conservan muchos rasgos característicos de éstos. La cultura intelectual es sólo uno de sus objetos: su más grande interés lo dedican á la formación del carácter y á la educación cívica. Por el género de su disciplina, son escuelas de libertad, y por sus asociaciones, escuelas de solidaridad. Los dos primeros años del Colegio, en lo que concierne á sus estudios, corresponden próximamente á las clases superiores de los liceos franceses. En los dos últimos años, los métodos llegan á ser rigurosamente científicos y la enseñanza gana en extensión. Adquiere el alumno una cultura superior á la del Bachiller francés; recibe la disciplina de la investigación científica; consigue los elementos de un juicio independiente y de una concepción propia de la vida, preparándose por último para su misión de ciudadano. Perdiendo estos Colegios lo que hay de gótico en el tipo algo estacionado de las Universidades inglesas, se han abierto á la cultura moderna, combinándola con las humanidades, á las literaturas y lenguas extranjeras, al arte, y sobre todo se han democratizado, facilitando el ingreso á todas las clases sociales. Desgraciadamente, las exigencias, quizás demasiado prácticas, del pueblo norteamericano amenazan su existencia. Desde hace algunos años, las Universidades se ven obligadas á atender las exigencias de un movimiento de opinión producido á favor de la reducción de los cursos de estudios en los Colegios. Ninguna ha ido tan lejos, sin embargo, como la Universidad de Columbia, que estimulada por el ejemplo de la de

Harvard, ha llegado á no exigir más que dos años de Colegio á los jóvenes que se preparan para entrar en las Facultades de Derecho, Medicina y Teología, así como á los que se destinan á los estudios mercantiles y de negocios. Será, pues, difícil en lo futuro impedir á aquellas Escuelas que dan ya la instrucción equivalente al primer año del Colegio, el que otorguen también la equivalente al segundo y confieran el bachillerato.

*Actas y documentos oficiales.*

### Revue pédagogique.—París.

SETIEMBRE

*Notas de escolares*, por G. Lefèvre.—Es una investigación acerca del influjo que la edad, el sexo y el tipo ejercen en la aptitud de los niños, manifestada en su conducta, aplicación, ejercicios de recitación, cálculo y estilo. Tiene un carácter exclusivamente regional, pues se limita á la observación de 21.302 niños del departamento del Aisne, y con la prudencia y seriedad científica que suele caracterizar estos trabajos parciales, base experimental del moderno estudio del niño, es muy parco en la deducción de consecuencias y aplicaciones.

*La situación de Túnez en 1900*, por C. Causeret.—Trabajo de interés especialmente nacional, é inspirado en una reciente publicación del Ministerio de Negocios Extranjeros.

*Pestalozzi, ciudadano francés*, por J. Guillaume.—Continúa la publicación de este trabajo.

*Revista de los libros de Pedagogía*, por C. Chabot.—*Revista extranjera. La enseñanza primaria en el Brasil.*—Este trabajo es extracto de una nota de M. Bizel, Canciller de la Legación de Francia en el Brasil.—Inspirado por el Emperador Don Pedro II, el Ministerio obtuvo de las Cámaras la votación de la ley de 1851, que daba al Gobierno amplio poder para reformar la organización de la instrucción primaria en el municipio de Río Janeiro. En virtud de esta ley, fué puesto en vigor por el decreto de 1854 un reglamento de administración pública, que vulgarizó la instrucción, concedió á los maestros grandes ventajas y ga-



rantías, y creó un Centro de inspección, encargado de dirigir y vigilar todos los establecimientos de enseñanza de la capital.—La caída del Imperio (1889) modificó sensiblemente el plan, pero las bases estaban ya echadas. Para establecer las grandes líneas de una organización, el Gobierno provisional, y el de la Unión más tarde, crearon un Ministerio de Instrucción. Después, no reservándose la Unión más que las Facultades de la capital federal, y dejando á cada Gobierno de los 20 Estados federados y al prefecto del distrito federal la dirección absoluta de la instrucción pública, fué suprimido, por inútil, este Ministerio.—En algunos Estados, está confiada esta administración á un Director de Instrucción pública, que depende del Secretario del Interior, asistido de un Consejo superior de Instrucción pública y de Inspectores escolares; en otros Estados, pertenece la administración á las Municipalidades.—En términos generales, la instrucción primaria se da en escuelas públicas y gratuitas; algunos Estados poseen además otras de pago, dirigidas por extranjeros ó por religiosos, y subvencionadas por ciertas colonias numerosas y ricas.—Veamos la organización actual del distrito federal ó neutro, organización que en cierto sentido debe servir de modelo á los Estados. Existen escuelas de tres categorías. 1.º *Jardines de la infancia*: para los niños de cuatro á siete años de edad. Programa: juegos infantiles, ejercicios físicos graduados, acompañados de cantos, ejercicios manuales, primeros principios de educación moral, conocimientos usuales, ejercicios en la lengua materna y primeros elementos de lectura, escritura, cálculo y dibujo.—*Escuelas primarias de primer grado*. Admiten á los niños hasta la edad de catorce años. Las escuelas de niñas pueden admitir niños de menos de diez años. Las de niños son dirigidas indistintamente por maestros ó maestras. La enseñanza en estas escuelas abraza tres cursos: elemental, medio y complementario, y sus programas son los corrientes en Europa.—*Escuelas primarias de segundo grado*. Su enseñanza está dividida en tres años, comprendiendo: caligrafía, portugués, elementos de francés, matemáticas elementa-

les, geografía é historia (especialmente del Brasil), elementos de química, física é historia natural aplicables á la industria, á la agricultura y á la higiene, nociones de economía política y de derecho cívico, dibujo de adorno, de paisaje y lineal, música, gimnasia y trabajos manuales (de aguja para las niñas). — *Cuerpo docente*. Los maestros y maestras proceden de la Escuela Normal de la capital federal.

*Revista de la prensa.*

#### OCTUBRE

*Condorcet y la educación democrática*, por Francisco Vial.—Son extractos de un libro próximo á publicarse bajo el mismo título.—Se concede á Condorcet generalmente la gloria de haber sido «el verdadero organizador ó inspirador del sistema de instrucción pública de Francia»; y en cambio, al pensador, al filósofo, suele regateársele toda originalidad de fondo y todo mérito de forma. Y sin embargo, su plan de instrucción tuvo un valor más pasajero y circunstancial que sus ideas teóricas, base todavía de la verdadera educación laica y democrática.—La idea de libertad y la de igualdad, son los dos principios esenciales que forman el armazón de su doctrina pedagógica. La educación liberal y emancipadora consistirá, por tanto y en primer término, en organizar el cultivo de las facultades intelectuales y morales y asegurar á todos «la independencia», que consiste en poder dirigirse á sí mismo en todas las circunstancias de la vida; no abarca esta noción todo el contenido de la libertad, que envuelve también el derecho á ser respetado en la libre emisión de nuestras opiniones. En su consecuencia, el Estado debe limitar su acción á la enseñanza de los conocimientos positivos, de las verdades ciertas, á la *instrucción*; dejando á cada niño, ó más bien á sus padres, el cuidado de determinar el género de *educación* (sentimientos, creencias filosóficas, morales y religiosas) que le conviene. Respecto de aquellas verdades no demostradas, puede quedar á salvo la libertad de conciencia del alumno, no exponiéndolas el Maestro como artículos de fe, sino como opiniones, simplemente.



No se emplee toda la fuerza de la educación en el mantenimiento de la paz social y del orden público; sino en la emancipación intelectual y moral del niño, en el desenvolvimiento libre de sus facultades. Nada, por tanto, de enseñanza religiosa, de la que debe separarse la de la moral, reducida á los principios que, fundados sobre nuestros sentimientos naturales y sobre la razón, pertenecen igualmente á todos los hombres. La misma imparcialidad debe observar el Estado ante las opiniones políticas: la Constitución debe enseñarse sencillamente «como un hecho», evitando la creación de una verdadera religión política. El objeto de la instrucción no es hacer admirar á los hombres una legislación hecha, sino capacitarlos para apreciarla y juzgarla. Desgraciadamente, Condoreet, ardiente defensor de la libertad, olvida la educación de la libertad misma. Se preocupa sólo de lo que el Estado debe evitar para no combatirla. Olvida que, además de la ignorancia, hay otros enemigos de la libertad; que no basta conocer las mejores reglas de conducta; que es preciso sobre todo tener la suficiente energía para traducirlas en actos.—Por otra parte, la educación debe «hacer real la igualdad de derechos...», este primer principio de la eterna justicia». No se trata de destruir las desigualdades engendradas por la naturaleza; sino de hacer desaparecer las que nacen de estado social. Igualdad y libertad son dos causas á que se sirve con el mismo medio: la creación de una enseñanza elemental, común á todos los ciudadanos, que reparta el minimum de instrucción necesaria para asegurarles «la independencia.» La diferencia de profesiones engendra una segunda especie de desigualdad artificial, que se combatiría, abriendo el camino de las diversas profesiones á los que se sientan llamados á ellas por sus aficiones; al lado, pues, de la instrucción general, es preciso crear una instrucción profesional, especial, con flexibilidad suficiente para adaptarse á las diversas aptitudes. Para combatir, por último, la tercera desigualdad, que resulta de la diferencia de fortunas, es preciso declarar gratuita la enseñanza.

*La enseñanza de la historia en la Escuela Normal de Fontenay-aux-Roses*, por J. Tou-

tain.—El programa debe limitarse á los grandes hechos de la historia, y en particular á los de la historia de Francia: sacrificar resueltamente todo lo que es puro detalle, trazando vigorosamente las grandes líneas de cada asunto.—No se olvida en Fontenay que las alumnas deben, sobre todo, prepararse para la difícil misión del profesorado. La exposición teórica del profesor forma allí la parte menos importante de la enseñanza, pues sólo sirve de introducción, de preparación para numerosos ejercicios prácticos, de los cuales pueden considerarse aún más útiles que los realizados en la Normal, los practicados durante quince días de residencia en las escuelas públicas de París. La Escuela de Fontenay debe ser á la vez una escuela de instrucción general, donde las alumnas completen sus conocimientos históricos, y una escuela de aplicación, donde se preparen, por los métodos prácticos, para su papel de profesoras.

*Los árboles y la escuela*, por Marcelo Charlot.—Dice que las Asociaciones escolares agrícolas se extienden por toda Francia; las mutualidades escolares son ya una fuerza; la Administración las ha tomado bajo su protección; y la Sociedad forestal francesa de los Amigos de los árboles—sin hablar de otros grupos análogos—mantiene con ellas estrechas relaciones. Describe luego la fiesta del Arbol celebrada el 25 de Mayo en Avignon-les-Saint-Claude, é inserta algunos datos de la historia y situación actual en Francia de este simpático movimiento, tomados del informe redactado por M. Cardot, Inspector de bosques, con ocasión del concurso entre los maestros, organizado en 1901 por la Sociedad de Amigos de los árboles.

*Algunas notas sobre la enseñanza anti alcohólica en 1901*, por Mauricio Pellisson.—La campaña anti-alcohólica prosigue sin interrupción ni desfallecimiento.

*Pestalozzi, ciudadano francés*, por J. Guillaume.—Último de los tres artículos de este interesante trabajo, que puede servir de complemento al hermoso libro que acerca de Pestalozzi tiene publicado M. Guillaume.

*Crónica de la enseñanza primaria en Francia.—Bibliografía.—Revista de la prensa.*—D. BARNÉS.



## SUMARIOS DE REVISTAS PEDAGÓGICAS

**Die Deutsche Schule.***(La escuela alemana.—Berlín.)*

OCTUBRE

¿Se puede propagar la religión por la enseñanza? (*Prall*).—Sobre la opinión y las opiniones (*Linde*).—La decoración mural en la escuela (*Pretzel*).—Crónica.—Ideas y comunicaciones: La conducta moral como objeto supremo de la educación y la enseñanza.—La religión en la escuela.—Noticias.—Personal.—Bibliografía: Pedagogía (*Regener*).—Folletos pedagógicos (*Linde*).—Bibliografía de la enseñanza del dibujo (*Beetz*).—Bibliografía de la enseñanza de la geometría (*Beetz*).—Bibliografía de la historia natural (*Schmeil*).—La bibliografía de la gimnasia en los años 1899-1901 (*Schröer*).—Noticias bibliográficas.—Publicaciones recibidas.

**Monatschrift für das Turnwesen.***(Revista mensual de gimnasia.—Berlín.)*

NOVIEMBRE

¿Qué interés tiene el cultivo de los ejercicios corporales sale de cuidados para con la juventud que abandona la escuela y cómo se ha de satisfacer? (*Burgass*).—Una nueva estadística de la gimnasia escolar en Alemania (*Rosow*).—Convocatoria para el examen de maestros de gimnasia de Berlín, en el año 1903.—Nuevo curso para preparación de maestras de gimnasia de Berlín, en 1903.—Hermann: «Consejos para la introducción de los juegos populares y de la juventud» (crítica de *Schröer*).—A. de M. de G. (1), de Berlín: Informe sobre la situación de los M. de G. de Leipzig, en punto á sueldo y representación.—Comisión central alemana para los juegos populares y de la juventud.—Aclaración de Alfred Maul.—Informe sobre la gimnasia escolar, con motivo del IX Congreso de M. de G. del Rin superior, celebrado en Karlsruhe, el 12 y 13 de Julio de 1902.—Debates de la A. de M. de G. de Berlín, sobre la preparación gimnástica de los futuros maestros elementales.—Enseñanza gratuita de la natación á los alumnos de las escuelas elementales de

(1) Recuérdese siempre que estas iniciales dicen «Asociación de Maestros de Gimnasia.» (*N. de la R.*)

Leipzig.—Berlín: El Real Instituto para preparación de los maestros de gimnasia.—Crónica: Asamblea de los M. de G. suizos.—Gimnasia de niñas.—Asociación alemana de higiene escolar y enseñanza de la gimnasia.—Noticias de Hamburgo.—Una nueva opinión inglesa sobre los juegos y deportes en Inglaterra.—Curso de juegos para maestras en Magdeburgo.—Curso de natación en Hagen I. W.—Informe anual sobre la actividad gimnástica en las escuelas urbanas.—Homenaje á Jahn en Frankfurt sobre el M.—Revistas.—Notas de libros.—Convocatoria para la colocación de una lápida en la tumba de Euler.

**Neue Bahnen.***(Nuevos caminos.—Wiesbaden.)*

OCTUBRE

Guillermo Wundt: su 70.º cumpleaños (*Friedrich*).—El emperador, el pueblo y la nueva escuela alemana (*Göring*).—La economía alemana y la escuela (*Franke*).—El desarrollo de las ciencias naturales en el siglo XIX.—Contribuciones á la historia de la pedagogía.—Comunicaciones.—Pensamientos.—Historia natural.—La ciencia y la enseñanza de la religión.—Noticias bibliográficas.—Notas de libros.—Nuevos libros y revistas.

**Revue des jeux scolaires.***(Pau.)*

NOVIEMBRE

Parte oficial.—La liga girondina en el Consejo general de la Gironda.—La gimnasia de Ling en el cuartel Bernadotte de Pau.—Una conferencia sobre la educación física en Saujón.—Situación de la enseñanza de los ejercicios físicos en Hungría.—Impresiones de *lendit*: el *lendit* de Argel de 1902.—Impresiones sobre el ejército alemán.—Causas del estado enfermizo de los jóvenes.—Los diez mandamientos de la higiene.

DICIEMBRE

Parte oficial.—Los *lendits* y la nueva disciplina militar.—Los soldados de Francia.—Los combatientes de Italia.—Los hombres fuertes del Transvaal.—Los malos hábitos del espíritu.—Recortes.



**School and Home Education.**

(*La educación en la escuela y en la casa.*—*Bloomington.*)

## DICIEMBRE

La obra maternal y filantrópica de las escuelas públicas (*Stableton*).—En busca de una educación (*Sweet*).—Sección de la escuela y de la casa.—Notas del editor.—Miscelánea.

**Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik**

(*Revista de filosofía y pedagogía.*—*Langensalza.*)

¿Cómo, cuándo y por qué nos agrada lo bello? (*Pokorny*).—La psicología de Herbart y la de Wundt, con especial atención á las objeciones de Ziehen contra la de Herbart (*Felsch*).—¿Es posible una religión sin moral? (*Ströle*).—¿Modelo, ó interés? (*Thrandorf*).—Comunicaciones.—Notas sobre experimentos de memoria (*Flügel*).—Curso de vacaciones en Jena, para señoras y caballeros.—La enseñanza del dibujo.—Críticas: I) *Filosóficas*: Lazarus, «La ética del judaísmo» (*O. F.*).—Heynacher, «¿Cómo se refleja el alma humana en el Fausto, de Goethe?» (*Ballauff*).—Cohn, «Historia del problema de lo infinito en el pensamiento occidental, hasta Kant» (*Kowalewsky*).—Jerusalem, «Introducción á la filosofía» (*Kowalewsky*).—Levy, «Filosofía de la forma» (*Gloatz*).—Pomezny, «La gracia y las gracias en la literatura alemana del siglo XVIII» (*Gloatz*).—II) *Pedagógicas*.—Mey, «Las escuelas de Francia, en su constitución orgánica y su evolución histórica, etc.» (*Rein*).—Lüttge, «El ideal de cultura en el presente y su importancia para la educación y la enseñanza» (*Grosskopf*).—Daneck, «El cálculo en el primer año de escuela, con un apéndice sobre la cuestión de la naturaleza y formación de los números» (*Fick*).—Scheel, «Libro de lectura de las obras de Gustavo Freytag» (*Merian-Genast*).—Prensa pedagógica.

## ENCICLOPEDIA

## EVOLUCIÓN Y CONCEPTO DE LA LÓGICA (1)

por el Dr. D. José de Castro y de Castro,

Catedrático en la Universidad de Sevilla.

(CONCLUSIÓN)

El P. Pons, en 1740 (2), nos dió el primer aviso de que los Brahamanes indios usaban el silogismo; en 1786 y 1794, Sir William Jones añadió que, según una tradición muy extendida en el Penjab y en varios puntos de la Persia, Callistenes había enviado á su tío Aristóteles un sistema técnico de Lógica que los indios le habían enseñado y que fué la base de su famoso método (3), siendo Colebrooke quien, de 1824 á 1829 (4), presenta á los ojos de los sabios europeos extractos de la filosofía sanscrita, y M. M. Abel Rémusat (5) y Cousin (6) los que llegan á

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

(2) La carta en la que se consigna este hecho tan curioso está escrita desde Kenkal al padre Halde el 23 de Noviembre de 1740, es decir, cuarenta y cuatro años antes de la fundación de la Sociedad asiática de Calcuta, y ochenta y tres años antes de los trabajos de Colebrooke, según hace notar M. Barthélemy Saint Hilaire. (Premier Mémoire sur le Sânkhyá, París, 1852, p. 263, 264, en la nota relativa al P. Pons, jesuita).

(3) Pero todo esto está tomado de un escritor musulmán bastante moderno, y que goza de escasa autoridad. Para refutar estas alegaciones, basta decir que entre los musulmanes abundan las tradiciones fabulosas. (Dugald-Stewart *id.*, p. 211, 212).

(4) En las Memorias insertas en la colección de Transactions, de la Société asiatique.

(5) En el «Journal des savants».

(6) En los cursos de 1828 y 1829. En la segunda serie de sus cursos (edición de 1847, t. II, p. 132, 133) decía M. Cousin: «El segundo punto del Niaya, sobre el que llamo vuestra atención, es aquel en que se trata de la prueba ó de nuestros medios de conocer... El desarrollo completo de un argumento tiene cinco términos. Hélos aquí con el ejemplo de Colebrooke: 1.º, *proposición*; la tesis que se trata de probar: esta montaña está ardiendo; 2.º, la *razón*; principio sobre que descansa el argumento; porque humea; 3.º, *ejemplo*; lo que humea se quema; testimonio: el fuego de la cocina; 4.º, *aplicación* (aplicación al caso particular de que se trata); lo mismo sucede á la montaña que humea; 5.º, la *conclusión*; pues esta montaña se quema. Tal es el argumento entero que se llama especialmente *nyaya*, es decir, razonamiento completo; y parece que la escuela dialéctica de Gotama ha recibido su nombre del mismo argumento, que es la obra maestra de la dialéctica. Pero no se enumeran siempre los cinco términos del niaya, sino que se los reduce á los tres últimos: «Lo que humea se



proclamar, uno en la revista, el otro en la cátedra, que el silogismo y las Categorías aristotélicas están calcadas ó al menos inspiradas en el Niaya de Gotama.

Barthélemy Saint-Hilaire contradujo estos asertos con tan fuertes razones, que no se ha vuelto á poner en duda la originalidad del Organon aristotélico (1); pero universalmente ha tenido que reconocerse que, aparte de la aristotélica, hay otra Lógica en la India.

De ella no conocíamos en España, al menos que yo sepa, más que los trabajos que acabo de indicar. A la Universidad de Pensilvania, á quien desde este sitio envió un testimonio de gratitud por su deferencia para conmigo, debo el conocer un precioso estudio de Dialéctica india, hecho sobre documentos chinos y japoneses (2).

Nada más difícil que saber una fecha en la antigua India. Aunque todo suceso de la Literatura védica se refiere á la data de Zakyá entrando en el Nirvana, cada autoridad le señala un tiempo distinto; todo lo más que puede afirmarse es que aquél nació unos 500 años antes de Jesucristo.

Aunque el autor del Gran Comentario dice que la Lógica fué engendrada en las enseñanzas de Zakyá (3), todos los lógicos indios aceptan que «en el principio, Soc-

mok estableció el criterio de la verdad y de la mentira», siendo lo más probable que Socmock fuese algún sabio Brahama que vivió muchas centurias antes que Zakyá. Las enseñanzas de Socmock se llaman «Las nueve razones». En ellas se halla la característica de toda la Lógica india. Un atributo cualquiera, *a*, divide el universo en dos clases de seres: los que tienen y los que no tienen *a*. Socmock formula así el problema lógico. «¿qué relaciones de homogeneidad y de heterogeneidad pueden existir entre el predicado de la tesis y el predicado de la razón? En esta montaña arde porque humea, ¿qué relaciones hay entre las cosas que arden y las que humean para que una cosa al humear envuelva el arder?» Excluyendo las contradictorias, halla que son nueve (1), y de éstas, las únicas que sirven de base al razonamiento son: la segunda, todas las cosas homogéneas con las denotadas por el predicado de una razón y no heterogéneas de las señaladas por el predicado de una tesis; y la octava, algunas cosas homogéneas con las denotadas por el predicado de una razón, y no heterogéneas de las señaladas por el predicado de la tesis (2). Esta regla corresponde á la fórmula de Aristóteles: porque decir

(1) En el Dvāra-tāraka-zastra se halla el siguiente cuadro:

Las cosas denotadas por el predicado de una razón se componen de	1. <sup>a</sup>	Todas las cosas homogéneas con y todas las cosas heterogéneas de	Cosas denotadas por el predicado de una tesis.
	2. <sup>a</sup>	Todas las cosas homogéneas con y no cosas heterogéneas de	
	3. <sup>a</sup>	Todas las cosas homogéneas con y algunas cosas heterogéneas de	
	4. <sup>a</sup>	No cosas homogéneas con y todas las cosas heterogéneas de	
	5. <sup>a</sup>	No cosas homogéneas con y no cosas heterogéneas de	
	6. <sup>a</sup>	No cosas homogéneas con y algunas cosas heterogéneas de	
	7. <sup>a</sup>	Algunas cosas homogéneas con y todas las cosas heterogéneas de	
	8. <sup>a</sup>	Algunas cosas homogéneas con y no cosas heterogéneas de	
	9. <sup>a</sup>	Algunas cosas homogéneas con algunas cosas heterogéneas de	

(2) A es B, porque es C, si C no denota ninguna cosa heterogénea de B, denote ó no denote todas las cosas homogéneas con B; es decir, haya ó no haya Bs que sean Cs. En este caso existen tres de las condiciones enumeradas por Socmock, que corresponden á la relación; hay no C que no son B; es decir, á la 2.<sup>a</sup>, 5.<sup>a</sup> y 8.<sup>a</sup> razón; pero la 5.<sup>a</sup> puede ser eliminada, porque al negar el todo negamos el alguno.

quema; testimonio, el fuego de la cocina; esta montaña humea, luego esta montaña se quema.» Reducido así el niaya, es ni más ni menos que un silogismo regular. Esta es al menos la opinión de Colebrooke que debemos seguir, faltándonos conocer el documento original.»

(1) El mismo Cousin, el año 1847, publicando nuevos trabajos sobre lógica india, les ponía esta nota: «Una sabia memoria de B. Saint Hilaire (Mem. de l'Acad. des sciences mor. et polit., t. III, p. 147-250) ha demostrado que el niaya no contiene la verdadera teoría del silogismo, y que Colebrooke ha exagerado mucho la analogía que con esta teoría presenta el sistema de Gotama.»

(2) Publications of the University of Pensilvania.—Series in Philosophy.—Hindu Logic as preserved in China and Japon.—By Sadagiro Suguiza Edited by Edgar A. Singer Jr.—Philadelphia, 1900.

(3) Esto es posible signifique una de las pretensiones de los budhistas de referirlo todo á Budha. También ha podido ocurrir que involuntariamente se haya confundido á Budha con el fundador de la Filosofía niaya, por llamarse los dos Gotama.



que César es mortal porque es hombre, no hombres son no mortales, es lo mismo que afirmar que todo hombre es mortal. Y la regla segunda es idéntica á la moderna del silogismo de la igualdad: pues decir que un triángulo es una figura de tres lados, porque tiene tres ángulos, y no figuras de tres ángulos no son figuras de tres lados, es lo mismo que afirmar que figuras que tienen tres ángulos y figuras que tienen tres lados son triángulos.

En el Kwai-chin-Mitz, Zakya estudia las clases de evidencia que pueden aceptarse como prueba, y distingue entre las razones puras (fuentes de conocimiento) (1) y las impuras (2), de las que las cuatro primeras son una anticipación de la famosa teoría del *hetu*. La Lógica se hace con Zakya una Lógica *utens*, carácter que conserva con Riujú, (3), que vivió setecientos años después de Zakya y doscientos antes de Dinna, y aun con Mirok (4); pero Mirok representa un progreso, al fundar el razonamiento en sólo dos ejemplos analógicos, uno homogéneo, otro heterogéneo: «el mundo no es eterno, porque es un producto; es un producto como barro; el espacio no es un producto; un producto que es igual á barro no es eterno, luego una cosa eterna como espacio no es un producto.»

Con Muchak (5), discípulo de Mirok, la

(1) Las razones puras son: 1.<sup>a</sup>, hechos intuitivos; 2.<sup>a</sup>, cosas que se conocen al razonar por el sentido común; 3.<sup>a</sup>, analogía de las cosas homogéneas; 4.<sup>a</sup>, conclusión de un silogismo perfecto; y 5.<sup>a</sup>, dogma, dicho del hombre santo.

(2) Las razones impuras son: 1.<sup>a</sup>, un ejemplo que sea un caso excepcional en su homogeneidad con la tesis, y también, 2.<sup>a</sup>, en su heterogeneidad con la tesis; 3.<sup>a</sup>, cosas heterogéneas tomadas como homogéneas; 4.<sup>a</sup>, cosas homogéneas tomadas como heterogéneas; 5.<sup>a</sup>, una analogía deducida de cosas heterogéneas; 6.<sup>a</sup>, la conclusión de un silogismo falso; 7.<sup>a</sup>, el dicho del hombre vulgar, opuesto al del hombre santo.

(3) Su obra maestra es el Hoh ben-shin son, trabajo especialmente polémico contra las herejías del budhismo, y en el que se encuentra un tratado de Lógica.

(4) Mirok (Maitreya) trata de Lógica en su Yoga; pero de esta ciencia parecen interesarle principalmente las cuestiones prácticas, como lo atestiguan los títulos de los capítulos: De las clases de debates, De las ocasiones del debate, De las aptitudes del disertante, De la derrota, etc.

(5) Muchak (Aramgha) se ocupa de Lógica en el volumen 10 del Genyo y en el 16 del Zash uh.

Lógica pasa de analógica á inductiva, como se ve en este razonamiento: «el mundo no es eterno, es un producto como el barro, no es como el espacio; es así que los productos no son eternos, luego el mundo no es eterno. Y con Seish (1), hermano de Muchak, se llega al silogismo de tres términos, al sostener en el Ronki que una tesis puede ser probada por sólo dos ejemplos.

Pero indudablemente, en la Lógica india, el Aristóteles es Mahadinnaga (2), y el Porfirio, su discípulo y expositor, Zamkara. Kwei-ke, en su introducción al Gran Comentario, nos refiere que, de los cuarenta trabajos lógicos de Dinna, sólo se ha conservado uno, «Sobre la entrada de la razón principal», que, á pesar de no tener más que treinta ó cuarenta hojas, comprende una Dialéctica completa. Mahadinnaga tenía conciencia de su mérito; termina su estudio con estas palabras: «Como antídoto al veneno intelectual, se abre esta puerta del Supremo Niaya (3); vengán los extraviados en el error de las falsas doctrinas á la verdad». Su discípulo Zamkara distingue entre la demostración y la refutación y sus respectivas falacias, que son propias para argumentar con otra persona, y la intuición, la idea secundaria y sus respectivas falacias, que sirven para el propio convencimiento. La tesis no es ni sólo el sujeto, ni sólo el predicado, sino el juicio entero. Sujeto y predicado se dan en él en una triple relación: primera, el predicado particulariza al sujeto y le incluye en un género superior; segunda, lo determina en

El primero de estos libros pertenecía á su juventud y es una reproducción de la lógica del Yoga de su maestro. En el segundo se separa algo de él y muestra cierta originalidad en la teoría del razonamiento.

(1) Seish (Varu-Chandu) es un hermano menor de Muchak, que alcanzó más fama de sabio que éste. Fue autor de muchas obras; y cuando Hiuent-sang estuvo en la India, vió tres libros: Rouki, Ronshiki y Ronshin (los tres están citados por Dinna), pero se han perdido. El único trabajo que se conserva de él es el Niojits-ron, y en éste emplea todavía el razonamiento de cinco proposiciones.

(2) Mahādinnāga (más conocido por su abreviatura, Dinna). En la introducción al Gran Comentario Kweike, afirma que Seish hizo el estudio completo de la Lógica en el Rouki y en el Ronshiki, pero que resultó demasiado profundo para la inteligencia ordinaria.

(3) Nyāya-drāra-tāraka-zastra.



un modo especial de pensamiento, lo analiza; y tercera, lo diferencia de lo heterogéneo. La verdad de la tesis se prueba por la verdad de la razón; por eso, la verdad de la razón tiene que ser aceptada por todos (1), lo que sólo se consigue cuando la denotación y la connotación del sujeto de la tesis es menor que las del atributo de la razón. El nuevo elemento de la razón es el término medio, al que los indios llaman *hetu*; el valor de la razón estriba en el *hetu*. Lo que llamamos premisa mayor, Dinna lo llama ejemplo, por conservar el nombre de cuando efectivamente, la constituían ejemplos análogos, homogéneos y heterogéneos; Dinna los estudia también porque los considera útiles, pero sólo para el debate; el silogismo lo funda él en una proposición universal. El silogismo de la antigua Lógica india era: «los diamantes son combustibles, porque los diamantes son carbón y el carbón es combustible, como el grafito, el carbón vegetal, ecétera, y lo no combustible no es carbón, como el oro»; el silogismo de Dinna es: «los diamantes son combustibles, porque son carbón y todo carbón es combustible». Sus reglas del silogismo son las mismas que las formuladas por la Escolástica, al aclarar las de Aristóteles (2); lo que no distingue son

(1) Fundándose en esta propiedad que considera esencial para la razón, desecha la revelación. Aceptar como razón lo que no todos aceptan como tal, sería edificar la tesis sobre arena.

(2) Las reglas del silogismo en la Lógica de Zamkara, son:

I. El silogismo sólo tiene tres elementos necesarios: la tesis, la razón y el ejemplo.

II. La distribución del sujeto en la tesis debe conservarse inalterable en la razón.

III (a) Un ejemplo homogéneo debe tomar al *hetu* por sujeto, y por predicado al predicado de la tesis (término mayor).

(b) Un ejemplo heterogéneo debe tomar por sujeto al término mayor heterogéneo, y por predicado al *hetu* negativo.

IV. Los ejemplos siempre deben ser proposiciones universales: el homogéneo, una universal afirmativa, y el heterogéneo, una universal negativa.

De estas reglas deduce su autor los corolarios siguientes:

I. Sólo es posible una forma de silogismo, y esta forma es:

m S es P.  
m S es H,  
todo H es P.

II. Tres términos, y sólo tres términos, pueden emplearse en el silogismo: dos de ellos han de es-

las figuras y los modos; todo razonamiento mediato se hace siempre en *barbara*. Como la peripatética, la Lógica de Mahadinnaga hace un estudio especial del término medio, fundamento de toda inferencia deductiva. La célebre teoría de las tres fases del *hetu* se reduce: primero, á que el *hetu* aparece en la razón como predicado, incluyendo totalmente al sujeto de la tesis; segundo, á que el sujeto de inferencia de la razón depende de la inseparabilidad del *hetu*, con quien está unido en el predicado de la tesis; y tercero, á que el *hetu* no ha de tener nada de común con las cosas heterogéneas.

Constituye, pues, el Hetuvidya (1) una Lógica completa. Es una ciencia, no un arte de razonar: porque si algunos lógicos indios se limitaron á estudiar los modos de discutir, en el Nuevo Sistema, con Dinna y con Zamkara, se define la proposición, se explica la naturaleza del sujeto y del predicado y se estudia la función del término medio. No es una Eurística: porque si es cierto que Mirok presta más atención al arte del debate que á la ciencia del razonamiento, el Nuevo Sistema no sanciona el uso del sofisma ni

tar incluídos en la tesis, por las reglas II y III, y el tercero en el *hetu*.

III. La tesis se prueba por la razón y el ejemplo. En éste, la distribución del término mayor y menor debe ser la misma que en la tesis, por las reglas II y III.

IV. El *hetu* ha de entrar siempre, al menos, una vez, en el ejemplo homogéneo, por las reglas III (a) y IV.

Comparando estas reglas con las de la Escolástica, podemos establecer el siguiente cuadro comparativo:

La 1.<sup>a</sup> regla de la Escolástica corresponde al corolario II y reglas II y III.

La 2.<sup>a</sup> íd. íd., á la regla I.

La 3.<sup>a</sup> íd. íd., al corolario IV y reglas III a b y IV.

La 4.<sup>a</sup> íd. íd., al corolario III y reglas II y III a b.

La 5.<sup>a</sup> íd. íd., á la regla II.

La 6.<sup>a</sup> íd. íd., no tiene correspondencia.

La 7.<sup>a</sup> íd. íd., á la regla II.

La 8.<sup>a</sup> íd. íd., no tiene correspondencia.

(1) Corresponden á lo que se conoció en la Escolástica con el nombre de las *siete artes liberales*, las «seis artes», en que se comprendían los estudios en China y la clasificación de las enseñanzas en las antiguas escuelas de la India: Zabda vidyā (ciencia del Sonido), Hetu-vidyā (ciencia del Razonamiento), Adhyātma-vidyā (ciencia de la Esencia), Cikitsā-vidyā (ciencia de la Medicina) y Zelpa-vidyā (artes en general, agricultura, comercio, arquitectura, música, magia, adivinación, etc.)



de la elocuencia, sino el sano uso de la razón; sólo se considera bueno el debate para probar ó refutar, no para vencer al adversario; así Dinna, al tratar las falacias, es más científico que lo fué Aristóteles en sus Tópicos ó en su Refutación de los Sofistas. Hetuvidya, en fin, es una lógica no formal, sino real, porque afirma la verdad objetiva del razonamiento concluyente, al sostener que si las dos premisas se ajustan á la experiencia, la conclusión se ajustará también. Mill lo ha dicho. Hetuvidya es Lógica de la verdad; no de puro enlace.

Si comparamos la Lógica india con la Lógica inglesa, hallamos que tienen tantos puntos de contacto, que hace sospechar si la última no procede toda de Bacon y de Kant, sino de esa brillante pléyade de lógicos que comienza en Socmock y acaba en Zankara.

Desde Socmock, dividen los indios el mundo en seres que tienen un atributo y seres que no lo tienen, *a* y *no a*; y todos, hasta el mismo Dinna, estudian las relaciones entre lo homogéneo y lo heterogéneo del predicado de la tesis. Morgan afirma, y Boole y Stanley Jevons aceptan, que todo nombre divide la totalidad de los seres en dos grandes grupos: los que poseen las cualidades que designa y los que no las poseen, *X* y *x*, *Y* é *y*, etc.; y los tres estudian las relaciones existentes, no sólo entre los términos dados, sino entre sus opuestos. Gupta (1) dice, con razón, que la Lógica india es *pramana-vada*, es decir, Lógica de la prueba, y Mill la define ciencia de la prueba. Toda la dialéctica sanscrita, hasta Mirok, tiene por única inferencia la de lo particular á lo particular, y sabemos que éste es el verdadero tipo del silogismo para Mill. Mill pone como ley del razonamiento: «todo lo que es una nota de una nota, es una nota de la cual ésta es una nota.» Dinna piensa que el atributo conno-

tado por el predicado debe inevitablemente pertenecer al *hetu* en una inferencia silogística, y que todas las cosas denotadas por el término medio tienen los atributos connotados por el mayor, lo que no es otra cosa que la teoría de la inclusión y exclusión en clases; diamante está dentro de la clase de carbón y carbón en la de combustible.

Fundóse en India la Lógica, primero en la analogía, después en la inducción, y por último, en la deducción; comienza en Inglaterra por el método deductivo, con el aristotelismo puro; proclama luego Bacon el inductivo y acaba Stuart Mill por considerar que uno y otro son generados por la analogía. Recorren uno y otro pueblo por completo el ciclo lógico, aunque siguen opuesto camino, y concluyen por reconocer, el uno con Dinna y el otro con Morgan y los formalistas, que la analogía, la inducción y la deducción son los tres reales y únicos procedimientos de la Dialéctica.

La Lógica india, en otro respecto, tiene tales puntos de contacto con la peripatética, que si hemos visto no ha faltado quien haya creído á ésta fiel trasunto de aquella, no ha dejado de haber tampoco quien afirme que Dinna tomó de Aristóteles sus principales teorías. Ni una sola palabra se encuentra en los libros de Zankara que haga verosímil semejante afirmación; y como Dinna en India y Aristóteles en Grecia encuentran ya en sus respectivos países tan adelantada la Dialéctica que para formar sus sistemas no necesitan apelar á elementos extraños, presentamos las analogías, no para abordar la cuestión histórica de si una Lógica engendró á la otra, sino á título de claro ejemplo de la unidad del pensamiento humano.

Si Aristóteles, en su libro de las Categorías (77), establece diez y explica cuatro: sustancia, cantidad, relación y cualidad,

(1) «La naturaleza de la inferencia en la Lógica india», artículo publicado por S. N. Gupta en el *Mind*, nueva serie, volumen 4.º, 157 y siguientes, Abril de 1895. En este trabajo (p. 163) se afirma que «la naturaleza de la inferencia en la Lógica india es el ir de lo particular á lo particular, que es lo que Mill llama «tipo del verdadero razonamiento»; se pregunta qué valor tenga la premisa mayor, y se contesta que la argumentación fundada en ella es un razonamiento en *cakraka* (círculo).

(1) Aristóteles no usa siempre esta palabra para significar esa idea, sino que la sustituye por *διαίρεσις* (De la Generación, 202.—Del cielo, libro IV, c. 4, 312); emplea á veces *εἶδος*, y más frecuentemente *γένος*. No trata con extensión en el libro de las Categorías más que las cuatro primeras; pero se encuentran indicaciones muy precisas acerca de la acción y de la pasión en el tratado del Alma y en el de la Generación de los animales.



Kanada establece seis padhartas (1), Chamdara las eleva á diez (2) y por fin quedan reducidas á tres: sustancia, cualidad y acción (3). Y si el mismo Kanada las define: «formas mediante las que el mundo se manifiesta y sin las que el mundo desaparece», Aristóteles, cualquiera que sea el nombre que emplee, siempre considera á las Categorías como los primeros predicamentos de la realidad (4).

Se ocupa la Lógica peripatética del lenguaje y lo tiene tan en cuenta la india, que la hemos visto á veces confundirse con la Retórica. Estudia ésta las proposiciones y las divide como aquélla en afirmativas y negativas, universales y particulares; distinguen ambas la teoría del silogismo de la demostración; las reglas silogísticas son tan semejantes, que puede decirse que son esencialmente las mismas. Si el silogismo en la Lógica niaya comienza constando de cinco proposiciones, en Dinna se reduce á tres y no se diferencia del aristotélico más que en el orden de colocación. En vez de decir «todo hombre es mortal, Sócrates es hombre, luego Sócrates es mortal», dice: «Sócrates es mortal porque es hombre, y todo hombre es mortal»; lo que, sin alterar la sustancia, resulta más natural y elegante. Si los principios lógicos no están explícitamente formulados, toda la doctrina india revela el conocimiento de las leyes de la identidad,

contradicción y del medio excluido (1). Recordemos en fin que Aristóteles funda su Lógica en la teoría de la atribución, y Socmock en las razones segunda y octava, y Dinna en las tres fases del *hetu*.

Pero, al decir Dinna en la segunda fase del *hetu*: «H está necesariamente en P (pero no es necesariamente todo P)», si hubiera querido decir que las cosas denotadas por H necesariamente tienen los atributos connotados, no hubiera dicho «H no es necesariamente todo P», error que puede provenir de traducirse la palabra del original *yohim*, homogéneo, por un adjetivo, no por un atributo. Si atributo es lo que significan las letras H y P, entonces H tenía necesariamente que poseer los atributos de P y los que hubiéramos pensado serían individuos de la clase P. Ó la premisa mayor de Dinna representa la inclusión de una clase de cosas en otra clase, ó significa la afirmación de que una clase de atributos son la nota de otra clase. En un caso, tendríamos el *dictum de omni et de nullo* de Aristóteles, y la Lógica de Dinna sería más peripatética que inglesa; en el otro, más inglesa que peripatética.

No es fácil dirimir la discordia al que carece de conocimientos filológicos; pero si comparamos las fases del *hetu* de Dinna con las dos razones principales de Socmock y observamos que aquéllas no son sustan-

(1) Sustancia, cualidad, acción, generalidad, particularidad y unidad armónica.

(2) Sustancia, cualidad, acción, identidad, diferencia, improductividad, particularidad, productividad, unidad y no existencia.

(3) Kanada sólo explica las tres primeras Categorías: La *sustancia* es el cuerpo real de las cosas, no el aparente. Hay nueve especies de sustancias: tierra, agua, fuego, aire, espacio, tiempo, dirección, alma y entendimiento. La *cualidad* es el signo, lo exterior de la sustancia. Hay 24 clases de cualidades: color, gusto, olor, tacto, etc. La categoría de la cualidad le sirve de fundamento para un estudio último de Epistemología y de Psicología.—Lo que más interesa para el estudio de la Lógica se halla en su tratado del entendimiento. El entendimiento se divide en: 1.º, sensación, que se produce por el contacto de las cosas; 2.º, inferencia, que consiste en comparar dos cosas de la misma ó de clase diferente.—*Acción*: entiende por ella el movimiento entero.

(4) Aristóteles llama Categorías á las diferentes formas en que se determina el sér (*Metaphys.*, lib. 5, c. 2, 1026).

(1) En primer lugar, la Lógica india está fundada en la clasificación dicotómica (*a* y *no a*). Dinna introduce el ejemplo heterogéneo *no P* es *no H*, como corolario del ejemplo homogéneo *H* es *P*, y declara, en la tercera fase del *hetu*, que no existe ninguna relación entre *H* y *no P*: lo que significa evidentemente que *H* no puede ser *no P*, en tanto que *H* es *P*; ó, en otras palabras, que *H* es *P* y *H* no es *P* no pueden coexistir jamás: lo que corresponde al principio de contradicción de la Lógica aristotélica.—Al tratar de la relación entre la demostración y la refutación, se dice por los indios que la demostración es afirmar y la refutación negar la verdad de una tesis, y, por tanto, la realidad de la una envuelve la negación de la otra: dos cosas contradictorias no pueden ser á la vez verdaderas y falsas: *A* es *B* ó *no B* (principio *exclusi tertii*).—Que una cosa es lo que es, que *A* es *A*, no fué formulado por las Lógicas de la India, como lo formuló Aristóteles; pero cuando dicen que *H*, el predicado de la razón, ha de conformar con *S*, el sujeto de la razón, tan exactamente que uno no incluya ni más ni menos que el otro, reconocen el principio de identidad.



cialmente más que el desenvolvimiento de éstas, acaso podría afirmarse que en la Lógica india está la Lógica de Stuart Mill, como asegura Gupta, y también la Lógica de Aristóteles: el silogismo fundado en la igualdad y el silogismo fundado en la continencia.

## IV

Todos los lógicos, lo mismo los que confunden su ciencia con una Gramática, que aquellos que le asignan por campo propio el pensamiento, en tanto que pensamiento, que quienes la identifican con una Psicología ó con una Ontología, convienen en que el objeto de la Lógica es el conocer: porque la palabra es la expresión del pensamiento, el pensamiento la actividad del conocer y el conocer sólo en el ser se da.

La Lógica no es, sin embargo, ni una Gramática, ni una Psicología, ni una Metafísica, ni siquiera una Noología; la Lógica estudia el conocer como actividad, como pensamiento. Hamilton está en lo cierto cuando le asigna ese campo de acción, pero no lo está en cuanto supone que puede haber un pensar separado del conocer y del ser, como si pudiera vivir la rama desgajada del árbol; la rama sólo en el árbol es, en el tronco con las otras ramas, con la raíz que le suministra la savia y con el medio circundante. Por eso, siempre que la Lógica ha querido estudiarse aparte del conocer y del ser, ha perecido; por eso pereció la escolástica y no vive la formalista y simbólica inglesa. Tienen aún crédito la de Stuart Mill, Spencer y Bain, porque corresponde á una vista del conocer y del ser; perecerá siempre toda Lógica que quiera constituirse en cantón independiente de la Metafísica.

En el problema del conocimiento está la solución de lo que la Lógica debe ser. ¿Es que no podemos conocer más que el fenómeno, apariencia del hecho, y no tenemos más fuente de conocer que la experiencia externa? ¿Es que sólo podemos conocer la relación de lo general á lo particular, del género á la especie, pero sin llegar, ni al género supremo ni al individuo, y teniendo por única fuente el entendimiento, que

forma las ideas generales por procedimiento discursivo, abstrayendo lo común de lo particular? Pues en aquel caso tendremos la Lógica de Stuart Mill, y en éste la Lógica de Aristóteles, interpretada á la escolástica.

Tomando una y otra por principio un sér que, no teniendo en sí ningún atributo ó propiedad, puede decirse con Hegel, el sér es la nada (1), recibe los atributos ó propiedades de una cosa que no es el ser, por tanto de la nada también, llámesele forma ó medio ambiente. Como la nada, llamada materia ó ente, queda de un lado y las propiedades de otro, la extensión y la comprensión resultan opuestas, y de aquí opuestas también, las dos lógicas que, ora se deduzcan, como hace Hamilton, ora no se deduzcan, como hace la Escolástica, hacen que la Lógica que se apoya en esa dualidad sea en sí misma contradictoria. Partiendo una y otra del axioma *nihil est in intellectu quam prius non fuerit in sensu*, las ideas generales son sólo lo común abstraído de lo particular, y por tanto, como perfectamente dice Mill, lejos de depender la proposición menor de la mayor, depende la mayor de la menor, no sacando esta conclusión la Escolástica, porque las mayores las suministra la revelación, un principio que, por verdadero que sea, es extraño á la ciencia y, así, la Escolástica, científicamente considerada, es una *petitio principii*.

Para el conceptualismo, al que pueden reducirse esas teorías, la verdad es lo que puede ser demostrado: sin llegar á los principios, porque éstos son superiores á la ciencia—son los demostradores—ni á los hechos—de los hechos no se da ciencia,—no hay más formas lógicas que la deductiva y la inductiva. Creyéndose segura en sus principios la Escolástica, su único procedimiento es la deducción; la inducción que admite, la formulada por Santo Tomás de Aquino: «*Inductio est oratio in qua ex particularibus sufficienter enumeratis conductitur universale*», tan no es inducción, que puede reducirse á un silogismo disyuntivo de la primera

(1) El puro sér no es más que la abstracción pura y, por consiguiente, la negación absoluta (*das absolute Negativ*), la cual, considerada en su estado inmediato, es el *no ser*. (Lógica de Hegel, traducción de A. M. Fabié, p. 142, § LXXXVIII.



figura, modo *barbara* (1). El positivismo, creyéndose seguro en los hechos, admite como único procedimiento la inducción, porque el silogismo de Stuart Mill hemos visto era sólo una inducción, ó aun menos que esto: una inferencia de lo particular á lo particular, una analogía.

La inducción y la deducción aparecen como opuestas, lo mismo en el orden de los tiempos que en el de las ideas. Cuando los escolásticos dominan, apoyados en Aristóteles y la religión respectiva, la deducción impera; cuando las ciencias naturales se imponen, quien manda es la inducción. Parte ésta de la experiencia para llegar á una proposición universal; aquélla, de un principio ó verdad general y concluye en una proposición particular. De una parte, se trata de reducir la experiencia á la unidad, someter los fenómenos á reglas y construir el sistema de conocimientos experimentales; por la otra, de enlazar lo adquirido, encadenar las consecuencias y establecer el sistema de nuestros conceptos.

La inducción y el silogismo, si formalmente son opuestos, realmente son idénticos. Así lo reconocen ya los más notables lógicos contemporáneos. El silogismo de Stuart Mill, según la feliz expresión de Claudio Bernard, es una deducción provisoria que necesita de la verificación experimental: «deducimos siempre por hipótesis cuando inducimos» (2): estas son sus palabras; y Sigwart, el más eminente entre los alemanes, declara que la inducción no es en el fondo más que un procedimiento de reducción, que consiste en restablecer las premisas de un silogismo del que la nueva ley que se quiere establecer es la conclusión.

(1) Ejemplo: «el cuadrado, el rombo, el rectángulo y el paralelogramo tienen cada uno cuatro ángulos, cuya suma vale dos rectos. — El cuadrado, el rombo, el rectángulo y el paralelogramo son los únicos cuadriláteros regulares. — Luego todos los cuadriláteros regulares tienen cuatro ángulos, cuya suma vale cuatro rectos.»

$$\begin{array}{l} m \ m' \ m' \ \text{son } P \\ m \ m' \ m' \ = \ S \\ \hline \text{luego } S \ \text{es } P. \end{array}$$

(2) M. Ravaisson, en su Rapport, felicitó á Claudio Bernard por haber reconocido que la inducción no es en el fondo más que una deducción.

Así es en efecto en Matemáticas: hallo en un triángulo que la suma de sus ángulos equivale á dos rectos; induzco del caso particular la ley general y la aplico á todo otro triángulo, porque en esa ciencia veo á la par el principio en la consecuencia y la consecuencia en el principio. En las ciencias naturales, cuando se observa el hecho, no el fenómeno, sucede lo propio; por eso Wundt, en su famosa Lógica, reconoce que es por procedimiento deductivo por lo que el espíritu determina, si no las leyes empíricas, al menos las causales, que son las únicas que merecen llamarse leyes (1). Hasta los modernos escolásticos reconocen la comunidad de naturaleza de la inducción y la deducción. Fonsegrive parece admitir que la inducción no es más que una deducción, en la que la mayor se adivina y se comprende por una especie de intuición. La Lógica, por consiguiente, es inductivo-deductiva.

Pero ambas, inducción y deducción, descansan en la certeza de los hechos y de los principios, certeza que ellas no pueden dar; toda deducción está pendiente de que sea verdadero el principio de que parte, y sólo puede llevarnos á esta afirmación: «así deberá ser el hecho»; no asegura que así sea. La inducción parte siempre de hechos que le dan como verdaderos y sólo puede decirnos: «ésta parece que debe ser la ley»; no «ésta necesariamente tiene que ser». Ambas se mueven entre el hecho supuesto y la hipótesis: la posibilidad antes y la posibilidad después, la posibilidad en todas partes, la realidad en ninguna.

Ni los hechos ni los principios se demuestran: los hechos se ven por la conciencia empírica; los principios por la conciencia racional. La inducción y la deducción suponen una doble intuición: la intuición de los hechos, la intuición de las ideas, la intuición de lo determinable y la intuición de lo determinado; y estas dos intuiciones no se dan más que en la intuición del sér. Sin la intuición de las ideas, no hay mayores para los silogismos; sin la intuición de los hechos, no hay inducción posible. Uno y otro procedimiento hallan su síntesis en la cons-

(1) Logique, t. II, p. 20.



trucción, en el organismo del sér: la Dialéctica, es, por tanto, intuitivo-deductiva, ó mejor, orgánica.

Fúndase ordinariamente la Lógica en la extensión, y la Lógica no puede ser meramente extensiva. Si la extensión constituye el grado de indeterminación de un concepto, y la comprensión la determinación, si aquélla corresponde al número de individuos, y ésta al número de notas, el género es más extenso y menos comprensivo que la especie; el género supremo se representa por el algo, la última diferencia por el ésto, lo que es aquí y ahora y para mí: lo cual puede traducirse por el ente escolástico y por el fenómeno de los sistemas empíricos. La nada arriba y la nada abajo: un concepto y otro concepto, que no tienen realidad ni en mí ni fuera de mí, porque nos es imposible pensar ni que exista el sér sin propiedad ninguna, ni apariencia ni manifestación sin lo que aparezca y se manifieste.

Si, como ha visto profundamente Hamilton desde su formalismo, al lado del silogismo clásico de la extensión existe el opuesto de la comprensión, sea que se funde la teoría del conocer en el ente ó en el hecho entendido como fenómeno, siempre encubrirá una contradicción, conforme al mismo primer principio que toma como ley, y no podrá engendrar una dialéctica que subsista, ni en la realidad de que se aparta, ni aun en el pensamiento en que se encastilla.

En el pensamiento, como en la realidad, se unen, como todos los opuestos, la extensión y la comprensión. Sólo porque el sano sentido común suple los defectos de la semi-ciencia, es por lo que el antiguo silogismo de la extensión aparece verdadero: las nociones Pedro, hombre y mortal, además de ser cada una más extensa que la anterior, es más comprensiva, porque Humanidad tiene más notas que Pedro y seres mortales más que Humanidad. Los mismos escolásticos modernos han tenido que reconocerlo así: para Mercier, la generalización da á una idea una extensión tanto más grande, cuanto las cosas que tienen los mismos caracteres comunes presentan entre sí más diferencias y las diferencias sean más notables: «si la idea de árbol es más general que la de ce-

dro, no es porque los árboles son más numerosos que los cedros, ni porque los atributos comunes á los árboles son menos numerosos que los que son comunes á los cedros; sino porque las diferencias de los árboles *inter se* son más numerosas y mayores que las diferencias de los cedros *inter se*.» A la oposición entre la extensión y la comprensión sólo se llega desde la inducción naturalista, abstracción de toda realidad; la realidad sólo se alcanza mediante la inducción matemática, ó sea la inducción platónica, que ve en lo limitado, abstrayendo el límite, lo ilimitado; en lo parcial, lo todo.

Porque la verdad se revela al espíritu como imperativo categórico, al que hay necesariamente que obedecer; aquella misma Lógica que gira sobre los dos ejes opuestos de la extensión y de la comprensión, admite por único principio de todo razonamiento el de la continencia extensiva. Pero la proposición onymática de Morgan, su silogismo de la unidad, el no figurado de Hamilton, el circular de Aristóteles y el procedimiento de sustitución de equivalentes, en que descansan gran parte de las teorías dialécticas de Boole y de Stanley Jevons, no tienen explicación con el *dictum de omni et de nullo*, á que se pueden reducir las teorías de la atribución y de la inclusión en clases, y demandan otro principio, el que ordinariamente se formula por los lógicos: «dos cosas iguales á una tercera son iguales entre sí.» En frente, pues, de la Lógica de la continencia, se presenta la de la equivalencia.

La Lógica de la equivalencia no puede reducirse á la de la continencia: no hay silogismo con tres términos que tengan entre sí la misma extensión y la misma comprensión. ¿Será también irreductible la Lógica de la continencia á la de la equivalencia? Deber ineludible es para el lógico, según Hamilton, «enunciar explícitamente en el lenguaje todo lo que implícitamente está dado en el contenido del pensamiento»; cuando digo «el hombre es sér», «este paisaje es bello», nadie que me oiga entiende que á hombre corresponde lo privativo de cada uno de los seres, lo que equivaldría á decir, entre otras cosas, que el hombre era un asno, ni que al paisaje corresponde la belleza de la música; sino



única y exclusivamente la animalidad de hombre, la belleza de paisaje, con lo que los términos en el juicio, las proposiciones en el silogismo, se dan sólo en la relación de identidad.

Pero ¿es lo mismo decir «el hombre es sér» que «es sér racional»? En este juicio, sujeto y atributo tienen la misma extensión y comprensión, son la misma cosa; en aquél, el sujeto es menos extenso que el atributo.

Si observamos que el análisis de los lógicos que forman en las más opuestas escuelas nos da siempre el mismo resultado: el que los términos de un juicio no pueden estar más que en una de estas relaciones: el sujeto es igual, ó menor, ó mayor, ó en parte mayor y en parte menor, ó no es el predicado; en el primero y quinto caso tendremos la identidad, porque lo mismo es decir que una cosa es la que es, que no es la que no es; una y otra son las fórmulas positiva y negativa de la identidad; en el segundo y tercero tendremos la continencia, ora vista de un lado, ora vista de otro, y en el cuarto la semejanza. Identidad, continencia y semejanza son los tres fundamentos de toda Lógica. En el juicio de identidad, los términos son un mismo sér ó esencia puesto dos veces en la misma extensión y comprensión: identidad de sí consigo. En el juicio de subordinación, ó el sujeto es una parte del sér del atributo, ó el atributo una parte del sujeto: identidad de fundamento á fundado. Los juicios de semejanza no son verdaderos más que en parte, porque sólo en parte son idénticas las nociones que unen. No existen, pues, tres Lógicas: la Lógica de la continencia, la Lógica de la igualdad, la Lógica de la semejanza; no hay más que una Lógica: la Lógica de la identidad.

Todo juicio dice siempre lo mismo: que el sujeto es, que el atributo es y que la relación es; todo razonamiento puede reducirse á esta única conclusión, ser es ser. Si se trata del conocimiento inmanente, ese sér lo soy yo; si del trascendente, ese sér es el fundamento de mí y de lo otro que yo: El Sér, el *Ens realissimus*, Dios.

Sin entrar, pues, en el examen de la célebre polémica que en los momentos actuales llama la atención de los países que se pre-

ocupan de la Filosofía, y que divide á los lógicos en psicologistas y antipsicologistas, podemos afirmar que la Lógica es una ciencia real que tiene su objeto propio, el conocer, y por tanto supone la existencia de una Psicología y de una Ontología, ó mejor dicho, de una Metafísica.

Y de las premisas sentadas en esta disertación, podemos concluir: que la fuente del conocer de la Lógica no puede ser el entendimiento, sino la razón, unidad de todos los medios cognoscitivos; que el primer principio lógico no es el de contradicción, sino el de la unidad del sér dentro del que, subordinadamente á él y paralelamente entre sí, se dan los de identidad y de contradicción; que no hay en la realidad dos Lógicas opuestas, una extensiva y otra comprensiva; que el fundamento de los razonamientos es sólo el de identidad, porque el de continencia, inclusión en clases y semejanza son sólo aspectos más ó menos parciales de aquél; que la inducción, la deducción y la analogía descansan en la intuición; en una palabra: que la Lógica es la ciencia de lo que realmente es el conocer, no de lo que pienso que el conocer sea.

Y como la realidad, semejante á un prisma de infinitas caras, es una y múltiple, si al espíritu distraído pueden aparecer como Lógicas distintas y hasta contradictorias, la india, la peripatética, la escolástica, la inglesa y la alemana, el científico ha de considerarlas como vistas parciales de una y la misma Lógica.

#### «TRABAJO» Y ZOLA (1)

por D. J. M. Llanas Aguilaniedo.

Todos sabéis que entre las artes, ó sea aquellas muestras de la actividad del hombre en que revela una especial habilidad ó ingenio, hay una rama denominada de las *bellas artes*, por ser su fin despertar en el alma el sentimiento de la belleza, considerándose en tal rama la *Literatura*, cuyo fin es realizar esa belleza por medio de la palabra.

(1) Conferencia dada en el Círculo de Sociedades Obreras de Madrid.



En literatura, como en las demás artes, según el gusto reinante en cada época, hay *tendencias*; esto es, fórmulas especiales, que un ingenio capital ó una agrupación elevada creen las más propias para llegar á la belleza ideal; á lo más bello que puede imaginarse. Por lo común, cada generación viene al mundo con ideas particulares distintas de las anteriores y preparada además de una manera bastante uniforme; así es que en ella prenden y toman cuerpo con relativa facilidad las tendencias y pensamientos de los que van á su cabeza. Esto nos explica en parte el éxito que durante unos años han tenido el *naturalismo* literario y el movimiento que su pontífice, Zola, provocó en la esfera del arte.

Todas las tendencias literarias conocidas hasta la fecha pueden considerarse en términos muy generales, referibles á dos principales: el *romanticismo*, resultado de una libertad absoluta en el arte, de una verdadera indisciplina de la facultad creadora, que no quiere sujetarse á normas ni finalidad preconcebida, prefiriendo vagar libre á su antojo; y el *realismo*, en el cual se establece como necesaria la copia de la realidad, ó por lo menos escenas y cuadros determinados de ella. Cuando el gusto literario de las gentes deja de satisfacerse con las vaguedades, más ó menos poéticas, sencillas ó recargadas de todos los romanticismos, preséntanse inclinaciones más sólidas, se despierta la afición á cosas concretas á realidades más tangibles, y, pasando por formas mixtas variadísimas, ó conviviendo con ellas, se inicia una reacción realista, encubierta bajo un título variable, según la extensión que se da al procedimiento y el orden de cosas naturales que de preferencia se copia.

Luego, se vuelve á empezar. Los hombres, queriendo ser originales, en esto como en todo, se repiten lamentablemente. Las grandes síntesis quedan en pie, inmutables; las derivaciones, poco diferentes entre sí, se suceden y desaparecen como estrofas, apenas variadas, de una misma canción; sólo aquellas á las cuales sus autores han sabido comunicar caracteres de grandeza y humanidad intensos, son durables.

Zola, al establecer su tendencia naturalis-

ta, quiso diferenciarla de otras de índole también realista, y la basó primeramente en un realismo sencillo y poético; más tarde—y es cuando aparece bien definida la tendencia,—en un sensualismo que consideraba como fuente de vida, y por lo tanto, perfectamente moral para él; en la observación, lo más acabada y científica que podía, de ciertos medios sociales en descomposición y en un pesimismo doloroso, flor negra de tristeza, que forzosamente había de copiar, pues nace invariablemente desde el primer contacto brutal de las almas con la realidad.

Últimamente, Zola se prenda de la grandeza de ciertos temperamentos y modifica su labor profundamente, dándole una gran trascendencia social.

Sin dejar de ser naturalista en cuanto pinta, sus figuras son encarnaciones de ideas algo de lo que se ha hecho notar en Ibsen, por ejemplo, cuyos personajes se comparan á muñecos, á formas corpóreas revestidas de concepciones puramente abstractas. Los personajes en ambos casos obran con una rigidez, con un método y sujeción absoluta á las ideas, muy difíciles de encontrar, por lo ideales, en individuos de carne y hueso.

Á esta tercera época, corresponde la novela *Trabajo*, de la cual quería hablaros ligerísimamente, pues vosotros, hoy por hoy, más que doctrinas y teorías por aprender, necesitáis el conocimiento de ejemplos claros que copiar, é indicaciones sobre lo que os conviene seguir ó esquivar.

Así, he de limitarme á tomar de la obra algunos tipos, para presentároslos juntamente con el autor; marcando la manera que tuvieron de comportarse en la vida, para que por lo menos en algunos puntos os sirvan de ejemplaridad y enseñanza.

La novela *Trabajo* se reduce en última síntesis á la odisea que tiene que atravesar un temperamento de lucha, Lucas, enamorado del bien y de la dicha de los hombres, para llegar á la fundación y establecimiento de una ciudad ideal; una ciudad de trabajo, de justicia y de paz.

Los demás personajes que en torno á éste se mueven, ó son figuras decorativas, con ob-



jeto de crear un segundo término agradable y oportuno á la acción principal, ó personas que alientan y sostienen á Lucas en su labor, formando una atmósfera progresiva, ó personajes de contraste, que constituyen el medio reaccionario, con viejas tendencias egoístas, feudales, sobre las cuales se destacan poderosamente y brillan con una luz atractiva y vivísima las ideas de amor y de paz del reformador.

Éste, en su ciudad ideal, consideraba como elemento indispensable para la dicha el trabajo; y el mero hecho de admitirlo Zola como evangelio, como uno de los elementos que componían su credo, Fecundidad, Trabajo, Justicia y Verdad, indica la importancia tan grande que le atribuía en el desenvolvimiento y prosperidad de la sociedad ideal con que todos soñamos.

Está, en efecto, demostrado que el trabajo es un elemento de vida; nuestro cuerpo, abandonado á sí mismo, enferma y degenera; la inteligencia se oscurece; todas aquellas facultades que, como el ingenio, el espíritu emprendedor, el respeto y consideración hacia los demás y el saber tratarlos y sacar de ellos partido, son una adquisición de las generaciones, heredada de las precedentes que lucharon por la vida, se embotan y desaparecen. En los organismos vivos, un miembro, un órgano determinado especial para una función, cuando no se le hace trabajar, se debilita y acaba por desaparecer. Hay multitud de ejemplos de animales que viven en cavernas oscuras, los cuales llegan á perder los ojos, por no necesitarlos en el nuevo medio; los insectos y crustáceos parásitos van perdiendo todos sus órganos por no emplearlos, quedando reducidos al chupador y un saco indiferenciado.

El hombre necesita de la actividad que el trabajo supone; de esa acción y reacción, de ese cambio continuo, que la lucha con el medio establece. No hay que perder de vista que estamos organizados para el trabajo; somos de la manera que somos, esto es, tenemos brazos, ojos, etc., porque, á fuerza de siglos de labor, la Naturaleza ha venido á descubrir que esta constitución nuestra era la más apropiada para sacar adelante el principio de vida y de conservación del sér, á

través de todos los ataques — que son muchísimos y muy variados — del medio que nos rodea. Nuestro cuerpo es, por lo tanto, una fórmula bastante perfecta, hallada por la Naturaleza después de muchos ensayos menos acabados; mas como lo formó teniendo en cuenta que había de sentirse hostigado por todas partes, sentir la acción exterior con una gran intensidad, en el momento en que el hombre se rodea de comodidades para evitar esa acción y deja de luchar, de trabajar, fáltale ya una de las condiciones necesarias para la vida. Falta uno de los términos para la comprobación, y la fórmula no puede subsistir, esto es, el cuerpo se pierde.

Imaginaos que un ingeniero muy experto ha calculado el grueso de una caldera, teniendo en cuenta el peso de la atmósfera sobre ella. Si luego llega un hombre capaz de hacer el vacío alrededor de la caldera, las paredes de ésta, que no encuentran contrastada la tensión interior de los gases por un empuje exterior, es lo más probable que estallen. El ejemplo es bastante burdo, pero os servirá para comprender bien la necesidad que tenemos de trabajar. Si fuera posible cultivar una serie de hombres que vivieran en estufas á 20°, sin frío ni calor, sin que llegara á ellos acción ninguna exterior, teniendo de antemano resueltos todos sus problemas y sin necesidad de preocuparse de nada, concebimos que, en un discurso de siglos, llegaran á perder sentidos, miembros, etcétera, hasta no quedar del primer hombre sino una masa poco menos que amorfa. El individuo vago de profesión, además de pasarlo muy mal en este mundo, pues jamás está contento ni puede estarlo, es una vuelta hacia el protoplasma, hacia la materia primitiva sin diferenciar.

Zola tal vez haya exagerado un poco, se haya dejado llevar de su impresionabilidad de poeta, al acentuar las deformaciones y el embrutecimiento que un trabajo invariable, aunque muy duro, imprimía á los obreros de la fábrica que en su novela estudia; el trabajo, por duro que sea, no embrutece ni apaga el alma, siempre que no resulte excesivo y siempre que vaya á él el hombre bien alimentado; pero en la fábrica de Zola se



trabajaba más de lo que podían resistir hombres muy mal mantenidos, y que, por añadidura, bebían diariamente el vino á litros.

El gran problema para vosotros — aparte del económico — es el de organizar de un modo estable y saludable ese trabajo y acortar las horas de él, pero siempre que se suprima al mismo tiempo la taberna.

Subsistiendo ésta, de nada os sirve para vuestra felicidad que trabajéis menos tiempo.

Por eso Lucas, el apóstol de la novela de Zola, al suprimir horas de trabajo, al establecerlo bajo las mejores condiciones de limpieza y salubridad imaginables en su ciudad ideal, prohíbe absolutamente las bebidas alcohólicas en el sitio en que se reunían los obreros para sus juegos y diversiones. Era el único modo de tener hombres sanos, frescos de espíritu y felices.

Quiero pintaros á grandes rasgos este carácter, Lucas, que inspirado por su amor al pueblo hace lo posible por confundirse con él, por hablar y tratar á los obreros, deseando instruirse en sus cosas, conocer sus pequeñas alegrías, para aumentarlas, y sus terribles infortunios y degradación, para remediarlos en cuanto le sea posible. Como un precursor, desde lo alto de los cerros que rodean al viejo Bauclaire, habitación de los obreros del Abismo, contempla aquel «sórdido montón de casuchas inmundas y ruinosas; piensa en la taberna, en la paga debida...»; en el «hombre convertido en lobo por la faena abrumadora, por el pan tan malo de ganar y disputado por el hambre...»; piensa en el día de la paga, en que el obrero «corre á aturdirse con el alcohol... (dejando) en la calle á su compañera de fatigas»; y el formidable problema de las vergüenzas y torturas del salario se le representa con caracteres tan graves como tantas otras veces con anterioridad le había acontecido. Entonces es cuando se afirma en su idea, en su plan redentor, encaminado á salvar de tanta miseria y desgracia á aquel pueblo de esclavos, bueno y digno de inmensa compasión, en medio de su abyección y bajas miras. Ved aquí ya al hombre orientado, que considera la «profunda labor con que habría que dar vuelta á la Humanidad para que

el trabajo volviera á ser honra y alegría, para que el amor sano y fuerte pudiese florecer de nuevo en la gran recolección de verdad y de justicia»; al hombre que, en posesión de su idea, se prepara al ataque, al cumplimiento de la misión, para la cual se cree llamado. Desde entonces comienza su apostolado, la lucha empeñada contra obstáculos de todo género, que la sociedad capitalista, ó los intermediarios inútiles, como Labosque, y hasta los mismos esclavos, escandalizados de ser redimidos ó echando de menos las cadenas, le van creando. De todo esto sale triunfante Lucas; tiene la grandeza de las figuras redentoras y el convencimiento de que si es él el llamado á realizar aquella misión, ésta le hará inmune y saldrá sin daño mayor de cualquier persecución. Creyendo en la necesidad del amor, funda su hogar, en el cual encuentra un sitio de descanso y reparación de sí mismo para volver diariamente á la pelea; es el único modo de conseguir una labor sostenida durante tantos años sin desmayos ni decadencias, cuando el encargado de llevarla á efecto es un hombre de corazón tan grande como Lucas, y por lo mismo tan bien dispuesto para sufrir, para experimentar dolor y desfallecer, en consecuencia, ante cosas que á otros no habían de impresionarles.

Al leer esta obra, por momentos cree uno confundido al personaje principal de ella con el autor, con Zola, que iniciador del movimiento humanitario—poco simpático en su país—de que todos tenéis noticia, conoció las hieles y amarguras que encierra la copa del bien obrar, cuando recae en provecho de los débiles y oprimidos, ó de los explotados.

También él tuvo su odisea; primero, hasta conseguir la implantación y triunfo de la tendencia naturalista, sueño tenaz de su juventud y de su primera época de novelista; luego, con motivo de aquella resonante campaña, en el curso de la cual se vió escarnecido y desterrado, odiado por su misma patria, que tratara de engrandecer.

Yo quisiera que os fijárais bien en estas vidas de lucha activa, sin sosiego, para que sacárais de ellas muchas enseñanzas y normas de vida, con objeto de ajustar á ellas lo



más posible las vuestras. Hay mucho que aprender en héroes como Zola, cuyo trabajo era continuo, encerrado en un rincón lejos de París y viviendo metódicamente una vida al principio muy modesta, mientras, sin darse cuenta, se preparaba para la gran batalla. Los personajes de sus novelas son siempre figuras gigantes y vivas; algunas veces, sin embargo, parecen informados por una vida abstracta, rodeados de una aureola de idealidad y de sueño, que deja entrever en el autor un carácter poético y sentimental, buscando refugio, como los grandes románticos de todo tiempo, en regiones encantadas, fuera del ambiente de miserias, mezquindades y pequeñas ambiciones.

Todos no podemos ser reformadores, y quizá alguno de nosotros no habrá pensado todavía en sacar adelante una idea propia, sea cual fuere. Esa idea única, especial de cada uno, hay, no obstante, que tenerla; al hombre se le define por ella. Las gentes por venir para nada se acordarán de nuestras caras ni de nuestra estatura cuando traten de saludarnos en la Historia; nos reconocerán por la idea que conseguimos hacer triunfar, por el bienestar que deban á nuestras reformas.

Frecuente es ver que esa idea tarda años en presentarse; muchos mueren sin haber conocido su soplo, bajo cuya impresión, las naturalezas bien templadas se enardecen y vuelan decididas á los peligros más grandes; pero, entretanto, podemos todos servir de poderosos auxiliares á la causa de la paz y de la justicia, aprendiendo, sobre todo, primero, á discernir entre las buenas ó malas causas, para lo cual no hay como llevar puesta la mira en la dicha de los demás, pues trabajando por la felicidad de ellos, labramos, sin cüda, la nuestra propia. Dígoos esto, porque es muy fácil confundir el interés inmediato, de momento, con el supremo interés de toda nuestra vida y de las generaciones que nos sucedan. Por no haber discernido, los primeros obreros, arrastrados en la obra de Zola por el espíritu emprendedor de Jerónimo Qurignon, el rey de la industria de aceros, el triunfador en quien se acumulaba la herencia luchadora de sus antepasados, sirvieron la

causa de la injusticia, encadenándose con irrompibles cadenas al Abismo, que devoraba sus vidas y la de sus hijos. Por la misma causa sufrieron después la tiranía de Delaveau el ingeniero, trabajador infatigable, acaparador de riquezas para el boato de una familia inútil, que deshojaba indiferente entre sus dedos aquella flor de dolor y de esclavitud, cosechada á expensas de tanta agonía miserable. Porque todo es cuestión de orientación buena ó mala; y muchos, con la misma facilidad siguen á quien ha de llevarles al jardín de delicias, que á hombres como Delaveau, buenos en el fondo, pero desviados por un falso concepto de la verdadera justicia. Á este tal habíanle confiado una industria, comprometiéndose á obtener de ella un rendimiento hasta entonces no alcanzado. Quería cumplir sus compromisos, ser fiel á su palabra y ser honrado, según el concepto que él tenía de la honradez, consiguiéndolo merced á una intransigencia y dureza feroces con sus obreros, á los cuales trataba en forma parecida á la empleada por Nansen con sus perros grönlandeses; castigándolos sin compasión posible y matándolos según lo requerían las circunstancias, no obstante comprender muy bien que eran ellos los que, tirando de los trineos, los salvaban, arrancándoles de las soledades mortales del mar helado.

El que de vosotros se sienta con alientos y con espíritu de reforma, puede leer *Trabajo*, de Zola, en la seguridad de sacar en esta obra, sobre todo del carácter de Lucas, muy provechosas lecciones; lo de menos son, en un personaje como éste, las aventuras, luchas y peripecias por que atraviesa para llegar al éxito de su empresa; lo realmente importante es la idea que le guía, la manera cómo disciplina, cómo doma su cuerpo y su espíritu, cómo se prepara para la lucha, y los medios que luego se ve obligado á emplear con objeto de sostener su ánimo y seguir adelante cuando todo se conjura para que desfallezca, para que abandone su primer propósito. Os hablaba hace poco de Nansen. Su libro, en que da cuenta de la expedición realizada por él y doce compañeros á través del mar polar, ha despertado grandes admiraciones por las peli-



grosfimas aventuras corridas. En tal libro, sin embargo, lo importante no son las aventuras, sino la idea conductora, el hilo único y sencillísimo, que llevó á Nansen, tras diez años de preparación muy detenida, á aventurar su vida entre los hielos y con él las de doce hombres que dejaban tranquilos sus hogares, no obstante las probabilidades bastantes remotas de volverlos á ver nuevamente.

Resumiendo: en *Trabajo*, de Zola, como en su autor, como en todo libro ú hombre que se proponga llenar un fin social, debéis fijar, sobre todo, vuestra atención en el motivo conductor, en la idea ó finalidad que traten de conseguir, en el dominio de sí mismos que logren alcanzar para tener mayor probabilidad de éxito en la lucha, y muy especialmente también en la tenacidad de su trabajo, virtud muy grande cuando tantas opuestas influencias la contrarían.

El que de vosotros sienta el germen de un apostolado semejante al de Lucas, dentro de las ideas reformistas que os han inculcado, en buen hora lo desarrolle; los demás seguid trabajando tranquilos y sobrios; ennoblecendo vuestro hogar con el buen ejemplo, pues allí encontraréis siempre el reposo necesario tras la lucha diaria y auxiliando en su obra á los amigos de la justicia para que todos sufráis menos.

La realización de la sociedad pacífica y justa, era hasta hace poco tiempo considerada como un sueño y sueño peligroso. La opinión varía y hoy está muy modificada en ese punto. La obra redentora no puede menos de fructificar, de ser un hecho en plazo breve ó largo. ¡Quién sabe! ¡Los tiempos quizá están muy próximos!

---

## INSTITUCIÓN

---

### NOTICIA

El antiguo accionista de la Institución, Sr. Marqués de Palomares de Duero ha suscrito dos nuevas acciones, números 800 y 801 de la última serie.

### LIBROS RECIBIDOS

Renault (Marcel).—*Les philosophes. Epicure.*—París, Paul Delaplane. Don. del editor.

Schloss (David F.).—*Sistemas de remuneración industrial.* Vertido al castellano de la última edición inglesa, por Siro García del Mazo.—Madrid, Victoriano Suárez, 1903.—Don del íd.

Guerra y Cortés (Vicente).—*La tuberculosis del proletariado en Madrid.*—Madrid, Baena Hermanos, 1903.—Don. del autor.

Barcia y Trelles (Juan).—*Los Abonos potásicos en el cultivo de la Remolacha azucarera.* Madrid, Imp. Arte y Letras, 1903. Don del autor.

Sanz (S. N.).—*El primer libro para el estudio del Francés, Música, Dibujo.*—Madrid, A. Saez, 1901.—Don. del editor.

Dorado (P.).—*Bases para un nuevo derecho penal.* Manuales Soler.—Barcelona, Soler. Don. del autor.

Centro de Instrucción Comercial.—*Memoria leída por el Secretario en la Junta general de Señores Socios, celebrada el día 15 de Febrero de 1903.*—Madrid, F. Rodríguez Ojeda, 1903.—Don. del Centro.

Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Madrid.—*Memoria y cuenta general correspondientes al año de 1902.*—Madrid, Faure, 1903.—Donativo del Director-Gerente del Monte de Piedad.

Díez Enríquez (Dionisio).—*El derecho positivo de la mujer.*—Madrid, A. Pérez y C.<sup>a</sup>, 1903.—Don. del autor.

Selgas (Fortunato de).—*San Félix de Játiva y las iglesias valencianas del siglo XIII.* Madrid, Imp. de San Francisco de Sales, 1903. Don. de íd.

---

### CORRESPONDENCIA

D. D. C.—*Betanzos.*—Recibidas 5 pesetas por su suscripción al año 1903.

D. J. Ll.—*Palma de Mallorca.*—Recibidas 5 pesetas por su suscripción al año 1902.

D. J. O.—*Toledo.*—Idem 10 ídem por su ídem al año 1903.

D. B. Ch.—*Gerona.*—Idem 10 ídem por su ídem al año 1902.

D. R. T.—*La Coruña.*—Idem 10 ídem por su ídem al año 1903.

---

Madrid.—In p. de Ricardo Rojas, Campomanes, 8. Teléfono 316.