

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

MADRID, 31 DE MAYO DE 1908.

NÚM. 578.

PERTENECE A LA BIBLIOTECA
SUMARIO DEL MUSEO BARCELONÉS

PEDAGOGÍA

La educación moral en la escuela, por *Mr. George Edmund Myers*, pág. 129.—El último Informe del «Bureau of Education» de Washington, por *D. Domingo Barnés*, pág. 137.—La reforma escolar en China y el influjo intelectual de las naciones civilizadas (conclusión), por *M. Albert Maybon*, pág. 142.—Revista de Revistas.—Alemania: «Zeitschrift für Schulgesundheitspflege», por *D. J. Ontañón*, pág. 143.—Francia: «Revue Internationale de l'Enseignement», por *D. Domingo Barnés*, pág. 147.—«Revue pédagogique», por *D. Leopoldo Palacios*, pág. 148.

ENCICLOPEDIA

El dragón y la serpiente en el capitel románico, por *D. Ricardo Velázquez Bosco*, pág. 152.—Extractos y lecturas: Riehl sobre Kant, por *X*, página 157.

PEDAGOGÍA

LA EDUCACIÓN MORAL EN LA ESCUELA

ESTUDIO COMPARATIVO (I)

por *Mr. George Edmund Myers*.

Los maestros americanos dedican á la educación moral, en estos últimos años, especial atención. El descontento que producen los resultados morales obtenidos por las escuelas es general, y para tratar de mejorarlos, se está verificando una cuidadosa y constante investigación. Un auxiliar po-

(1) Véase el núm. 576 del BOLETÍN, donde hemos publicado ya un breve extracto de ese trabajo, que ha visto la luz en *The Pedagogical Seminary*, de Worcester, Mass., y cuyo interés nos decide a darlo á conocer por entero.—*N. de la R.*

deroso de ésta, parece que sería el examen de todo lo que se hace, directa ó indirectamente por la cultura moral en las escuelas públicas de diferentes países. Este es el objeto del presente estudio, en lo que se refiere á los sistemas de educación de Alemania, Francia, Inglaterra y América.

Que esta investigación está rodeada de serias dificultades y sujeta á importantes limitaciones, es indudable. En primer lugar, es imposible medir cuánto contribuye á la disciplina moral un sistema de educación con preferencia á otro.—Hugues expuso esto admirablemente, cuando dijo: «Todo sistema de educación puede ser únicamente comprendido en su propio lugar. Cada uno es expresión de su genio nacional, es una característica de su pueblo... La estructura de cada sistema está fijada: es un producto indígena. Por lo tanto, es, no solamente anticientífico, sino imposible, medir el alcance de un sistema de educación nacional, comparándolo con otro» (1).

Además, es totalmente imposible analizar un sistema educativo en sus elementos y asegurar que cada uno de estos produce un resultado definido en la vida de los alumnos. Esto es doblemente verdadero para aquellos aspectos del sistema que tienen mas directa relación con la disciplina moral. «Los mas puros elementos, los mas éticos y espirituales factores de una cultura nacional, desafían la balanza del químico y el escalpelo del anatómico. No son susceptibles de pruebas cuantitativas». Esto dice Hu-

(1) Hugues (R. E.).—*The Making of Citizens*. London, 1902.

gues. El influjo de tales elementos morales es evidente; pero es igualmente evidente que el carácter de muchos de ellos, la manera peculiar de obrar y los resultados que han de producir no pueden ser determinados exactamente.

Por otra parte, en cualquier sistema de educación, no hay dos escuelas, ni aun dos clases que estén sujetas exactamente á los mismos influjos morales. Esto es quizás más evidente en Inglaterra y América, donde, ni los planes de estudio, ni la formación de los maestros son uniformes y donde se encomienda más á la iniciativa de éstos que en Francia ó Alemania. Pero lo mismo puede decirse del sistema más centralizado. La individualidad del maestro no puede ser borrada. Forzosamente, la imprime en su obra, sea cualquiera la clase de materias que esté llamado á enseñar. No es posible invertir el proceso ordinario y analizar el carácter de los alumnos que han abandonado ya la escuela, tratando de seguir las huellas de estos elementos hasta llegar á sus fuentes en la edad escolar. El carácter es cosa infinitamente compleja, y no se sujeta á disección minuciosa. Únicamente sus más principales aspectos pueden ser distinguidos, y aun éstos no siempre pueden atribuirse á causas definidas. El Dr. Partridge ha hecho un cuidadoso estudio de dos hermanos gemelos, de 9 años. Habían sido criados en la misma casa y sometidos, en todo cuanto esto es posible, al mismo medio educativo. En lo físico, eran extraordinariamente semejantes, hasta el punto de no ser distinguidos por un observador vulgar; pero, mental y moralmente, presentaban marcadas diferencias. Uno era menos cuidadoso, menos obediente, menos subordinado, menos sentimental, menos serio, menos simpático, menos cariñoso, más impaciente, más aficionado á molestar, que el otro. Galton cita veinte casos de mellizos en los cuales se observaron sorprendentes diferencias físicas y mentales desde un principio (1). Existen diferencias iniciales inexplicables, pero inmensamente importantes, en temperamento, clase de sen-

timientos, iniciativa mental y moral, simpatía, tacto, etc., que hacen que los niños respondan de muy distinta manera á idéntico medio educativo. Por otra parte, la disciplina doméstica del niño, antes de su entrada en la escuela, y el medio entero que fuera de ella le rodea durante su vida escolar ejercen un influjo incalculable en la misma dirección. Es un hecho, que puede ser reconocido en la disciplina moral aún más que en la intelectual, que la vida escolar tiene diferente sentido—diferente contenido—para cada niño.

Pero, á pesar de estas dificultades, puede todavía hacerse mucho en un estudio comparativo como el aquí propuesto. Es posible examinar la instrucción moral y religiosa exigida por la autoridad central, en alguno de los sistemas que se consideren. ¿Qué se enseña con un claro propósito moral? ¿Cómo se enseña? ¿Cuál es su relación á la vida de los alumnos? Estas son cuestiones que admiten perfectamente contestaciones definidas.

I

La educación moral en las escuelas alemanas.—Nada hay establecido para una metódica enseñanza moral en las escuelas alemanas. Por el contrario, en todos los grados de dichas escuelas inferiores á la Universidad, hay una muy definida y directa instrucción religiosa. Esto será discutido más tarde.

Consideremos primero la contribución indirecta de la escuela alemana á la disciplina moral, mediante su organización regular y la práctica de la vida escolar.

Pero es necesario que preceda á esto, para mayor claridad, una pequeña descripción del sistema de la escuela alemana. No hay un sistema nacional escolar en Alemania; cada Estado tiene el suyo propio. Como Prusia es el mayor Estado y su sistema escolar el que domina sobre el de los otros, el sistema prusiano es el que consideramos en este estudio.—Hay dos distintas clases de escuelas en Prusia, las *Volkschulen*, ó escuelas primarias, y las escuelas superiores. Las escuelas primarias son gratuitas y se ajustan á las necesidades de las clases humildes. Admiten alumnos á la edad de los 6 años y en 8 años de duración les dan todo lo que con-

(1) Galton (Francis).—*Inquiry into Human Faculties*.—London, 1883.

sideran necesario para la formación del ciudadano y para las operaciones comunes de la vida. El plan de estudios está organizado por el Estado, así como la formación de los maestros. Las escuelas secundarias dan su enseñanza y se dirigen á las clases superiores. Reciben alumnos á los 9 años, después de 3 de curso preparatorio, y la duración de los estudios es de 6 á 9 años. En el tipo realista (*Realschule*), son una preparación para la vida comercial ó para las escuelas técnicas superiores, y en el tipo clásico (*Gymnasium*), para la Universidad y sus profesiones. Parte de estas escuelas secundarias son del Estado, parte del Municipio y parte instituciones privadas; pero el plan de estudios está trazado para todas por el Estado, y todos los maestros necesitan su certificado oficial.

¿Cuáles son, ahora, los más importantes aspectos de las escuelas alemanas que contribuyen indirectamente á la disciplina moral?

1. La mayor parte de los muchachos y muchas de las muchachas, en las escuelas alemanas, no están nunca bajo la dirección de una maestra, y, si lo están, es casi siempre por un tiempo relativamente corto. En las escuelas secundarias para muchachos, todos los maestros son hombres. En las femeninas, de las cuales hay apenas una cuarta parte de las que existen para los hombres, el profesorado está repartido casi por igual entre los dos sexos, aunque los puestos más importantes están ocupados por hombres: v. g., la Dirección. Las escuelas primarias, en cuanto es posible, están organizadas separadamente para niños y niñas. Y así, hay escuelas para niños solamente, para niñas y mixtas. En el campo, alrededor de unas siete octavas partes de las escuelas son mixtas; en las ciudades, un tercio, próximamente. Las mujeres son admitidas como maestras en las escuelas de niñas, en las mixtas y en la primera y segunda clase de las escuelas de niños. En 1901, cerca de un 85 por 100 del magisterio de las escuelas primarias de Prusia eran hombres. Se deduce de aquí, que casi todo el magisterio de las escuelas de niños, la mayor parte del de las mixtas y mucha del de las de niñas es masculino.

Lo que esta situación representa en la edu-

cación moral tiene que quedar como una cuestión más ó menos abierta para cuando se conozca más de lo que hoy se conoce la psicología de los sexos. Pero no habrá duda en que este sistema cultiva ciertos rasgos del carácter, que acostumbramos á llamar masculinos, y reprime otros, que llamamos femeninos.

Pero ¿cuáles son los rasgos distintivos del carácter masculino, y cuáles los del femenino? Según Geddes y Thompson, quienes han fundado toda la cuestión de la diferencia de los sexos sobre la base biológica, «los más activos muchachos, con una mayor cantidad de experiencia, acaso tengan mayor juicio y más inteligencia; pero las mujeres, especialmente como madres, tienen indudablemente una mayor y más habitual capacidad de sentimientos altruistas. Los varones, siendo comúnmente más fuertes, tienen mayor independencia y energía; las mujeres les exceden en constancia de afectos y en simpatía» (1). El profesor Patrick, en un breve sumario sobre la diferencia entre los sexos, concluye que, en las cualidades morales, la mujer representa una más alta evolución que el hombre: lo cual está en armonía con la posición adoptada por Havelock Ellis, al decir que la mujer representa, mejor que el hombre, el tipo de la humanidad futura. «Esto es notablemente verdadero (sigue diciendo Patrick) en lo que se refiere al altruismo, caridad, simpatía y piedad. La mayor humanidad, filantropía, rectitud de conciencia, fidelidad, sacrificio modestia y paciencia de la mujer, así como su menor disposición al crimen, son cualidades que la colocan más lejos del salvaje que al hombre». Concluye él, en cambio, que la mujer no tiene un concepto tan elevado de la verdad como el hombre; pero que atiende más á alcanzar el bien inmediato que ha de obtenerse. Havelock Ellis indica que la mujer depende más de la opinión ajena que el hombre, lucha más por agradar, y que el propio sacrificio ejerce más fuerza sobre ella que la sublimidad de la verdad (2). La doc-

(1) Geddes, Patrick and Thompson (J. A.). — *The Evolution of Sex*. — New York, 1889.

(2) Ellis, Havelock. — *Man and Woman*. — London, 1904.

tora Elena B. Thompson deduce de su estudio experimental sobre las características mentales de los sexos, que los hombres son más francos que las mujeres. También conviene con otros escritores en que «la conciencia religiosa tiene mayor importancia en las mujeres que en los hombres» (1).

Teniendo en cuenta estas diferencias entre los sexos, sobre las cuales parece más general el acuerdo, el predominio de los maestros en Alemania contribuye más al desarrollo del egoísmo que al del altruísmo, al del interés que al de la abnegación. Esto da la base de una rígida y rigurosa disciplina; impulsa á cultivar la energía y á respetar la verdad; da relieve á la ley, á la autoridad, á la fuerza, como motivos de conducta, más que al amor y el deseo de complacer á la autoridad, y estimula la independencia y la iniciativa sobre las cualidades opuestas.

2. El militarismo, que es un aspecto tan marcado del carácter alemán, ejerce un profundo influjo sobre las escuelas. Russell dice: «Alemania no es nada si no es militar». El sistema escolar está penetrado del espíritu militar; muchos de sus maestros son oficiales de la reserva; la mayor parte de los alumnos esperan serlo, y todos saben que el servicio militar les aguarda á su salida de la escuela (2). En las escuelas secundarias es donde Russell encuentra que el influjo del militarismo es más fuerte. Un curso completo de 6 años en una de estas escuelas concede el privilegio de servir uno solo en el ejército, de vivir fuera del cuartel durante ese año, preferencia en la promoción para el pase á la reserva y notables ventajas sociales. Un escolar alemán me ha dicho recientemente: «Los muchachos van á las escuelas secundarias, no en busca de educación, sino de los privilegios militares que de sean»; y en esas escuelas es también donde los oficiales de la reserva mencionados por Russell—unos 5 ó 6.000—están dedicados á la enseñanza.

Pero en las escuelas primarias, sobre todo,

(1) Col (G. A.) — *Education in Religion and Morals*. — New York, 1904.

(2) Russel (J. E.). — *German Higher Schools*. — New-York, 1899.

el espíritu militar es muy fuerte. La exigencia hasta hace poco tiempo de 2 años de servicio militar, ahora reducido á uno para los graduados en las Escuelas Normales, obliga á estos maestros á ser fuertes y robustos. Esta disciplina les conduce á una actitud militar en su trabajo en la clase. El hecho de que los padres de los alumnos hayan servido dos años en el ejército hace que las familias simpatizen con esta actitud.

Bajo este influjo, un aire marcadamente militar penetra el sistema escolar entero y hace que prevalezca una disciplina completamente de este tipo, que lleva á exigir obediencia inmediata é incuestionable y gran atención al trabajo que se ejecuta, cultiva el respeto á la autoridad, eleva la profesión del maestro é intensifica su influjo oficial. Por otra parte, muestran éstos poca simpatía por las trivialidades y debilidades de la vida infantil; atienden más á una perfecta organización que á las diferencias individuales; reprimen, más bien que cultivan, la independencia moral y la iniciativa; tienden á impedir esas amigables relaciones entre el maestro y el discípulo, que son á veces de tan gran valor moral para éste. En otro sitio, dice Russell: «Buenos maestros me han referido —y me inclino á dar crédito á su testimonio— que el escolar considera al maestro amable como un prodigio, propio únicamente para una escuela de niñas» (39, página 121).

3. Los maestros alemanes reciben la más completa enseñanza profesional. Hablando de los maestros de escuelas primarias, Hughes dice: «El maestro más instruido del mundo es indudablemente el alemán... Su conocimiento de la historia y filosofía de la educación es muy completo y sólido... Las doctrinas de la apercepción y el interés son frecuentemente observadas... En ningún país del mundo tiene la enseñanza una tan sólida y filosófica base» (1). Según el mismo escritor, «los maestros secundarios de Alemania no tienen par; constituyen, sin duda, la mejor corporación de maestros del mundo» (2).

(1) Hugues (R. E.). — *Loc cit.*

(2) Hugues (R. E.). — *Loc cit.*

La enseñanza no es cosa accidental, sino la profesión del maestro alemán. Se prepara para ella y se entrega á ella como al trabajo de su vida. El Estado procura que su preparación sea larga y completa. El que quiere dedicarse á la enseñanza en las escuelas secundarias, necesita primero terminar uno de los cursos de 9 años de estas escuelas. Entonces, emplea, á lo menos, 3 años en estudios universitarios, de índole especial, ampliamente calculados, para hacer que el candidato pueda enseñar un grupo limitado de asuntos. A esto sigue luego el examen del Estado. Si el candidato aprueba éste, empieza un curso de Pedagogía, de 2 años de duración: uno de trabajo teórico y otro práctico. Y entonces está ya en condiciones de desempeñar un cargo en una escuela superior; ordinariamente, lo consigue, después de unos 7 años de espera, empleados, por lo general, en puestos de ayudantes ó auxiliares, ó de tutores. A los maestros de las escuelas primarias, se les exige 6 años de preparación—3 de ellos, dedicados á lo puramente profesional—después de haber terminado el curso de estudios que aspiran á enseñar.

Esto hace que las escuelas secundarias de Alemania den una educación intelectual más rigurosa y exacta que ningunas otras del mundo dan á sus discípulos de la misma edad. Herbart, y muchos otros después de él, han señalado la importancia del trabajo regular de la escuela para el desarrollo de las cualidades morales, como la puntualidad, entereza, amor á la verdad, rectitud de conciencia, constancia. Esto hace, también, que, á causa de su superior enseñanza profesional, los maestros alemanes formen un cuerpo que comete muy pocos errores—dentro de las ideas y métodos pedagógicos alemanes—en administración, disciplina y enseñanza; pocos de esos errores pedagógicos, tan comunes, y que tienen un influjo tan marcadamente inmoral sobre los alumnos.

4. El maestro alemán *instruye* á sus discípulos. No les invita á recitar una lección previamente señalada y aprendida; no hay esas alternativas periódicas de preparación

y recitación; las clases son períodos consecutivos de instrucción, cada uno de una hora, y en número de 22 á 32 por semana. Existen también, para algunas materias, los trabajos en casa—muy poco en las escuelas primarias; mucho en las superiores—; pero este trabajo es considerado más bien como un medio de fijar en la mente de los alumnos lo ya aprendido, que como una preparación para recitar posteriormente la lección.

Todo esto es de una gran importancia para la disciplina moral. Pone al alumno más en contacto con el maestro, y menos con el libro de texto, que el método de recitación, y hace que aquél acepte más pronto y sin discusión las explicaciones del maestro. En cambio, interviene menos el propio esfuerzo, lo cual conduce al alumno á una desconfianza de sí mismo y á una atrofia de su iniciativa, tanto moral como intelectual, ó al menos, á un escaso desarrollo de ella.

5. Los juegos y ejercicios físicos ocupan un puesto insignificante en la vida escolar alemana. Todo extranjero, al estudiar la educación alemana, llama la atención sobre esto. «Rara vez se permite á los chicos correr y jugar libremente en el patio de las escuelas», observa Seeley, hablando de las primarias (1). En el capítulo de la educación secundaria en Alemania, Hughes escribe: «Los muchachos alemanes rara vez juegan. El campo de juego es muy pequeño y dividido en pequeños trozos para cada una de las clases. Los juegos son de un carácter flojo. Los maestros alemanes no quieren ver sudar á sus alumnos... El muchacho alemán no tiene juegos escolares... no tienen gusto por ellos» (2). Según Russell, lo que los alemanes consideran como un campo grande de juego para las escuelas secundarias, es poco más que una sala de espera; y añade: «Yo he dicho que había campos de deportes; pero yo no he visto ninguno de éstos, excepto un pequeño ensayo de *foot ball*, reciente importación de Inglaterra. El hecho

(1) Greenough (J. C.).—*The Evolution of the Elementary Schools of Great Britain*.—New York, 1903.

(2) Hugues (R. E.).—*Loc cit.*

es que no hay tiempo para cultivar deportes, como los que nosotros conocemos.. Hay tan poco tiempo para las diversiones domésticas como para deportes» (1).

Sabido ya el valor educativo del juego, no cabe duda que la falta de éste en las escuelas alemanas tiene gran importancia. Es un error no utilizar una de las fuerzas más poderosas para el cultivo de las virtudes individuales y sociales. El juego escolar estimula en los niños el respeto al derecho de los demás, la cooperación, la lealtad al grupo social. Además puede emplearse para desarrollar el valor, la confianza y el dominio propios, la iniciativa individual y la honradez. La significación real del juego en el desarrollo del carácter aparecerá más claramente, cuando se considere la disciplina moral en las escuelas de Inglaterra. Es una desdicha que Alemania empiece ahora á reconocer la importancia de los juegos al aire libre y á introducirlos en sus escuelas.

Otros aspectos de las escuelas alemanas, tales como las largas clases en las primarias y la uniformidad de la disciplina durante los 9 años de curso en las secundarias, ejercen indirectamente un fuerte influjo en el carácter.

Nos falta ahora considerar la enseñanza religiosa en las escuelas alemanas.

Existe en toda Alemania una simpatía general en favor de esta enseñanza. Ha existido durante siglos, primero, como una institución de las escuelas pertenecientes á la Iglesia, y después, cuando el Gobierno tomó sobre sí la responsabilidad de la educación, en las escuelas del Estado y municipales. El pueblo ha venido á considerarla como una materia del plan de estudios.

El plan de 1901 para las escuelas secundarias de Prusia establece que el fin de la instrucción religiosa será: «desarrollar, por medio de la educación en la palabra divina, fuertes caracteres cristianos, los cuales, mediante sus conocimientos, su conducta y especialmente su interés por la vida de sus respectivas Iglesias, ejercerán un poderoso influjo cristiano» (2): esto puede ser expresa-

do con una frase como «gobernantes cristianos». El fin de la instrucción religiosa en las escuelas primarias puede, á su vez, ser expresado por esta otra: «ciudadanos cristianos». En ambas, sin embargo, la fe y el dogma tienen más importancia que la conducta; los elementos religiosos son puestos en primer término, con preferencia á los éticos, aunque éstos no son omitidos.

El hecho de que la Iglesia y el Estado estén todavía estrechamente unidos en todos los Estados alemanes, y el que haya únicamente tres sectas religiosas (luteranos, católicos y judíos) que tengan un número considerable de prosélitos, hace que sea relativamente fácil prevenir los prejuicios sectarios que han de chocar con la enseñanza religiosa en las escuelas. La Iglesia del Estado es luterana en el Norte y en el Centro, incluyendo á Prusia, y católica en el Sur y el Este; y la instrucción religiosa oficial corresponde á esto. Pero si en una localidad dada hubiese 25 ó más alumnos cuyos padres perteneciesen á otra fe, el Estado les instruirá en ésta; si fuesen menos de 25, cada padre puede procurarles una instrucción especial, encomendada á un maestro que sea aceptado por el Estado. La orientación es: 1) que todos los alumnos tengan que recibir enseñanza religiosa; 2) que se respeten las creencias de los padres, y 3) que esa instrucción sea dada por un maestro aprobado.

En las escuelas primarias, la enseñanza religiosa se da, en la primera parte de la mañana, 3 días semanales en los 3 primeros años del curso, y 4 días en los 5 años siguientes. Es decir, que algo más del 13 por 100 del tiempo total escolar está dedicado á la enseñanza de la religión. Esta enseñanza la da el maestro regular, quien para ello ha tenido una preparación especial en sus 3 años de estudios en el Seminario de maestros. En él ha dedicado 4 horas semanales durante 2 años, y 2 horas semanales durante el tercero, al estudio de la religión y de sus métodos de enseñanza, y á la observación de esta enseñanza en la escuela práctica. Lo más importante de toda ella es el estudio de la *Biblia*. En los 2 primeros años, ésta se da por el maestro en forma de narración; después, los niños leen historias escogidas, escritas en

(1) Russel (J. E.) — *German Higher Schools*. — New York, 1899.

(2) *Lehrpläne und Lehraufgabe für höhere Schulen in Preussen*. — Berlín, 1901.

lenguaje sencillo, y, finalmente, durante los últimos 4 ó 5 años, la *Biblia* entera, ó una edición expurgada, es leída en clase. Los maestros prefieren estas ediciones expurgadas; pero á ellas se opone, generalmente, la Iglesia. El estudio de la *Biblia* se refiere, principalmente, á la «historia de la Redención»; pero también se familiariza al alumno con la historia de los judíos y la de los apóstoles. Se enseña la división de la *Biblia* y el número y orden de sus libros. Muchos versículos son confiados á la memoria. El *Pequeño Catecismo*, de Lutero, también ocupa, desde el principio, un importante lugar en la instrucción. Consta de cinco partes: 1) los 10 mandamientos; 2) el Credo de los Apóstoles; 3) el Padrenuestro; 4) el Sacramento del Bautismo, y 5) el Sacramento de la Eucaristía. El alumno necesita aprenderse de memoria las tres primeras partes, con los comentarios de Lutero, y la cuarta y quinta parte, sin ellos.

Muchos himnos son confiados á la memoria, durante todos los 8 años del curso. También se enseñan sencillas oraciones, empleándolas al empezar y al terminar los ejercicios de la escuela. Se estudia el calendario religioso y la historia de la Iglesia, de un modo elemental, parando la atención, principalmente, en la Reforma. Según la enciclopedia de Schmidt, cuando los niños dejan la escuela, á los 14 años, llevan en la memoria, por lo menos, 350 citas de la *Biblia*, 35 himnos cristianos, los 5 artículos del Catecismo y las 73 respuestas de su libro de confirmación.

En las escuelas secundarias todos los alumnos estudian religión durante 3 horas semanales, en el primer año, y 2 horas semanales en los 8 años siguientes. Como en las escuelas primarias, las horas dedicadas á ello son las primeras de la mañana. La instrucción religiosa puede ser dada—y lo es ordinariamente—por 2 ó más maestros, cada uno de los cuales también enseña otras materias: Russell cita el Gimnasio Federico, de Berlín, en el que hay 24 maestros, 9 de los cuales enseñan religión. En todo caso, el maestro de religión necesita haber hecho un estudio especial de este asunto en una Universidad, y necesita, además, probarlo más ó menos en

el examen con que se le admite á la posición de maestro. Muchos de estos maestros, preparados para la Iglesia, poseen extensos estudios teológicos.

En general, el plan de estudios de las escuelas secundarias prusianas no difiere del que se exige en las escuelas primarias. Es, sin embargo, de mucho mayor contenido. La historia de la Iglesia y la enseñanza del dogma son mucho más extensas. Comprende, además, la teología dogmática y la moral cristiana y es más crítico y científico.

Mucha parte de este plan de estudios no posee más que un pequeño valor para la disciplina moral. El número de libros de la *Biblia*, muchos de los hechos bíblicos y la historia de la Iglesia, gran parte del *Catecismo*, el calendario religioso y los símbolos de la Iglesia, pertenecen á este género. Hay también trozos de la *Biblia* que ejercen positivamente un influjo inmoral sobre los jóvenes.

Otras partes del curso son enormemente ricas en contenido ético. Ponen ante el alumno la enseñanza moral de la *Biblia* entera, los austeros mandamientos del decálogo, las ardientes exhortaciones y amenazas de los profetas, la sublime moral de los principios de Cristo. Contiene, también, numerosos ejemplos de heroísmo moral y de cobardía, de virtudes premiadas y de castigados yerros. Además, utiliza el contenido ético de la historia de la Iglesia, que, aunque tiene su parte moral oscura, presenta muchas ilustraciones de fortaleza de carácter, de altos ideales, de altruismo, de devoción heroica á los principios de la moralidad cristiana. Y tiene gran importancia en este curso de religión el que uno de los más sorprendentes ejemplos de ese heroísmo moral sea el reformador alemán, Lutero.

Además, aparte de su contenido ético, muchas de las cosas puramente religiosas de este curso son de una grandísima importancia para la vida moral. El cristianismo es una religión esencialmente ética. La creencia de que Dios conoce los pensamientos y deseos del alma humana, que es posible conseguir el infinito auxilio del cielo en las crisis morales, que el divino perdón del pecado puede obtenerse con el arrepentimiento, la confesión y la fe, que un cielo de re-

compensas ó un infierno de castigos espera al alma al final de esta vida, son poderosos factores determinantes del carácter y conducta humanos.

De hecho, la instrucción religiosa en Alemania descansa sobre el supuesto de que estas doctrinas son la base de la moralidad. Es difícil que el contenido de cualquier otra enseñanza influyese más en la disciplina moral.

Pero el valor de un estudio no está totalmente determinado por su contenido. Depende también de su relación con la vida de aquellos á quienes se enseña y, además, de la manera de enseñarlo.

Y hay muchos indicios de que el plan de estudios arriba detallado no está estrechamente unido á la vida de los alumnos alemanes. Una sencilla lectura de él da ya la impresión de que todo está dispuesto para dar conocimiento de la religión cristiana, más bien que despertar una fe religiosa viva, ó cultivar la moralidad. Muchos eclesiásticos se quejan de que la instrucción religiosa en las escuelas carece de vitalidad, no trata de influir en la vida de los alumnos y, sin profundizar lo bastante para hallar la causa real de esto, piden vehementemente que se dedique á ella más tiempo.

Los maestros de las escuelas secundarias insisten en que hay demasiado trabajo de memoria, demasiado catecismo y doctrina, demasiada historia de los judíos y de la Iglesia; y que esto constituye una carga para el alumno y frustra el propósito que se persigue.

El profesor Kirchner, de Berlín, expresa un sentimiento general á los maestros de las escuelas superiores de Alemania, cuando describe la enseñanza religiosa como un «empacho de doctrinas, máximas, himnos, símbolos y ceremonias». Después, critica el actual plan de estudios con más severidad, cuando, mirando al ideal, dice: «En la elección y en la manera de tratar las materias, el modelo debe ser el estímulo genuinamente religioso, más bien que el conocimiento muerto, la erudición escolástica ó las formas estériles» (1). Un escritor piensa que no

(1) Kirchner (Friedrich). — *Contemporary Educational Thought in Prussia*. — Ed. Rev., Mayo, 1891.

sería equivocado compendiar así la opinión alemana: «La instrucción religiosa es absolutamente indispensable; pero la actual no está en armonía con el pensamiento moderno y es indispensable una reforma radical» (1).

Quizá este estudio respondiese á la vida alemana cuando fué adoptado. Ciertamente, estaba más en armonía con los métodos de enseñanza generales de entonces que con los de hoy; aun cuando nunca ha respetado bastante el principio educativo de que la instrucción se adapte á las necesidades de los diferentes grados de desarrollo del niño. Pero Alemania, como América, está atravesando un período de reconstrucción religiosa. ¿Cuál será el resultado final de esto? No es fácil determinarlo.

Desde luego, ha habido ya un cambio de importancia, trasportando las cosas desde el campo místico al ético, del dogma á la vida. Y el curso de instrucción religiosa alemán, con la inercia tan característica de la educación, ha empezado apenas á responder á este movimiento. El Departamento de Educación está todavía intentando poner el vino nuevo de las interpretaciones modernas del cristianismo en los viejos odres del siglo XVIII; y gracias que ya han reconocido que el vino es nuevo. Por otra parte, este curso está más estrechamente ligado á la vida de las clases populares que á la de las profesionales, y se desarrolla mejor en las escuelas primarias que en las secundarias. El pueblo ha estado menos expuesto que las clases medias á los influjos del progreso científico; por lo tanto, está más cerca de los ideales religiosos y de la vida del tiempo en que este curso fué establecido por el Estado.

No puede tampoco decirse que los maestros, en general, dan efectivamente una instrucción religiosa. Una grande y adelantada parte de ellos la tratan intelectualmente, como la Aritmética ó la Historia. Otros, que van disminuyendo gradualmente, la presentan de una manera extremadamente devota; todos los pasajes de la Escritura que

(1) Sisson (E. O.). — «*Religionsunterricht*» and its Results. — Proc. Relig. Ed. Assoc., 1905.

se estudian están inspirados en alguna significación especial para el alumno. Muchos combinan en proporciones diversas el método intelectual y el religioso. Un número, cada vez mayor, entre los mejores maestros, especialmente en las escuelas secundarias, no manifiestan simpatía alguna por la rígida ortodoxia de este curso y creen muy poco en aquello mismo que están llamados á enseñar. Se cita que el profesor Paulsen ha dicho: «Muchos de los maestros de religión, en las escuelas, son personas que han seguido un curso de Teología en la Universidad; pero que al fin no han querido recibir las órdenes eclesiásticas, á causa de su falta de fe. Son seguramente más peligrosos en las escuelas, modelando la vida plástica del joven, que lo serían en el púlpito». Un estudiante alemán me decía recientemente: «La religión, tal como se enseña en el Gimnasio de Berlín, al cual yo he asistido, no tiene nada que ver con la vida. Se enseña el espíritu religioso muerto y sin valor moral alguno».

Por otra parte, muchos de los maestros de las escuelas primarias simpatizan lo suficiente con este curso y poseen el sentimiento de responsabilidad necesario para la prosperidad moral y espiritual de sus alumnos. Pero el elemento vital es la personalidad del maestro.

Hemos bosquejado los más importantes aspectos de la vida escolar alemana que pueden influir en la formación moral. Las siguientes conclusiones parecen justificadas:

1.^a La disciplina moral de las escuelas alemanas persigue más la formación del ciudadano que el desarrollo individual. El problema consiste en obtener ciudadanos que se adapten á las instituciones sociales y políticas existentes, con preferencia á personas que traten de adaptar estas instituciones á sus necesidades.

2.^a Como consecuencia de esto, se cultiva el respeto á la autoridad á expensas del dominio de sí propio, la independencia moral y la iniciativa.

3.^a La instrucción moral y religiosa están en armonía con la organización y admi-

nistración escolar; ambas tienen el mismo carácter.

4.^a Esa instrucción no está en armonía con el pensamiento progresivo de los tiempos; y esto le ha restado mucha de su antigua eficacia. Su importancia es demasiado pequeña respecto de los inmutables principios cristianos y morales, y demasiado grande con respecto á lo accidental y cambiante.

5.^a La instrucción no se adapta á los diferentes grados de desarrollo del niño. Algunos esfuerzos se han hecho para acomodarla al vocabulario infantil, pero no á su progreso moral; á los niños se les enseña lo mismo el sacrificio de Isaac que las hazañas juveniles de David y la precoz piedad de Samuel.

6.^a Donde la enseñanza religiosa es realmente vital y estimulante, se debe únicamente á la personalidad del maestro.

7.^a Cualquiera que sea la crítica que pueda hacerse del influjo moral de la escuela alemana, ésa defiende preeminentemente el desarrollo de dos fundamentales virtudes: la obediencia y el respeto.

(Continuará.)

EL ÚLTIMO INFORME DEL «BUREAU OF EDUCATION»
DE WASHINGTON (1)

por D. Domingo Barnés,

Secretario del Museo Pedagógico

La Comisaría de Educación de los Estados Unidos («The U. S. Bureau of Education») fué creada en 1867 como departamento independiente, é incorporada en 1869 al Ministerio del Interior. El primer comisario fué el venerable y filántropo Barnard, y desde 1889 hasta 1906 desempeñó el cargo Harris, una de las más grandes autoridades en materia de educación. Actualmente lo desempeña Elmer Ellsworth Brown. Este Centro no ejerce supremacía oficial alguna sobre las instituciones de enseñanza, sino tan sólo moral, y su principal obra es reunir y publicar la más completa información que sus medios le permiten, entre los cuales cuenta con un personal numeroso,

(1) Véase el núm. 10 de *Faro*.

compuesto de especialistas en los diversos problemas de la educación.

El «Bureau» publica, además de las «Circulares de información», los «Informes» del comisario («Reports of the commissioner of Education»), en los cuales procura éste reunir é ilustrar los datos doctrinales, legales ó estadísticos que juzga más interesantes acerca del movimiento pedagógico nacional y extranjero. Puede decirse que el conjunto de informes publicados constituye la más importante enciclopedia pedagógica escrita en lengua inglesa.

Procuraremos dar una idea de los extremos más esenciales que comprende el informe de 1906, que acaba de publicarse.

La educación en la Gran Bretaña y en Irlanda.—Casi toda esta parte está consagrada á exponer el contenido del «bill» de educación de 1906 y las vicisitudes por que pasó hasta ser rechazado definitivamente en la Cámara de los Lores. En estas mismas columnas nos hemos ocupado con alguna extensión de este «bill», que envolvía la absoluta inspección de todas las escuelas, mantenidas en todo ó en parte por fondos públicos, y la abolición de toda profesión de fe religiosa para los maestros de tales escuelas.

El interés promovido por el «bill» fué avivado por la ley de separación de la Iglesia y el Estado, puesta en práctica por la República francesa. En su respectiva conducta frente á este problema parecen haber trastocado ambas naciones por un momento sus actitudes históricas. En Inglaterra, cuya evolución se ha realizado siempre por transacción y compromiso, ha fallado el espíritu por esta vez. Y por otra parte, Francia, cuya pasión por el método excluye la transacción y el compromiso, y que ha llegado lógicamente á la ley de separación, desenvolviendo el primitivo impulso de un Gambetta y de un Ferry, cuya suprema aspiración fué secularizar la enseñanza nacional, «arrancándola de la tutela tiránica y caduca á la vez de una Iglesia infalible é impotente», no puede desconocerse que ha procurado poner la ley en vigor con una dosis de prudencia temporizadora y de

serenidad que ha coonestado su tradicional jacobinismo.

En el capítulo siguiente á éste que nos ocupa, y que está consagrado á Francia, se expone con extensión lo relativo á esta ley y á sus antecedentes históricos á partir del período trascurrido desde 1879 á 1889 en que Julio Ferry desempeñó el Ministerio de Instrucción pública de la 3.^a República. La continuidad del proceso ha sido puesta de relieve por el ilustre pedagogo francés Fernando Buisson, según el cual, «la ley escolar de Ferry marcó la primer etapa; la secularización de la escuela primaria por el ministro Goblet fué el segundo; otro, más decisivo, es la gran ley de 1901 (la ley de Asociaciones)... La separación era el necesario coronamiento de estas leyes».

La nueva ley prusiana de 1906.—Desde 1850, el Parlamento prusiano ha discutido más de dos docenas de proposiciones de ley escolar, de las cuales sólo un pequeño número, relativo á cuestiones concretas y casi secundarias, se han convertido en leyes. Un rasgo peculiar del prusiano, así como de todos los Estados alemanes, es el de que ningún proyecto de ley pueda ser presentado ó introducido por los miembros de sus Parlamentos. Esto está en completa armonía con la concepción alemana del Gobierno. Los derechos y las libertades son concedidos por la Corona; las Cámaras sólo pueden pedir al Gobierno (que es la Corona y su Consejo de Ministros), que presente un proyecto de ley conforme á ciertas líneas generales indicadas. Téngase ahora en cuenta que el Gobierno prusiano no es un Gobierno de partido. Los representantes están en el Parlamento divididos en un gran número de partidos, entre los cuales está el partido conservador y otros diversos grupos, que votan con él en ciertas cuestiones. el liberal, que, en sus diversos matices, vota generalmente contra el conservador, y el partido del centro ó ultramontano, compuesto de católicos y protestantes ortodoxos, los cuales unen con frecuencia su voto al de los conservadores. La legislación escolar ha sido la pelota con la cual han jugado los partidos durante media centuria,

y, entretanto, la reglamentación de la educación pública ha permanecido en manos de la Corona y de su Ministro de Cultos, Educación y Asuntos médicos. A falta de una ley escolar específica, sus órdenes han tenido fuerza de ley. Dada la imposibilidad de armonizar elementos antagónicos, los Gobiernos han venido acudiendo al recurso de una legislación parcial, con la esperanza de obtener una mayoría parlamentaria para la resolución de algunos problemas urgentes, como, por ejemplo, el salario de los maestros, la gratuidad de la enseñanza, las pensiones para los maestros, etc. En estas medidas parciales triunfaban los Gobiernos; pero fracasaban siempre que intentaban un Código escolar que abrazase todas las relaciones de la educación pública y privada.

La última tentativa para una legislación parcial tuvo lugar en 1905, cuando el Ministro de Instrucción preparó «Un proyecto de ley para el sostenimiento de las escuelas públicas elementales».

La *Deutsche Rundschau* de Berlín (Julio de 1906) indica los principales rasgos de la nueva ley:

«Se trata de un compromiso aceptado por los dos partidos conservadores y por los liberales nacionales; los partidos y grupos radicales votan en contra. Por primera vez en la historia de las escuelas públicas prusianas se determina en definitiva á los contribuyentes el gasto para las escuelas, la cuota del Estado es considerablemente aumentada, se define legalmente el derecho por parte de las comunidades urbanas para establecer y mantener escuelas, queda regulada por la ley á favor de las Autoridades comunales la elección de los maestros y de los directores, queda defendida la existencia y estimulada la difusión de las «Simultan-Schulen» (escuelas comunes para todas las denominaciones religiosas: verdaderas escuelas neutrales). La liberación de las escuelas del gobierno de la Iglesia seguirá siendo un simple deseo; pero en comparación con la condición anterior, las escuelas públicas prusianas reciben un firme fundamento legal en relación á su sostenimiento financiero, y el público recibe una mayor libertad para es-

coger entre las escuelas confesionales y las comunes.»

Entre otras autoridades, el profesor de Strasburgo, Ziegler, protesta, sin embargo, de la ley, porque no asegura á los maestros ni á la escuela una completa independencia y una absoluta libertad, que la nación necesita indispensablemente, en interés propio y en interés de la cultura general humana, porque sin libertad no hay cultura y sin cultura no hay libertad.

El profesor de Berlín, Paulsen, filósofo de Estado, pedagogo y hombre de la oportunidad y del término medio, alaba al Gobierno, por aquello de que «el mejor zapatero es aquel que hace los mejores zapatos con el material de que puede disponer».

Progresos de la educación en Italia.—Italia, que compartía con España y Portugal la primacía del analfabetismo entre las naciones de la Europa occidental, está dando verdaderas pruebas de importante progreso educativo. El analfabetismo ha decrecido en estos últimos tiempos un 26 por 100 entre los niños mayores de seis años, y un 27 entre las niñas. Entre los soldados al incorporarse á las filas, ha decrecido también el analfabetismo un 23 por 100, y un 16 entre los marinos. Aun en los Estados Pontificios, donde el analfabetismo, al tiempo de hacerse la unidad italiana, era verdaderamente abrumador, se notan rápidos progresos. Actualmente, en algunas poblaciones como Milán y Turín, no pasa de un 3 por 100.

Cuando la unidad italiana fué un hecho, Massimo d'Areglio dijo con razón: «Hemos hecho á Italia; ahora debemos hacer italianos.» Y, en efecto, á pesar de la corta duración de los Ministerios de Instrucción, y de la falta de unidad que á causa de ello podía imprimirse al movimiento educativo, y á pesar de que en Italia, como en las demás naciones europeas, el sostenimiento de los costosos armamentos modernos distrae, por desgracia, la mayor parte de las fuerzas económicas del país, Italia ha avanzado con tesón y energía, ha aumentado en un 121 por 100 la asistencia á las escuelas, las ha multiplicado y modernizado, ha creado un excelente régimen de inspección, ha fundado Centros á la moderna para la formación del

magisterio, verdadera piedra angular de toda reforma pedagógica que intente penetrar en las entrañas mismas del problema, y ha procurado, por último, poner en correlación la obra pedagógica de la escuela con las necesidades cívicas, sociales é industriales del porvenir.

Uno de los problemas que ha preocupado á la opinión italiana, más ó menos especializada en materias de educación, ha sido el relativo á sus «Jardines de la Infancia». Surgió la crítica de un lado, por ser su régimen excesivamente literario, forzando prematuramente el entendimiento de los niños y haciendo degenerar la labor en ejercicios mecánicos. Roncheti afirmaba que sofocaba el espíritu del niño con leyendas místicas, con preceptos didácticos abstrusos y con poesías ininteligibles. De otro lado se les criticaba por la perversión en que en ellos había caído el juego. G. A. Corozza, Paola, Lombroso, L. Graciani y L. Ferriani demostraron que los juegos estereotipados y mecánicos de los que se llamaban fröbelianos ortodoxos eran opuestos á la espontaneidad en que hay que dejar al niño, especialmente en esa edad, y por tanto, estériles, ya que no perjudiciales. «Nada de diversiones propias de niños enfermos, escribía Ferriani, nada de espectáculos gimnásticos, nada de juegos que preocupen el espíritu del niño más y peor que las tareas escolares, sino juegos que pongan en movimiento los músculos, juegos que exciten la decisión y el valor, juegos que ejerzan influjo compensador en el sistema nervioso y que hagan al niño magnánimo, cortés é ingenioso».

Prendió, en suma, en Italia el mismo simpático movimiento norteamericano de que se hizo órgano el *Armour Institute*, de Chicago, verdadero centro de la «libertad en los juegos y en los trabajos», en oposición al juego y al trabajo organizado. Llamóse á este movimiento «fröbelianismo revolucionario». Uno de sus más ilustres mantenedores y el más ilustre quizás de los pedagogos norteamericanos, el Dr. Stanley Hall, critica el uso de los mal llamados juegos del fröbelianismo clásico, juegos convertidos para el niño en una lección más, á la larga tan

aburrida como las otras. También M. Murray Butler señala los inconvenientes que se desprenden de atender más á la letra de Fröbel que á su espíritu, inmovilizando fórmulas y procedimientos. El espíritu de Fröbel es un espíritu de libertad y de progreso; y los fröbelianos sectarios, en su culto ciego, se convierten fácilmente en rutinarios, esclavos de un material de enseñanza que consideran sagrado, y cuyo uso exclusivo mantiene una vida escolar falsa y absurda, divorciada de la realidad.

Fröbel no se propuso en manera alguna erigir un sustituto organizado (según la frase del Dr. Harris) al juego libre y espontáneo del niño. El Jardín de la Infancia no es una escuela de «instrucción», sino una escuela de «desenvolvimiento», y, por consiguiente, un local organizado para el juego, única actividad en la que el niño obra como un verdadero artista, desarrollando su espíritu y dándosele á conocer al maestro, si éste, como dice Rousseau, sabe abstenerse y no imitar durante el juego con una intervención excesiva y directa al «Pantalón» de la comedia italiana. «No es la voluntad de arriba, acaba de decir el incomparable maestro Unamuno, la del padre ó la del maestro, la que enseña á dirigir la nuestra, sino la de enfrente, la del otro muchacho, que quiere lo que yo no quiero. La de arriba nos hace disimulados, tiranos con piel de esclavos.»

Debido, pues, á este movimiento de opinión, precursor inevitable é insustituible de toda reforma (y que sin él no arraigará nunca en la realidad social), los Jardines de la Infancia han entrado en Italia en las nuevas vías, y su buen éxito ha estimulado su difusión. Milán los mantiene actualmente en número de 65 y con un gasto de medio millón de duros (1). Hay además 11 Jardines de caridad, situados en los barrios más pobres de la ciudad, los cuales cuidan de más de 4.000 niños. Existen también 37 privados y dos destinados á prácticas de los maestros, cuya formación preocupa hondamente.

La segunda enseñanza italiana se subdivide en dos grandes grupos: 1) Escuelas secundarias clásicas; y 2) Escuelas secundarias

(1) En toda España hay solamente uno.

técnicas. Las primeras se subdividen á su vez en dos grupos: 1) Gimnasio, y 2) Liceo. El gimnasio comprende un curso de 5 años, con las siguientes materias: Lengua y literatura italianas, latín, griego, francés, matemáticas, dibujo é historia natural. El liceo es una simple continuación de los estudios clásicos, que se comienzan en el gimnasio y dura 3 años: en él se amplían las mismas materias y se emprende además el estudio de la historia, la filosofía y el alemán. Actualmente hay en Italia 277 gimnasios — entre cuyos alumnos se cuentan 1.597 niñas — y 157 liceos. La segunda enseñanza técnica comprende: 1) Escuelas técnicas, y 2) Institutos técnicos, en que se completan los estudios de las primeras (1).

En conexión con la Exposición Internacional de Milán de 1906, se celebraron dos Congresos educativos.

Uno fué el Congreso Internacional de la Infancia, que tuvo su primera reunión en Lieja, Setiembre de 1905. Se dividió en 5 secciones. La 1.^a, consagrada á los problemas relativos á la educación del niño. Entre otros problemas se discutieron el del valor de la psicología experimental aplicada á la educación, la cuestión de la herencia, la de la higiene doméstica y escolar y la instrucción sexual del niño, problema este último de los que preocupan más hondamente en la actualidad á la opinión pedagógica alemana.

La 2.^a sección de este Congreso discutió la educación familiar antes de la edad escolar. La 3.^a sección, los problemas concernientes al niño durante la edad escolar—la cooperación de la escuela y la familia, la conducción de los niños, los influjos de la calle, etc. La 4.^a, la vida del niño después de abandonar la escuela. La 5.^a se consagró á los problemas relativos á los anormales—el

(1) Las escuelas técnicas preparan para los Institutos técnicos, para el servicio público y para fines agrícolas é industriales. Sus programas comprenden la lengua y la literatura italianas, el francés, la geografía, la aritmética y la geometría, elementos de las ciencias y el dibujo.

Los Institutos técnicos continúan el trabajo de las escuelas técnicas y al lado de los cursos generales de matemáticas, física, dibujo, dibujo é industria ofrecen oportunidades para especializar en estas materias y en otras relacionadas con ellas.

sordomudo, el ciego, el mentalmente débil, la juventud delincuente, los huérfanos y abandonados—y á la protección de los niños contra la tuberculosis y el uso del tabaco y del alcohol.

El 2.^o Congreso fue consagrado á los intereses de la educación popular: Extensión universitaria, bibliotecas públicas, Escuelas nocturnas y otras instituciones para promover la educación del pueblo. El profesor Saldini, que lo presidió, escogió como tema de su discurso de apertura, el lugar de la instrucción técnica en la educación moderna. Su opinión es que esta instrucción será tanto más eficaz cuanto más independiente sea de la política ó de la dirección del Gobierno. La tarde del primer día fué consagrada á las escuelas complementarias. El profesor Friso puso de relieve la naturaleza del trabajo que ha de completar el de las escuelas elementales. Se prestó gran atención á las escuelas nocturnas y á las escuelas de sábado para adolescentes y adultos, y se reconoció la gran difusión que existía en Italia de tales Centros con aplicación al dibujo industrial y á las artes en general. Estos Centros están sostenidos por Sociedades muy varias—Asociaciones de trabajadores, Círculos artísticos—, y por las Municipalidades. Son muy numerosas en las regiones industriales, y algunas, como las clases dominicales para el trabajo de cristal de Murino, cerca de Venecia, influyen poderosamente en el carácter artístico de la industria de aquella región.

El segundo día, el ilustre Fernando Buisson señaló las líneas generales del trabajo que se realiza en Francia para completar la enseñanza que los niños reciben en las escuelas públicas elementales. La educación de las obreras fué el tema que desarrolló el profesor Valdini. Cree que la instrucción técnica de los aprendices es inadecuada, y que el período elemental escolar debería extenderse en los Centros industriales para que pudiese proporcionar el adiestramiento técnico necesario.

Una sesión del Congreso fué consagrada á la enseñanza agrícola. Bien conocido es el interés que despierta este problema en Italia. Uno de los rasgos más interesantes de la

propaganda que hace el Estado para la educación agrícola de las masas, es el de las escuelas agrícolas ambulantes (*cattedri ambulanti*), que llevan á las más remotas aldeas los elementos de la ciencia en forma popular. Existen actualmente 40 de estas escuelas ambulantes, cada una de las cuales cuesta al Estado 15.000 pesetas. Organizan y proporcionan lecturas, resuelven consultas, aconsejan, redactan boletines, inauguran experimentos y realizan demostraciones prácticas. Adaptan sus enseñanzas á las exigencias y condiciones de cada región y combinan sabiamente el elemento teórico y científico con el práctico.

LA REFORMA ESCOLAR EN CHINA Y EL INFLUJO INTELECTUAL

DE LAS NACIONES CIVILIZADAS (I)

por M. Albert Maybon.

(Conclusión.)

Inglaterra concede una grandísima importancia al papel de la instrucción. Se ha dicho repetidas veces que fiaba toda su confianza y la más completa libertad á las misiones protestantes. No hay duda; pero estas misiones sirven lealmente á la política metropolitana; la evangelización y sus intereses materiales no son sus únicos objetivos. Más aún, merced á las relaciones que mantienen con los mandarines y los notables, facilitan la creación de escuelas chinas privadas y trabajan también en la propagación de la lengua inglesa.

En fin, de algunos meses á esta parte, la diplomacia inglesa hace esfuerzos para atraer á los estudiantes de Yunnan y de Setchouen á la ciudad birmana de Bhamo; y, á pesar de las casi invencibles dificultades del camino, parece haberlo logrado en parte. Es la primera vez que la Gran Bretaña trata de utilizar sus colonias limítrofes del Imperio del Medio para establecer una corriente de influjo intelectual en China. Sigue así el ejemplo de Francia.

Francia. — Esta ha comprendido al fin que, por la situación geográfica que ocupa la

Indo-China, está mejor colocada que el Japón, que América, que Inglaterra—hasta ahora las tres principales naciones educadoras del Extremo Oriente—para instruir á una gran parte de China.

Cuatro escuelas hay en China, que dependen del Gobierno indo-chino: la de Yunnan-fou (Yunnan), la de Pak-hoi (Koang-tong), la de Hai-hao (isla de Hainan) y la de Koang-tcheou wan (territorio de Koang tong, alquilado á Francia en 1893).

La primera, fundada hace diez años, decayó después de un corto período de prosperidad. Hoy está en camino de levantarse y reúne un centenar de alumnos asiduos (la mayoría, hijos de altos funcionarios chinos). Se le va á añadir una escuela para muchachas, dirigida por una maestra francesa.

En Pak hoi, se cuentan unos 50 alumnos, y en Hoi hao, 60. La escuela de Koang-tcheou wan reúne únicamente 30 jóvenes chinos.

Se ve, pues, á qué pobreza de medios de acción nos hemos reducido en estos últimos años. Pero la creación, en Hanoi, de un colegio destinado á recibir hijos de mandarines de Yunnan, denota una comprensión nueva del gran papel educador que Indo-China está llamada á representar sobre toda la extensión de las provincias meridionales de China.

Pertenecía, en efecto, á Francia, vecina del Celeste Imperio, acoger en tierra francesa á los estudiantes chinos deseosos de tomar, en nuestro contacto, los hábitos de espíritu más en relación con las necesidades de la vida contemporánea; interesándonos encontrar maestros formados en los métodos científicos modernos, para el desarrollo de los cuales los sabios franceses han trabajado tan gloriosamente.

Así nació la idea de abrir en provecho de China un colegio especial; á la política de M. Beau, gobernador general de Indo-China, se debe esta innovación tan importante.

Durante el año 1904, el Gobierno indo-chino celebró conferencias con las autoridades provinciales del Yunnan por intermedio del cónsul de Francia, delegado de los Negocios Extranjeros en Yunnan-fou. El virrey

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

del Yunnan preguntó «con qué condiciones aceptaría como internos el colegio Paul-Bert de Hanoi á 10 alumnos, por lo menos». Poco después, se notificó al cónsul francés de Yunnan fou que se había fundado en Hanoi una pensión para jóvenes chinos. El virrey expresó al cónsul su satisfacción al saber la decisión del gobernador general de Indo-China, añadiendo: «Como la enseñanza francesa parece completamente apropiada para desarrollar la inteligencia, se puede escoger inmediatamente á los estudiantes que convenga enviar á Hanoi.»

Aceptó que el precio anual de la pensión por cada alumno se fijase en la cifra de 300 piastras; y él mismo pidió que los estudios durasen dos años.

El programa de estos estudios se estableció por el jefe de servicio de la enseñanza, y comprende, además del estudio del francés, que queda como la enseñanza más fundamental, las de aritmética, geometría, elementos de física, química y zoología; nociones de derecho mercantil y agricultura, moral, historia y geografía. Los hijos de los mandarines del colegio de Hanoi —llamado *Collège Pavie*—tienen de 20 á 25 años; han recibido ya en su casa el aprendizaje clásico y la mayoría son bachilleres y licenciados (antiguos grados).

Así, pues, con los 25 alumnos del *Collège Pavie* y los 240 de las cuatro escuelas citadas, que funcionan en el territorio chino, alcanzamos un total de 265 jóvenes chinos, que tienen profesores franceses, exclusivamente laicos. Que se compare esta cifra con los 2.550 alumnos que frecuentan las escuelas cuyos profesores son congregacionistas (1), y se tendrá una idea del esfuerzo pedido al Gobierno de la República para que la enseñanza oficial francesa tenga en China un lugar respetable.

Pero se trata, ante todo, de no dispersar este esfuerzo. Disfrutamos en Tonkín de una situación privilegiada para esparcir nuestra lengua y hacer conocer y estimar nuestro espíritu; evitemos, pues, desperdigar nuestras fuerzas, creando aquí y allá, en la in-

mensidad del Imperio chino, centros de estudios, sin lazo entre sí. Hagamos de Hanoi un centro de cultura europea, cuya fuerza de atracción sea considerable sobre toda la China del Mediodía y hasta la del Norte. Organicemos en aquella ciudad una agrupación de estudiantes chinos capaces de ejercer, en beneficio del influjo francés, una acción política sobre el gran Imperio vecino.

El problema fundamental por resolver, antes de intentar nada semejante, consiste en inculcar á los estudiantes el conocimiento de nuestra lengua. Ante todo, disponemos ya, desde ahora, de un número suficiente de discípulos chinos que hablan francés. Queda que prepararlos para seguir una enseñanza superior, darles una cultura general, orientada, ya en el sentido de los estudios científicos, ya en el de los jurídicos y políticos.

Y pronto, merced á los laudables esfuerzos del Gobierno de Indo-China, se podrá decir que el Imperio chino es deudor intelectual, no sólo del Japón, de los Estados Unidos, de Inglaterra, sino también, quizá en su mayor parte, de Francia. Nosotros, que estamos en las mismas puertas de China, no podemos dejarnos excluir de este concierto de las naciones maestras.

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

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

DICIEMBRE

Sobre la explicación de las relaciones sexuales, por el Dr. Sarason.—Recuerda la unanimidad con que expresó el Congreso último de la «Sociedad alemana contra las enfermedades sexuales» su convicción de que es preciso adelantarse, en este problema, á los extravíos de la imaginación juvenil, mediante discretas y oportunas explicaciones del mismo; así lo entendió también la representación de los poderes públicos, exhortando á aquél la Asamblea para dar á esta cuestión toda la importancia que merece.

(1) Los maristas dan clase próximamente á 1.930 alumnos, y los jesuitas, á 650.

En cuanto al momento oportuno y á la persona que debe darlas, sería el ideal dejarlo en mano de los padres, que saben mejor que nadie las circunstancias individuales de cada uno de sus hijos; pero, dado el carácter utópico de esta solución, por desgracia, hay que encomendar á la enseñanza oficial la tarea de adoctrinar al joven acerca de la higiene y peligros de las relaciones sexuales, estableciéndose cursos obligatorios sobre esta materia en que se trate también del alcoholismo y, en general, de los principios del cuidado personal. En cuanto á la edad, cree que debe elegirse de los 17 á los 19 años, en que ya el influjo moral tiene eficacia; pero habiendo precedido en la escuela una enseñanza elemental, basada en los conocimientos de ciencias naturales. Como medios auxiliares, propone la creación de premios al mejor manual de Biología para las escuelas y una nutrida propaganda de folletos, conferencias y lecturas sobre la materia.

Los surtidores de agua potable en las escuelas, por F. Steinhaus.—Descartado el sistema de beber en vasos, por la dificultad de que sean individuales para cada alumno, así como el del caño común, igualmente propenso al contagio, se ha ideado emplear surtidores libres, de muy pequeño diámetro, que suben á la altura de 10 á 15 centímetros, y á los cuales acerca el alumno la boca sin necesidad de tocar con ella ningún otro cuerpo; el agua restante cae al pilón circular, en cuyo perímetro brotan los surtidores á la distancia conveniente para que no se moje el que bebe. Construye estos aparatos la casa Opländer, de Dortmund, y suelen instalarse en el centro de los patios de las escuelas, teniendo cada pilón (de mampostería ó de hierro) ocho surtidores. Si el agua es muy abundante, pueden quedar abiertas las llaves durante los descansos; en otro caso, una pequeña rueda ó tornillo, al pie de cada orificio, sirve para hacer salir ó parar el agua, según se mueva á la izquierda ó la derecha. La experiencia adquirida en el poco tiempo que lleva de uso este sistema resulta favorable. El coste de cada pilón, unos 150 marcos.

El II Congreso internacional de higiene

escolar de Londres, por el Dr. Kraft (5 á 10 de Agosto de 1907). Conclusión (1).—Clínica dental escolar: la tienen 35 ciudades en Alemania y 15 en el extranjero; se reconoció la necesidad de instalarlas en todo Municipio.—Higiene del magisterio (sección 3.^a): se trató de las enfermedades que suelen padecer los maestros, sus causas (el exceso de trabajo, principalmente) y el modo de combatirlas con ejercicios higiénicos y mayor reposo. También se indicó la necesidad de crear dos cursos de higiene en la carrera, é instituciones para auxiliar á los maestros enfermos. Temas para las secciones siguientes fueron la enseñanza de la higiene en las escuelas, su práctica, así como en la casa, durante las vacaciones y las colonias; ocupándose especialmente la sección 7.^a en las enfermedades infecciosas y otras causas de falta de asistencia á la escuela. Kirchner trató de la tuberculosis, refiriéndose á Alemania, cuestión que también preocupa en las escuelas de Inglaterra. De los niños anormales y las escuelas especiales para ellos, trataron las tres secciones sucesivas; la última, de la higiene del edificio escolar y su instalación; en particular, de la iluminación, limpieza y ventilación de los locales. Las conclusiones resumieron el sentido de presentar la higiene como base del cuidado personal, y sus principios como una parte de la educación del ciudadano; conseguir la inmunidad del alumno, alejando de la escuela todo motivo de contagio, y extremar la vigilancia médica, á este mismo fin. Quedó constituida una Comisión permanente internacional para llevar á la práctica los resultados de este Congreso y preparar el próximo. Los congresistas visitaron algunas de las principales escuelas de Londres, que en muchos aspectos son inferiores á las buenas del Continente.

Sociedades y reuniones.—En el XIV Congreso internacional de higiene y demografía de Berlín, sección 3.^a, leyó el profesor Czerny un informe acerca del recargo mental de los escolares, cuyo diagnóstico es complejo, y difícil de fijar en un alumno sano. Muchos de los síntomas que se atri-

(1) Véase el núm. 577 del BOLETÍN.

buyen al exceso de trabajo en la escuela deben imputarse á otras causas: falta de habilidad del maestro para no hacer pesadas las explicaciones, malestar por el aire viciado, ó por el mucho calor en las clases, indisposición física latente, etc.: todo lo cual es menester apreciar en esta cuestión. También expuso, como antecedente de fatiga, la falta de educación previa del niño en la familia. Habló sobre esto mismo el Dr. Mathieu, refiriéndose á la educación en Francia, donde se ha observado que el cansancio se manifiesta ya como consecuencia del mucho tiempo que se hace estar sentado al niño, en todos los grados de enseñanza, y se agrava con el trabajo en casa, incluso el de las clases llamadas «de adorno».—El Dr. Burgerstein habló de la conveniencia de elegir para las vacaciones el tiempo en que pueden ser más eficaces para el descanso del escolar, cuando se manifiesta más débil su capacidad de resistencia. Según sus observaciones, esto ocurre hacia fines de Marzo en la Europa central. Propone que empiece el curso á primeros de Setiembre; dos semanas de vacación hacia Navidad y otras dos al terminar Marzo, además de las vacaciones de Julio y Agosto. Eulenburg propuso términos análogos.

Variedades y noticias. —Tratando el profesor Treutlein del horario y programas de la enseñanza superior (primaria) demasiado recargados, censura se establezcan por el sistema de fijar sistemáticamente las materias de estudio, en vez de partir del tiempo racional de que se puede disponer. Cree que éste no debe pasar de 30 horas semanales, distribuídas de tal modo que la tarde quede libre. Así desaparecerá la enorme desigualdad que existe entre las escuelas de este grado en Alemania; y los estudiantes tendrán alguna libertad de espíritu, tan necesaria en toda labor mental.—Al terminar el curso pasado, había en Alemania 314 escuelas *auxiliares*, con 800 clases mixtas y 120 de sexos separados. Asistieron á ellas unos 20.000 niños, la mayoría de éstos, con defectos de pronunciación, siguiendo en número las imperfecciones de vista y oído. Con muy rara excepción, para cada escuela hay un médico especial.—Muchas son

las Sociedades fundadas en Alemania para fomentar las excursiones escolares y sus fines favorables á la salubridad, cultura y personalidad de los estudiantes. Algunas de aquéllas profesan también la abstinencia de bebidas alcohólicas, como las llamadas «Wandervogel» (ave de paso), Munich; en Austria, la «Bund abstinerter Jugend», de Viena; y en Suiza, la «Wandervogel Bund», y la «Libertas». Muchas de las Sociedades alemanas de excursiones tienen cajas para que participen de este beneficio los que no pueden pagar las cuotas, y casi todas las dedicadas á combatir el alcoholismo hacen llamamientos á los profesores que dirigen paseos y excursiones, encareciendo la conveniencia de que en ellos no tomen los alumnos bebidas espirituosas. En igual sentido existen disposiciones de varios Gobiernos provinciales de Alemania.—El Doctor Bernhard presentó al último Congreso de higiene y demografía una información sobre las condiciones de alimentación de los alumnos municipales de Berlín, que resultan muy desfavorables, sobre todo en cuanto al desayuno. Aparecen como causas principales la enfermedad de las madres y la ocupación de los niños en trabajos industriales; los días desfavorables son domingos y lunes. Se distinguen por sus esfuerzos para remediar este mal, la Sociedad para alimentar niños los pobres y la de cantinas escolares, de aquella capital.—La Asamblea anual de médicos, reunida en Munster, ha votado sus conclusiones respecto de la enseñanza de la higiene en las escuelas, y de su aplicación, materia que debe incluirse en los estudios del magisterio, encargada á un médico, y formar parte de los libros de lectura escolares en todos los grados.—La discusión del horario y programas de la enseñanza primaria, en Hamburgo, recayó, principalmente, sobre la sección 1.^a. Contra la opinión de que no debían darse más de cinco clases diarias, se alegó que la permanencia del niño en la escuela es más ventajosa que en su domicilio, por lo general, siempre que haya frecuentes descansos. Se convino en que, en el primer año, son demasiadas 24 horas semanales de clase, y que en la última sección no se puede pa-

sar de 30.—La «escuela de bosque», de Charlottenburgo, se trasladará en la próxima primavera á sitio más lejano, huyendo de las edificaciones, que ya amenazan rodearla; al mismo tiempo, se hará la instalación de invierno para los niños enfermos, con recursos de la fundación Steinthal. En el año último, los resultados han sido admirables: las dolencias cardíacas y cerebrales se han curado casi por entero, y en 52 casos de escrofulosos ha desaparecido la inflamación de las amígdalas.—En una escuela de niñas de Leipzig, se ha presentado la enfermedad del «baile de San Vito» con tal fuerza contagiosa, que ha precisado cerrarla durante 8 días; la causa, como de ordinario, el histerismo, que disminuye la capacidad de resistencia á su influjo.—La Dirección de enseñanza del cantón de Berna ha enviado una circular á los maestros, dándoles instrucciones para el reconocimiento de los alumnos primarios, á su ingreso, con auxilio de médico, siempre que sea posible, y poniendo empeño principal en la designación de los anormales.—La Diputación escolar del Municipio de Berlín previene seriamente sobre los peligros del castigo corporal á los alumnos.—En los establecimientos de 2.^a enseñanza de Charlottenburgo y de Berlín, se dan ya conferencias médicas sobre higiene sexual, especialmente, para los estudiantes que han terminado el bachillerato; y en Darmstad se ha encargado que se invite también á ellas á los padres.—Por disposición de la Autoridad escolar de Zürich, se ha organizado como ensayo, para realizarlo desde primeros de año de modo definitivo, la distribución de desayuno de leche á los alumnos de 1.^a y de 2.^a enseñanza.—Los médicos escolares de Brunswick, por encargo del Municipio, han publicado un informe sobre las excelencias del baño para todos los niños, aun para los habituados á la limpieza, y más precisamente para los propensos á constiparse, mientras no haya motivos evidentes en contrario.—Para la «escuela de bosque» que se proyecta fundar en las cercanías de Berlín, se destina un terreno, con abundantes pinos, de 12 fanegas de extensión y rodeado de un fuerte seto. Aquella reunirá 200 niños y

otras tantas niñas, con sus maestros respectivos. Las construcciones serán: un pabellón-comedor, en el centro, cuatro más para dormitorios, tres para clases de á 30 alumnos, y las habitaciones de maestros y dependientes; además, un gran patio cubierto, al Sur, para el mal tiempo, capaz de acoger á 100 niños. Cada uno de éstos tendrá un pequeño cuadro de jardín para cultivarlo.

Disposiciones oficiales.—Del Consejo escolar de Malmedy (16 de Mayo) regularizando la distribución de sopa abundante á los alumnos primarios que vivan lejos de la escuela, con objeto de evitarles el doble viaje para las clases de la tarde. La Sociedad alemana de señoras sufraga los gastos de vajilla, calefacción y los objetos de juego cuando el tiempo es malo, además de suplir el déficit que ofrece la cuota de 4 céntimos de marco por niño, con rebaja del 25 por 100 cuando son varios hermanos.

Libros nuevos.—*Manual de somatología é higiene, para las Escuelas normales de maestros y maestras*, por Th. Altschul, Leipzig, 1907 (en alemán). En este libro, lo mismo que en el de T. Hanausek (5.^a edición), publicado con idéntico título, se atenúa con numerosos grabados y láminas sueltas esa cierta aridez que suele tener el estudio de la somatología. La higiene escolar se expone, no como materia aparte, sino como una aplicación de la general. Ambos libros ofrecen algunos reparos: en el primero, no se concede á la carne todo el valor nutritivo que tiene y que es preciso defender en favor de la clase obrera; y por lo que se refiere á la enseñanza, también se da poca importancia á cuestiones esenciales, verbigracia, la escritura recta. En el segundo, se afirma que el edificio escolar debe ser, exclusivamente, de construcción sólida, cosa que en la práctica no aparece muy justificada; y respecto de la escoliosis, también se expone un concepto algún tanto erróneo. Como lagunas en ambos, debe notarse la cuestión de las relaciones sexuales, de que se prescinde en absoluto.

—
Sumario de la Revista *El Médico Escolar*, publicada como suplemento de la presente:

Ultimos informes anuales de los médicos escolares: Chemnitz (1905-906). Brunn, por el Dr. H. Kokall (1906-907). Nürenberg (1905-906).—Variedades y noticias.—J. ONTAÑÓN.

FRANCIA

Revue Internationale de l'Enseignement.
Paris.

ENERO

Cátedra de Historia del trabajo en el Colegio de Francia, por M. G. Renard.—Lección de apertura. Es verdaderamente sorprendente que siendo el trabajo en las formas más elementales de la actividad que cumplen estudiarse en esta cátedra, tan antiguo como la humanidad, no haya interesado hasta tiempos muy recientes su investigación sistemática: y es que los acontecimientos brillantes que ocurren en la superficie de las sociedades ocultan lo que se agita en su profundidad.—Los engranajes oscuros y vitales de la organización económica no aparecen á los ojos distraídos por acontecimientos más visibles. Se sabía los furiosos conflictos promovidos por la pasión y las ambiciones; se desdeñaba saber la coalición de los hombres en su lucha diaria contra la miseria. Interesaba la corte, los primeros actores, más que la masa, el coro. Al método consistente en explicar lo de arriba por lo de abajo, el exterior por el interior, se le ha llamado *materialismo histórico*; pero rechacemos esta denominación, por falsa, ó equívoca, á lo menos, puesto que parece reducir la evolución humana á una simple combinación de rodajes ciegos é inconscientes.—El carácter que esta cátedra ha de revestir en el Colegio de Francia á de ser muy distinto del que revestía en el Conservatorio de Artes y Oficios, donde primero se profesaba. Delante del público que acudía á este último Centro, compuesto en su mayor parte de trabajadores que al acabar su jornada se imponían un suplemento de trabajo para adquirir un suplemento de saber, la enseñanza había de ser forzosamente popular con su peculiar generalidad y superficialidad consiguiente. Pero en el Colegio de Francia, la gran escuela del libre saber, en la que los profesores y los

oyentes, libertados unos y otros de la servidumbre de programas y de exámenes, son estudiantes perpetuos que buscan la verdad con toda independencia, es preciso no sólo la difusión de los conocimientos, sino algo de obra de descubrimiento é investigación personal según métodos rigurosamente científicos.—La materia escogida para el curso presente es la «historia del trabajo en la República de Florencia», cuyos destinos y evolución general pueden aislarse y dominarse. Habiendo alcanzado una autonomía casi perfecta, habiendo escapado por prodigios de habilidad y de energía á las ambiciones múltiples que trataban de dominarla y absorberla, Florencia pudo extender por todo el mundo de la Edad Media, su poder económico. Por otra parte, las Corporaciones de Artes y Oficios alcanzaron en ella tal desenvolvimiento, que no solamente se convirtieron en los órganos mismos de la vida republicana, sino que pudieron ser también considerados como el tipo acabado de este género de organización. Hasta puede decirse que constituye un bosquejo del capitalismo. La estructura social de Florencia, por último, puede considerarse como un modelo de «economía urbana» y al mismo tiempo como un comienzo de transición al grado siguiente, al de la economía nacional.

Un proyecto de Universidad en Hamburgo, por F. B.—La ciudad libre anseática de Hamburgo ha poseído desde 1613 á 1883 una especie de semi-universidad, el *Akademisches Gymnasium*, que hubiera sido preciso reorganizar desde los cimientos para adaptar su estructura anticuada á las exigencias del tiempo presente. Después de su supresión, los organismos de carácter científico que lo integraban se declararon independientes y se desarrollaron con libertad; por otra parte, se organizaron cursos públicos y cursos de investigación por los cuidados de la Dirección hamburguesa de la enseñanza. En 1895, se reorganizaron los cursos y conferencias y se desarrolló una especie de enseñanza superior, dirigida ya al público, ya á auditorios limitados, para profesar la cual fueron llamados sabios y especialistas locales y profesores universitarios. En este año, la creación de una especie de

«Sociedad de amigos de la Universidad», la *Hamburgische Wissenschaftliche Stiftung*, agrupó un gran número de elementos, fuera del Estado, pero con el apoyo moral de los Poderes públicos. Por otra parte, un capitalista de la ciudad, M. Siemers, ha puesto á disposición del Senado la cantidad necesaria para la construcción de un edificio que comprenderá: 1.º, doce aulas con salas de trabajo y gabinetes para los profesores; 2.º, locales donde se instalarán las oficinas de la sección científica de instrucción pública y los de la *Wissenschaftliche Stiftung*. Todo ello, unido á otras varias circunstancias favorables, determina el que se agite la idea de la creación de una Universidad, que, como ha dicho el senador Dr. Von Melle, ligue estrechamente á la ciudad con la vida intelectual entera de Alemania.

El centenario de la Facultad de Derecho de Dijon, por M. Desserteaux.—El discurso de apertura de la Universidad ha correspondido este año en turno á la Facultad de Derecho, y como este año precisamente alcanza dicha Facultad el primer siglo de existencia bajo su forma actual, M. Desserteaux consagra su discurso á estudiar la obra realizada y las transformaciones sufridas durante esa etapa.

El certificado P. C. N., por M. De Foreland.—Estudia con mucho detenimiento las protestas promovidas por este certificado, las decisiones ministeriales y las últimas instrucciones.

El concurso de la Escuela Normal y de las becas para la licenciatura, por M. L. Clédat. La organización del concurso de la Escuela Normal y de las becas ha sido criticado, no sin razón, desde el origen; pero reclama muy particularmente una reforma desde el decreto del 8 de Julio de 1907, que ha establecido la nueva licenciatura en Letras. Parece indispensable escindir el concurso actual, poniendo de un lado el examen de cultura general, haciéndolo más simple y menos escolar, y de otro, el concurso para las becas, que sería especializado como las licenciaturas. Se sufriría el uno á continuación del otro, y los dos reunidos ofrecerían menos complicaciones que el examen-concurso instituído en 1904.

Sociedad de enseñanza superior.—Crónica de la enseñanza.—Análisis y extractos.—Revistas francesas y extranjeras.—D. BARNES.

Revue pédagogique.—Paris.

DICIEMBRE

Inauguración del Círculo de estudios pedagógicos y sociales, conferencia de M. Izoulet y discurso de M. Liard.—En el gran anfiteatro del *Collège de France* ha sido la inauguración oficial de este Círculo en 28 de Noviembre último. La conferencia de M. Izoulet, titulada: «Cómo los jefes ingleses hablan á la juventud», se redujo á la lectura y comentario del discurso que Lord Roseberry, en calidad de Lord Rector, había pronunciado no hacía mucho tiempo ante los estudiantes de la Universidad de Glasgow. Es interesante estudiar cómo concibe la misión de la educación nacional un eminente hombre de Estado que fué primer Ministro de Inglaterra. Su gran preocupación consiste en saber si puede ésta, actualmente, corresponder á la gloria y á la responsabilidad de haber heredado el enorme Imperio británico, haciéndole más seguro, mejor y más dichoso, para lo cual ya es algo que todos, ricos y pobres, jóvenes ó viejos, listos y torpes, sean ciudadanos más honrados é industriosos. El esfuerzo y el sacrificio deben ser hoy mayores que lo fueron nunca; de tal suerte las disputas y la concurrencia se ceban en sus dominios coloniales, navales y del comercio. El Imperio británico (aproximadamente hoy 12 millones de millas cuadradas y 400 millones de súbditos) pudo ser incalculablemente mayor. Si Pitt, primer Ministro, hubiese conducido la política á punto de dar representación en el Parlamento imperial á los americanos en su tiempo, cuando éstos hubiesen obtenido mayoría, la residencia del Imperio hubiese sido quizá transportada al través del Atlántico. Extraordinaria revolución sin derramamiento de sangre; la más sublime traslación de poder en la historia de la humanidad. Hubiese hecho á la Gran Bretaña «el tabernáculo histórico y el puesto de honor europeo del imperio del mundo». El Imperio es magnífico, magnífica la raza;

conquistadora é imperial—dice Lord Roseberry. Pero menos que nunca se puede hoy descansar sobre la gloriosa historia del pasado. En el mundo se desencadenan verdaderos furios de armamentos, de colonización, de comercio. Hace cincuenta años Inglaterra apenas tenía que hacer frente á un mundo comparativamente inerte. La guerra de *Secesión* y la *franco-alemana* cambiaron la situación. El canal de la Mancha no basta ya á impedir los pacíficos ataques de la disciplinada y científica rivalidad de las artes de la paz, y la creciente sutilidad y desenvolvimiento de las de la guerra. Mientras Inglaterra descubría, desenvolvía y anexionaba, entonces, desiertos y territorios salvajes, el mundo la contemplaba pasivamente. Hoy, el microbio colonial lo ha invadido todo, salvo el imperio de Carlos V. Y si antes se despreciaba á la Gran Bretaña, por ser un país de comerciantes, por quienes ponían más honor en ser guerreros, hoy todo el mundo quiere ser comerciante. Inglaterra ha perdido el monopolio; tiene que combatir por la existencia. ¿Se está dispuesto para ello? ¿Está el Estado en las debidas condiciones? Eso es lo que debe mostrar un inventario periódico de lo que haya, no sólo en el orden material, sino en métodos y disposiciones intelectuales y morales. El siglo xx «será un período de aguda, inteligente, casi furiosa competencia internacional, más, probablemente, sin duda, en las artes de la paz que en las artes de la guerra». La raza británica ¿estará á su altura? ¿Responderán sus métodos á los de su tiempo? Necesidad, por lo tanto, de una educación enérgica para la acción. Esta ha de medirse por sus productos: será mala si sólo produce sabios momificados, cuya adquisición será, desde luego, una pérdida seca para el Imperio. La raza imperial ha de ser vigorosa, industriosa é intrépida, y así se produce, sin duda, en los distritos rurales: los niños de las escuelas de las cercanías de Edimburgo parecieron á Lord Roseberry que podrían parangonarse con los mejores del mundo. El mal está en las ciudades, y la salud pública es siempre un desiderátum imperial. «¿Qué es el Imperio, sino un predominio de raza?» La vigilancia de las pro-

pias fuerzas para que no decaigan y se engrandezcan, debe ser la gran virtud. Nada como el juego del *foot ball* puede mostrarnos la carrera de un éxito nacional. La ambición obliga al sacrificio y al infatigable esfuerzo. El deber privado se identifica con el deber público. Sin más que practicar lealmente la profesión elegida, se llega á prácticos, inteligentes, industriosos imperialistas. Y nótese que al hablar de Imperio, no habla Lord Roseberry de combates ni de guerra. Si el Imperio no puede existir sin la espada, no vive por ella; nos dice: «no menos vital es el lado civil y doméstico, el comercio, la educación, la inteligencia, el constante nivel de un alto ideal». Lord Roseberry termina con un himno á Inglaterra, á la cual ya Shakespeare cantaba cuando sólo era el sencillo grupo de las islas Británicas. Hoy es un Imperio planetario que abarca á su vez 5 ó 6 imperios: 1) Las islas Británicas con más de 40 millones de habitantes. 2) Canadá y Terranova, más de 16 veces mayores que Francia. 3) Australia, con Nueva Zelanda, otro tanto. 4) El Sur de Africa, tan grande como Europa. 5) Egipto y el valle del Nilo hasta los grandes lagos. 6) La India, con 300 millones de habitantes. «¿No nos confesamos—dice Lord Roseberry—con una resolución mezclada de terror el deber honorable que nos incumbe?» ¡Así—dice M. Izoulet—, con acentos á la vez heroicos y religiosos, los jefes ingleses hablan á la juventud!—M. Liard define el objeto de este Círculo pedagógico, donde maestros y maestras van á reunirse para hablar entre sí de la escuela, discutir los diversos problemas concernientes y sus soluciones, para informarse mutuamente acerca de los mejores procedimientos de la enseñanza en Francia y en el extranjero. Les recomienda la asociación al amparo de la ley (pero no la asociación perturbadora), el espíritu científico, y el que brota del vivir la vida misma. «Vuestros métodos—dice—son generalmente buenos, tan buenos que desde hace dos años he querido que fuesen iniciados en ellos, por de pronto, los futuros auxiliares de la Universidad de París y por eso los envío á las escuelas primarias antes de ponerlos como pasantes en los liceos.»

Para nuestras Escuelas Normales, por Monsieur A. Mironneau.—Son unos cuantos consejos que, basados en su experiencia personal, cree debe comunicar el autor, Director de la Escuela Normal de Lyon, á las demás Escuelas á la sazón en que los programas de 1905 van á ser aplicados en todas. La novedad de estos programas reside en la organización del tercer año, «reservado á la educación profesional y una cierta cultura general libre y desinteresada que pueda inspirar á los alumnos la necesidad de continuar desarrollando su inteligencia cuando hayan abandonado la escuela». Trátase, pues, en él de *completar* y de *profundizar*, dentro de cierta relativa libertad que dejan los programas, en los diferentes estudios de cultura, y es menester cuidar de armonizar las tareas de una elevada especulación doctrinal con las necesarias del aprendizaje en una escuela aneja.

Revista de libros de Pedagogía, por M. Ch. Chabot.—Notas rápidas sugeridas por el examen de los libros siguiente: *Pour les instituteurs*, conférences d'Auteil, 1906; Lavisse, *Discours à des enfants*; W. James, *Causeries pédagogiques*, trad. Pidoux, préf. Payot; Gache, *Collegiens et familles*, préf. Crouzet; A. Binet y Dr. Simon, *Les enfants anormaux*, préf. L. Bourgeois; L. Proal, *L'Éducation et le suicide des enfants*; J. Delwaille, *La vie sociale et l'éducation*; C. Wagner, *Pour les petits et les grands*; Guéchet, *La formation directe du raisonnement chez l'enfant*; Belot, *Études de morale positive*; Drouard, *Notions élémentaires de Psychologie*; Dr. Ferreira, *Ideas y Observaciones*; Tarozzi, *La varietà infinita dei Fatti e la libertà morale*; G. Cesca, *Cultura ed Istruzione y Guida allo studio della Pedagogia*; E. Morselli, *Relazioni in torno ai Corsi estivi e all'Istituto di Pedagogia sperimentale*; R. Blanco y Sánchez, *Memorandum de un curso de Antropometría pedagógica*; G. A. Colozza, *Errori e pericoli degli Studi elettivi*; Marchesini, *L'Arte dell'errore*; Stoppoloni, *Gian Giacomo Rousseau*; G. Tauro, *Istalozzi*; G. A. Colozza, *Le idee pedagogiche de E. F. Amiel*; y A. Stadler, *Herbert Spencer*.

Los orígenes populares del arte, por M. E. Potier.—Con frecuencia se habla de «la

mentira del Arte», hecho como para sustituir el mundo verdadero por otro completamente irreal y ficticio donde se guardan los privilegiados para vivir una existencia superior y sobrehumana. El arte ¿es acaso aristocrático, propio de seres de lujo que se pasan la vida divirtiéndose, condenado á desaparecer cuando la nueva sociedad se haya establecido y el utilitarismo lo haya nivelado todo? Esta es la tesis que el autor trata de combatir en esta lectura sobre los orígenes del arte popular, hecha en la última sesión pública de la Academia de Inscripciones y Bellas Artes de París. Se apoya, principalmente en esa hasta ahora poco conocida ciencia que se llama *folk-lore*. Toda ornamentación primitiva ha tenido una finalidad práctica y utilitaria, ya para asegurar la propiedad de un objeto, ya para señalar un grupo colectivo, ya para proteger al individuo por la acción misteriosa y mística de determinados signos. El sentido estético puro que iba despertando en el interés espiritual del artista al servicio de estas funciones, no hizo más que adaptarse á lo útil. Hasta la música, que parecía tener muy otro origen ideal, viene á confirmar la regla después de las investigaciones del Dr. Bücher en *Trabajo y Ritmo*. El arte es, pues, un medio de acción y de progreso social.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia. 1) Legado León Clery á la Sociedad protectora de los animales, para premios anuales á los maestros primarios que hayan demostrado mejor á sus alumnos el deber para el hombre de tratar á los animales domésticos «con justicia y dulzura». Reglamento. 2) Concurso para un libro de lectura corriente destinado á los niños. Ha de ser dedicado á la memoria de M. E. Duclaux, é inspirar á sus pequeños lectores el *amor á la verdad*. Tendrá por adquiridos los datos siguientes: a) la continuidad entre los dominios, en otro tiempo distintos, de la materia y el espíritu, constituyendo lo que la ciencia moderna ha tenido necesidad de llamar psicofisiológico, palabra que en sí sola es un argumento en favor del monismo; b) «siendo medibles todos los fenómenos del orden físico, es decir, estando bajo la ley de la

exactitud, atributo de la verdad, el error (la inexactitud) es universalmente reprobado»; c) las sanciones de estos errores en el orden físico, si no siempre inmediatas, son muchas veces visibles; pero son mucho más numerosas las sanciones que se nos escapan porque no podemos seguir el efecto de todas las causas que nos son conocidas; no sabemos, por ejemplo, la influencia en el estado de la atmósfera de ciertos fenómenos de electrolisis en los trasportes de energía, y menos todavía la de la acumulación de acciones tan insignificantes, v. gr., como nuestras llamadas en los timbres. La mentira es, en el orden moral, lo que el error en el físico; una calumnia puede ser mortal y no menos funestas pequeñas inexactitudes y mentiras triviales que hacen su camino fuera de nuestra vista hasta tener un alcance inesperado, muchas veces no sabido nunca. 3) Museo Pedagógico: conferencias y noticias.

Al través de los periódicos extranjeros.—*Islands Británicas*, por A. Guillaume. *Una nueva Escuela Normal en Londres.*—No se necesitan en esta ciudad todos los años menos de 1.450 nuevos maestros ó maestras para las escuelas primarias y secundarias. Se construyen, al efecto, rápidamente, Escuelas Normales. La última inaugurada en Noviembre por lord Roseberry como canciller de la Universidad, está situada en el centro de la ciudad y ofrece un *confort* y una instalación científica realmente admirables. El piso superior contiene, sobre un suelo de asfalto, un invernadero y un *acuarium* para el estudio de la Naturaleza. Costó todo el edificio libras 80.000. El establecimiento está en relación directa con la Universidad de Londres, á la cual pertenece su director, el profesor Adams. Los alumnos, de uno y otro sexo, externos y destinados á las citadas enseñanzas, necesitan para entrar en la Escuela el examen de matrícula; al salir han de poseer el bachillerato en Letras ó en Ciencias y el diploma de enseñanza concedido por la Universidad. El curso normal completo durará 3 años, pero los graduados podrán contentarse con pasar en ella un año de educación profesional.—Acerca de ésta, una reciente circular del *Board of education* permite renunciar á la formación de los

maestros por el sistema de los *monitores* (*Pupil Teacher system*), que durante 4 años debieran llevar de frente su educación general y el aprendizaje de su profesión. El *County Council*, de Londres, aplicará, en lo sucesivo, el siguiente régimen: los candidatos mayores de 11 años podrán obtener una pensión y frecuentar una escuela secundaria hasta la edad de 16 ó 17 años; en seguida, después de un año de práctica en una escuela primaria, entrarán en una Normal durante 2 años. A los alumnos de una escuela secundaria mayores de 16 años podría serles concedida una pensión de un año antes de la entrada en la Escuela Normal. Disposiciones especiales para los candidatos de 13 á 16 años. Las Escuelas Normales londinenses actualmente existentes, sin contar la que se abrió en Noviembre, pueden admitir todos los años 795 alumnos; 395 puestos están reservados á las maestras; el resto, á los alumnos de uno y otro sexo.—*Paises de lengua alemana*, por E. Simonnot. *La Sociedad Coral de los maestros de Brema en Paris* Fiestas y excursiones de solidaridad cordial y de la más exquisita fraternidad entre maestros alemanes y franceses. La visita se realizó en el mes de Octubre último. Aquéllos celebraron un concierto en la sala Gaveau en beneficio del Sanatorio de Sainte Feyre, destinado á los maestros tuberculosos de Francia.—*Bélgica y Suiza latina*, por H. Mossier.—Siguen alarmando los progresos crecientes de la enseñanza confesional en Bélgica.

Revista de la prensa, por M. P.

Bibliografía.—Muy digno de mención es el libro de Gaston Paris: *Esquisse historique de la Literature française au moyen age, depuis les origines jusqu'à la fin du XV^e s. ècle*, París, Colin, 1907. Ha sido publicado, en vida del autor, en inglés en 1902, y después continuado y completado por el autor y por MM. Desjardin y Meyer.—LEOPOLDO PALACIOS.

ENCICLOPEDIA

EL DRAGÓN Y LA SERPIENTE EN EL CAPITEL ROMÁNICO (1)

por D. Ricardo Velázquez Bosco,

Catedrático de la Escuela de Arquitectura.

Por donde quiera que consultemos la Historia, encontramos la duda, el misterio y la oscuridad y el desconocimiento de los pueblos, de las razas y de todas las manifestaciones de la vida. Con penoso é impropio trabajo va la ciencia disipando las nieblas que ocultan la historia primitiva del hombre, sin la esperanza de que llegue á aclararse por completo, como no llegarán á conocerse las causas últimas de los fenómenos naturales, aunque se vaya de día en día arrancando nuevos secretos á la Naturaleza. Nada se sabe de manera positiva del momento en que el hombre aparece, ni siquiera cuál de las razas actuales del globo es la más antigua.

En el terreno del Arte, aun concretándonos al de la Arquitectura, no es posible hoy tampoco deducir el origen común de los elementos que le integran.

En otras ciencias históricas, en la lingüística especialmente, se han realizado importantes trabajos á fin de reducir y de agrupar las familias de las lenguas; pero ningún estudio análogo y suficientemente razonado se ha hecho respecto de la Arquitectura, concretándose, generalmente, á hacer la historia de los estilos por separado, aunque luego se unan en la Historia general; y, sin embargo, las pirámides de Egipto, por ejemplo, la tumba de Atreo, en Micenas; las de Alíates y las atribuídas á los héroes de la guerra de Troya, en el Asia menor; la de los reyes de Mauritania; las pirámides de la isla de Rodas; los monumentos sepulcrales de la Etruria; los topos de la India, etc., se derivan de la misma fuente que los túmulos descubiertos en Antequera ó en las orillas

(1) Discurso inaugural leído el 26 de Abril del presente año en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. Lo publica la Academia, ilustrado con 33 grabados.

del Esla en la Cantabria, y los que llenan la Normandía y Bretaña, Irlanda, Escocia, Escandinavia, los de Panticapeo en el Bósforo Cimeriano, etc., y toda la Rusia meridional, semejantes á los que actualmente levantan los pueblos salvajes del Annam. En ese mismo Egipto, por alto que nos remontemos en su historia, encontramos una civilización y una Arquitectura, no sólo formadas, sino en su apogeo, acusando largos siglos de existencia, y en las que, si de algunos de los elementos que la componen podemos deducir el origen, en la mayoría de los casos nos son totalmente desconocidos. Desde ella, aunque con bastantes lagunas, podemos seguir la evolución de la Arquitectura de los pueblos en que nuestra historia se desenvuelve, y que tiene por base la de los antiguos orientales, considerándola como independiente de la de los otros pueblos y razas que ocupan la superficie de la tierra; pero va cada día viéndose más claramente que ese aislamiento absoluto no ha existido nunca, y que grupos que difieren entre sí en sus caracteres étnicos, en su idioma, en su religión, no son sino transformaciones de una misma raza por adaptación al medio en que se han desenvuelto.

En la historia de la Arquitectura se suele seguir un camino trillado y una pauta basada en el origen greco-latino de nuestra civilización occidental y base de nuestra cultura. El Egipto y los antiguos imperios del Asia anterior, y después Grecia y Roma para la historia antigua; luego, el mundo cristiano en sus dos ramas, latina y bizantina, considerando derivada de ellas la gran evolución de las Arquitecturas románica y gótica, y simultáneamente, la mahometana con su desarrollo independiente, pero también con la Arquitectura bizantina como base. Este es el esquema de nuestras arquitecturas antigua y medioeval, en cuya historia se prescinde de todas las de los otros pueblos que habitan nuestro planeta, como si ningún influjo ni grado alguno de relación hubiera existido entre nuestra historia y la suya, y si se incluye la historia de las arquitecturas de la India ó de la China, es sólo como artes aisladas y sin relación alguna con la nuestra. No es esta ocasión, pues alargaría

excesivamente este trabajo, de demostrar lo erróneo de esta teoría; pero prescindiendo del mundo antiguo y de las relaciones de sus pueblos orientales y de Roma con la India y la China, y del influjo del budismo, que de manera tan extraordinaria y tan rápida se extendió, no sólo por el Asia oriental, en la que dominó casi por completo, sino hacia Occidente, bastará consignar que aun desechando por inverosímil que el mahometismo hubiera sido introducido en China en la dinastía de los Sui en el año 587, según las tradiciones allí conservadas, en el de 629 de Jesucristo, sexto de la Hegira, el emperador envía una embajada á la Arabia, de donde á su vez recibe otra con ricos presentes, autorizando á los embajadores la propagación de sus doctrinas; y en el año 632 de Jesucristo, sexto del reinado de Te-Tsong, en vida todavía de Mahoma, el tío materno de éste, Abu-Ganza, entra en el imperio del Medio á la cabeza de numerosa comitiva, que la tradición eleva á 3.000 hombres, escoltando el libro sagrado (el Corán). El emperador ordena al gobernador de su capital, Tkang Ngan, construir una mezquita, y suplica á Abu-Ganza que se establezca en dicha capital; y según la célebre y tan discutida inscripción siro china de Si Ngan Fu, en el reinado del emperador The-Tsong (627-650 de Jesucristo), un sacerdote siríaco, al que llama Olopən, llegó en el año 635 á la ciudad de Tkang-Ngan, en el imperio del Medio, para predicar el Evangelio, mandando el emperador que los libros sagrados de la religión cristiana fueran traducidos y repartidos, construyéndose un templo para su culto y reuniendo 21 sacerdotes para su servicio. Resulta, pues, que á principios del siglo VII de nuestra Era, estaban ya introducidas y propagadas en China las dos religiones que llenan la historia de la Edad Media: la cristiana y la mahometana.

Pero aún es mayor, si cabe, el olvido en que, en el concepto artístico, se ha tenido á los pueblos occidentales y septentrionales, no obstante ser los que destruyeron y se repartieron el Imperio romano. Germanos eran los burgundios y los longobardos, los godos, los visigodos y los francos, los anglos y los sajones. Germano fué el imperio

de Carlo-Magno, y si nos interesa la civilización greco-romana, base de nuestra cultura, no podemos prescindir de cuanto se refiere al mundo germano, ya que sea difícil y aun imposible que llegue á conocerse el estado de cultura de los pueblos occidentales antes de la conquista romana. Hace algunos años, al tomar posesión de la plaza de académico, decía yo: «Roma, al sujetar á su vasto imperio el antiguo mundo occidental, ahogó por completo su originalidad; de forma que, desde aquel momento, los pueblos llamados hoy latinos quedaron en sus costumbres, su idioma, su religión y sus artes enlazados á los de la civilización romana, sin que se conserve apenas vestigio alguno capaz de indicarnos los derroteros por donde hubiera marchado el sentimiento artístico, de haberse efectuado su desarrollo con independencia del influjo de aquel pueblo.»

Esto decía respecto de los pueblos sujetos á la dominación romana; pero fuera de ella, y aun en ella misma, quedaron otros del Norte y del Noroeste de Europa, donde se conservó y desarrolló un arte desconocido ú olvidado, que se desenvuelve con independencia de la Arquitectura clásica, y que, si no está dentro de sus moldes, por eso mismo tiene una originalidad y produce obras de una fantasía y belleza de composición de que carecían los pobres engendros de la Arquitectura occidental de los primeros siglos de la Edad Media, arte que vengo denominando irlando-escandinavo, porque en esa región es donde produce sus obras más antiguas y originales, y que se propagó influyendo poderosamente en la formación de la Arquitectura románica, á la que prestó nueva savia, en cuanto á la decoración, con elementos extraños á la tradición clásica, de cuyas antiguas formas ornamentales decrepitas, gastadas é infecundas, no podía nacer por ensalmo y sin la intervención de un nuevo factor un arte original, aunque en la construcción, la Arquitectura de la Edad Media tuviese modelos más eficaces y seguros que los que las pobres construcciones del Norte podían proporcionarle.

He elegido como tema un capitel románico, porque en los pueblos de cuya historia somos continuadores y herederos, la co-

lumna, como elemento sustentante y decorativo, con una ú otra forma, con una ú otra proporción, constituye un verdadero signo característico de la Arquitectura de los pueblos egipcio é indo-europeos; y desde que aparece en la egipticia, en la que tal vez proceda de otra Arquitectura anterior, no deja de figurar lo mismo en las orientales que en las de la época clásica, así en las diversas escuelas de las cristianas, que en las mahometanas; lo mismo en las de la India que en las del mundo occidental; llevándola hasta pueblos en que las formas arquitectónicas, la estructura y los materiales empleados no la reclaman, como en Caldea y Asiria, ó en las modernas de la Persia y del Turquestán. Al llevar nuestra civilización con el descubrimiento y conquista al Nuevo Mundo, llevamos la columna como signo de nuestra raza y de nuestra Arquitectura; pero ese mismo elemento toma en cada una formas, proporciones y caracteres distintos, como difieren entre sí los idiomas que constituyen la gran familia indo-europea, no obstante su común origen. El análisis de cualquiera de estos muestra la evolución que enlaza con la de pueblos de bien lejano origen, geográfica y cronológicamente. Tal vez cual ningún otro se presta á este estudio la fantástica ornamentación de la Arquitectura románica, Arquitectura que presenta en España una variedad de caracteres y de escuelas, como es difícil encontrar en ninguna otra parte de la enorme extensión que este estilo abarca.

Los orígenes de esta Arquitectura están, como los de casi todas, envueltos en el misterio, y seguramente no existe ninguna que presente, dentro de su unidad, tal variedad de formas, de elementos ornamentales y constructivos y de caracteres, constituyendo las infinitas escuelas que la enlazan, así con la de pueblos contemporáneos suyos como con la de civilizaciones que la precedieron. ¿Qué causas motivaron esa variedad, esos enlaces, desde la Arquitectura clásica hasta la de los pueblos más lejanos orientales y septentrionales?

La Arquitectura románica responde en el terreno del Arte á ese movimiento, que iniciado en siglos anteriores, desde la época de Carlo Magno, en el mundo cristiano,

desde los Califatos de Bagdad y de Córdoba, en el mahometano, hace del siglo xi, tal vez el más importante de la Edad Media, porque prepara el gran renacimiento del siglo xiii, siglo éste al que seguramente corresponde mejor que á ningún otro esta calificación. Es el siglo xi—repito—de trascendental importancia, así en el terreno político y religioso como en el de la Filosofía y del Arte, lo mismo en el mundo cristiano que en el mahometano; siglo en que se acentúa el gran movimiento de expansión y de propaganda de los pueblos de la Europa occidental, que enlaza, mezcla y compenetra las civilizaciones de todo el mundo conocido con las pacíficas peregrinaciones á Tierra Santa, primero; después, con la invasión militar de las Cruzadas, que invierte centenares de miles de hombres del Occidente de Europa en el Oriente; ó con la propaganda pacífica de Ordenes ó Comunidades religiosas, especialmente de la de San Benito, continuada más tarde por las más belicosas de los Hermanos de Cristo ó Porta espadas, y de la Orden Teutónica, que llevarán las doctrinas de la Iglesia romana á conquistar, palmo á palmo, los pueblos del Este y Nordeste de Europa, sumidos en la barbarie del paganismo más grosero. En este revuelto período se disputan su dominio la Iglesia romana y la griega, cuyas luchas presentan vicisitudes de trascendental importancia para la Arquitectura.

El rey San Esteban lleva á cabo la conversión de Hungría, poniéndola bajo la protección de la Santa Sede, que le autoriza á fundar el Arzobispado de Gran, confiriéndole el privilegio de hacer llevar la cruz alzada delante de él, por lo cual el emperador de Austria, como rey de Hungría, lleva el título de Majestad Apostólica. Levanta numerosas abadías, cuya dirección confía á los benedictinos, y en cuya construcción hubieron de recibir una gran influencia clásico-latina y oriental con los artistas italianos y bizantinos empleados en ella. Este movimiento coincide con la conversión del pueblo ruso por Vladimiro á la religión cristiana griega, y sobre todo con el gran esplendor de Kief, la primera capital de la Rusia cristiana y su ciudad sagrada, de la

que Yaroslaf el Grande (1016 á 1054), contemporáneo y vecino de San Esteban de Hungría (997-1038), hace la rival de Constantinopla, con su iglesia de Santa Sofía, su Puerta de Oro, sus cuatrocientas iglesias y sus numerosas cúpulas y sus barrios poblados de holandeses, alemanes, escandinavos y húngaros, rivalizando sus templos en suntuosidad y riqueza con los más renombrados de Bizancio; movimiento artístico que coincide con el de Hungría, con la mutua influencia en la Arquitectura ruso-bizantina y en la románica.

Contemporánea de este movimiento es la época de Knut ó Canuto el Grande (1014 á 1035), en la que se efectúa la completa conversión al cristianismo de Dinamarca y de toda Escandinavia, después de siglo y medio de fluctuaciones en la propagación del cristianismo, con vicisitudes de lucha, de retroceso ó de renacimiento del paganismo escandinavo, y aun de cruentas persecuciones, como la de fines del siglo x en Dinamarca, en que las iglesias fueron destruídas, los obispos asesinados ó expulsados, persecución que fué tan sangrienta, que el rey Svend Estriden, que vivió medio siglo más tarde, afirma que un libro no sería suficiente para contener todos los nombres de los mártires. A partir de esta época, la propagación del cristianismo fué muy rápida, creándose ya en los comienzos del siglo siguiente (1104) la primera Silla metropolitana del Norte, eligiendo el Legado apostólico, enviado para ella, la ciudad de Lund, y levantándose la catedral, todavía existente, que fué consagrada en 1145, de gran importancia para la historia de esa Arquitectura, catedral románica alemana con gran influjo de las Arquitecturas riniana y de Lombardía, y cuyas portadas son hermanas de las de la iglesia de San Miguel de Pavía. Pocos años después (1152), se establecía en Nidaros (Trondhjem) la Silla arzobispal de Noruega, edificándose la catedral actual (hacia el año 1161), de la que sólo resta el interesante crucero, monumento románico anglo-normando y límite septentrional de esta arquitectura (63° 25' 30" de latitud Norte).

Es de observar que, mientras en las construcciones de madera continúa imperando el

estilo nacional, lo mismo en la catedral de Lund que en la de Trondhjem predomina, lo mismo en la construcción que en la parte decorativa, el correspondiente al románico-lombardo alemán, la una; al anglo-normando, la otra.

Esta lucha de más de siglo y medio de resistencia del paganismo escandinavo contra la propagación del cristianismo, era llevada especialmente por monjes y misioneros ingleses y alemanes, que á fin de facilitar su comprensión y disminuir su resistencia, buscaban las analogías con las divinidades nacionales; y así, los paganos del Norte encontraban, por ejemplo, en el dogma de la Trinidad, la triada edaica de Odin, Thor y Freii el demonio, en el pérfido Loke; los ángeles, en los buenos Alfes-blancos. De igual suerte, había de producirse un cierto influjo entre el Arte nacional y el introducido con las nuevas doctrinas, aunque siguiendo uno y otro con verdadera independencia, aun después de construídos los grandes templos de Lund y de Trondhjem; análogamente á lo acontecido en Toledo, donde el arte mudéjar sigue levantando los interesantes monumentos que la enriquecen, después de construída su hermosa catedral gótica, la cual, á pesar de su grandiosidad y riqueza y de la estancia en Toledo de los maestros y obreros que la construían, no logra matar el Arte nacional, aunque sí imprimirle en parte nuevos derroteros.

No es, pues, de extrañar que todas estas corrientes, unidas á las influencias locales, llevaran á la Arquitectura románica esa variedad de elementos correspondiente á la compenetración de los pueblos del antiguo mundo.

Por otra parte millares de cruzados se quedan en Oriente, extendiéndose hasta Persia y la India, Mongolia y China (de donde muchos regresaban), cautivos unos, vagabundos otros, no pocos convertidos al mahometismo, y aun errantes por inhospitables tierras, aparte la influencia de los reinos cristianos fundados por los cruzados, que establecían constante relación entre el Oriente y el Occidente en el mundo de la Edad Media.

Gustavo Babin presenta la hipótesis de

que la tribu salvaje de los Tuaregs del Sahara Central puedan ser los descendientes de la última Cruzada de San Luis, destruída en las cercanías de Túnez, y que, habiendo perdido en los seis siglos transcurridos sus creencias religiosas, su idioma y todos los caracteres étnicos que los unieran á la Francia del siglo XIII, han conservado, sin embargo, muchas de sus costumbres, sus caracteres, sus adornos, que se prestan á extrañas conjeturas, y, especialmente, el figurar la cruz como motivo ornamental en muchas piezas de su equipo (como, entre otros, en los escudos y en los arzones de las sillas), no obstante su conversión al mahometismo, del cual no observan los preceptos ó costumbres respecto de las mujeres, que no están recluídas en el harén, sino consideradas como en el mundo cristiano.

Conocido es el viaje de Marco Polo y las noticias que da de los europeos que encontró establecidos en los países por él recorridos, de los comerciantes de Venecia, de Génova y de otros países, que iban á vender y comprar lo que necesitaban á la Armenia; así como los que de la India llegaban con cargamentos de especias, pedrería, paños de seda y oro, para vender á los comerciantes que los llevaban por todo el mundo. El franciscano Rubruck, enviado por San Luis como embajador á la Corte del Kan de los Mongoles, encuentra establecidos en Caracorum dos hermanos plateros de París, Rogerio y Guillermo Buchier. A Guillermo había dado el Gran Kan 300 iascots y 50 obreros para fabricar una obra de arte (1); y añade Rubruck que les asistía en su alojamiento una mujer de Metz, en la Lorena, llamada Pascha, que había sido hecha prisionera en Hungría. Habla también de otro europeo, llamado Basilio, hijo de un inglés y nacido en Hungría, y de una muchedumbre

(1) Rubruck describe esta obra de Guillermo Buchier, y dice que, «á la entrada del palacio, el maestro Guillermo de París colocó un gran árbol de plata, al pie del cual hay cuatro leones, también de plata, teniendo un tubo en la boca y vomitando todos leche blanca de yegua. Cuatro tubos están introducidos en el árbol hasta su vértice, y de allí reparten licores por las bocas de unas serpientes doradas, cuyas colas enlazan el tronco del árbol... En lo alto, el artista había colocado un ángel con una trompeta, y debajo del árbol había hecho una

de cristianos, húngaros, rusos, georgianos y armenios, que habían estado privados de los sacramentos desde su cautividad, porque los nestorianos no querían admitirlos en su iglesia. Aunque todo esto es posterior á la formación del Arte románico, es de suponer que ocurría lo mismo en aquella época.

Concretémonos ya á los diversos tipos del capitel. Derívanse unos del capitel clásico, del que sólo se diferencian en la manera de modelar y tratar el detalle de la parte ornamental y de producir el claro oscuro, sistema que presenta, cual ningún otro, lo que pudiéramos llamar psicología de la decoración y que hace ver cómo un mismo elemento arquitectónico, al pasar á pueblos de raza ó de civilización distinta, toma los caracteres propios del medio en que se desenvuelve, lo mismo que los animales y las plantas se modifican al cabo de algunas generaciones, adaptándose al medio y clima á que se les trasporta. Como ejemplo, puede presentarse el capitel corintio clásico, en sus varias trasformaciones en la Arquitectura bizantina, en la visigoda, las árabes del Califato y de los almoravides y aun del período naserita, y simultáneamente con ellas en el románico. Conservando en todas casi invariable sus proporciones y su composición y la misma disposición de las pencas y de los caulículos; pero diferenciándose en el detalle en el cual se adapta á cada uno de los estilos y en la manera de modelar el ornato, que establece diferencias imposibles de describir con la pluma y que sólo la representación gráfica puede expresar claramente. En algunos se ve la persistencia de la manera clásica, debido á influencias locales, como acontece, por ejemplo, en la Arquitectura románica del Mediodía de Francia, por la gran riqueza de monumentos romanos, carácter que se encuentra en varios puntos de España. Pero,

cripta, en la que un hombre se podía colocar, un tubo subía por medio del árbol hasta el ángel. Las ramas del árbol son de plata y los frutos también, y cuando los licores se acababan en los depósitos, el hombre que estaba metido en la cripta soplabá por el tubo y hacía sonar la trompeta que el ángel tenía en la mano, lo cual servía de aviso para que llenaran de nuevo los depósitos.» (Guillaume de Rubruck, traduit de l'original par Luis de Backer.) — E. Leroux, Paris, 1877.

al propio tiempo que estos motivos, directamente derivados del clásico, se forman otros, propios ya de este estilo, como los capiteles y miembros historiados; ya con asuntos tomados de la Historia Sagrada; ya con otros referentes á la vida social y caballeresca, llevados en los siglos posteriores hasta la crítica y la sátira más acerba, y no pocas veces excesivamente libre; ya con otros sacados de tradiciones y leyendas que lo enlazan con civilizaciones de bien diverso y lejano origen. Sírvense también, en su decoración ora de la fauna natural, ora de la fantástica, siendo muy comunes los animales antropomorfos, las esfinges, grifos y monstruos—aves especialmente—con cabeza humana; empleando otras veces esa ornamentación, en la que se entretajan dragones, serpientes y figuras fantásticas con cintas, ramas y flores, en laberíntica combinación.

(Continuará.)

EXTRACTOS Y LECTURAS

RIEHL SOBRE KANT ⁽¹⁾

por X.

Muerte de Kant. Sus últimos días.—Renacimiento kantiano: 1.º Por volver la Filosofía á entrar en relación con las Ciencias naturales (Helmholtz, en 1855). Kant, último filósofo que fué también naturalista. 2.º Con motivo de la crisis moral de fines del siglo XIX. En la Filosofía del Derecho, viven muchas cosas de Kant.—En este renacimiento, por segunda vez, hace Kant época en la Historia de la Filosofía.

I. *Formación de la personalidad de Kant.* La época «de las luces», de la *Aufklärung* («el siglo de Federico», decía Kant). Federico también es quien dice: «no necesito vivir, sino cumplir mi deber». Persecución de

Kant por Federico Guillermo II.—A los 22 años, decía Kant que se había trazado su camino, del que nada le apartaría.—Su formación, tan metódica y regular como su vida exterior. Desde luego, igual interés por la Ciencia de la Naturaleza y por la Filosofía (experiencia y razón).—Único maestro, Kuntzen. Apenas salió de su pueblo y nunca de su provincia. Profesor doméstico: la casa y trato del Conde Keyserling concordaba con él.—Sentimiento de la Humanidad: «sentimiento de compartir su vida y además de poderse dar y comunicar» (Kant).—Humor y gracia en la conversación, gratísima.—Hombre siempre de reglas y máximas, y á su tenacidad en ellas atribuye su longevidad y salud.—Sencillez infantil del genio.—Multitud de planes y trabajos, hacia 1764.—Leciones de Geografía dadas á unos oficiales rusos.—De este tiempo, social, datan sus *Observaciones sobre lo bello y lo sublime*. «Un La Bruyère no debe faltar en el tocador de una dama», decían por entonces.—Carácter libre y digresivo de sus cursos.—Excursiones sobre los libros nuevos.—«No enseñaba *Filosofía*; sino á *filosofar*».—Sus dos intereses fundamentales siempre: «el conocimiento de la Naturaleza y el valor moral del hombre».

II. *Periodo pre-crítico.*—Dominan al principio los trabajos sobre Ciencias naturales.—Sus afirmaciones, comprobadas por la ciencia moderna: retardo de la rotación de la tierra por las mareas; ley de rotación de los vientos, que Drove descubrió en 1835.—A los 30 años de edad, publica la *Historia natural y teoría del cielo*, primera cosmogonía inspirada en Newton. Su hipótesis nebular, 40 años antes que la de Laplace.—Herschel y la fotografía del cielo confirman su distribución de las estrellas, su idea de la Vía Láctea, como serie de soles, y de otras vías lácteas en las nebulosas. Y la de que había planetas más allá de Saturno, comprobada también por el descubrimiento de Urano por Herschel.—Fantasía y admirable carácter popular de este libro: la imagen de un sol ardiendo.

1760. Kant y los libros de Rousseau: *La Nueva Eloisa*, *Emilio*, el *Contrato social*. Na-

(1) Kant.—*Rede zur Feier des hundertjährigen Todestages Kant, gehalten in der Aula der Universität Halle*. Es el discurso pronunciado en la Universidad de Halle, por el profesor A. Riehl (actualmente, en la de Berlín), con motivo del centenario de la muerte de Kant. — N. de la R.

die ejerció influjo más rápido y profundo en su tiempo, al cual traía lo que le faltaba: la pasión. Y la voz de la Naturaleza, en un siglo insípido—aunque con ideas también de la *Aufklärung*: igualdad, bondad nativa, desdén por la historia, que, del hombre de la Naturaleza, había hecho el hombre del hombre. Pero la subordinación de estas ideas al sentimiento, de la civilización á la Naturaleza, dan un nuevo espíritu á esas formas, tal, que rompió las cadenas de la tradición en el estallido romántico del período llamado del *Sturm und Drang*.—Kant perdió un día su paseo habitual por la lectura del *Emilio* (cosa más importante que lo de aquella dama de París, que perdió por la *Eloisa* su baile.—Newton fué su guía en la Física; Rousseau, en la Moral. Entre ambos halló este punto de contacto: que ponen orden donde antes había desorden. Rousseau descubre la naturaleza humana y la revuelta ley cuyo seguimiento justifica á la Providencia: «yo desdeñaba—dice Kant—al pueblo ignorante, y Rousseau me ha enseñado á respetarlo». Piensa que él sería más inútil que el obrero, si su trabajo no sirviese para dar á todos los hombres «los derechos de la Humanidad». Simpatía de Kant, cercana al entusiasmo, por la Revolución francesa.—El único adorno en el cuarto de Kant era el retrato de Rousseau.

Posición, entonces, de Kant con respecto á la Metafísica: entre confianza y desconfianza; enamorado de ella, aunque diciendo que «le había debido pocos favores». Los conocimientos metafísicos son meteoros brillantes, pero fugaces y pasan; mas la Matemática queda.—Sus trabajos son ahora todos pequeños trabajos de ocasión; no quería hacer gran asiento en la Filosofía, ni libro extenso sobre ella, por temor á que la vanidad científica le obligase á defenderla.—La filosofía empírica de Hume entra ahora como elemento de su doctrina ulterior. Su sátira *Sueños de un visionario* (contra Swedeborg) es su despedida de la Metafísica. Ironía socrática acerca del «reino de los espíritus».—La Metafísica no es la ciencia de las propiedades ocultas, sino de los límites del conocimiento humano: estamos en el umbral de la Crítica. El descubrimiento de

que el espacio y el tiempo son formas de la intuición, no de las cosas, es el único que pasa este umbral por entonces.

III. *Período crítico*.—1781, año memorable: estreno de *Los Bandidos*, de Schiller; muerte de Lessing y aparición de la *Crítica de la Razón pura*. Monumento éste, como la *Lógica* de Aristóteles y los *Principios* de Newton, escolástico, seco, difuso: «distinto del tono del genio», dice Kant. Si sólo se la hojea, parece pedante; aunque precisamente va contra la pedantería de resolver los problemas de la naturaleza del alma, etc., etc. Pero, aunque hubiese poseído el encanto de Hume, no lo habría usado, por no sugestionar al lector.—Su idea y resultados son más comprensibles en sus *Prolegómenos*. La *Crítica* es una nueva Ciencia de la Razón, independiente de la experiencia al juzgar sobre las cosas: *Razón pura*. Y un nuevo método al par.—Ya antes Locke y Hume habían ensayado, especialmente, una génesis del conocimiento; pero con un método insuficiente. A saber: distinguieron entre Razón y experiencia, de esta suerte: que ésta sirve para el conocimiento de los hechos; aquélla para el de sus relaciones. Desconocieron que sólo cabe experiencia mediante conceptos; que la Razón y el entendimiento pertenecen también á la experiencia. Y el puro empirismo llegó á negar el conocimiento objetivo (Hume).—Aquí tomó Kant el punto de partida para su Filosofía.

a) *Crítica de la Razón pura*.—Es inagotable: «dentro de un siglo se me entenderá», decía Kant. Exteriormente, semeja su estructura la de un tratado de Lógica tradicional; interiormente, examina las particulares Ciencias metafísicas: Psicología racional, Cosmología, Teología. Sustitución de la Ontología por la Teoría de la experiencia.—En rigor, dos partes: a) Crítica de la experiencia; b) Fundamentación de la experiencia. Lucha á la par: 1) contra la metafísica; 2) contra el puro empirismo.—Importancia decisiva de su posición del problema: no cómo el hombre llega á la experiencia y á la ciencia, y ésta es posible, ni su origen (1),

(1) «Toda cuestión de génesis es secundaria»: dicen hoy los kantianos.—*N. de la R.*

sino el concepto del conocimiento y las condiciones bajo que la experiencia deviene tal conocimiento. No inmediatamente la facultad de conocer, sino los modos del conocimiento. No va por el camino de la Psicología ni la Fisiología de la conciencia, ni procede de las sensaciones y percepciones sensibles, con que, sin duda, comienza todo conocimiento; sino de las Ciencias exactas ó racionales (Matemática y Ciencia general de la Naturaleza) y del concepto de la experiencia.—Su peculiaridad y su profundidad están en el modo de relacionar ésta y la ciencia.

a) Hay Matemática en la Naturaleza (Keplero); b) Por qué la hay (Kant). Los conceptos de tiempo y espacio son intuiciones puras, formas, leyes de nuestra intuición; por tanto, formas de las cosas, de los fenómenos, para nuestra conciencia sensible. La Naturaleza concuerda necesariamente con estas leyes, que son, pues, leyes de su manifestación.—En la experiencia, los fenómenos son referidos á objetos que no se manifiestan, pero que son pensados como causas determinantes de aquéllos. De las condiciones de la posibilidad de la experiencia, deduce Kant las leyes generales de la naturaleza (leyes de la experiencia de ésta). Descubrimiento: «que la experiencia necesita de principios; que éstos son el fundamento de su posibilidad, y que concuerdan con los postulados del conocimiento de la Naturaleza». Más aún: lleva estas leyes de la experiencia, y, por tanto, de la Naturaleza á su último fundamento y primer punto de partida; la unidad absoluta de la conciencia pensante (el sujeto).—Sólo para una conciencia cuyas representaciones pueden ir acompañadas del «Yo pienso» cabe conocimiento, y, por tanto, experiencia (conocimiento de los objetos de los fenómenos).

1.^a proposición positiva de la Crítica: Que la experiencia es conocimiento, pues únicamente es posible por aquella concordancia entre las leyes del pensar y las de la intuición. 2.^a proposición: Que sólo la experiencia es conocimiento; hay que renunciar á toda Metafísica y á toda aplicación de los conceptos á otras cosas que á las dadas en la experiencia. Pero estas ideas «teóricas» tienen valor; no son inútiles. No represen-

tan cosas; pero sí problemas, temas, fines del conocimiento, que aspira á una sistemática completa. Su valor es, pues, metódico: son puntos por los cuales nos guiamos.

No podemos saber de un objeto más de lo que la experiencia posible nos dé: es muy cierto. Pero, á diferencia de lo que piensa la Filosofía empírica, la experiencia es el producto del pensamiento y la intuición: y, así, es únicamente posible (y necesaria) para un ser conscio. Y, á la vez, á diferencia también de lo que piensa el positivismo, no se ha de considerar como campo de la experiencia posible «lo que se limita á sí propio en la intuición de la Razón» (*das in Anschauung der Vernunft sich selbst begrenzte*). Kant concluye, pues, con el empirismo, tanto como con el dogmatismo de la Razón pura.

b) *Razón práctica*.—La Ciencia, estrecha puerta de la doctrina de la sabiduría (*Weisheitslehre*), guardada por la Filosofía. Nunca bastó á ésta ser doctrina de la ciencia, sistema de conocimientos racionales: el filósofo es también maestro del ideal. Pocos en la doctrina y en la vida llegaron á realizar este modelo como Kant, en su conducta y su Filosofía moral, código de la acción ética.—El «imperativo categórico» no es el rigorismo que se atribuye á Kant, en contradicción con todas las condiciones de la naturaleza humana; sino que dice sólo que no se trata de un imperativo hipotético, condicional. Es la fórmula para conocer nuestro deber en los casos determinados.—Pero el principio de conducta no es éste, sino la autonomía de la voluntad, la unidad de ésta y la Razón: a) Negativamente: la independencia respecto de la materia, apetitos, motivos de la acción; b) Positivamente: la auto-legislación (*Selbstgesetzgebung*), la libertad, único principio moral y coincidente con la ley ética. Es concebible, desde la Razón teórica; y realizada por la Razón práctica. Libertad no es indeterminismo, accidentalidad, inmotivación, sino determinación por la Razón. Lo que Rousseau quería en el Estado — que sea á la vez cada cual soberano y súbdito — es lo que pasa realmente en el mundo moral.—Las inclinaciones cambian; los sentimientos, antes de aplacarse, tienen que ha-

cer su efecto y sólo producen accesos; únicamente los principios quedan. La ley moral, ó sea de la libertad, es la de todo ser racional y, como la Razón, universal y eterna. Para nosotros, el deber es nuestra voluntad más profunda, contra las tendencias sensibles. Su origen: la personalidad, que eleva al hombre sobre todo el mundo sensible, del cual, en cambio, depende por su ser sensible también.

Kant es, pues, maestro de ideal; pero no abstracto y formalista. La Humanidad es el hombre, la única cosa suprasensible de que sabemos y que podemos (debemos) realizar: la verdadera «voluntad de poder» (*Wille zur Macht*) (1).

c) *Critica del juicio*.—1) *Estética*. Enlace entre las otras dos partes. Excitación que produce en Goethe, el cual trata al par Arte y Naturaleza y los trata de un mismo modo. Punto de contacto entre la Estética y la Teleología. La belleza es conformidad á un fin (*Zweckmässigkeit*); pero sin concepto. Kant no reglamenta la belleza, que no puede aprenderse, pero fundamenta subjetiva y objetivamente el Arte, como obra de la Naturaleza también. Lo más importante hoy es su teoría de la belleza libre (*Freiheit im Erscheinung*).—2) *Teleología*. La finalidad no es un principio de explicación de la Naturaleza, sino un criterio de juicio para ciertas formas: las orgánicas. No explica su origen, ni su posibilidad: las describe. No conocemos un fin en la Naturaleza, ni la vemos obrando con intención. Nuestro derecho á intentar la explicación mecánica de todo producto natural es ilimitado; pero nuestro poder para lograrlo es limitado, como nuestro entendimiento. En rigor, el organismo no se asemeja á la causalidad que conocemos: parece á un tiempo causa y efecto, organizador y organizado. Nuestra Biología lucha aún con el problema de la forma: no ha aparecido todavía «el Newton de la brizna de yerba». Goethe, admirado del presentimiento de Kant, de que, en el fondo ignoto de la Naturaleza, mecanismo y finalidad se unen, dice: «nadie penetrará más allá del límite que él ha puesto».

(1) De Nietzsche.

d) *Religión*.—Aquí, Kant está en el espíritu de la época de las luces, de la *Aufklärung*; espíritu del pasado, á cuyas ideas se parecen las suyas. Carece, como Lessing, del sentido histórico de la Religión. La fe moral lo es todo para él, dejando fuera el sentimiento religioso. Los dogmas, expresión simbólica de principios morales. «Fuera de la conducta moral, todo lo demás con que el hombre pretende agradar á Dios es superstición». «De lo que se trata en la Religión, es de hacer»: de la personalidad moral autónoma.

IV.—*Juicio de Riehl sobre Kant*.—Kant ha hecho una revolución, análoga á la de Copérnico y Galileo (en quienes siempre piensa): da á la Filosofía su problema y el método para su solución; señalando lo que es aquélla y lo que le queda, aun en tiempo de las Ciencias positivas: no para reemplazar á éstas, sino para completarlas, mediante el examen de las bases de nuestro saber y de la significación de sus objetos.—Pero la Ciencia no basta á llenar nuestro ser y vida espiritual. Y Kant, que suprime el valor teórico de la Metafísica, deja subsistente su valor práctico, como disposición natural nuestra.—Conexión del mundo sensible y el moral, como nunca antes. La misma forma de la actividad de la conciencia, la Razón, que permite el conocimiento del mundo exterior y enlaza las experiencias en la unidad de la experiencia (la Naturaleza), es la fuente de la ley moral, que nos eleva sobre ese mundo.

La forma del sistema kantiano — dice Schiller—puede perecer: nada importa. Sus fundamentos son eternos, tácitamente reconocidos siempre por la Razón.—Nuestro deber es no atenernos á las palabras, á la letra, de nuestros grandes filósofos, sino seguir la máxima kantiana del propio pensar (*Selbstdenken*). Y, en la concepción del Universo, conservar la ilimitación del mundo sensible y la infinitud del espíritu.