

# BOLETIN

## DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA.

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

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

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, publicación científica, literaria, pedagógica y de cultura general, es la más barata de las revistas españolas, y aspira á ser la más variada.—Suscripción anual: para el público, 10 pesetas: para los accionistas, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 0,50. Se publica dos veces al mes.

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

AÑO XIV.

MADRID 31 DE ENERO DE 1890.

NÚM. 311.

### SUMARIO.

#### PEDAGOGÍA.

M. Guyau y la pedagogía moderna, por D. A. Posada.—  
Revista pedagógica: Holanda; la nueva ley de instrucción primaria, por D. R. Altamira.

#### ENCICLOPEDIA.

Sobre la opinión pública, por D. A. López Selva.—Revista de revistas: historia, por A. C.

#### INSTITUCIÓN.

Libros recibidos.

## PEDAGOGÍA.

### M. GUYAU Y LA PEDAGOGÍA MODERNA,

por D. Adolfo Posada,

Catedrático en la Universidad de Oviedo.

(Conclusión) (1).

Claro es que, al principio fundamental de la filosofía de Guyau, puede hacerse multitud de objeciones. Al fin y al cabo hay en él, como en todo principio formulado, la limitación del punto de vista individual. Vivir, para Guyau (es decir, *ser*), es producirse activamente, apoyándose en no sabemos qué punto que reside en lo íntimo de la realidad, y por virtud de una energía cuya esencia es el eterno desconocido de toda investigación meramente inductiva. En definitiva, queda en pie la gran dificultad metafísica, de cuya existencia no dudamos, pero cuya naturaleza no nos da definida el filósofo en su principio.

Pero dejando esto, la expansión de la vida es el principio, según Guyau, de la metafísica, de la religión, de la moral, del arte y de la educación. Siendo la expansión de la vida el principio de toda realidad, no es extraño que lo sea de cada una de sus diversas manifestaciones en la actividad humana. Por otra parte, cada una de estas es una forma de sociabilidad. No podía ser de otra suerte; la vida es, en definitiva, el objeto de todas aque-

llas ciencias de la varia manifestación de la actividad humana; y la vida es sociedad. Y téngase en cuenta todavía, que la idea de sociedad les es aplicable, no solo en atención á que el objeto de cada una de ellas es una relación de sociabilidad, sino porque como ciencias, ó sea, como esferas del pensar, entrañan también un lazo social importantísimo. En lo siguiente, que copiamos de Fouillée, se indica de algún modo lo que decimos. «La metafísica, según Guyau, escribe aquel, como la moral y el arte, tiene por objeto esencial la vida, su naturaleza, sus orígenes y su destino, porque la vida es el verdadero nombre del sér... Además, teniendo la vida por carácter esencial la fecundidad—es decir, la multiplicación de sí mismo en otro, la expansión del individuo en sociedad—resulta que, como el arte y la moral, la metafísica es *sociológica*. Guyau llega á decir con gran energía que, si el instinto metafísico es indestructible, es que se contrae al instinto vital y social. La especulación metafísica refiérese al origen mismo de la vida. En el origen de la evolución, la vida es simplemente una «fecundidad ciega, inconsciente, ó mejor, subconsciente», que obra sin ninguna *idea* de fin. Esta fecundidad, adquiriendo mejor conciencia de sí, se regula, se relaciona con los objetos más ó menos racionales, y se convierte en finalidad y moralidad... La individualidad, por su propio crecimiento, tiende á hacerse sociabilidad y moralidad. La sociabilidad, á su vez, extendiéndose y ampliándose hasta el infinito, se convierte en religión y constituye el fondo de la metafísica misma. Esta se pregunta: ¿Cuál es el lazo social que tienen la unidad primitiva y la unidad final del mundo, estableciendo entre todos los seres una solidaridad y un parentesco universal?» (1) Aun cuando un tanto confuso, se puede señalar ahí, en primer término, el carácter social de los objetos de la moral, de la religión y de la metafísica (se refieren al establecimiento de relaciones de sociabilidad entre los seres), y el carácter socio-

(1) V. A. Fouillée. *La morale, l'art, et la religion d'après M. Guyau*, pág. 151.

(1) Véase el número anterior.

lógico de los mismos en cuanto ciencias que se dirigen al estudio de aquellas relaciones, y las conservan y afirman.

## V.

Es indudable que, en medio de las numerosas observaciones y objeciones que á la concepción filosófica de Guyau pueden hacerse, siempre resultará como un gran mérito de su obra la insistencia con que ha procurado fijar el carácter sociológico del sér vivo en las diversas manifestaciones en que se le conoce y concibe. A esto, por otra parte, se deben las más sugestivas y profundas de sus afirmaciones é ideas y los puntos de vista más originales de su doctrina moral y de su teoría pedagógica. Acerca de estas queremos discurrir ahora, especialmente acerca de la Pedagogía, inseparable á la verdad, en Guyau, de la moral. Prescindimos, en esta ocasión al menos, de la *Estética*, y nos contentamos con lo dicho acerca de la *Metafísica* y aun de la *Religión*.

Pocas doctrinas filosóficas llevan en sí mismas, aunque Guyau no hubiera tratado la materia expresamente, una teoría de la educación, de un modo tan natural como la que examinamos. Aparte del carácter personal del filósofo, ejemplar vivo de una idea docente y práctica, la manera de concebir la vida como principio esencial de la realidad, y las consecuencias que para determinar el contenido de la evolución de ahí nacen, suponen lógicamente una teoría pedagógica necesaria. Sin forzar mucho las cosas, quizás no es exagerado afirmar que el principio fundamental de toda su concepción filosófica entraña, á la vez que una universalización de la idea moral (en la tendencia expansiva del sér), una universalización de la idea pedagógica (en la necesaria influencia que el sér recibe al darse en su expansión fecunda). La vida allí acaso no es en el fondo más que un inmenso laboratorio de educación rudimentaria, indecisa é inconsciente (para nosotros al menos) en el origen, y que adquiere con la conciencia reflexiva los caracteres de calculada y hábil, por ser dirigida con cierta *idea del fin*. Por otra parte, la índole generosa y abierta, expansiva de veras, de la filosofía de Guyau, y la constante preocupación que domina su pensamiento respecto del problema moral, le tenían que llevar por necesidad á considerar en toda su gravedad y en su plena importancia la cuestión de la educación. Como idealista (en el buen sentido) que era Guyau, miraba siempre hacia el porvenir. Lo que será, cómo deben ser los hombres (problema educativo), cómo hemos de asociarnos con las cosas reales en lo futuro, teniendo presente siempre los resultados y las enseñanzas de la ciencia que se apoya en los hechos, es una preocu-

pación fundamental en Guyau. Él mismo los indica de un modo verdaderamente hermoso y poético en el prólogo á su obra especialmente pedagógica: «Solo en la paternidad, escribe, pero en la paternidad completa, consciente, es decir, en la educación del niño, es donde el hombre llega á «sentir con todo su corazón». Ah! el ruido ligero de los piecitos del niño, es el ruido suave y dulce de las generaciones que llegan, indecisas, inciertas, como el porvenir. El porvenir: nosotros quizá lo decidimos por la manera como educamos á las nuevas generaciones» (1).

La pedagogía, en verdad, tiene para Guyau una grandísima importancia. Véase, ante todo, cómo la define: es «el arte de adaptar las generaciones nuevas á las condiciones de la vida más intensa y más fecunda para el individuo y para la especie» (2). Conviene, ante todo, notar cómo se aplica ahí el principio general de su filosofía (la vida, lo más intensa y lo más expansiva posible) á la educación. Se comprenderá así con cuánta razón decíamos que la teoría general de la vida, en Guyau, viene á ser una universalización de la idea pedagógica. Aquí la fórmula esencial es idéntica; lo característico de la educación está en que la conciencia, apareciendo y sabiéndose á sí propia, determina, mediante una dirección reflexiva, el camino de la vida según su naturaleza conocida, desviándola de las direcciones equivocadas que puede tomar por causa de la conciencia misma y de las influencias que sobre ella se ejercen y que pueden ser mal calculadas. «Se ha preguntado, continúa Guyau, si la educación tiene un fin individual ó un fin social: en realidad tiene ambos fines; consiste precisamente en la investigación de los medios adecuados para poner de acuerdo la vida individual más intensa con la vida social más extensiva posible» (3). Investigación esta que nace á causa de la cualidad de limitada que tiene la conciencia reflexiva y que puede motivar el desconocimiento de la moral; porque, naturalmente, «existe una profunda armonía bajo las autonomías de la existencia individual y de la existencia colectiva; lo que es verdaderamente conforme al *summum* de vida individual (física y moral), es por lo mismo útil á la especie entera». De otra suerte, ¿cómo afirmar la universalidad del principio de la esencial correlación de la intensidad y de la expansión fecunda de la vida? Acaso reside ahí, como hace notar Tarde (4), un gran escollo de la filosofía moral de Guyau, escollo que, por otra parte, no creemos insuperable. Pero no queremos distraer ahora la exposición

(1) *Éducation et hérédité* (obra póstuma). Prefacio, página VII.

(2) *Ibidem*, pág. IX.

(3) *Ibidem*, pág. IX.

(4) *Revue philosophique*, lugar citado.

presente. Según Guyau, en vista de lo dicho y en vista de toda su filosofía, la educación debe tener un triple fin: «1.º, desenvolver armoniosamente en el individuo humano *todas* las capacidades propias de la especie humana y *útiles á esta especie*, según su importancia relativa; 2.º, desenvolver particularmente en el individuo las capacidades que parecen serle especiales, *hasta donde no dañen al equilibrio general del organismo*; 3.º, contener y limitar los instintos y tendencias susceptibles de perturbar este equilibrio» (1). No puede negarse que Guyau, en estas concisas frases, contiene de un modo que juzgamos muy adecuado el ideal de la *pedagogía moderna*. Los ulteriores desenvolvimientos de la definición y del triple fin de la pedagogía responden á ese mismo ideal, y por otra parte encierran datos y puntos de vista muy aprovechables. Un extracto de todo ello lo demostrará.

## VI.

Á juzgar por el título del libro de Guyau (ya lo hemos indicado: *Educación y Herencia*), podría suponerse que se ponía el problema pedagógico en límites un tanto estrechos, considerándolo solo en un aspecto especial. No es así, afortunadamente. En primer lugar, al relacionar estas dos ideas, *Educación, Herencia*, sin grave esfuerzo se desdobra, digámoslo así, todo el problema pedagógico, aunque no sea más que atendiendo á la negación que del mismo pueda resultar con solo exagerar las conclusiones de las hipótesis formuladas por no pocos partidarios de la herencia psicológica. Además, examinando las diferentes cuestiones que abarca el libro de Guyau, pronto se advierte que se pone en él todo el problema de la educación: el libro es casi un tratado de pedagogía, que comprende las dos cuestiones generales de la educación moral (cap. I, II y III) y de la educación física (cap. IV) y varias otras particulares, alguna de carácter técnico. Entre ellas, examina: el fin y método de la educación intelectual, la escuela (con una crítica primorosa de las teorías anárquicas de Tolstoi) (2), la enseñanza secundaria y superior, la educación de las jóvenes y otras varias.

A fin de no hacer interminable este trabajo, circunscribiremos nuestro examen directo á la cuestión de la educación moral. Solo alusiones haremos á los demás puntos. Verdad es, que lo fundamental de las opiniones pedagógicas de Guyau se cifra en los capítulos dedicados á estudiar la indicada cuestión.

(1) *Obra citada*, pág. 1x.

(2) Las originales teorías pedagógicas del célebre novelista ruso Tolstoi, están expuestas de un modo ingenioso y admirablemente bello en sus preciosos libros *L'école de Yasnáia Poliana*, *La liberté dans l'école*, etc.

La idea capital que se contiene en la educación es, sin duda, la de una dirección adecuada de las potencias y actividades del sér. En este sentido, puede afirmarse con Flaubert que la vida debe ser una educación incesante, que es preciso aprender «desde que hablamos hasta la muerte». Pero inmediatamente surgen aquí graves dificultades. Esa dirección entraña necesariamente una finalidad conocida que es, después de todo, *el ideal*: el cual, llenando la vida toda, debe ser realizado por modo reflexivo. Ahora bien; ¿en qué consiste ese *ideal*? ¿Cómo formularlo? Limitando á sus propios términos la función de la pedagogía, como relación especial con el niño y con el joven (sujetos ordinarios de la educación), es necesario formular el ideal educativo: porque sin él, ó como dice Guyau (1), dejado al azar, la educación se desvía á cada instante. «Los padres mismos, añade, no tienen generalmente una idea exacta del fin de la educación... ¿Cuál es, en efecto, el ideal moral propuesto á la mayor parte de los hijos en la familia? Noser inquietos, no llevarse los dedos á la nariz ni á la boca, no servirse en la mesa con las manos..., no mojarse cuando llueve. — ¡Ser razonables!»

Ahora bien; aquel ideal ha de brotar espontáneamente de la vida. En la definición de la pedagogía y en la enumeración de los fines de la educación, antes copiados, se contiene ese ideal, según Guyau. El ideal de la educación no debe ser una concepción abstracta y, por su *perfección*, irrealizable; sino que, como en todas las esferas de la humanidad, debe ser ideal para la vida, ideal racional que surge de las entrañas de la realidad, como lo que en cada condición y dadas las circunstancias debe hacerse. Proponiéndose el educador dirigir al hombre «hacia una vida individualmente más intensa y socialmente más extensa y fecunda», el ideal aparece como una difícil cuestión de equilibrio inestable, que en ciertas regiones se resuelve espontáneamente por la virtualidad misma de la vida y que en la esfera de la conciencia se resuelve de un modo consciente y reflexivo. Limitase necesariamente la extensión y eficacia del ideal por varias partes. En primer lugar, á causa de las circunstancias especiales de cada caso (cada individuo es uno), en cada momento; y además, porque la educación se ejerce sobre un *sér ya formado*, con instintos y tendencias, en potencia acaso, pero que solo aguardan estímulos del mundo exterior para manifestarse (expansión de la vida). Mas precisamente en esa limitación del ideal encontramos su razón de ser, por una parte y por otra su más gravísima dificultad, que es la que Guyau quiere resolver en su libro. La razón de ser es muy obvia. Dada la contextura actual del mundo social, ¿qué resulta del abandono

(1) *Obra citada*, pág. vii.

irreflexivo de los instintos? ¿Qué resulta, por otro lado, de su mala dirección? El aniquilamiento á veces de la individualidad, la perturbación de las sociedades, el exterminio de las razas. Basta fijarse en las consecuencias desastrosas de los abusos en la práctica de ciertas profesiones, y del descuido de cualquiera de los elementos constitutivos del sér humano. Hoy mismo, con el carácter predominantemente sedentario de la vida de ciudad, ¿qué resultados más terribles no se recogen en determinadas categorías sociales! Pues bien; por esto es necesaria la educación, por eso se legitima el ideal: con el objeto de «educar al mayor número posible de individuos en plena salud dotados de facultades físicas y morales tan desenvueltas como sea posible, y capaces, por eso mismo de contribuir al progreso de la humanidad» (1).

Pero surge aquí inmediatamente la dificultad. Ese *ideal*, supuesto como contenido constante de la operación educativa, ¿es posible, no en cuanto á su determinación, sino en cuanto á la acción eficaz de su aplicación á la vida? Ciertas afirmaciones de Spencer y la teoría radical de las leyes de la herencia imponen obstáculos que es preciso vencer, si se puede. «En el siglo último, dice Guyau, se había exagerado la importancia de la educación, hasta el punto de preguntarse con Helvecio, si las diferencias entre los hombres no proceden solo de la influencia del medio: si el talento, al igual que la virtud, no son objetos enseñables» (2). Contra este sentido, indudablemente erróneo y exclusivo, se levantan hoy protestas radicales. Las investigaciones de Féré, Jacoby, Dejerine, Ribot, De Candolle, Wundt, y las que con relación á la ciencia penal realizan Lombroso, Ferri, Garofalo, Colajanni y otros muchos, conducen, de un modo fácil, á la negación de esa eficacia de la acción educativa. Parece como que sobre el individuo pesa, sin remisión y para toda su vida, el pecado original. Hay, según esto, criminales natos, seres degradados por la influencia de los antepasados. El sello que se imprime en el germen prevalece á través de sus ulteriores desarrollos. La familia Yucke, con un antepasado borracho, produciendo en setenta y cinco años 200 ladrones y asesinos, 288 enfermos y 90 prostitutas, se cita como un argumento irrefutable en pro de esa fatalidad de la herencia.

La dificultad (insuperable ó no) aparece bien clara. Si el dominio de la herencia es absoluto ¿qué papel desempeña la educación? Guyau lo reconoce así, y por de pronto acepta

(1) *Obra citada*, pág. x.—Esta cuestión (aunque más especialmente aplicada á la criminalidad) ha sido tratada por MM. Magnan, Taverni, Moleschott, etc., en el Congreso de Antropología criminal de París, en Agosto último.

(2) *Ibid.* pág. XIII.

como real la antinomia que existe entre las afirmaciones de algunos pensadores sobre la eficacia de la educación y las conclusiones radicales á que se llega en las hipótesis de la herencia. La solución de esa antinomia es un problema capital de la pedagogía. Para ello es preciso tener en cuenta la constitución psico-fisiológica del hombre, que si aparece en el mundo producida por la acción fecunda y expansiva de los antepasados, también en ella, como en todo, reside la vida con su energía peculiar, con su intensidad y con su propia expansión. Lo cual, ó no significa nada, ó quiere decir que, sin destruir la *continuidad hereditaria*, cada sér pone por sí mismo algo, un nuevo eslabón de la cadena interminable; y con la conciencia reflexiva y la inteligencia puede aprovechar para esa continuidad hereditaria todo lo que de su pasado recibe, trasmitiéndolo con el sello de su personalidad por añadidura. Dado, en efecto, el carácter conscio de la vida racional humana, acaso la educación sea una manifestación adecuada de la energía individual y social, dirigiendo reflexivamente la herencia.

Y aquí es ocasión de hacer notar los datos nuevos, en cierto modo, que Guyau aporta para resolver el problema de la educación. No es posible que, en el espacio á que tiene que circunscribirse el presente estudio, podamos dar noticia de ellos, por lo que habremos de limitarnos á exponer en sus rasgos más generales las conclusiones, que al fin en esto se halla el núcleo de la teoría.

## VII.

La herencia no es, ciertamente, un elemento insignificante, antes, en la *síntesis psicológica* de la educación, es un *factor*, pero por lo mismo no es el único; porque á la verdad, ¿puede considerarse la vida consciente como rígida y fatal, *determinada* por los ciegos resultados de la herencia? La herencia (1), por una parte, es indudable que colabora en la vida. Ella acaso fija los caracteres á través de las generaciones; mas debe tenerse en cuenta que esos caracteres surgen en algún momento, á veces por la acción del medio (la educación crea el medio en ciertos límites), y á lo menos en ese momento entra á colaborar en la vida un nuevo factor, distinto de la herencia. Es claro y perfectamente científico que la naturaleza humana, por su complicación misma, por la inestabilidad fundamental de sus múltiples elementos, se manifiesta en los individuos esencialmente maleable, adaptable en grado sumo. Por esta razón se puede notar en ellos un conjunto de hábitos, que considerados en

(1) Giard clasifica la herencia como un factor secundario de la evolución de los seres.—Véase *Revue scientifique*, Noviembre de 1889.—*Los factores de la evolución*.

su unidad interior, constituyen la base del carácter; tales hábitos, ó bien están encarnados en los órganos y son como disposiciones espontáneas de los mismos para funcionar fácilmente en determinado sentido (hereditario), ó bien se adquieren, no se traen á la vida de ese modo espontáneo. La cuestión de la educación ha de plantearse aquí en los términos siguientes: ¿pueden crearse por una acción consciente, bien dirigida, reflexivamente calculada, esos hábitos? ¿puede esa misma acción extirpar ó modificar los hábitos hereditarios? No diremos que este sea todo el problema pedagógico, pero sí una de sus más graves y difíciles cuestiones. La afirmación en la respuesta á esas preguntas nos da ancho campo para luego determinar el contenido moral (que otro género de razones justifica, ó más bien impone) de la dirección educativa.

Para resolver la cuestión, Guyau acude á una fuente nueva de indagaciones y resultados magníficos, fuente que, viva en la práctica de toda enseñanza, acaso no se hizo la pedagogía cargo de ella con toda la insistencia apetecida. El capítulo primero de la obra de Guyau se titula *La sugestión y la educación, como modificativos del instinto moral*, y ya se comprende á qué género de resultados modernísimos alude. La sugestión: hé ahí el gran misterio psicológico que proporciona grandes argumentos en pró de la eficacia de una acción educativa. Por de pronto, examina Guyau los *efectos de la sugestión nerviosa*. Se ejercen, como es sabido, sobre la sensibilidad, sobre la inteligencia y sobre la voluntad; es decir, se pueden sugerir sensaciones y sentimientos, ideas y voliciones. A un individuo sometido á la acción de una sugestión, se le puede obligar á ser de modo distinto del que realmente es. La multitud de hechos que las experiencias del hipnotismo nos proporcionan, lo demuestran. Los casos de sugestión y auto-sugestión, por virtud de un estado «monoideista» son ya de tal calidad, que no pueden ponerse en duda. Ahora bien, Guyau fué uno de los primeros que hicieron notar las consecuencias psicológicas en determinado sentido, de esos hechos (1), mediante la analogía por él establecida entre la *sugestión* y el *instinto*. «Toda sugestión, dice, es un *instinto en estado naciente*» (2). De ahí lo fecundísima que puede ser una aplicación de la sugestión *normal* á la educación, como lo va siendo ya la de la sugestión *terapéutica*, mediante el hipnotismo, á los casos de enfermedad fisiológica ó moral. El hipnotizador *crea*, digámoslo así, instintos, ó mejor, siembra gérmenes de instintos

en el sujeto hipnotizado. «Y como todo instinto es el germen de un sentimiento, de una necesidad y á veces hasta de una obligación, se sigue de ahí que toda sugestión es un impulso que comienza á imponerse al espíritu, es una voluntad elemental que se instala en el seno de la personalidad» (1). Importa poco que al obrar el sujeto sugestionado crea que lo hace por propio impulso; después de todo, la fuerza de los instintos se manifiesta así; en ocasiones dan lugar á obligaciones de aparente carácter moral. Todo instinto natural es en el fondo una sugestión. «La conciencia instintiva es una sugestión hereditaria». Guyau cita varias experiencias de Delbœuf y Beaunis, en las cuales el hipnotizado verifica la acción sugerida como *obedeciendo á un deber inexcusable*.

Examinado el carácter de la sugestión hipnótica, aparece como una exageración de un hecho normal y corriente. Es algo como la provocación experimental de fenómenos que se verifican por necesidad todos los días. En efecto, teniendo en cuenta lo específico de la *sugestión*, es de notar que esta se produce aun en los más sanos: una sugestión, psicológica, moral y social. No quiere esto decir que nos encontremos bajo la acción directa de un «hipnotizador» determinado; pero es que somos accesibles á una infinidad de pequeñas sugestionas, las cuales ya se contrarían, ya se acumulan, y forman un efecto medio muy sensible; proceden esas sugestionas de la sociedad toda entera, de todo el medio que nos rodea, y son propiamente verdaderas sugestionas sociales» (2). Demostrado está, por otra parte, que para que la sugestión tenga lugar de un modo pleno y completo, no hace falta provocar en el sugestionado el sueño hipnótico. La sugestión se verifica en la vigilia. Ciertos actos que á veces se realizan de una manera irresistible, son producto de una sugestión, ó bien de una auto-sugestión; porque no es imposible que la sugestión se origine por la influencia *obsesional* de una idea. Teniendo esto en cuenta, podemos señalar como fuentes inagotables de sugestión, el ejemplo (¿quién puede poner esto en duda!: de ahí la verdad de el «predicar con el ejemplo»), del mandato, de la autoridad, de la afirmación, de la palabra (¿quién ignora la influencia sugestiva de la elocuencia!), del gesto y otras muchas todavía.

### VIII.

Ahora bien; partiendo de la realidad de la sugestión, las consecuencias que de la misma puedan sacarse para la eficacia de la educación son riquísimas, en opinión de Guyau (3). Por

(1) *Obra citada*, pág. 4. Véase *Revue philosophique*, 1883. — Este artículo, que el mismo autor cita, va al fin de su obra.

(2) *Obra citada*, pág. 4.

(1) *Obra citada*, pág. 4.

(2) *Ibid.*, pág. 9.

(3) *Ibid.*, pág. 16.

de pronto hay una muy interesante: la posibilidad de ejercer una acción determinada por la voluntad del educador en el sujeto educando. Para el autor, la sugestión debe ser considerada como «medio de educación moral y modificador de la herencia.»

Hé aquí por qué. El estado psicológico del niño (que es el sujeto más inmediato y constante de la educación) es, dice Guyau (1), «más ó menos comparable al de un hipnotizado: la misma ausencia de ideas («aideísmo»), la misma dominación de una sola idea («monoidéismo»); además, los niños son hipnotizables fácilmente, y por otra parte se prestan bien á la sugestión y á la auto-sugestión.» Teniendo esto presente y consistiendo la sugestión en «la introducción de una *creencia práctica* que se realice por sí misma» (2), por lo que se la puede considerar como «el arte de *modificar á un individuo persuadiéndole de que es ó puede ser distinto de como es*» (3), ¿cómo, en efecto, desconocer lo fecundísimo de la idea de Guyau? La educación tiende á dirigir al espíritu naciente del individuo racional; su contenido moral es el *ideal* de la vida, tal como reflexivamente lo vemos en cada uno de sus momentos; inculcarlo en la conciencia, de suerte que por sí mismo lo vea el individuo, es en gran parte *sugerirlo*. Guyau lo advierte con claridad: aquí el fin del educador se presenta del siguiente modo; debe proponerse «convencer al niño de que él es *capaz para el bien, é incapaz para el mal...* persuadirle de que tiene una voluntad fuerte á fin de comunicarle la fuerza de voluntad; hacerle creer que es moralmente libre, dueño de sí, para que «la idea de la libertad moral tienda á realizarse por sí misma de un modo progresivo» (4). Los hechos ya un tanto numerosos y probados de curaciones conseguidas por sugestión, de variaciones en la vida moral, también conseguidas de igual modo, demuestran la posibilidad de su acción modificativa de los instintos, iniciadora de las tendencias morales, colaboradora en la formación de los caracteres, en que consiste la educación de la infancia. Esto, aparte de lo que en pró de esa misma posibilidad se puede recoger en la observación directa de la función educativa. En los niños se nota que basta á veces decirles una cosa para que lo tomen como real y efectivo; suponerles una cualidad cualquiera, para que la crean.—«Tú no harás eso», y obedecen.—«El niño no tiene hoy ganas de comer», se le puede decir; y en ocasiones el niño confirma lo dicho, aunque antes hubiera manifes-

tado lo contrario (1). De ahí la importancia que tiene en los primeros años de la vida una acción sugestiva que anime el desarrollo de los buenos instintos. Cuántas veces no se apagarán estos por una acción represiva (sugestiva contraria) inoportuna! Por esta razón es necesario andarse con mucho tiento para provocar las reacciones naturales de la infancia. El llamar á un niño perezoso, sucio, puede producir, por sugestión de la cualidad, el vicio que se trate de reprimir. En cambio, una palabra de entusiasmo dicha á tiempo, afirmando la excelencia de una buena acción verificada por un niño, es de un efecto magnífico, de seguro. No deben olvidarse estas profundas observaciones de Pascal: «El hombre es de tal naturaleza, que á fuerza de llamarle tonto llega á creer que lo es, y á fuerza de decírselo á sí mismo, llega á convencerse por completo; porque entabla una conversación interior que importa regular adecuadamente.» Ejemplo hay (y lo observa uno todos los días) de jóvenes que no sirven para nada acaso porque no siendo despiertos y *listos* en los primeros años, la familia, sin conciencia de su obra, los sella como tontos é incapaces, casi desde la cuna.

«Debe aceptarse, dice Guyau, lo que un niño hace ó dice con buena voluntad. Su confianza en todos aquellos que le rodean, debe disipar la timidez innata en él. Cuando se piensa en la suma de valor que necesita el niño... para expresar ó hacer algo en presencia de personas mayores, se comprende que es de la mayor importancia no dejar que la timidez le domine» (2). Y se coadyuva mucho á su timidez, ó á la creación de instintos hipócritas, con las *sugestiones negativas* (si así podemos llamarlas) que nacen de reprensiones y castigos inoportunos ó violentos. ¡Cuántos caracteres agrios, duros, torcidos, se habrán formado, merced á la influencia *sugestivo-educativa* del ejemplo! La acción constante de un padre ó de una madre irreflexivos, dominantes, intransigentes, es segura para torcer malamente la naturaleza del niño, quizá dulce y apacible en sus primeros momentos.

Fíjase también Guyau, para mostrar la posibilidad de una acción educativa eficaz, en los resultados magníficos que se recogen á la larga, procurando que el niño tenga siempre una *tarea*, una ocupación. ¿Por qué será esto? Porque de tal manera se crean hábitos de actividad, de trabajo; así como, de la manera contraria, se crean hábitos de holganza, de descui-

(1) *Obra citada*, pág. 16.

(2) *Ibidem*, pág. 17.

(3) Pág. 17.

(4) Las experiencias de Voisin, Liebault, Delbæf, Liégeois, son ya un tanto numerosas. Consúltense las obras de Beaunis, Bernheim, Ochorowite y la infinidad de datos que publica constantemente la *Revue philosophique* de Ribot.

(1) Acerca de esto, hoy se poseen ya numerosos hechos que constituyen un fundamento sólido para la constitución de una *Psicología de la infancia*. Véase Preyer: *El Alma del niño*, extracto del Sr. Giner en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1887); Sikorski: *Développement physique de l'enfant*; B. Pérez: *L'Education dès le berceau*, y otras.

(2) *Obra citada*, pág. 20.

do, de desarreglo. Una naturaleza que se acostumbra á no estar nunca mano sobre mano, que no se dedica á *hacer tiempo* (como todo buen español), «se habitúa primeramente á *querer*, después á lograr lo querido, es decir, á *poder*», en virtud, acaso en el fondo, de una como auto-sugestión. Y la cuestión es grave é interesantísima. Que los hombres no puedan estar holgando, que el trabajo se les imponga como una necesidad de su espíritu activo, que se aburran cuando no hay algo que hacer, es de la mayor importancia para la buena marcha de las sociedades. El hábito del trabajo es el fundamento de la adquisición de la confianza en sí propio, uno de los objetivos esenciales de toda educación. Por otra parte, el hombre trabajador, ocupado, reflexivo, que toma el reposo como una necesidad psicofisiológica para restaurar las fuerzas y reponer las energías activas, es el que llega á formarse plena idea de su valor personal y conciencia de la vida intensa que posee, y que por el esfuerzo noblemente dirigido puede ser expansiva y fecunda. Mediante los hombres de ese temple, la *moral* se hace y se sostiene como dique infranqueable contra el cual se estrellan las pasiones que se despiertan y se desbordan.

## IX.

Otro aspecto de la cuestión examina Guyau, inmediatamente, que, como los anteriores, tiene grandísimo interés. «El fin esencial de la educación es crear, ya por la *sugestión directa*, ya por la *acción repetida*, una serie de hábitos, es decir, de *impulsos reflejos*, duraderos, capaces, bien de fortificar los que tienen un origen hereditario, bien de contrariarlos, sustituyéndolos ó aniquilándolos» (1). Ahora bien, «el remedio más seguro para *sentar* los instintos, es, sin duda, la sugestión del precepto y del ejemplo, de la idea y del acto.» Pero aquí aparece una dificultad que Guyau ve claramente y que resuelve á su modo; esa dificultad se roza bastante con el problema del contenido moral de la educación; más bien diríamos, con la materia del mismo. Bien examinada la sugestión, es un *medio* en sí mismo indiferente. Fenómeno psico-físico, supone solo condiciones reales, que una vez dadas lo producen. Por esto la sugestión se emplea y se puede emplear como se quiera, para bien y para mal. Las operaciones psicológicas que determinan la sugestión son idénticas para producir un acto heroico y para producir un asesinato. Si alguna repugnancia y resistencia opone el organismo (por virtud de hábito preexistente), esto no obsta; la resistencia se puede ocasionar en todos los casos de una buena ó de una mala sugestión. Acaso tropezamos aquí con la indiferencia fundamental de

(1) *Obra citada*, pág. 24.

la naturaleza ante la moral; pero esto no importa. La sugestión educativa se debe producir con ciertas condiciones especiales, que de ser posibles la avaloran más desde el punto de vista pedagógico. La sugestión en la educación debe tender á armonizar la vida individual con el ideal moral. La naturaleza misma de la sugestión en este caso, facilita eso. «Los niños, dice Guyau, aman la firmeza... una voluntad enérgica empleada en pro del bien, de lo justo, se les impone; de igual suerte que admiran la fuerza física, admiran la fuerza moral, y es este un instinto hereditario saludable para la raza» (1). En nuestro concepto, aún podría añadirse más. La naturaleza del niño, que nace en la armonía del mundo, no perturbándola, sino como explosión fecunda de la vida (llena siempre de gérmenes), está en situación de recibir y de obedecer las sugestiónes que la llevan hacia el bien. La fuerza moral le atrae, porque está en armonía con su *inconsciencia* del bien natural. Ya comprendemos que en esto va envuelta una cuestión más honda: la de la idea de la moral; pero el gran esfuerzo realizado por Guyau (no diré yo que el éxito completo lo corone) está en demostrar la profunda y real conformidad del orden *moral* y del orden *natural*. Ahora bien, si esa conformidad existe, sugerir ideas morales debe ser más fácil que sugerir ideas inmorales en almas tan *primitivas*, tan dentro del orden inconsciente de la naturaleza, como las almas de los niños. Acaso se me objetará con las influencias hereditarias y con las conformaciones espirituales defectuosas; pero á esto podría contestarse que la naturaleza misma produce las enfermedades, y que obra de la educación es curarlas. Una moral fundada en la naturaleza, una moral no impuesta por un principio teológico, metafísico-abstracto, una moral que sea el *orden natural de la conciencia*, es indudablemente la fuente más abundante de la sugestión educativa. A nuestro modo de ver, por todo esto es muy profunda la observación de Guyau, al afirmar la fecundidad sugestiva del buen ejemplo moral.

También encontramos muy en su punto la distinción que establece Guyau entre la sugestión educativa y otra sugestión cualquiera. En aquella, como se trata del sér moral en cuanto lo es, se hace preciso que la imposición sugestiva tienda, no solo á *mandar*, sino á influir de modo que la conciencia del niño acepte, en lo posible, como conforme á su naturaleza, el mandato, ó á lo menos, que lo acepte por razones de cierto carácter elevado. De ahí nace la *autoridad* del educador. Tres elementos distingue Guyau en ella: «1.º, el afecto y el respeto moral; 2.º, el hábito de sumisión, nacido del ejercicio mismo de esta; 3.º, el te-

(1) *Obra citada*, pág. 24.

mor» (1). Acaso debieran, en buenos términos, reducirse al primero. Guyau indica que al menos debe predominar. A él, en verdad, habrán de subordinarse los otros dos: porque así la acción educativa, aparte de responder á la naturaleza moral del sujeto, no se tuerce á sí propia, produciendo resultados contrarios. En efecto, si la autoridad se manifiesta con violencia, se impondrá; pero á la vez ejercerá acción perturbadora, creando instintos contrarios al ideal moral. Esos maestros que aterrizan al niño, imágenes vivas de la negación pedagógica, maestros armados con la palmeta y con la violencia, ejercen la acción más contraria á la sugestión educativa, que puede imaginarse. Por el temor se podrá enseñar alguna cosa, más bien instruir; pero no educar. No quiere esto decir que se proscriba el castigo en absoluto; pero como advierte Guyau, «si el castigo... puede entrar, por lo que á la gente muy jóven toca, como elemento constitutivo en el sentimiento de autoridad moral, no debe nunca tener demasiada importancia» (2). Por lo que ha de emplearse con grandísima parsimonia, y teniendo en cuenta que no debe entrañar nunca un rebajamiento personal del castigado (no hay derecho), ni significar un acto de violencia y de cólera en el que castiga. ¡Cuán fácil es sugerir con el castigo las ideas de venganza y de odio! «Los padres, añade Guyau á este propósito, pueden indignarse contra un acto malo ó injusto, en la medida en que un niño puede obrar mala é injustamente, pero no deben mostrar *violencia* alguna» (3). Por otra parte, debe tenerse en cuenta que es necesario que el castigo revista siempre cierto *color moral*; solo de esta suerte dejará de ser una *pena* ó *dolor* que afecte no más á la persona física, convirtiéndose en pena psicológica que puede obrar para lo porvenir, mediante el razonamiento del recuerdo. El mero dolor físico inspira, más que nada, la acción natural de evitarlo en lo sucesivo; acaso, acaso puede llevar á la hipocresía: mientras que la pena *moralmente* justificada como efecto racional de una causa, puede ser una *corrección interior* en toda regla.

Son difíciles realmente de determinar las condiciones en que pueden y deben manifestarse las influencias sugestivas de la autoridad moral sobre el niño, y en esto Guyau no está del todo claro y terminante. Quizá viendo la dificultad de la cuestión la dejó un poco en el aire. Así, al hablar de los padres y maestros como personificaciones de la autoridad moral, sienta lo que vamos á indicar, que tomado al pie de la letra y sin las atenuaciones que él mismo antes hace en diversos

sitios de su libro, implicaría cierta contradicción con la idea general pedagógica y filosófica que preside el pensamiento de Guyau. Dicho queda cómo, en opinión de éste, la acción de la autoridad moral debe en lo posible ejercerse suavemente, con dulzura, y además de suerte que el niño pueda en cierto modo *razonarla* (claro es que en los primeros meses y aun años de edad tal razonamiento no cabe; pero tampoco hay en rigor términos hábiles de ejercer la autoridad moral). En tal concepto, dice Guyau: «El afecto debe ser para el niño una recompensa que merece por su conducta: «sé bueno y serás amado». Y es preciso que el niño llegue á dar un valor tal á esta recompensa, que no halla otra igual. Con el *razonamiento*, el niño debe llegar á rechazar el temor, y después á obedecer, no por hábito, sino porque ama y respeta, sobre todo porque ama; en el fondo, el respeto es cariño tan solo.»—Ahora, nótese lo que á renglón seguido afirma el mismo Guyau: «Pero, dice, el razonamiento no debe suprimir los dos elementos de la autoridad moral distintos del afecto, es decir, el hábito y el temor, mas que en tanto que el afecto es bastante fuerte para compensarlos. El análisis, aplicado á la sumisión por hábito, tiene por resultado destruirla con el razonamiento. Para el sentimiento del temor, el análisis es más pernicioso todavía; el temor no es moral, sino á condición de ser espontáneo, de ser producido más por el respeto que por el miedo. Si el niño *llega á razonar, colocará en la balanza*, de una parte, la satisfacción de obrar á su antojo, y de la otra el castigo; y entonces, ó cederá por cobardía, ó se declarará en rebelión abierta... Es, pues, muy importante impedir que este espíritu de análisis acuda en el niño, demasiado pronto, á separar los diversos elementos que constituyen para él el respeto á sus padres» (1).—Hay sin duda aquí, aunque acaso sea aparente, cierta contradicción ó al menos confusión. Porque, de una parte, parece como que la acción educativa de la autoridad moral debe ejercerse al alcance del razonamiento posible en el niño, de suerte que obre sobre su conciencia; y por otra, parece como que esa acción debe ejercerse de un modo directo, de suerte que impida al niño reaccionar mediante su conciencia para apreciar el valor del precepto, del ejemplo, de la imposición autoritaria, en una palabra. En nuestro concepto, la cuestión, aunque en la práctica ofrece dificultades complicadísimas en sumo grado, teóricamente puede resolverse teniendo en cuenta una distinción necesaria. En la dirección del niño, es preciso no confundir la acción exterior que se ejerce sobre su espíritu de una manera que pudiéramos llamar mecánica y la acción que se ejerce ya sobre su conciencia

(1) *Obra citada*, pág. 24.

(2) *Ibid.*, pág. 25.

(3) *Ibid.*, pág. 25.

(1) *Obra citada*, pág. 25.

y reflexión. En el primer caso, la acción, clara es, no da lugar á razonamientos; en el segundo sí, y en este, la autoridad moral es donde únicamente puede manifestarse: autoridad moral, que se habrá de fundar por necesidad en el afecto. Toda autoridad que se funda en el miedo ó en el hábito solo, no es realmente autoridad moral, es despotismo ó absolutismo autoritario. Compárense, si no, los efectos de la autoridad aceptada con los de la autoridad impuesta, en todos los órdenes posibles de autoridad. En el niño, cuya vida se desenvuelve en el seno de un ejemplo moral, en medio del aseo y del trabajo, ante padres laboriosos y de carácter dulce, la autoridad surge de un modo espontáneo, como una superioridad reconocida. El gran misterio de la educación en todos los grados está en saber inspirar al educando la idea de esta superioridad, no por la fuerza material, sino por la grandeza de espíritu y por la elevación de las facultades morales. El temor que á veces inspiran los padres, temor respetuoso en la apariencia, temor material en realidad ¡cuánto no perjudica á los hijos! Sacudir esa cadena es el ideal; volar sólo, fuera de la acción material del padre, es lo que entonces se apetece.

#### X.

Un último punto conviene anotar en el examen de la sugestión como medio de educación, hecho por Guyau. Es, ciertamente, de los más originales y entraña indudable trascendencia. Refiérese á la importancia que revisten las profesiones sociales como *medios* sugestivos, y en definitiva como medios de educación. Las profesiones sociales es sabido que implican un estado de vida especial. Nacen de la ley de distribución del trabajo, originanse en la diversidad de vocaciones y en la diferencia de aptitudes. Como la profesión social determina una clase dada de ocupación ordinaria, que repercute, digámoslo así, en la manera de ser y de estar y de proceder el individuo, de ahí que vengan á formar en este como una segunda naturaleza. Ahora bien, dada la profesión social con todas sus condiciones indicadas, Guyau dice que puede considerarse el estado social que originan «como un conjunto de sugestiones constantes y coordinadas que nos impulsan á obrar conforme á una idea ó tipo general presente en nuestro pensamiento» (1).

En apoyo de esta opinión acude Guyau á la sugestión hinóptica, y encuentra en lo que Richet llama «objetivación de los tipos» mediante el sonambulismo provocado, una serie de datos interesantes que demuestran la influencia sugestiva del *tipo* específico á que da lugar una profesión social. «Si un hipnotizado

se cree general, obrará como general; tomará cierto tono de autoridad, no querrá huir nunca ante el peligro, tirará de su espada llegado el caso...» (1). El conjunto de todos aquellos detalles, que son producto real y acaso necesario del ejercicio de una determinada profesión, se manifestarán al sugestionado como otras tantas reglas que observar.

Si nos fijamos, ocurre lo mismo en la vida: nuestro estado social nos sugiere, aun en lucha con otros instintos y hábitos, conductas apropiadas al estado. Hay un profundo sentido en las gentes cuando piensan que determinadas ocupaciones profesionales pueden variar la conducta censurable de alguno, no ya por la laboriosidad que exige la profesión, sino por el *ideal* social exterior que la misma requiera. ¡Cuántos actos que son indignos realmente en todos, se disculpan en un individuo cualquiera, y no se tolerarían en un juez, por ejemplo! Responde esto, la mayor parte de las veces, á una defectuosa idea de las relaciones humanas; pero el hecho es evidente. Y la evidencia del hecho es lo que ahora importa, para precisar el alcance que Guyau le da. En efecto, supuesta la influencia del tipo profesional para educar determinadas tendencias, quizás torcidas, no puede negarse que, aparte y por encima de esas especiales profesiones sociales, hay una profesión que á todos conviene, que todos los hombres tienen que desempeñar: esta es, dice Guyau, *la de hombres*, que corresponde á la naturaleza común á todos los hombres, á la naturaleza del *sér sociable*. Por eso «es preciso que la idea de sociedad y la de sociabilidad sean desde la infancia sugeridas de una manera viva, procurando que á ellas se adapte el sér entero; es preciso que el ideal de la humanidad actual se dirija á los instintos hereditarios y poco á poco los modifique, determinándolos en su sentido propio».

Realmente, lo que acerca de este punto piensa Guyau, viene á coronar esta parte general de su pedagogía con la idea fundamental de su filosofía. La sociedad es el medio adecuado de la vida, en ella es donde se verifica esta con la mayor intensidad, con la más amplia expansión y produciéndose con la más rica fecundidad; pues bien, proponer al final, como tarea última de la sugestión en la educación, inculcar el ideal social de suerte que, aceptado necesariamente, aparezca como el móvil razonado de la conducta humana, es apoyar de un modo reflexivo la realización consciente de esa vida intensa y fecunda. Destruir todo instinto que se oponga á la expansión natural de la vida entre hombres, es una tarea que realza más y más el propósito del educador; y el que esto se pueda conseguir por la sugestión en gran parte, abre horizontes cada vez más amplios á la acción noble y elevada del padre y

(1) *Obra citada*, pág. 28.

(1) *Obra citada*, pág. 29.

del maestro. La familia y la escuela son los grandes centros donde se preparan las más fecundas síntesis sociales, en los que se elaboran las armonías humanas de la vida.

Después de examinar estos puntos diversos, Guyau pasa á estudiar lo que se pudiera considerar como contenido de la acción educativa. Trata de investigar la génesis del instinto moral. Una exposición crítica de las originales y fecundas ideas del malogrado filósofo, requiere capítulo aparte. Por lo cual, á fin de no precipitar un estudio tan interesante, damos término aquí al presente artículo dejando para otro ú otros el examen de lo que aún resta en el hermoso libro de Guyau.

### REVISTA PEDAGÓGICA.

HOLANDA.—LA NUEVA LEY DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA,

por D. R. Altamira,

Secretario del Museo Pedagógico.

#### I.

La primera entre todas las naciones de Europa, consignó Holanda en su ley de 1806 la neutralidad religiosa de la escuela, evitando así el espectáculo de la lucha sectaria y encarnizada de los partidos; lucha que, como sucede en Bélgica, recae siempre en perjuicio del mismo objeto disputado, esto es, la organización escolar. Semejante situación, la más favorable para el progreso de la enseñanza, cuyos problemas quedaban reducidos á la esfera técnica, donde las fuerzas del país podían ser aprovechadas más directa y útilmente, acaba de variar de un modo radical, merced á la aprobación, hecha por las Cámaras, de un nuevo proyecto de ley.

El proyecto abandona el principio de neutralidad, en virtud del cual se consideraba como ataque á la Constitución del Estado toda subvención concedida á las escuelas confesionales, no debiendo emplearse los fondos públicos más que para el sostén de una enseñanza conforme con la neutralidad religiosa. En vez de esto, las escuelas confesionales recibirán, de hoy en adelante iguales, subvenciones que las públicas; se pretende justificar el cambio, diciendo que aquellas escuelas, fundadas por los particulares, ayudan al Estado á cumplir el deber que le impone la Constitución de dar «una instrucción pública suficiente».

En la aprobación del proyecto ha ocurrido un fenómeno á primera vista raro, y es que la mayoría se obtuvo en la segunda Cámara merced al concurso de 16 votos liberales añadidos á los del partido conservador. Este cambio de política obedece á un error en la

apreciación de las consecuencias que ha de traer la nueva ley. Los 16 liberales han dado sus votos por espíritu de conciliación, creyendo que al conceder á los católicos y á los ultra-protestantes los auxilios económicos que pedían, evitábase mayores disturbios para el país. Ya veremos cómo en la misma Holanda la opinión pública está muy lejos de apoyar este razonamiento.

Procedamos ahora á examinar brevemente las condiciones de la enseñanza en aquella nación y el estado de la lucha entre los partidos, para poder apreciar bien el valor de la reforma que nos ocupa. Para esto tomaremos por guía un artículo de M. Van Kalken publicado en la *Revue pédagogique belge* (1), el más completo de datos entre los que hemos podido consultar.

Á principios de nuestro siglo—dice—las escuelas de Holanda pedían una reorganización seria. Unicamente las de la Sociedad *Tot Nut van't Algemeen* satisfacían á las exigencias pedagógicas; eran mixtas y neutrales. La iniciativa privada de esta Sociedad inspiró al Gobierno y á los municipios la fundación de escuelas oficiales. En 1806, el *Grand-Pensionnaire* Schimmelpennick siguió sus consejos en la primera ley sobre enseñanza primaria. Esta ley obligó á los municipios á dar enseñanza gratuita á los pobres; la escuela debía ser neutral, sin que pudieran dar la enseñanza más que maestros con título. Al Estado quedaba el derecho de inspeccionar las escuelas oficiales y privadas. Napoleón I respetó la ley de 1806, aunque hizo de Holanda una provincia de Francia. En Bélgica, cuando la unión de los dos países, fué por el contrario muy mal acogida. Las leyes de 1848, de 1857 y de 1878, no modificaron gran cosa el carácter de la ley; y la de 1857 estableció el precepto de que cada municipio debía tener á lo menos una escuela accesible para todos los niños, sin distinción de culto.

Los católicos y los protestantes ortodoxos fundaron muchas escuelas privadas, basándose en el principio de que en ellas, como en la familia, la religión debe ser la base del sistema educativo; pero la escuela pública continuó guardando su carácter estrictamente neutral, que conviene sobremanera en un país como aquel, donde existen tantas opiniones religiosas.

La nueva ley, al modificar ahora este carácter, representa sin duda una gran victoria para el partido conservador. Por desgracia, este partido se compone de católicos y protestantes, unidos con el solo objeto de destruir la escuela pública neutral. Esta alianza lleva en Holanda el nombre de *monsterverbond* (alianza monstruosa). No es de admirar, pues, que hombres verdaderamente reli-

(1) 15 Noviembre, 1889.

giosos hayan levantado su voz contra esta alianza anti-liberal. M. Alberdingh Thym, eminente católico, persona grandemente estimada en el país, escribía en 1886 en el *Almanach pour les catholiques néerlandais*:

«¿Mejorará la situación del país, ganará la causa de la verdad, cuando los niños holandeses de diferentes creencias se eduquen separados; cuando en las nuevas escuelas no exista el respeto debido á las convicciones de las demás? Basta un poco de buen sentido para comprender que el mejor sistema de enseñanza es aquel que, uniendo la educación y la enseñanza, hace que la cultura del alma se confunda de una manera armónica con el desarrollo intelectual. Cuando se realice esto, habrá un Estado modelo. Pero tal Estado no es posible en Holanda. Nuestra sociedad está, por voluntad de Dios, compuesta de tal modo, que la educación, la cultura y desarrollo del espíritu y del cuerpo no pueden confiarse á un solo maestro. La composición de nuestra sociedad hace necesarias, para nuestros niños y para nuestros jóvenes, una educación y una enseñanza distintas.»—Después de estas palabras de un sabio católico, se comprenderá fácilmente los peligros que hay en la nueva ley para un país como Holanda; peligros demostrados por las numerosas exposiciones enviadas á la primera Cámara. La sección Bolsward de la Sociedad *Volksonderwijs* se expresa en estos términos: «Cada secta creará tener razón, y esta ley, llamada tranquilizadora, ha de ser en realidad el principio de una triste lucha que tendrá por divisa «Dios lo quiere»; porque, desde ahora, veremos elevarse en las más pequeñas aldeas dos ó tres escuelas de diferente creencia.»

Ya hemos dicho que, en la votación de la nueva ley, figuran 16 votos liberales y que estos se han unido á los conservadores confiando en que ha de desaparecer la lucha escolar. En este sentido se expresa el sabio profesor de Leyden, M. Truin, cuando defiende la nueva ley. Como liberal, espera poco bueno y mucho malo para la escuela pública; la ley ni siquiera satisface por entero al partido ortodoxo; pero de ambas partes es preciso indulgencia; es necesario, por último, entenderse.

¿Se entenderán? Esto es lo que no puede predecirse; pero nos atrevemos á creer que no es el mejor camino para una concordia real en el campo de la enseñanza, la acentuación de las diferencias religiosas que tan tristemente dividen á los pueblos y exacerban á los partidos.

Veamos ahora algo del contenido de la nueva ley.

## II.

Principia aumentando dos ramas importantes al programa de las escuelas primarias: el dibujo y la gimnasia; mejora cuyas ventajas

no es preciso exponer. La enseñanza de las formas geométricas queda suprimida, en cambio, á pesar de que era generalmente considerada como muy útil.

El art. 3.º de la ley anterior decía: «Las escuelas primarias cuyos gastos son soportados enteramente ó en parte por los municipios ó por el Estado, son escuelas públicas; todas las demás son escuelas privadas.» Este artículo se ha modificado así: «Las escuelas primarias fundadas y sostenidas por el Estado ó los municipios, son públicas; las demás, escuelas privadas.» Estas últimas tendrán, por lo tanto, la ventaja de poder obtener subvenciones. El art. 5.º establece la condición de que todo edificio escolar debe sujetarse á la inspección médica del Estado. El art. 6.º continúa exigiendo diploma de aptitud y certificado moral á toda persona dedicada á la enseñanza primaria. El art. 12 concede subvenciones á las escuelas normales privadas y á los directores de escuela, por cada alumno que preparen á sufrir el examen del inspector: disposición que recuerda el sistema inglés del *payment by results*, tan justamente combatido ya hoy por los pedagogos de la Gran Bretaña. «Todo director de escuela debe ser ayudado, cuando menos, por un instructor, si el número de discípulos pasa de 40; por dos ó más, cuando la escuela cuente 86. Para cada grupo desde 45 á 85, se exige un instructor más.» La nueva ley reemplaza las cifras 40 y 86, respectivamente, por las de 40 y 91, y exige un instructor más para cada grupo de 55 á 90 alumnos. Esta medida tiene por objeto, evidentemente, disminuir los gastos ocasionados por la enseñanza primaria; pero ningún pedagogo puede aprobarla. Sin embargo, hemos de ser justos y decir que Holanda es acaso la nación donde mejor se guarda la proporción debida en el número de alumnos confiados á un solo maestro. Ninguna escuela puede admitir más de 600. El art. 45 concedía á cada ayuntamiento una subvención de 30 por 100 para gastos generales dedicados á la primera enseñanza; esta base de repartición varía completamente. El Estado otorgará todos los años á los ayuntamientos: 250 florines, por cada una escuela que no pase de 90 alumnos; 300, 400, 500 y 600 florines, respectivamente, si cuenta de 91 á 199, de 200 á 309, de 310 á 419, de 420 á 600. Por cada uno de los sub-instructores exigidos según las prescripciones del artículo 24, el municipio recibirá, para sus escuelas de 40 á 90 alumnos, 150 florines; para las de más de 90, 200 florines; y para cada uno de los instructores que posean el título de maestro-director, 300 florines. El art. 46 de la ley de 1806 permitía á los ayuntamientos tener escuelas gratuitas; la nueva ley exige al menos una retribución de 20 céntimos por mes. Los pobres continuarán recibiendo enseñanza gratuita.

Los artículos 51 á 55 se refieren exclusivamente á las escuelas privadas. El art. 51 prescribe como condición para regentarlas, poseer título de maestro. El art. 53 dice que el maestro que enseñará cosas contrarias á las buenas costumbres ó predicara contra la desobediencia á las leyes del país, perderá su cualidad de instructor, á propuesta del ayuntamiento, ó del inspector provincial. El Estado da los mismos subsidios á las escuelas privadas que á las escuelas públicas, con tal que respondan á ciertas condiciones.

La enumeración de los anteriores artículos da una idea bastante exacta de la fisonomía de la nueva ley. Los partidarios de la escuela pública señalan como grave defecto de ella —aparte de su espíritu general— la prohibición que establece para los maestros públicos de ejercer cualquier profesión además de la oficial que en la enseñanza tienen; mientras que para los maestros privados no habrá semejante incompatibilidad. Otra desventaja tiene la escuela pública en la prohibición de ser gratuita, lo cual no rige para las privadas. Este es uno de los medios más seguros de que desaparezcan las escuelas públicas, como lealmente ha reconocido el ministro de Hacienda al decir: «Respeto los temores que demuestra cierto partido, de ver desaparecer la escuela pública; pero si por acaso sucediese, no sería, ciertamente, un mal para la hacienda municipal. Al Estado le es absolutamente lo mismo pagar por 400.000 alumnos de escuela privada ó de la pública. Mas por cada 55 niños que abandonen la escuela pública, el municipio tendrá un maestro menos que pagar, y de este modo ganará la diferencia que existe entre dicho sueldo y la subvención del Estado.»

Por último, gran número de personas se conduce profundamente de que la mayoría de la Cámara no haya admitido la enseñanza obligatoria. El *Nieuwe Rotterdamsche Courant* dice á este propósito: «Es preciso hacer constar con gran satisfacción que, mientras la derecha rehusaba unánimemente trabajar por la introducción de la enseñanza obligatoria, toda la izquierda votó como un solo hombre en favor de aquella. Podemos desde luego considerar este punto, para el porvenir, como una parte del programa del partido liberal. Hace once años, cuando la discusión de la ley Cappeyne, sucedió lo mismo.»

Tal es la situación en que la nueva ley coloca á la enseñanza primaria, y tales los problemas que suscita para el porvenir. El retroceso, por lo que toca á las relaciones entre la escuela y las confesiones religiosas, no puede ser más grave. Tarea ingrata y penosa, la que se ofrece al partido liberal, cuyo *desideratum*, por el giro de las circunstancias, viene á ser una ley votada en 1806!

## ENCICLOPEDIA.

### SOBRE LA OPINIÓN PÚBLICA,

por D. Alberto López Selva,

Doctor en Derecho.

#### PRELIMINAR.

Ha dominado en la ciencia largo tiempo, y aún se manifiesta en algunos escritores, la tendencia que consiste en considerar á la sociedad humana como el resultado de un acto libre de la voluntad individual, como una obra artificial si no contraria á la naturaleza, al menos indiferente á sus leyes. Este principio, que desarrollado en todas sus lógicas consecuencias ha venido á determinar una teoría social y política inorgánica, logró arraigar profundamente en los espíritus, y ha ejercido inmensa influencia, no solo en la esfera ideal, sino también en la práctica de la política. Como reacción á este sentido en el modo de concebir la sociedad, aparece la teoría naturalista orgánica, que fundándose en la consideración de la sociedad como un fenómeno natural, resultado de causas también naturales, y sometido á leyes necesarias, ha dado lugar al nacimiento y constitución de una ciencia, que Comte bautizó con el nombre de *Sociología*.

Ya Platón, á pesar de su idealismo, se figuraba la sociedad como un gran cuerpo vivo, y Aristóteles veía en ella un hecho de naturaleza. En el siglo XVIII se ve renacer la misma idea con Montesquieu, el cual declaró firmemente que la sociedad, como el resto del mundo, está sometida á leyes necesarias, derivadas de la naturaleza de las cosas. Más tarde, aparece ya perfectamente determinada la concepción orgánica de la sociedad, que fortalecida con los elementos aportados por la Economía y la Filosofía de la naturaleza de Schelling y sus sucesores, ha llegado á su completo desarrollo en las doctrinas de la escuela armónica de Krause y de la moderna escuela positivista.

Para Comte, la sociedad es tan real como un organismo vivo: no puede existir sin los individuos que la forman; pero ella es otra cosa que la unión de estos individuos. Forma un sér nuevo distinto de los demás: el sér social. Spencer no se contenta con señalar algunas especiosas analogías entre las sociedades y los seres vivos; sino que declara abiertamente que la sociedad es una especie de organismo. Como todo organismo, nace de un germen, evoluciona durante algún tiempo y se disuelve después. Para Spencer, la sociedad es un organismo transformado y perfeccionado. En esta corriente está Schäffle, Roberty, Letourneau, Giordano, etc., y todos

los modernos naturalistas que consideran la sociedad y el organismo animal, no solo como análogos, sino como idénticos, afirmando que aquella no es más que un término superior en la serie que determina la ley de la evolución de los seres, no habiendo solución de continuidad entre el mundo inorgánico y orgánico y el social.

Después, esta tendencia ha llevado á algunos escritores (Lilienfeld, por ejemplo), á unir con lazo estrechísimo la Biología y la Sociología, y aun á confundirlas, trasportando á esta segunda ciencia las leyes formuladas por la primera.

Consecuencia de este modo de concebir la sociedad ha sido la creación de una Fisiología y Patología sociales, que estudian las funciones de aquel organismo en su estado normal ó morboso. Zachariæ, fué en Alemania el primero que intentó fundar la Física política, y aunque su ensayo adoleció de falta de claridad y coherencia, su ejemplo fué bien pronto seguido por escritores profundos de ciencias políticas, tales como Geyer, Rohmer, Stecher y Frantz. Estos escritores sostienen que la sociedad goza en común del carácter general de las cosas humanas, y que así como en la vida individual del hombre siempre resalta una parte física, que forma la base del desarrollo elevado, espiritual ó cognoscente, también en la vida de la colectividad se observa exactamente lo mismo. Así como la Psicología carece de fundamento si no va precedida de la Antropología física, de igual manera resultarán sin cimientos firmes tanto el Derecho público como la moral social, si no se les antepone la Física ó Fisiología política.

En el organismo individual humano, además de la vida fisiológica, del funcionalismo aparentemente mecánico de sus movimientos, existe y se observa otra vida manifestada en el conjunto de los fenómenos psíquicos de la conciencia, resultado de la acción de una energía espiritual, que es la causa fundamental del movimiento y de la vida de su sér. Pues bien; los sociólogos, haciendo igualmente con referencia á esta vida espiritual aplicación del mismo procedimiento analógico empleado para explicar la estructura del organismo social mediante las leyes de la Fisiología, han tratado de explicar de igual manera los fenómenos psíquicos sociales, creando una Psicología y Psiquiatría del espíritu colectivo.

Al contemplar la actividad social en conjunto, al observar la marcha de las sociedades en la historia desarrollándose con cierta armonía y obedeciendo á ideales de razón; al ver cómo se combinan y compenetrán todas las energías de la sociedad para la realización de un fin peculiar suyo, y, como tal, distinto del de los individuos que la componen, se ha tra-

tado de investigar cuál es el principio que dirige el desenvolvimiento de la vida social, y se ha creído encontrar en ella una fuerza, una energía espiritual que obra como alma directiva, y que podrá ser en su origen la de los mismos individuos, pero ya considerada en sí misma, en todo su valor, con relación al fin, es superior al individuo y propia de la colectividad. Así, la idea de la existencia en la sociedad de una *psiquis* especial, indujo á Gerland y á Royer á escribir sus tratados de Psicología etnográfica, y á Steinthal y Lazarus su Psicología de los pueblos.

Fijando la atención en el desenvolvimiento de la vida social en todas sus manifestaciones, se ve que no sin razón se atribuye á los pueblos, y no solamente á los pueblos sino, á partir de la familia, á todos los organismos del cuerpo social, un espíritu propio; y así se habla del espíritu de la humanidad, de la raza, del pueblo, de la clase, de la Iglesia, de la profesión, etc. Realmente este espíritu colectivo es el que mantiene á las sociedades, que sin él, faltas de un principio de cohesión de sus elementos, se disolverían y disgregarían, no pudiendo existir coordinación de fuerzas ni ordenación de medios para la realización de un fin común. Sin este espíritu social colectivo, no tendría explicación racional la historia, cuyas leyes en su desarrollo obedecen y se determinan por la condición de la vida espiritual de los pueblos.

No es posible desconocer la existencia en toda comunidad social de ciertas manifestaciones exteriores que revelan su particular espíritu, de ciertos fenómenos del conocer, del sentir, de la voluntad, distintos y superiores á los que se dan en los individuos, y que obran poderosamente sobre las ideas, los sentimientos y las tendencias individuales, constituyendo un pensamiento y una voluntad general. «Para formar la vida intelectual de la sociedad humana, dice Carle, concurren un *sentido* para *aprehender*; una *memoria* para retener la *historia* y las *tradiciones sociales*; una *fantasía*, mediante la que, reuniendo y combinando lo sensible con lo inteligible, se crean los *mitos*, los *símbolos* y las *leyendas*; y en fin, una *mente* que *piensa*, *reflexiona* y *abstrae*. Del mismo modo hay una *voluntad social* que se expresa por la *legislación*, y un *poder activo* que crea y organiza una *fuerza pública*, una *autoridad política* y una *energía social*.»

Un espíritu público, dotado de estas facultades fundamentales que se desenvuelven en diversas funciones, existe necesariamente en todo pueblo desde el primer momento de su constitución; podrá, en el transcurso del tiempo, sufrir modificaciones en la determinación de sus facultades; podrá estar expuesto á pérdidas ó enriquecimientos en el

caudal de sus adquisiciones, pero nunca puede faltar.

La vida espiritual social aparece determinada en cada pueblo en forma peculiar y con rasgos distintivos, constituyendo el *carácter nacional y de raza*; y el espíritu social se encuentra incitado por una aptitud predominante á ejercer su actividad en una esfera y grado especial de la vida, y de aquí la *vocación* diversa de los pueblos.

Ahora bien; ¿este espíritu social, común, colectivo ó de cualquier manera que se le denomine, es una *unidad* simple, indivisa, que ocupa solo un punto en el cuerpo social, ó ha de considerarse como una serie de singulares hechos psíquicos posibles de reducir á la idea individual psicológica de espíritu? Esta cuestión tan discutida por los autores con relación al alma individual, presenta no menores dificultades en la psicología de la sociedad. Como el estudio de este problema excedería los límites que deben tener estas consideraciones preliminares á nuestro trabajo, diremos únicamente, que si se considerase el espíritu colectivo como una unidad simple que ocupa solo un punto en el organismo social, tendría que asignársele por residencia los órganos centrales, y desde este momento se haría imposible y se negaría toda energía, actividad é iniciativa que no procediesen de los centros directivos de la sociedad. Para salvar este inconveniente, para explicar y comprender cómo son en sí la naturaleza y funciones del organismo social, es preciso considerar el espíritu que lo anima como un sistema de energías espirituales particulares, nunca como una suma de fuerzas atomísticas iguales, sino como un todo integrante de innumerables inteligencias y voluntades puestas en relación. En este sentido dice un escritor (1): «En el animal, la conciencia ó el elemento director está concentrado en un *sensorium* (centro más ó menos perfeccionado del sistema nervioso), y en la sociedad la conciencia está esparcida y difundida, se halla en la opinión pública que respiramos, que á veces condensamos y personificamos; pero nunca puede ser localizada concretamente ó de una manera estadiza é inmóvil.»

Para concluir, diremos con Carle: «El espíritu social no muere nunca, es inmortal; y aun dejando de existir los pueblos y los organismos á quienes animó y dió vida, él sigue viviendo en el tiempo, á través de las generaciones, en la historia de aquellos pueblos, en sus tradiciones, en sus leyendas, en su religión, en sus monumentos, en su ciencia, en lo que constituye su civilización.»

(Continuará.)

(1) González Serrano.

## REVISTA DE REVISTAS.

HISTORIA,

por A. C.

Relacionero histórico español.—La patria de Cristóbal Colón.—Memorias inéditas de un caballero catalán.—Documentos sobre la guerra de Sucesión.

Cualquier trabajo que se encamine á reconstruir la historia patria tan entregada á la leyenda por falta de conocimiento de las fuentes, facilitando la publicidad de ellas, merece plácemes y estímulo. Salvo muy corto número de personas entre todas las que escriben ó hablan de nuestros hechos históricos, prefiere la mayoría inventar y discurrir arbitrariamente sobre datos de segunda mano ó de tercera, faltos de comprobación, á buscar por sí en las fuentes, popularizar las ya conocidas, y promover el conocimiento de las inéditas. Hácese, por consiguiente, mayor la estimación de aquellos que siguen este certero camino, renovando la tradición de nuestros eruditos del siglo XVIII, cuyas obras, aun con todos sus errores, están muy por encima, en empuje, en actividad y en cultura histórica (salvo la diferencia de medios disponibles), de casi todo lo hecho en el presente siglo.

De los continuadores es el Sr. D. Roque Chabas, cronista de la provincia de Alicante, autor de una recomendable *Historia de la ciudad de Denia*, y director de una revista de ciencias históricas titulada *El Archivo*, que ve la luz pública mensualmente en la citada Denia. Aparte de los asuntos y noticias comunes á todas las revistas de esta índole, contiene *El Archivo*—y en ello estriba su particular interés local—repetidos trabajos de investigación y crítica sobre documentos, inscripciones, interpretación de textos clásicos, etc., referentes al reino de Valencia. No concluyen aquí los méritos de esta revista que dirige el Sr. Chabas; sino que, rindiendo mayor servicio á la Historia, para la cual en el orden de las fuentes las críticas é interpretaciones ocupan un lugar secundario, en el sentido de que debe precederlas el conocimiento de los hechos mismos que luego han de testimoniar y servir de justificantes obligados, á cada momento, de la interpretación, destina una sección á publicar textualmente documentos originales, ya raros ó difíciles de encontrar, ya inéditos. De esta sección se ha formado últimamente (1888-1889) una publicación aparte, destinada, con el título de *Relacionero histórico*, «á conservar y dar á conocer algunas relaciones históricas, que por haberse publicado en pliegos sueltos en la época á que se refieren los sucesos de que se ocupan, han llegado á ser hoy rarísimas, habiéndose perdido totalmente muchas de ellas.»

La utilidad de semejante empresa la expone muy bien el erudito bibliófilo valenciano

D. J. E. Serrano y Morales, cuya fué la idea de publicar el *Relacionero*, acogida y realizada después por el Sr. Chabas. «No existe en España—dice—una publicación—y buena falta hace—que se dedique especialmente á la reimpresión de esos papeles volantes, de vida efímera, que vieron la luz pública en pasados siglos, y que, ampliando con interesantísimos detalles sucesos que á veces solo se mencionan ligeramente en las historias generales, son tan difíciles ó más de encontrar que los documentos inéditos. Al resolverse, pues, el Sr. Chabas á dedicar una sección de su acreditada revista á la reimpresión de relaciones históricas, no solo aceptamos con muchísimo gusto su propuesta, sino que, creyendo que llena un verdadero vacío, que lamentaban todos los aficionados á estos estudios, aplaudimos sinceramente su determinación.»

El *Relacionero* ha empezado «por las relaciones, inéditas unas, impresas otras en el siglo XVII, rarísimas todas», del autor que se firmaba Andrés de Almansa y Mendoza unas veces, y otras Andrés de Mendoza simplemente, todas ellas de la colección del citado Sr. Serrano. Son nueve, de diferentes asuntos, especialmente de fiestas, torneos, etc. Deseamos que el Sr. Chabas continúe su obra añadiendo otras relaciones, y si es posible, reuniendo todas las conocidas, para hacer de su edición un trabajo completo cuyo valor estimarán altamente los cultivadores de la Historia.

\* \* \*

La proximidad de las fiestas con que ha de celebrarse el cuarto centenario del descubrimiento del Nuevo Mundo, ha vuelto á poner sobre el tapete la polémica relativa á la verdadera patria de Colón.

La última y más flamante hipótesis, suponía que el célebre viajero era corso, nacido en un pueblo de la isla llamado Calvi. Para su demostración se han escrito varios libros y folletos que merecieron buena acogida en Francia, cuyo orgullo nacional halagaban. Pero de Francia misma ha llegado la negación, suscrita por M. Enrique Harrisse, colaborador de la *Revue historique* (1), y explicada en una carta que dirige al abate Casa Blanca, de Saint Ferdinand-des-Ternes, á propósito de un libro de este último titulado *le Berceau de Christophe Colomb et la Corse* (París, 1889). En ella desautoriza uno por uno los argumentos que presentan los *calvistas*, luciendo en este trabajo una erudición histórica, sólida y concluyente, y termina afirmando una vez más el origen genovés de Colón en tales términos, que hemos creído interesante copiarlos.

(1) Número de Enero-Febrero, 1890.

Dice:

«Domingo Colombo, tejedor, padre de Cristóbal Colón, nació en Quinto, á pocos kilómetros de Génova. (Actas de los notarios Giovanni Gallo y G. Rogero de Savone, G. Valdetano y Rondandino de Génova). Vivió constantemente en el recinto de aquella ciudad, á lo menos, desde 1.º Abril de 1439 á 10 Septiembre de 1471. (Actas de los notarios B. Pilošio, G. Bonvino, A. de Casio, Brama Bagnara, F. Camogli, J. B. Pilosio, P. Recco, G. Calvi, etc.)

»Susana Fontanarosa, mujer legítima del dicho Domingo Colombo y madre de Cristóbal, nació en Bisagno, en los alrededores de Génova. (Actas de los notarios F. Camogli, de esta ciudad, y P. Corsaro de Savoya). Cristóbal Colón, su hijo mayor, nació en la misma ciudad, entre el 31 Octubre 1446 y el 31 del mismo mes de 1451; el notario Nicolo Raggio, de Génova, declaró en la fecha de 31 Octubre 1470, según las fórmulas de la curia genovesa: *Christofforus de Columbo maior annis decemnovem.*»

\* \* \*

Tanto interés como las *relaciones*, tienen las *Memorias* en que el autor no se ciñe á las noticias de su vida particular, sino que dedica gran espacio á los hechos sociales, políticos ó de otro orden, de que ha sido testigo. Este género de literatura, abundante en Francia y otras naciones, tiene escasos representantes en España. El Sr. Pella y Forgas ha empezado la publicación de uno de esos escasos documentos, inédito hasta ahora, y titulado *Hechos de Heleodoro*, en el cual un caballero gerundense del siglo XVII, D. Jerónimo de Real Fontclara, cuenta, bajo cierta forma de novela, su vida y las costumbres, fiestas, guerras y sinsabores de su tiempo. Forma el manuscrito un volumen en folio mayor, de 50 páginas, con cubiertas de pergamino. «Siguen varias notas y curiosidades—dice el Sr. Pella—como un *Catálogo de las casas nobles que se extinguieron en Girona, desde el año 1608 al 1678*», y á continuación, una nota de cuantos obispos de Girona había conocido y tratado el autor, y de las obras, derribos y construcciones que en su tiempo se hicieron en la ciudad.

D. Jerónimo de Real escribió otros libros, algunos impresos y otros que se conservan inéditos; de estos uno se titula *Educación humana*. En el archivo del municipio de Girona debe existir copia de una «relación de todo lo sucedido en Cataluña desde 1826», que Real escribió, y que menciona un contemporáneo suyo, el P. Roig y Gelpi, con el título de *Tesoro*.

Las *Memorias* á que antes nos referimos contienen párrafos de extraordinario interés.

Tales los que tratan de *Costumbres de la nobleza en el siglo XVII*; *Un torneo*, en la misma época, y *Sucesos políticos* (sitios de Leucata y Salsas). La publicación, comenzada en el número de 8 de Noviembre del año próximo pasado, en la revista *La España Regional*, continúa, sin concluir, en el último número repartido (9 Enero).

Véanse á continuación, como muestra, dos párrafos referentes al sitio de Salsas:

«Hallándose en Perpiñán hecha la prevención de todo, así de la gente de guerra como de provisiones, se resolvió á sitiar la fuerza de Salsas. Antes, sobre ciertas razones, vinieron á reñir dos soldados, un catalán y un castellano, cerca del portal de Nuestra Señora, y trabándose mayor escaramuza se tiraron algunos tiros de unos tercios á otros que estaban cerca; hubo de salir el Santísimo Sacramento y muchos oficiales, con que se apaciguaron, hallándose Heleodoro á la muralla que le obligaron á salirse, que las balas llegaban á ellas. Con dividirse los cuarteles quedaron estas naciones sosegadas, si bien hubo algunas muertes.

»Publicóse la salida, y habiendo hecho noche al lugar del Soler, llegó el ejército á los catorce de Setiembre á la vista de Salsas, y con valor intrépido arremetieron á las trincheras y de golpe las ganaron á costa de algunas vidas, retirándose los franceses que las guardaban al castillo, quedando en esto sitiado del campo español, habiendo dos generales, el conde de Santa Coloma, que como á virey gobernaba á los catalanes y el marqués Espinola ó de los Balbases las naciones. Siendo el marqués de Torracusa maestro de campo general, cada nación tomó su cuartel; los caballeros aventureros que servían á caballo, siendo tres ó cuatro camaradas, se acomodaban con tiendas ó barracas, tomando los puestos que podían los que tenían sueldo en sus tercios.»

\* \* \*

El *Boletín de la Biblioteca-Museo Balaguer* da cuenta en su último número (26 de Enero) de un importante manuscrito que ha regalado á aquel centro la Sra. Doña Eva Canel. Forma un grueso volumen encuadrado en pergamino y lleva por título en la portada: «Miscelánea de universales noticias curiosas, relación de eruditos y profundos papeles, conjunto de artes y ciencias, tratado de todo género de materias y aula general de erudición práctica para ser personas. Su autor el doctor en todos derechos, el que descifra los secretos más recónditos, el Antiquísimo tiempo.» Refiérense especialmente los documentos de esta Miscelánea—y en ello reside su principal interés—á la guerra de Sucesión, constituyendo una fuente imprescindible para los que en lo futuro escriban la historia de

aquella importante lucha con que comienza en España el reinado de los Borbones.

Cita el redactor del *Boletín* que da la noticia, los siguientes escritos del libro: *Consideraciones desinteresadas sobre el proyecto y tratado concluido para la division de la monarquía de España en Pamplona, año de 1700*; *Relacion de lo sucedido desde Guadalajara y Brihuega hasta finalizar la batalla de los campos de Villaviciosa*, «donde se encuentran pormenores que creemos desconocidos»; *Noticia diaria muy pormenor... de todo lo que ha pasado en la ciudad de Toledo desde que entraron las tropas enemigas hasta el dia en que salieron y se logró la dicha de que entrasen las de nuestro Rey y Señor D. Felipe Quinto*, copiosa de datos; y una *Relacion y consulta hecha á su Beatitud sobre lo sucedido en Madrid y sus contornos con las tropas de los aliados...*, documento muy curioso elevado al Papa por un licenciado que firma D. Luís Antonio Velázquez.

Aunque casi todos los escritos demuestran ser de partidarios de los Borbones, advierte el redactor del *Boletín* que «en general miran y estudian las cosas con gran espíritu de imparcialidad, notándose esto muy claramente en una *Carta de un caballero holandés que reside en Hamburgo al magistrado de la ciudad de Amsterdam*». Importantísima es también una *Carta* religioso-política en que el entonces obispo de Cartagena, D. Luís de Belluga, trata de prevenir contra «una falsa doctrina y error que en conversaciones privadas y hasta en el confesonario... se pretendió sembrar»; refiérese á las predicaciones en favor del archiduque de Austria.

Con estas indicaciones, y teniendo en cuenta que la colección comprende otros muchos documentos, se comprenderá su importancia é interés para los cultivadores de la Historia patria.

---

## INSTITUCIÓN.

---

### LIBROS RECIBIDOS.

*Commercio esteriore e movimento di navigazione della Repubblica orientale dell'Uruguay corrispondente all'ano 1888.*

—Montevideo, Tipografia Orientale, 1889.—  
Don. de la Direcc. de Estad. general.

*Commerce exterieur et mouvement de navigation de la République orientale de l'Uruguay correspondant à l'année 1888.*

—Montevideo, Typographie Orientale, 1889.—  
—Don. de id.