

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 españolas, y aspira á ser la más variada.—Suscripción anual: para el público, 10 pesetas: para los accionistas y maestros, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 0,50. Se publica dos veces al mes.

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

AÑO XIV.

MADRID 15 DE ABRIL DE 1890.

NÚM. 316.

SUMARIO.

PEDAGOGÍA.

Movimiento de las ideas pedagógicas en Bélgica, por *M. A. Sluys*.—La enseñanza profesional en las escuelas primarias, por *D. A. Sardá*.

ENCICLOPEDIA.

Preocupaciones abstractas sobre la noción del espacio, por *D. A. G. de Linares*.—El Pauperismo, por *D.ª C. Arenal*.

PEDAGOGÍA.

MOVIMIENTO DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS EN BÉLGICA (2),

por el Prof. hon. *M. A. Sluys*,

Director de la Escuela Normal de Bruselas.

(Conclusión.)

La *Liga belga de la enseñanza* fué fundada en 1865 por un grupo de liberales, reueltos á oponerse por la acción y la propaganda á la influencia ultramontana, que penetraba por todas partes en nuestras escuelas. Sus principales fundadores fueron: Tarlier, profesor en la Universidad libre; C. Buls, negociante; Dedayn, abogado; F. Van Meenen, Decort, Couvreur, miembros de la Cámara de los Representantes; Jules Guillaume, Potvin, literatos; A. Picart, Van Bommel, P. Van Humbeck, Vanderkindere, Graux, Féron, etc.

Su fin era «trabajar en la propaganda y el perfeccionamiento de la educación y la instrucción en Bélgica», merced á «el estudio y la discusión de cuestiones relacionadas con la educación y la instrucción», por los medios legales propios para «provocar la revisión de las leyes en lo que tienen de contrario á la Constitución, á la libertad de conciencia, á la igualdad de los ciudadanos, al empleo facultativo

de las lenguas, á la extensión y progreso de la enseñanza.» Se proponía también «elevar la posición social de los maestros y maestras; procurar el desarrollo de la educación de las jóvenes; favorecer el establecimiento de bibliotecas populares, cursos públicos, escuelas de adultos, escuelas modelos, cursos normales; esparcir publicaciones relativas á la educación y á la instrucción; organizar reuniones públicas para la propaganda de sus principios.»

La *Liga* luchó con energía, de 1875 á 1878, para preparar la opinión pública y obtener la instrucción obligatoria láica y gratuita, la mejora de los métodos de enseñanza, la supresión de la ley escolar de 1842. Llegó á establecer un número considerable de bibliotecas públicas en las ciudades y aldeas; se encargó de defender á los maestros, víctimas de las intolerancias de secta; agitó en todas partes la cuestión de las reformas escolares; interesó á la mayoría del público en esas cuestiones; publicó boletines de propaganda, produjo una agitación incesante mediante la pluma, la palabra, la acción.

La *Liga*, para vencer todas las preocupaciones y afirmar con claridad sus principios, creó por suscripción, en 1875, la *Escuela modelo* de Bruselas. M. Ch. Buls fué director de esta, de 1875 á 1878; el autor del presente trabajo le sucedió, cuando M. Buls fué elegido consejero municipal y nombrado director de instrucción pública en Bruselas.

La Escuela modelo rompió francamente con las viejas rutinas y levantó la bandera del progreso. M. Tempels, presidente del comité escolar, había afirmado desde 1875, en un libro que tuvo inmensa resonancia, la necesidad de las reformas pedagógicas. La Escuela modelo las realizó.

Fué desde luego esencialmente láica: nada de enseñanza religiosa en la escuela, pero respeto absoluto á las convicciones religiosas de todos.

La enseñanza se basó íntegramente en la *ciencia*. El principio fundamental de la pedagogía era el desarrollo espontáneo del niño; se dividió á los alumnos en grupos de 33, como

(1) Véase el núm. 314 del BOLETÍN.

máximum, bajo la dirección de maestros cuya misión era, ante todo, enseñar á pensar, á juzgar, á razonar, provocando la iniciativa personal y formando caracteres enérgicos y rectos.

Se necesitaba para esto instalación y material especiales.

El local fué preparado según las reglas de la higiene. Clases bien iluminadas, bien ventiladas, de alegre aspecto; un patio central cubierto, muy vasto, y grandes patios para permitir á los alumnos jugar libremente durante los recreos que cortaban los estudios de hora en hora; un gimnasio con numerosos aparatos, para fortalecer los músculos y desarrollar todas las energías.

La enseñanza se basó en la *percepción sensible*. La escuela adquirió innumerables colecciones: minerales, rocas, fósiles, para hacer comprender los hechos de la mineralogía y de la geología; un gabinete de física y un laboratorio de química, para hacer bien inteligibles las leyes de la naturaleza; una colección de animales disecados, esqueletos, reproducciones de cartón-piedra de todos los órganos del cuerpo; herbarios; cuadros con dibujos de los órganos de los animales y de las plantas; mapas geográficos, globos, telurios para figurar los movimientos de los astros; estampas, fotografías, grabados, para la enseñanza de la historia, de la geografía, del arte, etc. El gran patio cubierto de la escuela y las doce clases se transformaron en un museo escolar, donde se concentraron las mejores colecciones de todo el país, para asegurar una enseñanza viva, que hablase á los sentidos, penetrando profundamente en el espíritu de los alumnos.

Otro principio que cortaba las costumbres inveteradas de los maestros, fué el principio *de la acción*. No más exposiciones mecánicas, haciendo copiar resúmenes ó recitar libros de texto; no más ciencia de palabras, «ciencia libresca»; el niño debe ver, experimentar, juzgar, discutir *por sí mismo*; no es un recipiente donde se traslada la ciencia de los otros; es un germen que debe desenvolverse libremente, en un medio favorable á la expansión de todas sus facultades.

Desde entonces, el alumno (cosa inaudita que hizo poner el grito en el cielo) fué el principal actor en la vida escolar: él era quien señalaba las imágenes, los animales; coleccionaba las plantas; manejaba los aparatos; hacía funcionar los de física y química, solo guiado por el maestro. Era el alumno quien interrogaba y el maestro quien explicaba; el niño exponía sus ideas, sus dudas, y el maestro rectificaba, no con el «*magister dixit*», prohibido absolutamente, sino por el método activo, el que hace ver, tocar con el dedo la verdad: camino á menudo muy largo, pero seguro; método en extremo difícil de aplicar, que exige mucho tacto, mucho sentido pedagógico, mucha ciencia por parte del maestro,

pero método seguro, que forma hombres y no charlatanes. La escuela tenía también por carácter el no ser ya el *templo del silencio*, el *pelotón de disciplina*, donde nadie puede moverse, la cárcel en que los niños no se atreven á mostrar que son seres vivientes, temerosos de ser castigados por el maestro. Fué un medio lleno de actividad, de libre expansión, donde las risas y los juegos reemplazaban á la antigua férula y á los viejos calabozos. Las lecciones se daban á menudo fuera de la clase, en el patio cubierto, ó al aire libre, delante de los armarios de colecciones, bien abiertos, vaciados y vueltos á llenar sucesivamente, para verlo todo, tocarlo todo; y el maestro, cuando en la escuela no se encontraba lo que era menester mostrar á los alumnos, se iba con ellos por la ciudad, deteniéndose delante de los monumentos, haciéndoselos conocer, analizar, juzgar; entraba con su pequeña comitiva en los museos de pintura, de historia natural, en las salas y en los cuadros del jardín botánico; los llevaba al campo, á orillas de los arroyos y de los estanques, trepando á las colinas, pasando las cumbres, llamando la atención de su joven auditorio hacia los fenómenos de la naturaleza, las plantas, los pájaros, los insectos; explicándolos simple y claramente; haciendo reunir abundantes colecciones de ejemplares para los herbarios, de minerales, de rocas, de fósiles, etc. Iba con ellos á las granjas, estudiando todos los trabajos de la agricultura y de la ganadería; á las fábricas, á las manufacturas, los talleres, las canteras, las minas, espiando por todas partes el trabajo maravilloso de la naturaleza y del hombre, elevando el pensamiento de sus alumnos, inspirándoles entusiasmo por las bellezas de la naturaleza, del arte, de la industria: tratando, en una palabra, de enseñarles á vivir la vida completa.

Numerosas eran las excursiones escolares cada año; y Bruselas y sus alrededores, el campo ordinario de ellas. Es esta una región altamente interesante en todos sentidos: en tierra productos de la civilización (artes, ciencias, establecimientos industriales, etc.) y elementos naturales de observación (flora y fauna, minerales, rocas, fósiles).

Pero aún extendíamos más allá el radio de nuestros viajes de exploración. Conducíamos cada año á nuestros alumnos á orillas del mar, después á Amberes, nuestro gran puerto de comercio, y á la parte montañosa del país. Les hacíamos admirar los ricos llanos de Flandes con sus antigüedades, como inmensos museos de monumentos soberbios y que poseen admirables colecciones de objetos de arte; las regiones pintorescas del país valón, y los centros industriales, extensas colmenas donde el trabajo humano se presenta bajo sus formas infinitas. Y cuando venía á establecerse en Bruselas un panorama interesante, la batalla de Waterloo, Río Janei-

ro, etc., una exposición de razas extranjeras: Negros, Indos, Hotentotes, Esquimales, conducíamos allí á todos los alumnos; y lo que se veía era el tema, no de una lección fría y monótona, sino de la conversación viva y animada entre maestros y alumnos.

La escuela existe hace catorce años. Jamás hemos introducido en ella, ni recompensas, ni premios. Nada de *pensum* ni de retención después de clase; nada de distribución de premios; nada de todo ese aparato ficticio de represión y de emulación: el temor es tan mala base de educación como la vanidad. Por lo demás, una experiencia de más de veinte años en las escuelas me ha dado la convicción de que, si los niños no son ángeles, á los maestros, á los métodos, á las malas condiciones morales y materiales de las clases, debe imputarse la mayor parte de las faltas por las cuales se castiga á aquellos. Los malos maestros castigan siempre á sus alumnos, y no los mejoran jamás. Los buenos maestros no castigan nunca y dan una enseñanza eficaz. Que la escuela sea alegre, el estudio interesante, los métodos conformes á las leyes de la evolución mental; que los maestros sepan observar el carácter de sus alumnos y tratarlos con tacto y discreción, y no tendrán necesidad de recurrir á medios ficticios de represión ni de emulación.

Hemos tratado siempre de hacer resaltar las consecuencias naturales de los actos, que es el sistema que forma el carácter, que establece la responsabilidad individual. Cuando el alumno ha sido perezoso, se le prohíbe tomar parte en una excursión; sus camaradas le refieren, naturalmente, el placer que han experimentado, las bellas cosas que han visto, y el perezoso se corrige así mejor que con ningún castigo. El alumno, por su ligereza, no ha hecho, ó ha hecho mal, un trabajo: se le obliga á hacerlo ó á rehacerlo. Pero esta no es una penitencia; sino una aplicación de la ley obligatoria del trabajo. Jamás el trabajo puede ser castigo. Es necesario que toda la educación tienda á hacerlo concebir como una ley, á la cual todos debemos someternos. Importa, pues, que el trabajo escolar vaya siempre acompañado de «excitación agradable», y sobre todo, no debe jamás convertirse en castigo por una falta. El género humano no se ha elevado del estado primitivo y bárbaro á la civilización moderna, más que por el trabajo.

La escuela que hace del trabajo un castigo no es la escuela de un pueblo libre.

Tal es, á grandes rasgos, la pedagogía que la Escuela modelo ha aplicado. Sin embargo, el cuerpo docente de todos los órdenes le fué hostil, salvo algunas excepciones. La organización oficial de nuestra enseñanza pública, se vió amenazada. Mientras se permanece en el dominio de la teoría, no se encuentra más que adversarios teóricos: la lucha se reduce á

una polémica. Pero cuando se penetra en el terreno de la práctica, entonces se lucha, no solamente con las dificultades de una ardua tarea, sino también con la hostilidad de todos los que se hallan interesados en mantener el *statu quo*, las viejas rutinas.

Tres años después de la fundación de la Escuela modelo, el partido católico fué derrotado en las elecciones generales (Junio de 1878). La elección favoreció á los liberales, que presentaban un programa de reforma escolar. La lucha encarnizada de la *Liga de la enseñanza* había producido frutos. Se fundó un Ministerio de Instrucción pública, que fué confiado á M. P. Van Humbeck. La ley de 1842 fué revocada y la de 1879 estableció la secularización de la enseñanza pública. El número de escuelas normales se aumentó hasta 18, y el maestro quedó emancipado de la tutela del clero.

El programa de la Escuela modelo, publicado en una obra que lleva ese título, sirvió de base á la reorganización de nuestra enseñanza. Se introdujo en el programa oficial á los elementos de las ciencias naturales, el dibujo, la música, la gimnasia, agregados á los ramos del antiguo programa, salvo la religión. Las escuelas fueron provistas de material; se creó el museo escolar y museos cantonales, para dar en todas partes la enseñanza intuitiva; se organizaron excursiones y viajes escolares. En una palabra, se hizo penetrar en la organización oficial la pedagogía de la Escuela modelo.

Se dotó á las escuelas normales de un buen cuerpo de profesores, de suficiente material pedagógico y de un programa extenso. Desgraciadamente, se conservó el internado, excepto en Bruselas. El internado es un sistema malo en general, y especialmente para formar maestros: encerrando durante tres años á los jóvenes en una especie de cárcel, aunque sea dorada, teniéndolos fuera de la vida de familia y privándolos del contacto de la sociedad, no es como se pueden formar caracteres. El internado produce espíritus estrechos, cierra los corazones, desarrolla el egoísmo, impide la libre expansión de los sentimientos más nobles, y no habitúa á la responsabilidad de los actos.

Para imponer en los nuevos métodos á los maestros en ejercicio, se crearon cursos temporales de gimnasia, dibujo y ciencias naturales.

El clero, desposeído de su autoridad sobre las escuelas públicas, lanzó el entredicho contra ellas. Se llegó á rehusar los sacramentos á los padres, á los abuelos, á los hermanos, á las hermanas, á los parientes, de los niños que frecuentaban aquellas escuelas. Los maestros fueron escomulgados; se excitó á los niños contra ellos y se les hizo sufrir toda clase de vejaciones.

La Cámara mandó proceder (1881-1883) á una información sobre estos sucesos. Se probó por millares de testimonios que el clero había hecho gran abuso de su autoridad moral y de sus influencias materiales para arruinar las escuelas. Contando con el apoyo de la nobleza reaccionaria, de los burgueses y de los aldeanos, á quienes domina con los recursos de las cajas episcopales y los conventos (recursos dedicados á obras de beneficencia), había abierto numerosas escuelas libres, á la cabeza de las cuales colocó á los hermanos de la doctrina, á capuchinos, monjas, etc.

La lucha entre la escuela oficial y la escuela del clero había de terminar, necesariamente, en pro de la primera. Mas para esto era necesario que los liberales continuasen dueños del poder. Desgraciadamente no sucedió así.

La mayoría liberal se dividió en dos bandos: moderados (doctrinarios) y radicales.

Estos pidieron la revisión del artículo constitucional que no concede el derecho electoral más que á los belgas que pagan 20 florines de contribución directa. Querían que el derecho electoral se extendiese á todos los ciudadanos que supieran leer y escribir ó poseyesen cierta instrucción. Ahora bien, como para revisar la Constitución es necesario disolver las dos Cámaras y obtener en las Cámaras nuevas los dos tercios de los votos, el Ministerio Frère-Orban no quería entrar en ese camino, temiendo que, en plena guerra escolar, los ultramontanos obtuviesen el triunfo.

De ahí la oposición en el seno del Parlamento entre las dos fracciones liberales.

En 1884, en las elecciones generales, la lucha se llevó á los *meetings* populares, á la prensa. En presencia del enemigo común, los liberales avanzados y los moderados se destrozaban mutuamente, se desprestigiaban, y el resultado final fué la más terrible, la más humillante derrota que jamás haya sufrido el liberalismo en Bélgica, desde 1830. Bruselas vió derrotar á sus 16 diputados.

Solo los valones resistieron. Todo el país flamenco nombró á ultramontanos.

M. Jacobs, jefe del nuevo gabinete, declaró que el propósito del Estado era preparar su propia destitución en materia de instrucción pública.

La ley de 1884 abrogó la ley escolar de 1879. Los municipios quedaron en libertad de suprimir todas las escuelas públicas, de adoptar escuelas clericales, y hasta de no crearlas, conservarlas, ni adoptar ninguna, si creían que la enseñanza libre podía bastar.

La mayor parte de las escuelas normales del Estado fueron suprimidas. Ya no quedan más que 9. Pero el Estado adoptó unas cuarenta normales, fundadas por el clero. Hizo que Comisiones especiales declararan nulos los diplomas otorgados de 1879 á 1884 en las es-

cuelas normales libres, que no habían estado sujetas á inspección.

El clero trabajó en todos sentidos para arrastrar á los consejos municipales á suprimir las escuelas oficiales. Más de 1.500 maestros públicos quedaron cesantes, á consecuencia de la supresión de escuelas.

Los subsidios del Estado en favor de la enseñanza pasaron preferentemente á las escuelas del clero. Los municipios que mantuvieron sus escuelas láicas, viéronse privados de una parte considerable de los subsidios del Estado. La inspección escolar fué conservada, pero su acción útil se debilitó.

Desde 1884, los tres ministros del Interior que se sucedieron, MM. Jacobs, D. Thonissen y Devolder, firmaron numerosos decretos suprimiendo escuelas. La destrucción ha sido hecha de una manera violenta, encarnizada.

Los programas se han conservado por fórmula: el Estado los publica, deja figurar en ellos todas las conquistas pedagógicas de los liberales de la antigua Escuela modelo y se limita á declarar que las ciencias naturales son un ramo facultativo; pero deja á los municipios en libertad de enseñar lo que les plazca. Así, el programa oficial no debe ya ser considerado sino como un elemento decorativo, para el extranjero.

La mayor parte de los municipios liberales habían hecho sacrificios considerables para mantener las escuelas á la altura en que estaban. Pero es fácil comprender que, ante la hostilidad del Gobierno y la disminución de los recursos, la situación es penosa y á menudo desesperada. Agréguese el descrédito que la lucha ultramontana contra la escuela oficial ha arrojado necesariamente sobre esta, entre ciertas clases sociales.

Pero los ánimos no han decaído; existen todavía, á pesar de la persecución abierta ú oculta que se les hace, centros en los que, no solamente se resiste al enemigo, sino que se afirma y se realiza el progreso.

LA ENSEÑANZA PROFESIONAL

EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS,

por D. Agustín Sardá,

Prof. en la Escuela Normal Central de Maestros.

I.

Es este un problema difícilísimo. En el Congreso Pedagógico Primario celebrado en París, con motivo de la última Exposición universal, fué sometido á las deliberaciones de la primera sección, y después á las del Congreso en pleno, en esta pregunta:

«Bajo qué forma y en qué medida la enseñanza profesional (agrícola, comercial, indus-

trial) puede ser dada en las escuelas primarias elementales y superiores, y en las escuelas normales?»

La primera dificultad en que se tropezó, fué la de definir exactamente lo que debía entenderse por enseñanza profesional. «Una vez más, dice el informe del ponente de la sección, se confirmó la verdad de este aforismo: «que toda definición es peligrosa»; y más, debiendo ser redactada con la colaboración de quinientas ó seiscientas personas. Desistióse, pues, de tal propósito, dando de mano á la palabra *profesional*, toda vez que no hay nadie que ignore lo que debe entenderse por agricultura, industria y comercio. Esta es una muestra más de la buena tendencia á prescindir de las cuestiones ociosas.»

El Congreso estuvo casi unánime en proscribir la enseñanza comercial, propiamente dicha, de la escuela elemental y de la normal; porque las materias de esa enseñanza están fuera del alcance de los niños de doce años y ofrecen poca utilidad á los alumnos y alumnas de las normales, ya bastante ocupados con otros muchos estudios. Esto no se opone á que el maestro dé á sus discípulos algunas explicaciones sobre los cambios más en uso, tales como la compra-venta; sobre las consecuencias de una firma puesta al pié de un acta ó de un documento cualquiera; sobre la prudencia con que debemos obrar en estos casos, y la obligación que la honradez nos impone de cumplir los compromisos libremente contraídos. «Estas son, dice el informe de la sección primera, otras tantas nociones de moral práctica. El maestro continuará dándolas á sus alumnos, como lo hace actualmente. Por otra parte, sin alterar los programas de las escuelas normales, tales como existen en la mayor parte de las naciones, y sin introducir en ellos la enseñanza mercantil, se continuará dando á los alumnos algunas nociones de derecho usual, de contabilidad y de teneduría de libros.»

Respecto á la enseñanza industrial, la discusión fué viva y á veces apasionada, por haberse confundido algo dos cuestiones que tienen entre sí una relación innegable, pero que es fácil distinguir. De una parte, está el trabajo manual elemental, considerado como un medio pedagógico, como un complemento de la educación general, que tiene solamente por fin educar el ojo del niño y hacer su mano firme, dando, al propio tiempo, un carácter más concreto á la enseñanza científica y á la del dibujo; pero sin ninguna idea de aplicación inmediata á tal ó cual oficio determinado. De otra parte, está la enseñanza industrial, que supone también el trabajo manual; pero más completo, llevado más adelante, y sobre todo especificado, á fin de preparar al niño para el oficio á que se le destine; en una palabra, el *trabajo manual profesional*.

La primera cuestión fué descartada, por haberse ya resuelto afirmativamente en otras ocasiones y por no estar en realidad comprendida dentro del tema.

Tocante á la segunda, el Congreso tomó el siguiente acuerdo: «La enseñanza industrial es incompatible con el objeto y el programa de las escuelas primarias y las escuelas normales.»

Como se ve, la enseñanza mercantil y la industrial fueron desechadas. No sucedió lo mismo con la enseñanza agrícola. Nadie pensó en que puedan hacerse en la escuela primaria verdaderos agricultores; pero todo el mundo sostuvo que es necesario dar á los niños de 6 á 13 años, por los medios escolares, el gusto de las cosas agrícolas y el espíritu de observación, y ponerlos en estado de comprender lo que para ellos escriben los vulgarizadores científicos. En la escuela primaria superior, la enseñanza agrícola podría tomar un desenvolvimiento mucho mayor, debiendo establecerse en ella un curso especial de agricultura, completándose las explicaciones teóricas con manipulaciones y ejercicios prácticos en la huerta y en el campo de experimentación; y en la escuela normal, debía darse de manera que los alumnos, al tomar el título, estuvieran en estado de enseñar la agricultura en las escuelas elementales y superiores. Adoptáronse en consecuencia, las siguientes resoluciones:

1.^a La enseñanza agrícola de la escuela primaria, auxiliada con frecuencia por las lecciones, trabajos personales (deberes), lecturas, y sobre todo, por el museo, la huerta y los paseos escolares, se apoyará esencialmente sobre experiencias sencillas relativas al desarrollo de los vegetales.

2.^a En la escuela primaria superior, el curso especial de agricultura y las demostraciones en el campo de experimentación, serán particularmente apropiados á las necesidades locales y regionales.

3.^a En la escuela normal, se pondrá á los alumnos en estado de dar la enseñanza agrícola en las condiciones enunciadas en los dos párrafos precedentes.

Como la enseñanza de la agricultura tiene tan grande interés para nuestro país, la trataré ahora más en particular. Concluyo estas observaciones generales, advirtiéndole que las escuelas primarias superiores de Francia son muy otra cosa que las de España, apenas diferenciadas de las elementales más que en el nombre; y por consiguiente, que no es aplicable á estas lo establecido en la segunda resolución que acabo de copiar.

II.

Suscítase con este motivo, la cuestión de si ciertas enseñanzas, más ó menos especiales, son propias de las escuelas de primera educa-

ción; y de si no vamos recargando demasiado el trabajo, aumentando cada día el número de las asignaturas que en ellas se enseñan. El problema es grave y merece seria meditación. Yo creo, sin embargo, que pueden darse á los niños todas las asignaturas. No hay una en la que no se encuentre algo que convenga á la cultura general humana, es decir, algo que deba conocer todo hombre para que sepa dirigirse desembarazadamente en los negocios de la vida. La cuestión es de cantidad, grado y modo. La dificultad está, ya lo he dicho en otra ocasión, en la manera como los profesores hemos sido educados. Cada asignatura es para nosotros un todo orgánico, sistemático, cerrado. No sabemos prescindir de este concepto, que puede ser verdad en la relación escolástica de la enseñanza superior; pero que no lo es en la vida. De aquí que no sepamos explicar nada sin comenzar por el principio, dando una definición, haciendo la historia de la asignatura, distribuyéndola en partes con toda una serie de divisiones y subdivisiones, perdiendo así lastimosamente un tiempo precioso que podría emplearse mucho mejor en la enseñanza de hechos y fenómenos de inmediatas y útiles aplicaciones á los usos comunes de la vida.

¿No son completamente ociosas las lecciones que se gastan, por ejemplo, en definir la Higiene y en explicar cómo los griegos le dieron este nombre en honor de Hygiea, la hija de Esculapio? ¿No da compasión ver á los pobres muchachos empeñados en aprender aquellos nombres, para ellos bárbaros, de *Circumfusa, Applicata, Ingesta, Excreta, Gesta y Percepta*, que nada dicen á su entendimiento, cuando tal vez tengan que salir de la escuela sin saber el valor alimenticio del pan, las dificultades digestivas de la patata y los efectos fisiológicos del baño? Pues prescídase de esas y otras muchas cosas, poco menos que estériles, y se verá cuánto tiempo queda para las útiles y necesarias.

Lo que decimos de la cantidad, puede decirse del modo. No nos empeñemos en enseñar á los niños de manera que hayan de darnos contestaciones redondas para *sobresalir* en los exámenes y deslumbrar á las personas que se contentan con el brillo exterior. Aspiremos á que *sepan* de verdad. Expliquemos aquello que esté á su alcance, y las cosas y fenómenos que puedan ver y les interesen, sin aparato científico, acostumbrándoles á que se expliquen sencillamente, de la manera que ellos hayan entendido la cosa, para que no se crean obligados á gastar su entendimiento y su memoria en aprender palabras y conceptos fuera de su alcance, y por lo mismo, más que inútiles, perjudiciales. De este modo, podemos enseñar muchas cosas con menos fatiga para el niño que la que emplea hoy para mal aprender el restringido programa de nuestras escue-

las, en las que se aburre y fastidia con las lecciones de memoria, las definiciones y el bolso lleno de libros, en su mayor parte insulsos y deplorablemente escritos. Tal ha sucedido y sucede aún con la enseñanza de la agricultura, salvo contadas y por lo mismo meritorias excepciones. Forma parte del programa escolar desde el año 1849 (1), y no creo que haya servido para volver la afición de un solo niño hacia las cosas del campo, sino todo lo contrario.

Se escribió desde el principio un manualito, declarándolo texto obligatorio, como la Gramática de la Academia y el Catecismo diocesano, manualito que debió enriquecer á su editor; y los maestros, por lo general, lo hacían aprender de memoria á los niños. Escasas, ó ningunas explicaciones; nada de observaciones prácticas, ni de paseos escolares, ni de cosa que de cerca ó de lejos pudiera despertar la atención y el interés del niño. Comenzaba por no tenerlo el maestro, á quien inconsideradamente se obligó á dar una enseñanza para la que no tenía preparación especial de ninguna clase, ni aun la general que para estos estudios se requiere. La inmensa mayoría de los maestros no habían estudiado ni Física, ni Meteorología, ni Botánica, y los pocos que por poseer el título de maestro superior habían cursado esas asignaturas, no las conocían más que del modo imperfecto con que se estudian, por causas de todos conocidas, en nuestras escuelas normales y en los institutos. Las cosas continúan con poca diferencia como acabo de explicar. La enseñanza de la agricultura es, por tanto, lo mismo para el maestro que para el discípulo, una molestia y un fastidio completamente inútiles. ¿Puede ser otra cosa? Creo que sí. Y lo demostraré, explicando lo que he visto hacer en un departamento de Francia, donde han comenzado á preocuparse seriamente con esta cuestión: lo cual, por hallarse en el período de iniciación y de tanteos, es muy aplicable á nuestro país.

III.

En Francia, como en España, se comenzó por disposiciones generales que dieron escaso fruto, aunque no tan escaso como entre nosotros. Pronto se vió el mal camino emprendido, y cambiaron de rumbo, aplicándose á estudios particulares en cada departamento, y dentro de cada uno, en las regiones distintas que pudieran encerrar. Me aseguran que en algunos, y especialmente en los del Norte, los progresos han sido rápidos. No me son conocidos personalmente. Por esta razón me ceñiré al departamento de las Landas, que conozco *de visu*, y que, además, por varias circuns-

(1) En 1876, se volvió á insistir en ello, por la ley de 1.º de Agosto y la Real orden de 16 del mismo mes.

tancias, puede servirnos mejor de enseñanza provechosa.

Bajo el impulso del Inspector de Academia y del Inspector primario (circunscripción de Dax), los maestros han comenzado á tomar el asunto en serio y á ocuparse de él con verdadero entusiasmo. Para demostrarlo, y al propio tiempo para que pueda servir de modelo, me parece que lo mejor que puedo hacer es dar cuenta de una reunión cantonal consagrada á este objeto.

El jueves 2 de Mayo, á las ocho de la mañana, conforme á un acuerdo tomado en la última conferencia pedagógica, se reunieron en Saint Vincent de Tyrosse, en una de las salas de la escuela de niños, los maestros del cantón, con el fin de estudiar el asunto de la enseñanza de la agricultura en las escuelas primarias. Hé aquí el tema: «¿Bajo qué forma y en qué medida se puede dar la enseñanza profesional agrícola en la escuela primaria?»

Después de una larga é interesante discusión, en la cual cada maestro tomó parte activa, fueron adoptados, por unanimidad, los siguientes acuerdos:

I.—*Fin de la enseñanza*: Desenvolver en el niño el gusto de los trabajos rurales, llevándolo, en consecuencia, á preferir la vida del campo á la de la ciudad.—Socavar los procedimientos rutinarios, mediante la propagación de nuevos métodos de cultivo; y dar á los futuros labradores las nociones indispensables á un buen cultivador.

II.—*Forma*: Esta enseñanza debe ser oral, escrita y práctica, en los límites de lo posible.—Lecciones de cosas, al alcance de los niños y relacionadas con las diversas cuestiones de la vida agrícola.—Prescindir de toda palabra técnica y de toda expresión científica que pueda dañar á la claridad del asunto.

III.—*Medida*: Necesidad de un programa sencillo, en relación con las exigencias del medio en que maestro y alumnos se encuentran.—Limitarse á lo esencial.—Procurar hacer, no agricultores, pero sí labradores inteligentes, habituados á observar y deseosos de perfeccionarse en su oficio, para obtener de la tierra los mayores productos posibles con los menores gastos posibles, también.—Hacer agricultura local y poner de relieve los puntos importantes, para evitar toda confusión y grabar los principales en el espíritu de los niños.

IV.—*Medios*: Utilidad, para el maestro, de una buena Guía práctica de agricultura.—Excursiones agrícolas, seguidas de pequeños trabajos escritos relativos á las mismas.—Trabajos sencillos hechos por los niños en la huerta de la escuela, bajo la dirección del maestro. Creación de campos municipales de experimentos agrícolas; ya que no de un campo cantonal con útiles perfeccionados, donde los alumnos,

con los maestros y sobre todo con los padres, puedan apreciar la superioridad de los nuevos procedimientos y las ventajas de los abonos químicos.

V.—*Auxiliares*: Ejercicios de ortografía, de redacción y de cálculo; lecturas explicadas y lecturas personales tocante á las cosas de agricultura y de horticultura.—Organización de un sindicato agrícola cantonal.—Concursos de labradores y de estímulo á la agricultura.—Multiplicación de las conferencias agrícolas por el profesor especial del departamento y los particulares competentes en la materia.

Como se ve, en todo lo transcrito se revelan un buen sentido y una excelente dirección, dignos del mayor aplauso. Todo ello es aplicable á España; porque si bien es verdad que nuestras escuelas carecen hoy las más veces de campo, también lo es que debemos aspirar á que lo tengan todas en un porvenir próximo. Además, y á pesar del desvío con que algunos municipios miran la primera enseñanza, hay otros muchos no tan indiferentes, y aun algunos la ven con predilección. Si los maestros saben mover su interés, quizás no les sea difícil obtener una pequeña tierra de labor para aquel objeto. Aun sin ella, puede hacerse mucho. La buena voluntad, en esto como en todo, es lo principal. Procuren entenderse con los hombres amantes del país, que no faltan en ningún pueblo, con los ingenieros agrónomos, etc. Ellos, y el Ministerio de Fomento, debieran tener en cuenta estas observaciones.

Hay en España una gran tendencia á crear escuelas de agricultura y costosas estaciones agronómicas de diferentes clases. Nadie puede oponerse, seguramente, en principio; pero creo que serán estériles si no nos dirigimos á la masa general; si no educamos á todos los agricultores; si no abrimos su espíritu para que observen con inteligencia, mediten sin prevención y acepten con buena voluntad los nuevos procedimientos más acreditados. Los ingenieros harán poca cosa, mientras no tengan auxiliares que los entiendan y que, despegados de la rutina, estén dispuestos á ejecutar sus instrucciones. La experiencia me lo ha enseñado. En alguna ocasión tuve que ocuparme de cosas agrícolas. Todos mis intentos de reforma se estrellaban contra el espíritu rutinario de los trabajadores. Unas veces, se oponían resueltamente á mis órdenes. Otras, y estas eran las peores, aparentaban seguirlas de buena voluntad, y luego las mixtificaban, desacreditando la innovación. Era una lucha desesperada, que acabó por agotar mi paciencia y mis fuerzas. Por eso escribí entonces (hace más de veinte años) un artículo cuyo sentido era el siguiente:

No habrá reformas en la Agricultura española, mientras no comencemos por la escuela primaria.

IV.

Es admirable la atención exquisita que en la agricultura pone la Administración francesa, no limitándose á disposiciones generales meramente teóricas. Sus cuidados descienden á los menores detalles, siempre con sentido práctico y de observación. Se dirige con preferencia á los maestros, considerando que la regeneración agrícola depende primera y principalmente de las escuelas municipales. En este patriótico movimiento, toman parte casi todas las autoridades, desde los ministros hasta los alcaldes, pasando por los Consejos Departamentales y los inspectores, así de Academia como primarios. La enseñanza de la agricultura es obligatoria, en virtud de las leyes de 25 de Junio de 1879 y 28 de Marzo de 1882.

Abandonando, como ya he dicho más arriba, la absurda idea de una enseñanza uniforme, en muchos departamentos han dictado disposiciones particulares aplicables solo á los mismos, dejando á cada cantón y aun á cada municipio en libertad para que, en vista de las condiciones del suelo y de las necesidades de sus habitantes, se adopte el plan más conveniente.

La instrucción dada al efecto por el inspector de Academia de las Landas, después de oír á los inspectores primarios, merece ser conocida. Antes, sin embargo, de extractarla, creo conveniente transcribir el programa general para las escuelas primarias elementales.

Curso elemental (de 7 á 9 años).—Primeras lecciones en la huerta de la escuela.

Curso medio (de 9 á 11 años).—Nociones con ocasión de lecturas; lecciones de cosas; paseos: todo ello, sobre las principales clases de suelos, los abonos, las labores y los instrumentos usuales de cultivo.

Curso superior (de 11 á 13 años).—Nociones más metódicas sobre los trabajos agrícolas, los arados, el drenaje, los abonos naturales y artificiales, la sementera y la recolección; los animales domésticos y la contabilidad agrícola. Nociones de horticultura; principales procedimientos de multiplicación de los vegetales más útiles de la comarca. Nociones de arboricultura; ingertos.

Á este programa sigue el de las escuelas primarias superiores de *niños* y de *niñas*: comprende, además de los estudios generales detallados, los trabajos en la huerta, igualmente en detalle, y los de la casa de labranza, como la vaquería y lechería, la fabricación de la manteca y del queso, la cría del ganado lanar y de cerda, las aves de corral, las palomas, los conejos, las abejas y el gusano de seda. No los copio, por no alargar demasiado este artículo y porque basta con lo dicho para dar una idea de ellos. Además, en el estado de nuestra enseñanza primaria, me contentaría, por de pronto, con que se realizara el programa de la escuela elemental.

Hé aquí ahora las principales ideas de la *Instrucción* mencionada.

I. La enseñanza de la agricultura en la escuela primaria debe tener como fin el desenvolvimiento, en los niños, del hábito de observación razonada de los trabajos y de las cosas de la vida agrícola. Tres medios principales tienen los profesores á su disposición: 1.º Las excursiones agrícolas; 2.º Los trabajos hechos por los alumnos, bajo la dirección del maestro, en la huerta de la escuela; 3.º Las observaciones recogidas por los niños, los cuales, en su mayor parte, antes y después de la clase, ó por lo menos los jueves, asisten y á menudo ayudan á sus padres en los trabajos de la labranza.

II. Entendiéndose previamente con los propietarios y agricultores, el maestro conducirá á los niños á los campos y á las casas de labor. Siempre que sea posible, hará esas visitas con el concurso de agricultores ilustrados y de buenos prácticos.

Cada niño llevará un cuaderno para escribir, en notas concisas, las explicaciones que oiga y sus observaciones personales.

Después de la excursión, el maestro designará á los alumnos que deben explicarla, ya en su totalidad, ya en parte, dividiendo la materia entre varios niños.

El agricultor práctico da por sí solo, ó casi solo, las explicaciones; hace conocer sus métodos de cultivo, de crianza de animales, señala los resultados obtenidos y las consecuencias sacadas para sí mismo y para el país. El profesor se contentará con dirigir á sus discípulos; les enseñará *á ver*, estimulándolos á pedir explicaciones sobre lo que los rodea. También él habrá visto, escuchado y recogido muchos hechos de que puede sacar un gran partido, y en ellos encontrará motivos para varias lecciones.

Aparte de la agricultura, propiamente dicha, ¿qué de cosas podrá enseñar á su alegre bandada! Un niño viene á decirle que ha visto á un pinzón cogiendo, con el pico, un insecto oculto debajo de unas hojas, ó un gusano dorado cazando los animalitos perjudiciales á las plantas: «Niños, les dice, respetad al pájaro y al insecto que protegen las cosechas.»

Otros muchachos buscan plantas, recogen insectos y descubren algunos ejemplares geológicos. El maestro dice el nombre, hace observar el aspecto y los rasgos esenciales de los objetos más vulgares. Así se formará bien pronto, en la escuela, una colección en que cada especie tenga el nombre vulgar y una nota expresiva de los servicios y de los daños que de ella pueda esperarse. Otro día se observa el agua en sus aspectos variables y en sus diferentes estados: el agua clara de un manantial, el agua verde del estanque, el agua sucia del río en las temporadas de crecida; durante los grandes calores, el agua del pan-

tano, que se convierte en vapor, el vapor que á ciertas horas se trasforma en niebla, el rocío, el hielo, la nieve, el granizo. Otro día se detienen delante de un edificio en construcción: un trabajador prepara el mortero; y se aprovecha la ocasión para explicar á los muchachos los caracteres de la cal, su distribución en el suelo, su preparación y su uso. Alguna vez también, provistos del mapa de la región, los alumnos se acostumbran á reconocer la situación de los lugares que recorren, debiendo encargar á alguno de ellos un croquis ó una descripción topográfica.

En la escuela, en el momento de la lección de agricultura, las narraciones referentes á la misma deben ser leídas delante de toda la clase y discutidas por los alumnos. El maestro—que ha tenido tiempo de preparar la lección desde la excursión última—se convierte realmente, y solo entonces, en profesor de agricultura; él da las explicaciones necesarias, deduce la noción sencilla de la ciencia agrícola que se relaciona con el punto examinado, y encarga como ejercicio á los alumnos la redacción abreviada.

III. Todos los maestros pueden decir, el miércoles por la tarde, á sus alumnos: «Mañana verán ustedes trabajar en el campo, en la huerta, en el cortijo; algunos de ustedes tomarán parte en esos trabajos. Presten atención á lo que vean, hagan y oigan. El viernes, fulano y mengano me entregarán la narración escrita de esos trabajos; otros harán la narración oral, y todos deberán estar en disposición de dar cuenta de los mismos.»

El viernes, en efecto, en el momento de la lección, se entabla una pequeña conversación en que discuten los alumnos. El profesor coordina sus observaciones, las comenta é indica el camino al fin del cual se encuentra la mejora agrícola que se persigue.

IV. Los maestros llevarán, con frecuencia, á sus alumnos á la huerta de la escuela, para que los niños siembren y cultiven las principales hortalizas, poden los árboles y practiquen los ingertos.

V. Los niños no tendrán libro de agricultura. Su libro será el campo, el cortijo, la huerta en que sus padres trabajan; el maestro debe también enseñarles á leer en ese libro. Por la aplicación de este método, el alumno no conocerá la agricultura de las cinco partes del mundo; pero—y esto es más precioso—conocerá y estimará la de su pueblo y su cantón.

No queremos, por otra parte, dar á los niños solamente noticias agrícolas; queremos asimismo cultivar su espíritu y darles el hábito de la observación y de la reflexión; queremos hacerles amar el suelo en que han nacido, donde han de vivir, y unirlos á la tierra como á una madre cariñosa que no se abandona nunca. Enseñaremos, pues, la agricultura

local, no según los libros, sino según la práctica de los campos, las huertas y las granjas.

VI. La aplicación de este método excluye todo programa predeterminado para el conjunto del departamento. El tema de la lección será impuesto por el de la excursión que la haya precedido, y este último depende de causas complejas, variables de uno á otro cantón, de uno á otro municipio vecinos, de un año al año siguiente: de la diversidad de los cultivos y de los trabajos, según las comarcas y las estaciones, preparación de los maestros, conveniencias de los agricultores, etc.

Sin embargo, es de desear que cada profesor redacte, al comenzar el año escolar, un programa general conforme á la serie de los trabajos agrícolas anuales en su pueblo, y de tal modo, que todas las cuestiones principales sean tratadas con los mismos alumnos durante uno ó dos cursos, sin temor de repetir, á menudo, las ideas fundamentales, bajo diversas formas; así se grabarán con más seguridad en el espíritu de los niños.

VII. Las lecciones de ciencias físicas y naturales deben siempre ilustrar y completar las de agricultura. Importa mucho que los niños vean, desde el principio, que el progreso agronómico resulta del conocimiento de los principios de las ciencias exactas, combinado con una inteligente experimentación agrícola.

VIII. Se destinarán dos clases por semana á las lecciones de agricultura: por ejemplo, el martes por la tarde, que conviene mejor para la excursión, y el viernes, que es el día siguiente á uno de asueto, de paseo, de trabajo en las tierras para los niños del campo.

IX. El presente proyecto de organización concierne sobre todo á las escuelas de niños. Puede también aplicarse á las de niñas. ¿No son indispensables las nociones de agricultura á todas las personas que han de vivir en el campo? Las mujeres, ¿no toman una gran parte en los trabajos de la casa de labor? ¿No sabe todo el mundo que la economía doméstica de la granja desempeña un papel importante en el éxito de las explotaciones rurales?

Así, pues, mientras los niños se ocupan en todo lo que interesa á la vida agrícola, las niñas concentrarán sus estudios sobre los puntos siguientes:

Conservación y cultivo de la huerta de la escuela; cultivo de las flores; conservación y venta de los frutos; alimentación de los animales, cuidados que reclaman y dulzura con que han de ser tratados; productos de los animales domésticos: la lechería, el corral, etc.; papel de los abonos y preparación del estercolero; plantas perjudiciales; insectos útiles é insectos dañinos; servicios que las aves prestan á la agricultura.

X. Las comisiones de examen procurarán asegurarse de si los candidatos han aprendido primero á observar, después á tomar nota de

sus observaciones, y en último término, si han comprendido el por qué y el cómo de lo que han visto. Se asegurarán también de que no se han limitado á tomar simplemente de memoria el texto de esos libritos de agricultura escritos para todos los tiempos y para todos los países, y que dan principios solo adecuados para tal ó cual región, pero muy discutibles para las demás. Sus pretendidos axiomas son olvidados, en su mayor parte, al salir de la escuela; lo que no es ciertamente una desgracia, porque á menudo son causa de disgustos y decepciones para los que los aplican antes que la experimentación local demuestre los verdaderos resultados.

XI. Un buen libro de agricultura y de horticultura es indispensable á los maestros.

Hasta aquí el extracto de la Instrucción. No creo que necesito comentarla. Su buen sentido y su carácter práctico se revelan en todos los párrafos. El espíritu pedagógico que la informa, puede aplicarse á casi todas las enseñanzas. Por eso me he complacido más en traducirla.

Ahora debo añadir que no se ha dejado que surta pasivamente sus efectos. Se la auxilió por medio de las conferencias de los inspectores, de los profesores de agricultura y de los particulares ilustrados. Esas conferencias son, con frecuencia, grandes reuniones á las que concurren las personas más caracterizadas del departamento y especialmente del cantón. En la celebrada en el de Peyrehorade, antes de que se dictara la citada Instrucción, concurren el inspector de Academia, el presidente y el secretario del Sindicato Agrícola, el director de la Escuela Normal y el inspector de Dax, el profesor provincial de agricultura, la mayor parte de los alcaldes del cantón y todos los maestros del mismo, los delegados cantonales para la vigilancia de las escuelas, algunos maestros de los cantones limítrofes y varias otras personas. El acto no se limitó á un mero discurso. Fué una discusión sobre la organización de la enseñanza de la agricultura práctica en las escuelas primarias del mismo cantón. La menciono, para demostrar el vivo interés que en ella ponen las autoridades y los particulares. Por eso puede citarse á Peyrehorade como un ejemplo, en este punto, digno de ser imitado.

ENCICLOPEDIA.

PREOCUPACIONES ABSTRACTAS

SOBRE LA NOCIÓN DEL ESPACIO,

por el Prof. D. Augusto G. de Linares,

Director de la Estación de Biología marina de Santander.

La más grave (después de la que es madre de todas y consiste en pensar el espacio como

un vacío, una nada, donde está la realidad entera) se refiere sin duda al modo que generalmente se tiene de concebir el espacio—ya supuesto—como una cosa inmutable, fija, perenne. Se piensa, sí, que el lugar, la porción de espacio, que ocupa cada cuerpo, varía á cada momento; y no se ignora tampoco que las dimensiones, la cantidad de espacio de cada cuerpo, cambian constantemente también. Pero, á pesar de que ambas cosas se saben y dan por supuestas, no se les asigna, con todo, el valor y trascendencia que merecen en la formación de nuestros conceptos de extensión.

Dista tanto la Geometría actual de los principios positivos, reales, en que debe inspirarse, que no es maravilla le falte hoy hasta el presentimiento de lo que podría llamarse, y quizás se llame algún día, la «génesis del espacio,» es decir, de la creación y evolución progresiva del espacio de cada sér.

Y, no obstante, del espacio también pudiera decirse lo que el genio profético de Oken dijo del hombre, mucho antes que el empirismo darwiniano, tras una fatigosa y lenta acumulación de testimonios de hecho, á saber: «que se desarrolla y no se crea». Como el hombre, el espacio de cada sér, el del hombre mismo, no se crea de súbito, ni está puesto como tal desde un principio, sino que se desarrolla, llega á hacerse, deviene, evoluciona. Lejos de ser estadizo, es el espacio una realidad en perpetuo movimiento, en fluxión incesante.

No es difícil descubrir entre las ciencias ya constituídas la que se ha encargado de suplir las abstracciones de la Geometría de gabinete, con las realidades de la Geometría de la Naturaleza. La que empieza á llamarse «Morfología» es, en efecto, un órgano suelto de la Geometría misma. Pues dentro de ella, el capítulo consagrado á la «Morfogenia,» es, ni más ni menos, la representación actual de la futura doctrina de la «Génesis del espacio». Pero, no habiéndose reconocido aún la identidad esencial de la Geometría y la Morfología natural, menos puede haberse llegado á conceder á la Morfogenia la significación de disciplina geométrica que le pertenece de lleno.

Discernida que sea claramente esta relación, hoy tan velada y confusa en la niebla de prejuicios y abstracciones reinantes, surgirán de seguida, una tras otra, multitud de afirmaciones que darán al traste con el espacio vacío, en cuyo seno estéril agota la Geometría sus mejores fuerzas para engendrar abstracciones sutiles, sin más verdad que la parcial que cabe en el fondo latente en toda abstracción.

En la preocupación, hoy reinante, de considerar á la Morfología natural como la «Ciencia que aplica los principios y datos de la Geometría á la determinación de las formas generales y especiales de los cuerpos de la Naturaleza,» la Morfogenia comprende dentro de sí la serie de aplicaciones de los esquemas

geométricos, hechos por la Morfología, á la interpretación de las formas sucesivas que desde el óvulo hasta su estado adulto, una tras otra, ofrecen los diversos organismos. Es, pues, hoy, no una doctrina sistemática, unitaria, sino una acumulación tan solo de aplicaciones geométricas singulares, aisladas, discretas. Los esquemas geométricos, lejos de tener su unidad general y brotar de ella como posiciones especiales, surgidas en continua metamorfosis unas de otras (ó sea, las complejas, de las sencillas ó más indiferentes), aparecen hoy aún al pensamiento contemporáneo como plurales, ante todo, varios, múltiples, diversos, irreductibles entre sí; á menos de borrar, para reducirlos, límites esenciales á todos ellos.

Esta pluralidad originaria, es ya, para todo espíritu reflexivo, una señal clara del estado caótico, fragmentario, de la Geometría contemporánea. Como la pluralidad de las fuerzas físicas atestiguaba hace pocos años la situación precaria de la Física (que con haber desterrado los varios imponderables, no ha ganado aún la concepción unitaria de su objeto, pues queda pulverizado este todavía en la pluralidad, aunque homogénea, de los átomos etéreos), y la pluralidad de elementos simples acusa el estado aún más precario de la Química, en camino, como su hermana, de un más unitario concepto; así la multiplicidad de los elementos geométricos testimonia vivamente del carácter insistemático de la Geometría actual. Si el espacio es un vacío preexistente, que rellena luego á trechos la materia, las figuras espaciales (moldes entonces perfectamente independientes é irreductibles, sustantivos), carecen de toda relación genética: cada cual es en sí y de por sí algo diferente de las demás; las transiciones que entre ellas se piensan son abstractas siempre, no tienen realidad alguna; el movimiento que se atribuye á sus diversas dimensiones para concebir la sucesión de unas á otras, es contradictorio plenamente con el concepto del espacio inmóvil, petrificado en su vacuidad esencial. No hay elemento diferenciador que introduzca oposiciones, que determine metamorfosis en la absoluta homogeneidad inalterable del espacio. No caben vacíos especiales; harto grande es ya el absurdo que se piensa al hablar del vacío general, para que quepan aún, como absurdos inferiores en este, conceptos de vacíos especiales. Mientras el espacio sea una abstracción, abstractas han de ser sus figuras, y abstractas sus relaciones internas.

Pero es hora ya de salir de la infancia. El hombre, acostumbrado á producir formas naturales apelando á medios mecánicos, ha transportado á la naturaleza sus procedimientos, creyendo tan mecánica la plástica natural, como la que él despliega con su artificio. Para dar forma á un líquido, construye antes un sistema de límites exteriores, junta y asocia superficies planas ó curvas, y rellena el espa-

cio (supuestamente vacío) que limitan, con el líquido que quiere informar. Si se trata de sólidos, el proceso con que les da figura, aunque no tan abstracto—por cuanto no necesita tomar antes y como cosa previa los límites mismos, sino que estos nacen ya como factor secundario sobre la base de la sustancia preexistente—sigue siendo, con todo, mecánico en su fondo: ya que los límites, las superficies exteriores vienen de fuera adentro, impuestas á la sustancia, sin relación alguna con su energía propia, con su actividad interior. Siempre los límites mismos son los supuestos para engendrar la figura; la sustancia en que se ponen es cosa accesoria, que puede ser esta ó aquella; el sistema de límites previos es lo esencial. Sea, pues, que corporalice, que concrete, que dé cuerpo á esos límites é instaure luego dentro de ellos la figura; sea que los ponga sobre la base que le ofrece la sustancia sólida que va á informar, la forma surge en uno y otro caso por un proceso mecánico, abstracto, á saber: poniendo los límites ante todo, ya apoyándolos en otra materia, ya determinándolos en la del cuerpo mismo que se intenta figurar.

Y conviene no dejarse sorprender por la apariencia contraria que en la información de los sólidos se advierte á primera vista: en ella, la sustancia ilimitada es el dato, el supuesto de su limitación ulterior. Parece, pues, este proceso tan real, en su esfera, como el de la naturaleza al concretar y producir en límites de tal ó cual especie una figura determinada, á expensas de la materia limitable preexistente. Pero con todo, no es menos abstracto que el anterior. Pues el vicio radical de abstracción, en este como aquel, es el mismo, á saber: la posición del límite independientemente de la posición de la materia: la excisión en *dos* momentos distintos, sucesivos, discretos, aislados, independientes, del fenómeno *único* de la información material. La Naturaleza no crea primero la materia y la informa después; no engendra la sustancia y luego la figura; la plástica sustancial y formal coinciden de todo punto, son simultáneas; mejor dicho, son una misma. Por eso, la información de los sólidos por el artificio humano, aunque menos abstracta que la de los líquidos, ya que la de estos exige además la preexistencia de los límites (su corporeidad, que es el último grado de la abstracción), es, sin embargo, tan completamente irracional y absurda, como puede serlo cosa humana, cuando se la equipara con la de la naturaleza misma. Nunca como en la ocasión presente vale aquella profunda intuición de Göthe:

Natur hat weder Kern, noch Schale;
Alles ist sie mit einem Male.

No crea, en efecto, de un lado el núcleo y de otro la cáscara: esta y aquel surgen de un golpe, á la vez, en el mismo instante.

Lo que falta, y urge alcanzarlo, es aplicar este principio á la Geometría, á la Morfología, por tanto. Hay que llevar al dominio de las formas naturales, los principios, los conceptos, las perspectivas que el estudio de la evolución orgánica nos ha permitido contemplar. Es preciso organizar el mundo «geométrico» paralelamente al mundo «material»: si en el respecto de la materia y de la fuerza (por no hablar en términos más precisos, pero menos admitidos), reina la unidad y de ella surgen orgánicamente las diferenciaciones sucesivas de los seres, en el de la forma, que es la expresión más viva de aquellas, no es concebible que predomine la pluralidad irreductible de elementos aislados. Génesis y evolución genealógica, amplia y rectamente entendidas, ha de haber en las formas, como tales; si las hay en ellas en cuanto posiciones de materia y fuerza.

Para reconocer tales procesos como inmanentes en el mundo morfológico, es, pues, lo primero, desterrar esta preocupación abstracta con que la Geometría viene concibiendo la génesis de las formas. Lejos de pensar estas como aparte de las materias, ya recibíendolas en su seno (el espacio total vacío, los espacios corporalizados en que se informan los fluidos), ya surgiendo del seno de las materias, merced á una interrupción mecánica de su propia extensión, hay que estimarlas, al contrario, simultáneas con ellas, indisolublemente unidas, brotando á la par una y otra la diferenciación material y su concreción morfológica. Y si aún cupiera, en esta solidaria conexión de materia y forma, concebir á una de ellas como supuesto y dato primordial para la otra, sería la materia el supuesto de su forma en todo caso. Pero importa no caer, empujados por el deseo de protestar contra la irracionalidad del espacio vacío preexistente, en el exceso de abstracción contrario: en concebir la materia como caos, dentro del cual pone luego la plástica natural límites internos y engendra figuras, cuerpos. Cuerpo y figura nacen juntos: materia y forma son aspecto de todo fenómeno, de todo estado de un sér natural, sea total ó parcialmente.

De esta manera abstracta de concebir la información de la materia, producto natural de un antropomorfismo no menos vivo y eficaz en el terreno de la ciencia (donde no se buscan aún sus huellas profundas, sin embargo) que en el de la religión (donde se pregona su influjo en todo género de tonos), ha resultado como no podía menos, una idea, un concepto de los límites geométricos, completamente abstracto también. En vez de pensarlos, como es de rigor, inherentes sólo á la materia, faltos en sí mismos de toda realidad sustancial y completamente subordinados á las relaciones internas de los cuerpos mismos, se ha caído, por el contrario, en el extremo irracional de asignarles una sustantividad

tan grande, que hasta se construyen los límites más generales por acumulación de los más especiales, reputados contra toda razón como los más simples: con la línea recta y en último caso con el punto inextenso, engendra la Geometría contemporánea las superficies, y componiendo á estas entre sí, los cuerpos; viniendo á dar en el absurdo de fabricar la extensión con el elemento inextenso. O bien, y por una reacción y protesta natural que se explica, penetrada de su mismo extravío, ha querido prevenirlo, atribuyendo á los límites todas las dimensiones mismas de los cuerpos, con sólo reducir al «infinitamente pequeño» las que antes se creían inexistentes. Para Steiner (que es como decir la novísima Geometría sintética), un punto tiene sus frentes ó caras, sus *plagae* como decía Euler; quizás las tiene con mejor título la línea; y no hay que mencionar las de los bordes de las superficies, que Gauss en sus *Disquisitiones circa superficies curvas* cuida bien de erigir explícitamente en verdaderos sólidos, una de cuyas dimensiones, no por ser infinitamente pequeña, tiene sin embargo menos realidad. Con esta corporificación de las superficies, logra tratarlas como á sólidos y establecer relaciones entre ellas, que, á pesar del fondo de verdad que poseen (porque lo poseerían igualmente aun consideradas como puras superficies, ya que ese fondo es, en realidad, independiente del supuesto contrario), dejan ver claramente su falsedad interna, cuando extremadas hasta sus últimas consecuencias, van á dar en los espacios de indefinidas dimensiones.

Semejante abstracción, aunque tan opuesta al parecer á la primera, es sin, embargo, su consecuencia natural y lógica. Si los cuerpos han de brotar de la mera repetición aglomerada de sus límites, á partir desde el punto, fuerza es que sean estos de naturaleza esencialmente idéntica á la de aquella, es decir, extensos: único modo de que la extensión de los cuerpos geométricos pueda brotar de la mera combinación de límites. Pero ya se ve que es un círculo vicioso el que recorre la Geometría. Los cuerpos extensos proceden de límites, que son á su vez cuerpos también, es decir, extensos. La extensión de los límites es, pues, la que reemplaza ahora á la de los cuerpos. Pero la dificultad parece resolverse en el hecho de que las dimensiones asignadas á los límites son infinitamente pequeñas; ya todas (en el punto), ya parte no más (en la línea y la superficie). Por donde resulta que un cuerpo extenso es al fin, para la Geometría actual el resultado de una adición mecánica de cuerpecitos (puntos) de extensión infinitamente pequeña. Son, pues, átomos geométricos, espaciosos, vacíos, los elementos de la extensión sensible, finita, observable. Vese bien que este atomismo geométrico coincide y corresponde en ordenada correlación con el atomismo material. El reci-

piente de la materia no debía en realidad estar constituido de otro modo que su contenido; la diferencia, y es pequeña, entre unos y otros átomos, es que los unos son vacíos, partes de nada, los otros son plenísimos, condensan en sí la realidad entera cósmica.

Pero, ó la cualidad de infinitamente pequeña, atribuida á la extensión de los átomos geométricos, dice algo y es pensada rectamente, ó no. Si se entiende como se dice, entonces no hay átomos, no hay puntos geométricos, en el sentido de elementos generadores de la extensión; son átomos contradictorios—siempre divisibles, pues esto dice «infinitamente pequeños», «pequeñez infinita»—y se viene á decir tan solo que el espacio es infinitamente divisible, y que su porción menor se puede estimar siempre constituida de porciones menores potencialmente implícitas en aquella, en suma: que la extensión es el supuesto primordial de sus porciones, así pequeñas como grandes. Si, por el contrario, se piensa que son insecables (átomos propiamente tales) las porciones infinitamente pequeñas del espacio, entonces, sobre el absurdo consiguiente á concebir espacio indivisible, se llega sólo á suponer ya la extensión atómica, puntualizada, como base para explicar la extensión visible: lo cual deja el problema tan insoluble en el punto, como en el cuerpo geométrico.

Y además de la abstracción á que se viene, asignando á los límites geométricos una entidad corporal imaginaria, se cae también en una sobre-estimación de su valor é importancia, completamente exagerada. Si los límites, como tales, son los que engendran las figuras, la misma naturaleza abstracta de ellos es la que determina la de estas. Y así el número de los límites, sus límites de segundo orden, etc., son las notas superiores á que atiende la Geometría para clasificar las figuras: las relaciones de los límites entre sí, como coordinados á un elemento interior, han sido propuestas hasta ahora, casi en absoluto, á las relaciones mecánicas, abstractas, antes dichas. Cuando más, las relaciones de unos límites con otros, determinadas naturalmente por sus límites secundarios, han sido las que han servido de base al sistema de las figuras; no las relaciones de los límites con el interior de lo limitado; no la subordinación igual ó diferente de unos y otros respecto de un centro interior común de referencia. Este nuevo aspecto en la clasificación de los esquemas geométricos viene traído por la Cristalografía y la Morfología de los organismos; pero con estar dentro de ellas, no ha recibido aún el lugar que merece. La Geometría misma es la llamada á suplir el vacío con sus clasificaciones, pobres de todo punto, sobre ser además abstractas.

Si se reflexiona con atención, se ve que el concepto latente en el principio de simetría geométrica ó morfológica, es el de la figura

como determinada por sus oposiciones interiores; siendo los límites las expresiones ó signos meramente de aquellas, y cediendo, por tanto, en importancia la cualidad y número de esos límites á su manera de coordinarse bajo un centro ideal, al modo como se refieren á este: homogéneos ó heterogéneos, según que equivalen ó difieren respecto de aquel.

Se responderá quizás que no es una novedad para la Geometría el concepto de simetría de las figuras. Ciertó; pero lejos de haberse cultivado en ella y desenvuelto sistemáticamente, ha quedado, al contrario, relegada á un lugar muy segundo, necesitándose que hayan venido cristalógrafos y naturalistas á cooperar á la elaboración de la doctrina de las relaciones de simetría. Ni pudo la Geometría, en la preocupación exclusiva, abstracta, con que tenazmente se ha circunscrito, desde Grecia hasta ahora, á la relación de *regularidad*, conceder importancia á la de *simetría*. Fuera de los poliedros *regulares* ó platónicos, no consideró la Geometría helénica sino los *semi-regulares* ó arquimédicos; la moderna se limitó á tratar, por uno de sus más fieles representantes, Keplero, los que llevan su nombre. Y todavía conviene notar que, si no Arquímedes, Keplero, al menos, fué llevado á la consideración y estudio de tales poliedros por motivos extraños á la Geometría misma, por problemas astronómicos (ó astrológicos, si sus ensayos de correspondencia simbólica entre figuras geométricas y astros no merecen nombre tan positivo y exacto). No faltaron—sería raro—tentativas como la del joyero Wentzel Jamitzer, que en su *Perspectiva corporum* aspira á mostrar la innumerable multitud de figuras ó poliedros que se puede hacer nacer de los regulares, por modificaciones apropiadas. Natural es que se hayan producido con frecuencia en el curso de la historia protestas como esta contra el abandono en que la Geometría clásica ha tenido generalmente á la teoría y clasificación de los cuerpos, consagrándose en cambio, con notorio exclusivismo, al estudio de los límites y de sus relaciones subordinadas. Pero tan efímeras han sido, tan ineficaces ante la prepotencia avasalladora de la tradición reinante, que apenas si quedan huellas de su paso, cuanto menos de su influjo. Solo desde que la Cristalografía concretó ya su representación íntegra de ciencia sustantiva en Romé de l'Isle y Haüy, representación que hasta entonces habían llevado fragmentariamente naturalistas y físicos diversos, comienza la Geometría de los poliedros en toda su extensión; los regulares vienen á ofrecerse entonces como un caso parcial de los relativamente regulares, ó simétricos.

EL PAUPERISMO,

por Doña Concepción Arenal.

Vamos á tratar del Pauperismo; conviene primeramente definirlo.

Entendemos por PAUPERISMO: *La miseria permanente y generalizada en un país culto, de modo que haya una gran masa de miserables, y otra que disfruta riquezas y goza de todos los refinamientos del lujo.*

Entendemos por MISERIA: *La falta de lo necesario fisiológico en un país y en una época dada.*

No puede prescindirse del país y de la época en que se estudia la miseria al determinar si realmente existe, porque *lo necesario fisiológico* varía con el clima, la raza y el estado de civilización. Dormir en el suelo desnudo, es un grado de pobreza á que no llega el mendigo entre nosotros, es una penalidad que pocas personas sufren por mucho tiempo sin enfermar; el más desvalido busca y suele hallar un poco de paja; mientras que en la casa cómoda, que ve con envidia, hay un natural del archipiélago filipino, que entra en su habitación, mira con desden la mullida cama á él destinada, se acuesta en el suelo, y allí duerme, aun en invierno y en una de las ciudades más frías de Europa; este gusto, inconcebible para nosotros, es higiénico para él.

Si debe tenerse presente que lo necesario fisiológico es un elemento *variable*, tampoco se puede desconocer que existe siempre un necesario fisiológico y que, por suave que sea el clima, dura la raza, y austeros los hábitos, hay privaciones que impiden el natural completo desarrollo del hombre, alteran su salud y abrevian su vida.

En los ejércitos, en los establecimientos de beneficencia, en las prisiones, ha empezado á estudiarse cual es ese *minimum*; tal vez hay bastantes datos para determinarlo con aproximación; pero determinado ó no, es lo cierto que existe; que cuando falta, hay miseria, y que si esta miseria alcanza á *muchos y persiste*, hay pauperismo.

No cabe desconocer el mal, pero cabe esta duda: ¿tiene remedio? Muchos han respondido que no; muchos han extendido el mapa de la miseria y hecho notar que sus tintas más negras corresponden á los pueblos más cultos; han establecido como un axioma que al aumento de la riqueza correspondía fatalmente el de la miseria; y demostrando á su modo que el pauperismo era una consecuencia inevitable del progreso, daban al árbol de la ciencia este fruto maldito, lanzando un anatema sobre la civilización y dejando en el seno de la sociedad la hiel de su amargura desesperada.

Afortunadamente, este fallo desconsolador no es científico, y el corazón afligido y gene-

roso que lo rechaza, encuentra apoyo en la inteligencia. ¿Y cómo no había de encontrarlo? Si: bien podía afirmarse resueltamente, aun *a priori*, que el resultado de la mayor cultura no podía ser una suma mayor de desgracia y de injusticia; que al generalizarse la instrucción y aumentar el número de los que *saben*, no se había de acrecentar proporcionalmente el de los que *sufren*; que la igualdad escrita en los libros y consignada en los códigos, no había de dar por resultado *definitivo* que los hombres fuesen cada vez más desiguales; y en fin, que la supresión de los privilegios, y la fraternidad más razonada y más sentida, no podían abrir abismos más profundos entre las clases sociales, abismos que no se llenasen nunca, tragando perpetuamente lágrimas y sangre y la felicidad del género humano.

Se exponen hechos y números, cuadros desgarradores, desdichas inmensas, desesperaciones amenazantes. No hemos analizado nunca los males sociales como el anatómico que busca sobre el cadáver las huellas de la mortal enfermedad, ó como el médico duro que desgarrá tranquilo las carnes vivas y escucha los ayes con indiferencia. Los dolores humanos nos duelen, nos han dolido siempre mucho; pero el sentimiento, que compadece y aboga por los que sufren, puede y debe ser fiscal severo, mas no acusador injusto, y hay que precaverse contra la fuerte propensión á considerar como las más graves las injusticias de la época en que se vive. Que en la nuestra hay muchas é irritantes, es hecho que, lejos de negar, hemos procurado siempre demostrar; pero las injusticias son como las enfermedades: no siempre tienen mayor gravedad las que más duelen, y por el contrario, hay dolencias tanto más terribles cuanto menos se sienten.

Los acusadores del presente, que desesperan del porvenir y echan de menos el pasado, ó se lo representan como seguramente no ha sido, ó el ideal de su deseo no coincide con el de la justicia. Numerosos hechos registra la historia, que revelan penalidades colectivas intolerables, que, como erupciones de la miseria desesperada, si no podían romper sus barreras, indicaban bien sus grados. Pero sobre que los trastornos pasados nos impresionan menos con su deformidad que la belleza del orden que se restablece; sobre que los ayes de los oprimidos han tenido pocos ecos en la historia; sobre que la noción del derecho estaba tan oscurecida, que ni aun pensaban en invocar á este los mismos que contra él eran perjudicados; sobre que la injusticia tenía una simetría que remedaba orden y funcionaba con una regularidad que le daba apariencias de ley natural: sobre estas circunstancias y otras, hay que añadir que en los tiempos pasados, en aquellos, sobre todo, que se echan de menos como mejores, los miserables

vivían bajo la enorme presión de poderes absolutos, en el orden material, y en el espiritual infalibles, que imponían como un deber, no solo la resignación, sino hasta el silencio.

Sin duda que este silencio de los que sufren aumenta el bienestar de los que gozan en placidez tranquila; y que cuando los miserables, en vez de tener miedo, lo inspiran, se propende á dar al mal proporciones nunca vistas. Sin duda que hechos de gravedad suma revelan tendencias alarmantes; pero cierto también que las clases que no sufren se inclinan á pensar que es irremediable el sufrimiento de las otras, más bien que á hacer los sacrificios necesarios para remediarlo.

Parece que dan por hecho que la miseria generalizada y permanente es inevitable en nuestra civilización, como el frío de Enero en nuestros climas, y se resignan, con esa resignación tan fácil cuando se aplica á los males ajenos. Pero las alianzas del egoísmo y las fatalidades van siendo muy difíciles; el hombre se siente cada vez más libre en todas las esferas, no cree que en el libro del destino haya escritas palabras siniestras y se hayan borrado las de *razón, verdad y justicia*.

Desde que hay sociedades (es decir, desde que hay hombres en el sentido jurídico de la palabra), ha habido *problema social*; solamente que primero no se sabía absolutamente y después no se sabía bien. Hubo dificultades, cuestiones, peligros y aun cataclismos; pero no *problemas*. La espada, el anatema, ó la combinación de entrambos medios, terminaban el conflicto. La misión de establecer la paz y el orden se confiaba á la autoridad y á la fuerza; cuando estas eran impotentes, no había salvación posible. Se admira, y bajo muchos conceptos lo merecen, á pueblos que se han engrandecido sofocando sus internos profundos dolores; donde la miseria se amordazó, se resignó, ó cayó en impotencia ignominiosa; pero si se examina la caída de esas poderosas colectividades, tal vez se adquiriera el convencimiento de que no habrían perecido, si de la *cuestión social* se hubiera hecho *problema*: es decir, un asunto que hay que estudiar y determinar conforme á reglas de razón, á leyes intelectuales, morales y económicas, á principios de justicia, en vez de resolverlo á impulso de pasiones ó de sentimientos de amor ó de ira, de perdón ó de venganza. Envidiar á esas sociedades que no discutieron su problema social, es como felicitarlas por haber ignorado una enfermedad que las mató y que conocida, hubiera podido curarse. La injusticia que los pueblos llevan en sus entrañas, si es mucha, forma abscesos; y menos peligroso es que se revienten hacia fuera, que interiormente.

El abuso del poder en forma de fuerza bruta ó de otra cualquiera; la explotación de

los débiles por los fuertes; los padecimientos de multitudes oprimidas; la miseria generalizada y el hambre haciendo estragos, no son cosas nuevas. Lo que hay de nuevo en el asunto es que se estudia: que pensadores y filántropos, academias, tribunas, libros, periódicos, revistas, asociaciones é individuos, por cientos, por miles, meditan y buscan y proponen medios de combatir la miseria; lo que hay de nuevo es, que no se resignan con ella los que la sufren; que la sienten, aun los que no la padecen; que muchos, muchísimos, en situación de aprovecharse de las ventajas del que oprime, se ponen de parte de los oprimidos: lo que hay de nuevo es, que acuden las inteligencias y los corazones á los grandes dolores sociales, como los habitantes de una población á los grandes incendios, sin distinción de clases, y de esta afluencia de espíritus generosos que se unen á los espíritus atribulados, y de las voces de piedad, de simpatía y de justicia que hallan infinitos ecos, resultan comprobaciones, evidencias terribles, que presentan á nuestro siglo como el más desventurado, ante los que creen que no hay dolores cuando no hay quejidos. El pueblo que sufre se parece al niño que se ha lastimado y no llora hasta que ve á su madre. Desde que la sociedad tiene entrañas de madre, sus hijos se quejan, porque el silencio de antes no era ausencia de dolor, sino convencimiento de que nadie lo compadecía. Y luego, los pueblos modernos sienten más sus desventuras, porque tienen más sensibilidad; tienen más sensibilidad, porque tienen más vida, comprenden mejor su derecho, y reclaman más enérgicamente su justicia. De todo lo cual resulta, que, con la misma suma de padecimientos, exhalan más ayes y formulan más quejas.

Conviene tener presentes estas consideraciones, para entrar en el asunto con la posible calma. Harto tiende á alterarla el espectáculo de los dolores y de las injusticias, de los irritantes contrastes que ofrece nuestra época, sin añadir al mal positivo los imaginarios de «que nunca se vió semejante»; que, dadas las condiciones del mundo moderno, no tiene remedio posible; que es consecuencia fatal de la imprenta, el vapor, la electricidad, y que no hay medio entre el pauperismo y la barbarie. Del estudio del pauperismo, resulta el convencimiento (para nosotros, al menos) de que *no está en la naturaleza de las cosas*, que no es una ley ineludible de los pueblos modernos, sino un estado transitorio, como esas enfermedades de la juventud, cuando el desarrollo sobrado rápido de una parte del organismo produce graves trastornos en el resto.

El mal que no está en la naturaleza de las cosas, es obra de los hombres y puede ser evitado por ellos; la miseria generalizada en

pueblos ricos, nos parece de este número. Y no entendemos por esto que sea fácil de evitar, no. Tiene elementos variados y poderosos, raíces profundas, modos rápidos, casi invisibles de propagarse; y arraiga de tal manera, que extirparla, si no es sobrehumana empresa, es labor que exige toda la inteligencia y recta voluntad del hombre, aplicada por espacio de mucho tiempo, tal vez por espacio de siglos.

¡De siglos! Esto parecerá inadmisibile; el nuestro no puede esperar, se impacienta, se irrita, se desespera, y quiere hallar pronto un sistema, una organización que, distribuyendo la riqueza de un modo equitativo, suprima la miseria. Así se ha pedido y así se ha ofrecido, de buena fe muchas veces, sin éxito siempre; y Dios sabe el daño que han hecho estas impaciencias de enfermo abrumado, y estas ofertas de curandero jactancioso.

La miseria generalizada en un país rico es un efecto de muchas causas, un problema muy complejo; reducirlo á terminos sencillos sería cómodo y agradable, tanto para el que escribe, como para el que lee; con menos trabajo y menos arte, la obra aparece más bella, y con mayor facilidad se abarca el conjunto y se retiene en la memoria. Pero desconfiemos de las facilidades tratando asuntos difíciles, como de la aparente pureza del agua que no corre, y resignémonos á tristes y prolijos análisis.

Los miserables tienen circunstancias que los distinguen y otras que les son comunes. Las diferencias bien determinadas y perceptibles, se refieren principalmente al origen de la miseria, porque cuando se prolonga por mucho tiempo é imprime carácter, tiende á identificar á los que oprime. En vez de hacer nuestras observaciones sobre grandes masas oprimidas ó amenazadoras, estudiemos á los individuos que las componen; con este método los conoceremos mejor y los apreciaremos más, porque en el individuo está la persona, donde es difícil que no haya algo que interese; mientras que la masa tiene algo de informe, que inclina al desprecio á todo el que no la mire con amor.

Acercándose á la cama del hospital, se sabe la historia del que la ocupa;

Entrando en la prisión, se investigan las circunstancias de los delincuentes allí encerrados;

En la casa de beneficencia, se averigua por qué están allí aquellos hombres, aquellas mujeres y aquellos niños;

Observando al mendigo, se conoce si por necesidad ó por gusto vive de la caridad pública;

Estudiando cómo viven esos pobres que *no se sabe de qué viven*; visitándolos en su vivienda inhabitable, acompañándolos en la penuria, en la enfermedad, en la muerte, se

descorren muchos velos que cubren muchas injusticias, muchos dolores, muchas indignidades, muchas virtudes; y se ve lo que hace la miseria de la criatura inocente y desvalida, desde que la recibe al nacer en sus harapos, hasta que la pone en la alternativa del envilecimiento ó el heroísmo y la empuja á la casa de prostitución, al presidio, ó se la entrega al verdugo. La marcha por estos caminos es triste y lenta, pero, hay que evitar ilusiones que conducen á precipicios, ó cuando menos retardan el fin de la jornada. Los problemas sociales no son como los matemáticos, que los resuelve uno para todos, sin que haya medio de negar la solución.

Las verdades que llegan directamente á la inteligencia, se imponen; no hay manera de que un hombre, que no es imbécil ó está loco, deje de ver que dos y dos son cuatro, que el todo es mayor que la parte, etc.; pero no todas las ciencias hallan caminos tan expeditos para sus exactas afirmaciones, ni al aplicarlas se ven tan libres de obstáculos. La pasión, el error, el interés, hacen con frecuencia el ánimo impenetrable á las verdades de la ciencia social y dificultan, cuando no imposibilitan, su aplicación. Para que la *verdad* sea *justicia*, tiene que vencer la resistencia, no solo de los obcecados, sino de los injustos, de los viciosos, de todos los que de tantos modos faltan á su deber é impiden que funcione con regularidad el organismo social. No se introduce á los hombres en un sistema como los cuerpos simples en una retorta, para que formen un compuesto en virtud de leyes conocidas é ineludibles; sino que las voluntades rectas ó torcidas, las inteligencias ilustradas ó incultas, y hasta las generosidades imprudentes y los dolores acerbos, introducen fuerzas perturbadoras que hacen variar la resultante anunciada.

Esto es sencillo, parece evidente y ocioso recordarlo, pero de hecho se olvida con frecuencia. ¿Cómo, si no, se propondrían sistemas y organizaciones para cambiar inmediatamente el estado social, á la manera de una decoración de teatro, y suprimir la miseria sin extirpar las causas que la producen? ¿Cómo, en vez de la evolución graduada é inevitablemente lenta del perfeccionamiento de los hombres y de las instituciones, se apelaría á la magia de ciertas palabras que, una vez pronunciadas sobre la sociedad, tuviesen el poder de trasformarla? ¿Cómo se consideraría á los elementos de ventura cual materias inflamables que solo esperan el fulminante de una idea para producir el bien por explosión? Todo esto indica la tendencia á manipular la sociedad, sin hacerse cargo de aquellos de sus elementos que son refractarios á la manipulación.

(Concluirá.)