

# BOLETÍN

## DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio de la *Institución*: Paseo del Obelisco, 14.

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

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

AÑO XXXVIII.

MADRID, 31 DE JULIO DE 1914.

NUM. 652.

### SUMARIO

Montero Ríos, pág. 193.

#### PEDAGOGÍA

Una lección de Metodología histórica, por D. Rafael Altamira, pág. 195.—La Universidad (*conclusión*), por D. Manuel G. Morente pág. 199.—La instrucción primaria árabe en Egipto (*conclusión*), por Charles Beaugé, pág. 205.—Notas de libros y revistas: Los presupuestos francés, italiano y prusiano, pág. 211.—Revista de revistas. Francia: Revue Internationale de l'Enseignement, por D. D. Barnés, pág. 215.

#### ENCICLOPEDIA

Lo que se sabe de la vida del Greco (*conclusión*), por D. Manuel Cossío, pág. 216.—La evolución del sistema solar, por Mr. Charles Lane Poor, página 220.

### MONTERO RÍOS

Con él desaparece otro de los compañeros de la primera hora: de los que trabajaron con mayor entusiasmo y con más enérgica eficacia para dar realidad a la idea, organizarla, sostenerla y robustecerla en sus comienzos, hasta ponerla sobre cimiento seguro.

Todos conocen la vida del hombre de Estado en su laboriosa actuación política, como conocen el enorme influjo que ha ejercido en nuestras instituciones jurídicas que, gracias a él, comenzaron a incorporarse hace medio siglo—y no es fácil decir si han andado mucho más desde entonces—al Derecho positivo moderno y sus luchas por la conquista de la vida social contemporánea. Conviene, al hacer el balance de

esa vida, acentuar estas memorias, hoy un tanto esfumadas.

Cumple a la INSTITUCIÓN, por su parte, avivar asimismo el recuerdo de aquella serena gestación de 1876, más esfumado todavía por el oscurecimiento; característico en estos pueblos, de los intereses educativos y el predominio de la acción política en la historia de muchos de nuestros fundadores, hombres entusiastas, casi todos caídos ya en la eternidad. Reuníanse en la casa de aquel espíritu recto, generoso y fuerte que se llamó D. Manuel Ruiz de Quevedo, y allí fueron planeando, discutiendo y consolidando la obra cuyos primeros gérmenes tal vez no permitían adivinar la evolución ulterior. ¿Qué sería el nuevo organismo? ¿Una sociedad en el tipo de las mercantiles? ¿Una fundación? ¿Una corporación?... Esto en cuanto a las formas jurídicas. ¿Y en sus fines y radio de acción? ¿Una escuela, especie de laboratorio de estudios superiores? ¿Una especie de Universidad, de espíritu y constitución más libres que las secas del Estado? ¿Un instituto juntamente universitario y secundario, y aun primario quizá, y popular, ya más, ya menos, sujeto al patrón académico?...

En estas oscilaciones, que se podría decir de derecha a izquierda, ni un solo día faltó el fermento de la sagacidad en el consejo ni el impulso animador en la práctica de «Don Eugenio», al lado de D. Laureano Figuerola, D. Nicolás Salmerón, D. Segismundo Moret, D. Gumersindo de Azcárate, D. Francisco Giner, D. Augusto G. de Linares. Y en aquellas reuniones íntimas se determinaron así los fines de la nueva

sociedad, según la concepción por entonces dominante (aunque dejándoles cierta amplitud), como sus bases formales, bases publicadas en Marzo de 1876 solicitando la cooperación del país. Firmábanlas con aquellos profesores otro, a la sazón ausente, D. Laureano Calderón, igualmente expulsado de la Universidad por virtud de los sucesos del 75, y los auxiliares D. Juan A. García Labiano y D. Jacinto Messía, asimismo separados de la Universidad con aquel motivo.

El vivo interés que despertó la vigorosa propaganda del pequeño grupo permitió que poco después, en 31 de Mayo de 1876, reunidos en junta general los suscritores, aprobaran los «Estatutos de la INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA», que fueron autorizados aquel mismo año y rigen todavía. Y el 26 de Octubre leía en nuestra antigua casa de la calle de Esparteros nuestro primer Rector, D. Laureano Figuerola, el discurso de apertura de nuestro primer curso académico (1876-1877) y comenzaban las enseñanzas de la INSTITUCIÓN.

En la escuela de Derecho, que empezó a funcionar inmediatamente, D. Eugenio Montero Ríos (Vicerrector) se encargó de un curso de «Historia universal de la Iglesia», perteneciente al Doctorado, y cuyo programa-resumen se publicó en el número 10 de nuestro BOLETÍN.

Para el curso siguiente fué nombrado Rector. Su discurso de apertura es una exposición crítica, precisamente de este problema que ahora ha pasado por un nuevo momento agudo entre nosotros, a saber: el problema de «La enseñanza laica», en los grados secundario y superior, y en la escuela primaria, y sus tres soluciones usuales: la escuela confesional, la escuela laica y la que después se ha llamado escuela neutral; crítica hecha con la serena y clara lógica que constituyó siempre la característica de aquel espíritu sagaz.

Fueron esos comienzos de la INSTITUCIÓN una época de muy grande y varia actividad. Además de sus cursos de 2.<sup>a</sup> enseñanza, de sus preparatorios de Letras y Derecho, de Ciencias, Medicina y Farmacia, y de su Escuela de Derecho, todo ello

más o menos modelado sobre el patrón exterior de las enseñanzas oficiales (salvo a veces en los métodos); se abrieron cursos superiores y especiales de Filosofía, Estética, Literatura extranjera, Filología, Biología natural, Código Napoleón, Geometría superior, Derecho internacional, hipotecario, judicial, etc., y se dió grande impulso a las conferencias públicas, que tal vez nunca habían tenido un desarrollo semejante. En todos estos órdenes de enseñanzas participó Montero Ríos. Precisamente él fué quien inauguró las conferencias el 25 de Noviembre de 1877, con una sobre «Las elecciones pontificias»; poco después, el 2 de Diciembre, dió otra sobre «El futuro Cónclave», y la doctrina expuesta y las tendencias y predicciones señaladas por él, tuvieron bien pronto plena confirmación al ser elegido León XIII, en Febrero de 1878.

No sólo al período de su primera organización, pues, sino al género de actividad que en la INSTITUCIÓN predomina en esta primera época, llena al par de vida y de exterior resonancia, corresponde la intervención de Montero Ríos en la obra.

Después, una evolución inevitable de ciertos gérmenes dados desde un principio en ésta, más o menos vagamente, y la necesidad de obedecer a la idea cuya energía interior venía trabajando y forjando nuestro espíritu, primero como un instinto, después, cada vez con mayor firmeza y reflexión, las clases académicas fueron más y más abandonadas, las conferencias y los cursos breves, en aquel tiempo todavía difíciles de mantener en nuestro local actual, decayeron, y con ello la parte más pública, que se podría decir, de su acción, y concentrándose ésta en su escuela primaria y secundaria, definitivamente fundidas en la unidad de la educación general, cuyo proceso ha constituido siempre nuestra función más personal, no sólo en cuanto a sus métodos didácticos, sino en sus funciones superiores, derivadas de su concepto real más profundamente elaborado cada día en la conciencia social contemporánea.

A la vez, por su parte, la política, con las complicadas y absorbentes exigencias

que fué imponiendo a Montero Ríos una representación cada vez mayor y de más intensas responsabilidades, fué rápidamente acaparando toda su actividad.

Cuánto debe la INSTITUCIÓN a la buena voluntad con que puso todo su esfuerzo en favor de la obra común, lo saben bien los que aún recuerdan aquel primer impulso, sea como maestros, sea como estudiantes; no ya los medios materiales que la han hecho posible, sino, ante todo y sobre todo, la activa prestación de uno de los mayores prestigios de nuestra Universidad y nuestra política.

En la primera época de la INSTITUCIÓN tres nombres culminan: Figuerola, Moret y Montero; cada uno de ellos con su propia significación y personalidad intelectual. Con Figuerola había venido aquí la nueva Economía de Cobden y Bright, de Bastiat, de la concurrencia, del librecambio, de la reserva respecto del Estado, reserva atenuada en él bajo el influjo del krausismo mitigado de Ahrens y que él llevó a su cátedra de Derecho político comparado. Moret, su discípulo, como G. Rodríguez, como Sanromá, como Echegaray, como casi todas las acentuadas individualidades que formaron el grupo «economista», trajo a la Economía, a la Hacienda, al Derecho público, a la Historia contemporánea, los complejos factores de su espíritu abierto y la sugestión de su elástica palabra. En cuanto a Montero Ríos, su representación como hombre de ciencia es casi única en los estudios de Derecho eclesiástico, que, especialmente, cultivó como profesor. A diferencia de casi todos sus contemporáneos y sucesores, él se enlaza a la tradición de D. Joaquín Aguirre y los canonistas liberales, pero transformada por los nuevos principios de Derecho, señaladamente en punto a las relaciones de la Iglesia y el Estado. Comparando en este orden los dos momentos políticos de 1855 y 1869, se advierte el camino que habían hecho estas ideas, desde el progresismo regalista de Aguirre a la democracia de Montero Ríos, cuya autoridad sin igual no ha hallado sucesor todavía.

## PEDAGOGÍA

### UNA LECCIÓN DE METODOLOGÍA HISTÓRICA (1)

por D. Rafael Altamira,

Ex Director general de Primera enseñanza.

#### I

Cuando se pide la metodología de una enseñanza cualquiera, la mayoría de las gentes aspira, en rigor, a que se le dé un *formulario*, un plan completo, siguiendo el cual punto por punto, se satisfagan todas las exigencias pedagógicas y se resuelvan todos los problemas educativos que la relación entre maestro y alumnos suscita a cada paso.

Que esto es un error, parece evidente. Contra él he escrito en otra parte (2). Ahora voy a concretar los dos grupos de razones que lo confirman como tal.

Consideremos, en primer término, que todo plan, toda metodología, se da conforme a un ideal de organización y de medios (material de enseñanza, años de escolaridad, horario, asistencia normal, etc.), y esto no pasa de ser una hipótesis en la mayoría de los casos. Las escuelas rurales, las de los pequeños grupos de población, las de nuestros caseríos montañoses (y ellas son *las más* en todo el país), ni tienen actualmente ni tendrán en mucho tiempo (en no pocos casos, tal vez nunca, por condiciones de vida social y económica) todos los elementos necesarios para que se les pueda aplicar el cuadrículado de una metodología entendida como el vulgo y muchísimos de los profesionales la entienden. ¿Van por eso a quedarse sin enseñanza histórica los alumnos de tales escuelas, es decir, la inmensa mayoría de nuestra niñez?

Esto aparte, pensemos que lo importante en toda educación no es la suma de recetas aplicables rítmicamente, en una artificiosa distribución de tiempo, en un pro-

(1) Esta lección se dió en el curso de perfeccionamiento para maestros primarios (Madrid). El presente artículo es un resumen de ella. Se ha publicado en el *Boletín de Instrucción pública*, de Buenos Aires. Enero, 1914.

(2) *La enseñanza de la Historia*.

ceso rígido de motivos, sino la *orientación* de cada enseñanza al sentido y finalidad que con ella se persigue, única guía que ha de permitirnos aprovechar de una manera fecunda *toda ocasión y todo medio*.

Por otra parte, las cuestiones verdaderas, las graves, con que tropieza el maestro, no son las que suelen darse resueltas en las metodologías corrientes, sino otras muy numerosas y varias. Citaré sólo dos: una, que fué materia de examen en un grupo de entusiastas profesores argentinos que conmigo trabajaban en 1909, preocupados con toda razón por la dificultad que hallaban en hacer comprensible a sus alumnos la significación histórica del elemento económico; otra, la discutida más de una vez en mi seminario del Centro de estudios históricos y referente a la manera cómo pueda *interesarse* a los niños (no como se les puede hacer aprender hechos) por la historia contemporánea, tan compleja y de tan difícil perspectivas, por razón de su proximidad.

Para ponernos en la realidad necesitamos, pues, plantear el problema en un terreno muy diferente del que toman, por lo común, las metodologías. Con respecto á nosotros, ese planteamiento podría concretarse en la siguiente pregunta: ¿Qué *necesita* y qué *debe* enseñar de Historia un maestro español? O en otros términos: ¿qué debemos desear que sepan de Historia nuestros niños? Este problema contiene interiormente varias cuestiones:

1.<sup>a</sup> ¿Historia *general* (universal, de la Humanidad o como quiera llamársele) o sólo Historia *nacional*? Esta cuestión, que se presenta con caracteres agudos en algunas naciones, no es hija, las más de las veces, de un *chauvinismo* despreciador de lo ajeno, desconocedor del valor que la Historia general humana tiene para el ciudadano de cualquier país del mundo, sino de la dificultad, que se presume, en dar ambas enseñanzas, sin sacrificar la una a la otra, dentro de los años de escuela primaria, del horario de ésta y de las condiciones generales de asistencia de los alumnos; y como la mayoría de los individuos de cada nación no asistirán en toda su vida a más

centros docentes de cultura general que la escuela primaria, y como ciudadanos que han de intervenir en la vida nacional, es indispensable que conozcan la historia de su país, se pregunta con natural preocupación, cómo puede aprovecharse mejor en esta disciplina el tiempo que cada uno o el término medio, cuando menos, puede asistir a la escuela.

No es la primera vez que trato esta cuestión. En las lecciones dadas en la Universidad de La Plata, cuatro años hace, tuvo su lugar apropiado, y ahora me limitaré a resumir las conclusiones a que llegaba entonces. Creo que el centro de la enseñanza histórica en la escuela primaria debe ser la historia nacional, por todas las razones antes dichas; pero no creo que sea necesario (ni científicamente defendible) que se enseñe la historia de un pueblo como si hubiese nacido y viviese sólo en el mundo, sin precedentes ni relaciones, sin influencias que hayan contribuído a su formación y sin papel en el concierto humano que le obligue a considerar éste para adquirir conciencia clara del lugar que le corresponde.

Ahora bien; la posibilidad de hacer *historia general* con motivo de *historia nacional*, de modo que lo fundamental de aquélla se sepa sin detrimento de todo el pormenor de ésta que sea necesario, me parece un asunto de mera proporción, de perspectiva y de adaptación al horario que, para quien domine la Historia, no puede tener, en tesis general, dificultades. Si dispusiéramos de tiempo, intentaría demostrarlo prácticamente con un cursillo de Historia de España *dentro* de la Historia general. El procedimiento para llegar a aquélla desde ésta, verbigracia (lo contrario cabe igualmente), puede sugerirlo, por ejemplo, el plan de enseñanza explicado por el Señor Cossío, á instancias mías, para el Congreso de Ciencias históricas de Roma (1).

2.<sup>a</sup> ¿Historia política o historia de la civilización?

La oposición entre ambos términos ha

(1) Véase mi libro *Cuestiones modernas de Historia* (Madrid, 1904), cap. IX.

tenido su valor en un momento de renovación de los estudios históricos; pero carece de realidad. Lo político (lo que se entiende por tal, en esa diferencia de aspectos) es tan propio de un país y tan de su *civilización*, como el resto de sus actividades. Lo único que se pide es no sacrificar á éstas en aras de aquélla (y de lo más externo y pasajero que en ella se da), como antes se hacía.

3.<sup>a</sup> ¿Historia moderna o historia antigua? Esta cuestión no tendría valor alguno, si se intentase darle una base doctrinal de que carece en absoluto. Su realidad obedece a conflictos de tiempo, dado que, por lo común, estudiando la Historia según su proceso natural, no se llega nunca (ni en la enseñanza secundaria ni en la Universitaria), ni se llegaría en la escuela, a los tiempos modernos o quedaría para éstos un espacio menor del que requiere la intensidad con que han de ser tratados. Sabido es que para remediar este inconveniente se ha propuesto la forma regresiva (1); pero estoy convencido de que, como la primera cuestión aquí examinada, ésta se resuelve por un simple cálculo de proporción de materias, que ya se sigue en la segunda enseñanza de varias naciones.

4.<sup>a</sup> ¿Qué finalidad se persigue en el período de cultura general (escuela primaria, segunda enseñanza), con la materia histórica?

Si ésta se toma como una preparación, un auxiliar de la educación cívica, su lugar y carácter en el programa variarán sustancialmente del que tendrían de estimarse como una de tantas disciplinas fundamentales que concurren a la formación *humana* de los espíritus, atendiendo a un orden de realidad que es, por muchos conceptos, el más inmediato y el más interesante para el hombre, puesto que es su propia obra a través de los tiempos y los lugares. A mi juicio, este segundo punto de vista es el único defendible, el único que reconoce a la Historia el valor sustantivo que tiene y que ningún «educador» puede desconocer.

(1) He tratado este asunto en *La enseñanza de la Historia*, 2.<sup>a</sup> edición, cap. IX.

## II

Si reducimos las anteriores ideas a una fórmula utilitaria (en el más alto sentido de la palabra) o de resultados prácticos de la enseñanza histórica, podríamos decir lo siguiente:

Todo hombre (por tanto, todo español) necesita saber, como fruto de su conocer histórico (o en otros términos, debe encaminar su estudio de la Historia), al conseguimiento de estas tres cosas:

1.<sup>a</sup> *Qué vale él*, como factor (y en la esfera de su propia actividad, *representante*) de un grupo humano, en la obra común de civilización; y *qué debe hacer*, por tanto, en ella, juntamente con sus conciudadanos, para ponerse en aptitud de desempeñar la función que le corresponde. Es decir, que, como resultante de la enseñanza histórica recibida, debe quedarle la conciencia clara de la función histórica de su pueblo, de lo que éste ha aportado y puede aportar en el presente y en el futuro a la civilización mundial y del modo como ha realizado hasta hoy esa función.

2.<sup>a</sup> Qué han hecho los demás pueblos en este mismo orden y qué significan, por tanto, en la civilización del mundo; y, en consecuencia, qué les debe en tal sentido la nación á que pertenece el sujeto, en correspondencia a lo que a ella le deben por igual concepto.

3.<sup>a</sup> Qué problemas nacionales tiene su propio país, como resultado de su historia; y de cuáles problemas humanos es solidario por encima de su particularidad.

Ahora bien; para llegar a saber todo esto (y un niño, al final de su época de escuela primaria, puede saberlo y comprenderlo, si saben explicárselo), se necesita estudiar, en la proporción discreta que los especialistas pueden determinar perfectamente, historia nacional y general, «política» y de la «civilización», antigua y moderna.

Luego, en cada cosa, particularmente, surgirá la cuestión de hacerla entender al niño, o sea, de que la deduzca del conocimiento de los hechos históricos: ésta es la función propia y la cuestión, siempre viva y renaciente, del maestro.

Pero insisto, además, en que la comprensión en el programa de todas esas materias es cuestión de *medida* y de *método*.

La primera condición que debe recomendarse es la de enseñar *poco*; es decir, poca cantidad de hechos, poco «saber positivo», como suele decirse. La tendencia contraria es muy general y altamente nociva. Por ella resulta sobrecargada y memorista la labor del alumno.

Felizmente, hay ya muchos buenos maestros que saben cuán otro es el camino. Estos saben también que lo sustancial de un orden de conocimientos puede darse al niño, porque no es un resultado que se halla *al final* de todo el grupo (a veces inmenso) de conocimientos que forman una ciencia, de modo que para llegar a ello sea preciso pasar por todos, sino algo elemental y fundamental (no en el sentido de elevado, sino de básico), que pueden percibir todos los espíritus, si hay quien los conduzca a verlo, porque su misma condición lo hace claro y diáfano.

Ahora bien; en el estado actual de nuestra cultura histórica, el maestro necesitaría, para entrar en ese terreno y poder dar esa enseñanza conforme a las exigencias referidas: *a)* Un libro guía, un libro del maestro, como los tienen en otros países, en el que se contuviesen aquellas indicaciones de método, de procedimiento y de bibliografía indispensables para una buena orientación: libro claro, sobrio, *práctico*, como suele decirse; y a la vez que el libro, algunas lecciones modelo, no para repetir las páginas de un sermónario los predicadores que carecen de originalidad, sino para ver cómo realmente, todo eso que a primera vista semeja inasequible, se puede hacer sin necesidad de ser un Mommsen o un Macaulay; *b)* Un programa. Ya he dicho en otra ocasión lo que entiendo por «programa» (1), y no repetiré de ello más que lo sustancial: «Dirigir sin subrogarse en el lugar del espíritu del educador; indicar el fin hacia que debe mirarse, sin acotar los caminos que

a él lleven; prevenir los extravíos de contenido y de sentido, sin imponer el detalle ni caer en la reglamentación casuística; hacer, en suma, lo que en otros países se ha hecho, incluso para la segunda enseñanza (ejemplo, Francia), eso es lo que ahora urge entre nosotros; y al mismo tiempo, tomar aquellas oportunas medidas para que el programa (en lo que depende de factores externos) sea una realidad, y no un dictado sobre el papel...»

Conforme a esto, el programa no daría la *distribución* rígida en lecciones con relación al *horario* de la escuela, sino los límites y la orientación de la enseñanza, con señalamiento de los puntos esenciales que en ella han de tocarse. Y el hacerlo así es indispensable para que el maestro tenga una guía segura, un criterio definido, como director de escuela nacional.

Con esos auxiliares, y con toda la cultura general y especial necesaria para dominar la materia en el grado correspondiente (en vez de ser siervo de un manualito, cuyos estrechos límites, cuya sequedad y rigidez no puede sobrepasar), el maestro, si es maestro verdaderamente, enseñará toda la Historia que el alumno necesita saber.

### III

Digamos ahora algo referente a las «reglas prácticas» de la enseñanza; es decir, al arte de enseñar Historia.

Indicaré sólo algunas reglas, escogiendo las que, a mi juicio, tienen más eficacia u oportunidad:

1.<sup>a</sup> No olvidar que la Historia no es cuestión de memoria. La memoria no tiene para qué jugar, en esta materia, mayor papel que en otra alguna.

2.<sup>a</sup> Utilizar siempre estos dos poderosos medios de explicación: el *contraste* y el *parecido* entre los hechos, los pueblos, las épocas.

3.<sup>a</sup> Tomar los Museos (arqueológicos, de pintura, de escultura, de reproducciones, etc.) como centros de enseñanza viva, la más eficaz y realista. Desgraciadamente, sólo las grandes capitales permiten la utilización de ese medio.

(1) *Problemas urgentes de la primera enseñanza en España*, 2.<sup>a</sup> edición. Madrid, 1912, cap. V.

4.<sup>a</sup> En defecto de Museos, servirse abundantemente de láminas y proyecciones; y en todo caso, de excursiones a los lugares históricos próximos.

5.<sup>a</sup> Hacer a los niños relatos, lo más vivos y calurosos posible. Si el maestro careciese de facultades para ello (lo cual no quita que sea en todo lo demás un excelente maestro), hacerles lecturas escogidas, explicándolas y comentándolas. Escoger para tal fin pasajes de gran relieve, de valor artístico, de emoción, si es posible.

6.<sup>a</sup> Aprovechar las ocasiones históricas de cada día: conmemoraciones, aniversarios, sucesos del día, noticias de periódicos, aquello de que se habla en la localidad e interesa al común de las gentes (1).

7.<sup>a</sup> Desconfiar en absoluto de los llamados «juegos» históricos (representaciones con o sin disfraces, escenas dramáticas desempeñadas por los alumnos, personificación infantil de personajes pretéritos o presentes). Son *niñerías* de adultos, impuestas al niño, que no las siente, que deforman su visión histórica, que se convierten para él en *teatro* sin calentar el alma. Los niños que aprenden y repiten «juegos» de esa especie, me causan la impresión de perros amaestrados, y levantan en mi espíritu la indignación hacia los que así rebajan el papel del alumno.

## LA UNIVERSIDAD (2)

por el Prof. Manuel G. Morente

Catedrático de Ética en la Universidad de Madrid.

(Conclusión.)

Hay importantes analogías entre la producción científica y la producción artística. A la producción artística exigimos, por una parte, belleza; por otra parte, originalidad. Belleza, es decir, algo sutil e inmaterial que unifique y dé persistencia emotiva a un conjunto bruto de materiales físicos.

Suponed un pintor, un escultor, un músico, un poeta. Estos hombres organizan una muchedumbre de elementos conforme a otra muchedumbre de leyes físicas, mecánicas, naturales. Combínanse los colores, encajan las formas unas en otras, sucédense las imágenes, los sonidos, en una determinada y no caprichosa serie. Pero este conjunto ha de encerrar algo más que la aglomeración de los materiales; ha de haber en él un resto sentimental imposible de resolver en fórmulas científicas; ha de espirar un hálito específico que sea como el alma de la obra que la mantiene y le confiere vida. Si el artista es débil, inferior a la obra, lo arrollará la materia, y lo que salga de sus manos bárbaras, de su espíritu medroso y pasivo será barro, color y palabras. Mas si el artista domina la obra, si logra infundir en ella la emoción inédita que quiere eternizar, extrayéndola de su aislada individualidad para fijarla en un objeto superior a las individualidades todas, entonces la obra tendrá lo que llamamos belleza. El artista ha superado los materiales que la Naturaleza le brinda, y con ellos y sobre ellos ha creado algo absolutamente nuevo, algo inaudito e insospechado.

Exigimosle también originalidad. Mas originalidad es primeramente ironía, rebelión frente a formas y emociones tradicionales. El artista sincero, espontáneo, original, ha de sentir ante todo que los ideales vigentes no son indefinidamente aplicables, no son absolutos, y que las infinitas posibilidades del sentimiento estético no se agotan con los medios expresivos ya descubiertos. Por otra parte, si siente esa repulsión por lo trivial y ordinario en el arte, es porque en su alma vibra una nueva cuerda no pulsada aún por mano de poeta. Como el científico que descubre a la humanidad nuevas provincias del saber, el artista original trasmite a todos y universaliza nuevas modalidades emotivas que nadie había sentido antes que él. Uno y otro son creadores en el pleno sentido de la palabra y sólo en cuanto crean pueden llamarse plenamente sabios y artistas.

Ni la ciencia ni el arte son, pues, proce-

(1) Sobre todas estas cosas, ver el cap. VI de *La enseñanza de la Historia*, reproducido en el libro del mismo título, editado por *La Lectura*, Madrid, 1913.

(2) Véase el número anterior del BOLETÍN.

sos de asimilación, sino procesos de producción integral. Y si ahora os preguntase: ¿puede la ciencia, puede el arte, enseñarse? ¿Ha de bastar la comunicación de lo que podíamos llamar la erudición científica y artística? Si os hiciera, digo, esas preguntas, antes de contestar a ellas os habríais seguramente extrañado y hasta indignado de que os las hiciese. Y, sin embargo, considerad que durante muchos días nos hemos inclinado ante las páginas del libro de texto, hemos hojeado febrilmente los programas, hemos violentado nuestro espíritu para acomodarlo a los moldes fijos que la autoridad profesoral nos impone, hemos llenado nuestra memoria de la horrenda nomenclatura que nos exige un innumerable número de exámenes. Yo declaro que no puedo comprender qué relación tenga todo esto con la ciencia, con la cultura y con la vida del espíritu. Uno de los más grandes filósofos que ha tenido la humanidad, Juan Teófilo Fichte, de cuya filosofía podría decirse que culmina en esta frase: el espíritu es acción, concibió la actividad científica como un arte, como un hacer, como una poesía en el significado que los griegos daban a esta palabra. En un escrito suyo, dedicado a planear las bases para la fundación de la Universidad de Berlín, ha definido la institución universitaria como una escuela para el desarrollo del arte de usar científicamente la inteligencia. Y en ese sentido se han orientado efectivamente las Universidades alemanas, como habéis podido ver en la sumaria descripción que os he hecho de ellas.

Esa orientación me parece una conquista definitiva. No sólo no es posible pensar ya más en la enseñanza mecánica de la Edad Media, sino que urge limpiar cuanto antes las Universidades de los residuos de esas concepciones fósiles. Para enterarse del estado actual de los conocimientos bastan los libros en las bibliotecas. La misión de las Universidades es bien distinta; es una misión educadora del espíritu. Se trata en ellas, no de producir sabios, sino de formar investigadores. Por todas partes se precisa cada día más este sentido, ya tradicional en Alemania. Los franceses se

apresuran a montar sus Universidades como laboratorios en donde se hace la ciencia; los ingleses robustecen en esta dirección su Universidad elegante, distinguida, aristocrática; los norteamericanos se entregan a toda clase de experimentos radicales. De nosotros mismos no podríamos hablar más que con la cabeza baja y el corazón encogido. No es bastante que nuestras Universidades estén aún pobladas de incompetencias e ineptitudes en excesivo número, sino que recientes y dolorosísimos ejemplos nos quitan toda esperanza de que a la rutina y a la ineptitud se les haya cerrado definitivamente las puertas.

Pero, ¿ha de reducirse la Universidad exclusivamente a la producción de la ciencia y a la educación científica de los investigadores? Si así fuera, ya habríamos expuesto los fundamentos teóricos de su institución; éstos no serían otros que la idea misma que nos hacemos hoy de lo que es el conocimiento científico; y de esa idea podrían deducirse fácilmente los detalles prácticos de organización. Pero la Universidad moderna tiene un ideal más amplio, más íntegramente humano, y no puede, no debe dejar desatendidas todas las demás actividades específicas del hombre: arte, creación de nuevos valores morales, técnicos, políticos. Permitidme que os detenga aún unos instantes sobre este carácter humanista de la Universidad.

El nuevo sentido dinámico de la ciencia, al introducirse y difundirse en la conciencia moderna, saca a primer plano un nuevo concepto, que adquiere así un lugar preeminente: el concepto del tiempo. Siendo el conocimiento un producto de la actividad humana, producto que cada generación debe engrandecer y perfeccionar, habrá de desarrollarse naturalmente en una sucesión continua de momentos diversos; esto es, en el tiempo. Nunca, en ningún instante podrá tomarse el conocimiento como completo y absoluto; para definirlo nos veremos siempre obligados a considerarlo en función de su pasado, que es su origen, y en función de su futuro, o sea de las perspectivas nuevas que abre para su propia ampliación. La Edad Media podía



decir: «esta es la verdad, esta es la ciencia», porque la consideraba como un círculo cerrado y perfecto por toda eternidad, sin haberse planteado nunca la cuestión de saber qué fué y cómo fué la ciencia en tal o cual momento. Para la Edad Media no hay problemas respecto al pasado. Esta concepción antihistórica de la vida culmina en el siglo XVIII. Este siglo consideraba que los defectos de sus organizaciones eran frutos de la ignorancia o de la maldad de los hombres. Este siglo no había sacado aún las consecuencias inminentes de su propia física, no había desarrollado los gérmenes que llevaba dentro su filosofía. Esas consecuencias las sacó el siglo XIX y entonces descubrió la historia. Los filósofos románticos alemanes, ese Fichte que he citado, Hegel, Schelling, imbuídos todos del más hondo sentimiento dinámico, son los promotores del fenómeno ideológico más característico del siglo pasado: el historicismo. Búscanse los orígenes por todas partes y en todas las esferas de la realidad; trátase de determinar los procesos en virtud de los cuales las cosas advienen y llegan a ser lo que son hoy. Estúdiase la historia de la ciencia, la línea seguida por el desarrollo cada vez más perfecto de las concepciones ideológicas; estúdiase la historia de las artes, la serie de emociones nuevas, expresadas en formas nuevas, que se condicionan genéticamente unas a otras; estúdiase la historia de las instituciones sociales y políticas, órganos concretos en que se expresan en cada momento las preferencias morales, los valores éticos de cada tiempo; en fin, llévase este sentido historicista incluso a la vida misma en su más simple expresión y la biología se renueva totalmente bajo la influencia de la idea evolucionista. No es aventurado decir que para las generaciones venideras será el siglo XIX el siglo de la historia, como el siglo XVIII es el siglo de la física.

Si queremos encontrar una fórmula que condense y resuma el contenido ideológico del siglo XIX, en este sentido podremos repetir la frase de Nietzsche: el hombre es algo que tiene constantemente que ser superado.

Y en efecto, ¿cuál es actualmente nuestro ideal del hombre? Hace unos siglos, cuando todavía no había historia, era el hombre un ser pequeño y resignado. La divinidad le había señalado un puesto preeminente entre los seres creados, pero había instituido para él unas jerarquías naturales de donde nadie podía evadirse. La humanidad definíase como una aglomeración de individuos que vivían repartidos en naturales categorías: guerreros, artesanos, clérigos, siervos, labradores. Cada una de esas categorías tenía su pequeño ideal particular: el guerrero perfecto, el artesano perfecto, el clérigo perfecto. Un ideal común a todas ellas, común a todos los hombres, no existía. La religión trataba de suplir esa falta; pero como la religión se situaba fuera del plano de la vida terrenal y reportaba ese ideal universal a la ultratumba, resultaba que, en realidad, en esta vida no había lazo común que uniera a todos aquellos individuos, dispersos en castas, clases y oficios. El siglo XVIII quiso sustituir el racionalismo a la religión, y su primer cuidado fué elaborar un ideal universal del hombre; mas para ello no podía servirse de ningún contenido concreto, porque en el siglo XVIII todavía no había historia; tuvo, pues, que utilizar una simple forma, la forma de los pensamientos y de los conocimientos, la razón. Decretó que el hombre es la razón y, en su virtud, decretó la vida social perfecta en base de igualdad, fraternidad, libertad. Libertad en el ejercicio de la razón, igualdad por participar todos de la razón, fraternidad como el sentimiento unificador de toda la humanidad racional. Pero este ideal abstracto del hombre, tan estático, tan antihistórico como el anterior, es, en realidad, una sombra vana, una ficción ilusoria, porque este ideal se define en absoluto, sin dejar dentro de sí gérmenes irónicos productores de movimiento, de transformación, de evolución. La vida, en cambio, rebosa por todos lados cuando se la quiere reducir a fórmulas eternas, inmutables y definitivas.

Nuestro ideal del hombre es, por el contrario, un ideal histórico. Nos damos cuen-

ta de lo que somos, contemplando lo que fuimos, y cómo de lo que fuimos hemos advenido a lo que somos. Y de ese conocimiento del pasado tornado en presente, surge nuestro deseo, nuestro anhelo del porvenir. En ningún momento de la historia futura podrá decirse que el tipo humano está definido, mucho menos realizado. Nuestro ideal del hombre es histórico; es decir, que está siempre haciéndose, nunca hecho, nunca insuperable aún como ideal. Infinitas posibilidades yacen aún en el germen y nervio de la humanidad. Nuestro ideal de hoy no puede ser otro que preparar, provocar el de mañana.

A este ideal podemos dar el nombre de humanismo, porque su centro es esencialmente el hombre, el hombre con todo su pasado, que es su gloria, con todo su presente, que es su flaqueza, su ignorancia y su dolor, con todo su futuro, que es su esperanza. Y ya habréis advertido que al hablar ahora del hombre, ha variado insensiblemente la significación de esta palabra. Ya no es como en la Edad Media la criatura, de paso en este mundo, ya no es como en el siglo XVIII el bípedo racional provisto de una facultad de pensar; ahora el hombre significa el creador de todas esas vigorosas realidades que llamamos ciencia, arte, instituciones políticas y sociales, económicas y técnicas, que llamamos, en una palabra, la cultura; ahora la humanidad no es ya la cristiandad y la gentilidad sumadas, ni tampoco la adición de los individuos vivos con dos pies y razón; ahora la humanidad es la cultura, desde sus más pequeñas y modestas manifestaciones, hasta su estado presente, y el ideal de la humanidad es su propia prolongación y engrandecimiento en esa misma cultura, que constituye su ser y su definición. Tenemos ahora un lazo firme que anuda en un solo haz, no sólo los hombres de esta generación, sino los de las generaciones pasadas y aun las futuras; ese lazo es la obra común en que todos colaboran, en que todos, al menos, deben colaborar, cada cual según sus fuerzas y sus posibilidades. Esa obra común humana, la cultura, se eleva por encima de las contingencias y limitaciones individuales, porque

es el foco en donde todas las diversas capacidades se completan. Los individuos pasan y mueren, los trabajos de cada uno de nosotros son imperfectos e incompletos. Pero las labores individuales entran a formar parte de la que no pasa ni muere, sino que es siempre viva y está en perenne marcha progresiva: la cultura. Así, si quisiéramos hacer una historia universal de la humanidad desde sus más oscuros orígenes hasta hoy, esta historia sería forzosamente, no la de los individuos—vidas breves e imperfectas—, sino la de los tesoros espirituales que han dejado tras sí las generaciones. Si la humanidad es la cultura, la historia de la humanidad será la historia de la cultura.

Imaginad por un instante algo inaudito, algo imposible. Imaginad un hombre que poseyera en su conciencia clara, no sólo todos los conocimientos actuales de la ciencia, sino además la actividad científica productora en todos sus órdenes; imaginadlo además imbuído enteramente de todos los valores ideales de la humanidad; suponédlo sensible en sumo grado a todas las formas de arte y creador por añadidura de nuevas emociones, artista, poeta, filósofo, moralista, científico, político, técnico, administrador, de una actividad vertiginosa, de una profundidad incalculable, de una exquisitez finísima de sentimiento. Suponed este hombre que reuniese en su único sujeto individual todo el caudal de la cultura humana y la fuerza de proseguirla y aumentarla; éste sería nuestro tipo perfecto del hombre; él viviría en la tierra, sería plenamente humano, no sería ni un santo ni una razón pura. Sería el hombre soñado por el humanismo, el que aspira a realizar —y se acerca a realizar— un Goethe—sería el hombre ideal, puesto que ideal significa la realización de lo general, de lo universal, en un individuo concreto.

Ese fin propusieron a principios del siglo XIX una multitud de excelsos ingenios, a la obra de la educación, educación interna, personal y externa, pedagógica. La consecuencia de sus esfuerzos titánicos ha sido una gran generación de hombres que aspiraban a ese tipo de enciclopedistas en

el saber, en el arte, en la vida social. A esa generación que pasó a mediados del siglo XIX, debemos nuestro respecto, nuestra veneración. Siguióla otra más flaca, más enteca, en donde la Universidad empezó a degenerar en ligereza y la sabiduría en pedantismo. Por último, hemos hoy ante dos fenómenos antitéticos, pero ambos igualmente inhumanos; el diletantismo y el especialismo.

El diletante no es ya más que una caricatura vil de aquellos viejos espíritus clásicos; vive siempre de prestado. Es un zángano de la cultura, a la que no da nada y de la que no toma en realidad más que una efímera y superficial sensación. No es creador en ningún orden; ni siquiera tiene el robusto valer de las beneméritas almas bárbaras que recogen, digieren y propagan la cultura. El especialista, por su parte, encerrado en un círculo limitado de preocupaciones exclusivas, tenazmente, voluntariamente ignorante de todo lo que vive y bulle a su alrededor, limita arbitrariamente su mundo, y por ende, lo falsea. Como su espíritu no recibe nunca auras nuevas, se seca y se pudre en su aislamiento, pierde toda actividad, toda productividad. El especialista que no es más que especialista, no es ni siquiera especialista.

Entre esos dos polos opuestos oscila la formación espiritual de nuestros contemporáneos. Si la Universidad se limita a su labor científica exclusivamente, haría de unos cuantos de sus discípulos especialistas y de otros muchos no haría nada; es decir, los lanzaría en el diletantismo. Sólo un fuerte sentimiento del ideal humanista puede proporcionar a la Universidad la medida exacta entre esos dos opuestos. Y por todas partes se advierten señales inequívocas de la nueva aspiración universitaria. Los alemanes van ampliando la acción de sus Universidades sin mitigar en nada la severidad de sus instituciones científicas; las Universidades inglesas, tan atentas siempre a esa formación general del hombre en todos los sentidos, robustecen ya, por su parte, el elemento científico, por temor a que sus discípulos resbalen hacia una elegante insignificancia. En los Estados

Unidos se lucha en mil formas diversas por incorporar a la Universidad las actividades todas, hasta aquellas que, por su índole manual, parecen más alejadas del sentido tradicional universitario.

Indiquemos, pues, brevemente las condiciones principales que ha de llenar la Universidad para aproximarse al ideal humanista que hoy le asignamos. En primer lugar, ha de ser el centro en donde se elabore la cultura, toda la cultura, no sólo la científica, sino la cultura moral, la artística, la técnica. De sus aulas, de sus laboratorios, de sus bibliotecas, de sus talleres o estudios han de estar saliendo constantemente nuevas contribuciones al haber de la humanidad. Será la Universidad como la colmena, en donde va destilándose la miel del espíritu. Ningún interés habrá de serle ajeno, y ella procurará atraer a su círculo todo germen de vida que se presente. Su amplitud no tendrá más límite que el que le impongan las actuales fronteras del conocimiento y del arte. Orientada toda ella hacia el futuro, será una constante realización de anteriores esperanzas, siempre seguida y coronada por el continuo despertar de nuevos anhelos, de nuevas aspiraciones. Así, la Universidad podrá llamarse realmente la fragua en donde se forjan los productos todos de la actividad del hombre.

Mas a esa labor productora ha de unir la Universidad indisolublemente una labor educadora. No sólo ha de darnos ciencia, no sólo ha de crearnos nuevos valores éticos y nuevas formas de arte, sino que ha de preparar los investigadores, los moralistas, los políticos los artistas del porvenir. Y esa preparación no podrá llevarla a cabo con la simple comunicación de los resultados adquiridos, con la simple erudición más o menos completa y ordenada, sino que habrá de hacerse por la labor y en la labor misma. Los alumnos no serán estudiantes que aprenden, sino como aprendices que se ensayan poco a poco en el trabajo científico y artístico. Los maestros respetarán su independencia; acogerán sus iniciativas, ayudarán a su formación, lejos de impedirla con imposi-

ciones intolerables y destructoras. Por otra parte, esta misión educadora de la Universidad no podrá, no deberá limitarse a una esfera determinada, a una especialidad; tendrá que abarcar el espíritu todo, despertando su vida y su actividad en multitud de direcciones. No podemos pensar en volver al ideal enciclopedista del siglo pasado, que eso conduciría fatalmente al despreciable diletantismo; pero tampoco queremos encerrar a los hombres de nuevo en las limitaciones medioevales. Sólo la cultura, en su universalidad, nos hace hombres, y ya que no podamos ser en todas sus ramas productores, cultivemos al menos en nosotros la receptividad, la simpatía, para lo que no es nuestro propio trabajo. Mantengamos vivos los contactos con la totalidad del mundo ideológico que nos rodea. Que podamos repetir, con verdad, el dicho del poeta: que nada humano nos es ajeno. Que el físico desentrañe las leyes de la Naturaleza, pero que al mismo tiempo procure ser hombre; es decir, responda simpáticamente a cuantas otras direcciones de la ciencia y del arte, que él no cultiva, se acerquen a su contemplación. Que el biólogo y el químico busquen, a través de los cristales de su microscopio y en los hornillos del laboratorio, los secretos de la vida orgánica; pero que no se mofen indignamente de la poesía que conmueve almas tan humanas como las suyas, de la historia que indaga el pasado de hombres tan hombres como ellos.

Esta segunda parte de la labor educativa consiste en despertar vivamente el sentido de la unidad radical del conocimiento de la moralidad y del arte. Esa unidad tiene su asiento, como hemos visto, en la unidad de la actividad espiritual, en la conciencia humana. Hacerla patente, definirla y hasta encontrar sus leyes, es uno de los problemas—quizá el primero y fundamental—que se propone la Filosofía en todo tiempo. A la Filosofía corresponde, pues, en la Universidad la misión sintetizadora de sus trabajos. Ella es la que deberá reducir a su identidad íntima las más opuestas—al parecer—direcciones de la

cultura. Pero no bastará, sin duda, que los futuros investigadores tomen todos contacto y algún interés en los problemas filosóficos, no bastará que se convenzan de la unidad que rige todas las ramas de la actividad del hombre; necesitarán sentir y vivir esa unidad misma. Para establecer ese lazo sentimental habrá de fomentarse la comunión social de todos los miembros que componen la ciudad espiritual, rozando unos con otros maestros y alumnos de muy diversas aficiones y especialidades, poniéndolos en contacto con los más altos ingenios en las artes, en la ciencia, en la literatura. En este sentido son de un valor inapreciable instituciones como nuestro afortunado ensayo de una residencia de estudiantes.

Si dirigimos ahora una mirada de conjunto a la Universidad ideal, cuyos fundamentos venimos exponiendo, se nos aparecerá como una reducción de la total actividad del hombre, como un microcosmo espiritual. El ideal humanista la engrandece por encima de todos los particularismos. Ya no es la institución que en la Edad Media distribuía el saber necesario para las profesiones liberales y eclesiásticas. Tampoco es exclusivamente una Sociedad de investigadores, como la Universidad alemana. La Universidad futura acoge en sus ámbitos todo cuanto signifique una actividad espiritual desinteresada, verdaderamente cultural. Cuando os proponía que imaginaseis un hombre concreto en quien se diesen con plena conciencia todos los momentos de la cultura, os proponía un imposible. Imaginad empero una reunión de hombres que se complementen todos y cuyas actividades diferenciadas converjan todas, sin embargo, en ese supremo fin de la cultura; imaginad alrededor de esos hombres una impaciente juventud, que se afana por adquirir a su lado la profundidad y la maestría productoras, y que, cargada con el peso de la historia y consciente de su responsabilidad, trabaja con fe por acrecentar y densificar las realidades patrias; imaginad todo eso fuertemente unido por una íntima comunión en el espíritu y tendréis realizado el ideal humanista, no

ciertamente en un individuo, pero sí en un organismo concreto y viviente. Tal es la remota Universidad que soñamos.

Permitidme que termine aquí mismo. Os anuncié al principio que os hablaría de mis ideales de universitario joven. Excesivos o no, helos ahí. El camino que hacia ellos conduce tiene dos sendas paralelas: una es labor personal, otra es labor social y política. Para la primera necesitamos ayuda y simpatía activa. Para la segunda pedimos el concurso de todos aquellos que sientan hondamente que sólo de una renovación intelectual puede surgir en este país una vida nueva, lozana y pujante.

### LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA ÁRABE EN EGIPTO

por Charles Beaugé (1).

(Conclusión.)

Del mismo año data también, para la escuela egipcia, una decadencia moral, que se agrava sucesivamente hasta conducirla al estado de extenuación en que ha caído durante el siglo XVII.

Hasta estos últimos años vegetaba aún sin fuerza para levantarse. Pero los cuidados del Gobierno con razón se han encaminado hacia los establecimientos más en relación con las necesidades de la vida moderna, y de ahí resulta que las escuelas que hemos descrito, tales como nos las ha dejado la civilización árabe, desaparecen poco a poco.

Hasta las últimas leyes y reglamentos administrativos sobre la instrucción pública, la enseñanza primaria continuó siendo perfectamente libre en Egipto, no por una tendencia liberal reflexiva e intencionada, sino por la negligencia de los Gobiernos que se sucedieron sin tener estabilidad en las reformas interiores. Ninguna traba se ponía a la iniciativa individual. Así, cuando la necesidad de una escuela se hacía sentir, un maestro, salido en algunos casos de la gran Universidad musulmana de El Azhar, o habiendo servido solamente de

ayudante, *arif*, durante muchos años en otra escuela, reúne a su alrededor, por una módica suma, algunos niños. La pequeña colonia se establece donde puede, y a falta de edificio escolar, se contenta con un patio, un cobertizo, un local cualquiera abierto en la calle y que muchas no tienen para dar acceso a la luz y al aire más que una puerta, que a la vez sirve de entrada, de ventana y de asiento para el *fiki*.

El nombre de *fiki*, corrupción de *fakieh*, corresponde al de una persona instruída en la ley del Islam, y se aplica a los monjes laicos, si así podemos llamarlos, cuya ocupación, de la que obtenían sus recursos, consistía en leer el Corán sobre las tumbas o en las casas particulares con ocasión de todas las ceremonias que, como la circuncisión, el matrimonio o el entierro, tienen un carácter religioso; o hasta en las reuniones que llamaríamos en Europa sa-raos. A este mismo *fiki* se le confiaba la enseñanza primaria, dándosele, generalmente, el nombre de *aalim*, que implica, además, la idea de hombre sabio o letrado, y cuyo plural *ulema* ha tomado en las lenguas europeas la acepción de doctor o magistrado árabe.

El término de *moaddib*, o maestro, es ahora mucho más frecuente y se le emplea oficialmente para designar el personal de las escuelas primarias fundadas por el Gobierno, y que se aproximan completamente, en nuestros días, a los establecimientos de instrucción pública de Europa. No es raro, por fin, oír dar a los maestros de escuela el nombre de *cheikh*, título de consideración y cortesía que el árabe concede, sin distinción, a toda persona respetable por su edad o su posición social.

El *fiki* no tiene necesidad de haber estudiado mucho. Lo que necesita, ante todo, es saber de memoria el Corán, y este conocimiento mecánico no deja de tener algunas veces su lado malo, pues sirve fácilmente de careta a la ignorancia. En algunas pequeñas escuelas locales no es muy raro encontrar, aun hoy, un maestro de escuela ciego, que llega al mismo resultado pedagógico que sus colegas, únicamente porque, sabiendo admirablemente su Co-

(1) Véase el número 650 del BOLETÍN.

rán, puede seguir con exactitud los ejercicios de lectura de sus discípulos. Para los ejercicios de escritura, se somete a su *arif*, y en cuanto a la disciplina, es muy fácil obtenerla en una escuela árabe. Además, si ocurre algún desorden, el largo tallo de palmera, enderezado contra la pared al lado del *fiki*, se dobla prontamente, y poco importa que, alguna vez, un inocente pague por el pequeño culpable.

El *fiki* sabe poco más que el Corán. El valor numérico de las letras, a veces las reglas sencillas de la Aritmética y algunas fantásticas nociones de Geografía, constituyen todo su bagaje científico. Sin duda, sus conocimientos serán superiores a este nivel, si ha sido discípulo de El Azhar; pero el árabe olvida en seguida cuando no tiene nada que le refresque la memoria.

El maestro no puede enseñar a sus escolares más que una sola parte de su saber. El discípulo no aprende nunca todo lo que se le enseña; el maestro no enseña jamás todo lo que él sabe. Una de dos: o bien es preciso que el maestro haya recibido una educación extensa, que conozca bastante a fondo las disciplinas de la instrucción elemental, para poder condensar en ella los principios de su enseñanza y dar así la quintaesencia de ella a los niños que le están confiados, o bien es necesario que se le haya inculcado un método pedagógico bastante preciso para que en este trabajo de trasmisión que se opera entre el maestro y el discípulo, y durante el cual se pierde siempre, como en toda trasmisión de fuerzas, una cierta cantidad de conocimientos, aunque esta pérdida se reduzca al minimum. La escuela árabe no responde a ninguna de estas dos condiciones. El *fiki* no es, ni bastante sabio, ni bastante hábil; no tiene ni amplitud de miras, ni método.

Los honorarios del *fiki* son modestos: en algunos casos hasta podrían parecer irrisorios a cualquiera que no haya vivido en Oriente. Al principio no tienen nada fijo, y son más bien un *escolaje* que un sueldo. Los discípulos, según la fortuna de sus padres, llevan los jueves (puesto que el viernes es el día del Sábado) quién una, quién dos piastras. Tomemos como térmi-

no medio actual, piastra y media. Valiendo la piastra unos 26 céntimos, el *escolaje* llega aproximadamente a una suma anual de 20 francos por alumno, o sea un total de 400 francos, puesto que podemos admitir una cifra media de 20 alumnos por escuela. Sería ésta una suma bastante considerable y, sobre todo, bastante pesada para los padres, si no fuera necesario reducir, en muchos casos, buena parte de ella, y si todos los alumnos retribuyesen al maestro. Efectuada esta reducción de los que no pagan, es raro que el *fiki* gane más de una libra egipcia, o sea 26 francos por mes, pues, en el momento en que, lo que se ve frecuentemente, el número de escolares excede de la medida indicada, la escuela cuenta con dos o más *fikis*, además de los *arifs*.

En Egipto los niños van a la escuela por la mañana, para no salir hasta el *asr*, hacia las seis de la tarde, excepto el jueves, en que, a causa del *sabatt* que se aproxima, salen con el *dogr*, o a medio día. De esto resulta que tienen que tomar durante el día una ligera comida, que algunos llevan consigo, mientras otros dan al maestro media piastra, con la cual éste les compra algunos dátiles, habas, almucos y un pedazo de pan. En Egipto se es frugal, y sobre todo los niños no tienen necesidad de un alimento muy sustancial. A menudo, el *fiki* participa del almuerzo común, y evita así un gasto personal.

Después, los padres acomodados dan con gusto, en distintas ocasiones, una o dos piastras al maestro a medida que los progresos de sus hijos son más evidentes: cuando saben leer o escribir, cuando conocen los números o el valor numérico de las letras, cuando han aprendido de memoria cierto número de capítulos del Corán.

Muéstrase sobre todo esta generosidad con ocasión de las fiestas de familia, con las que se celebra la época en que un niño llega al conocimiento completo del libro santo.

Hay, además, casos en que la dotación escolar, el *wakf*, viene en ayuda del maestro de escuela. Durante el curso del Ra-

madán, o mes sagrado, se verifica la *khat-méh*, día de alegría en las escuelas, que abandonan entonces los niños que han terminado el estudio del Corán. En esta ocasión se hace del fondo de los *wakfs* una distribución general: el *fiki* recibe un tocado de fieltro rojo con largo fleco de seda negro o azul, un *immeh*, banda de muselina suficiente para enrollar un turbante, un par de zapatillas amarillas, llamadas *mez*, y una pieza de tela de algodón para una *iri*, especie de blusa azul, blanca o negra de anchas mangas. Todo esto es, sin duda, bien poca cosa, pero es justamente porque las necesidades son modestas, porque son casi nulas, por lo que el *fiki* puede proveer a su existencia y a la de su familia.

Por fin, y como ya lo hemos dicho, el *fiki* hace de la lectura del Corán en todas las ceremonias de familia la fuente de una ganancia, sin duda módica, pero importante para él. Se le encuentra en todas partes: en la casa mortuoria y en la tumba; en la vivienda de la novia y en la del novio; dirige la oración de la circuncisión y se une á los narradores y a los cantantes, o les sustituye muchas veces durante los festines y en todas partes se paga su concurso con una ligera ofrenda.

¿Es decir que la suerte del *fiki* no debe ser mejorada? No, ciertamente. Sólo que nos gusta demasiado cerrar los ojos ante lo que nos toca de cerca, para no mirar más que a los países lejanos.

En cuanto al niño, cuya educación está confiada al *fiki*, ha crecido hasta entonces en el *harem*. El muchachito permanece allí hasta los seis o siete años y apenas se le enseña más que la fórmula de la confesión y algunas costumbres religiosas: en cambio, aprende la obediencia absoluta a las órdenes del padre. Durante este tiempo, la madre no ejerce sobre él ninguna influencia pedagógica, lo que es muy natural, puesto que en Oriente la mujer no es casi nunca madre de familia. En cuanto pasa el tiempo en que el niño necesita de los cuidados físicos de la madre, termina el papel de ésta; como ella misma ha recibido poca o ninguna educación, no es, en manera alguna, apta para darla y ni siquiera

piensa en ello. A falta de instrucción propiamente dicha, el niño contrae en el *harem* un respeto profundo hacia sus padres, respeto que para el padre semeja más a la obediencia y para la madre al amor, pero sin confundirse jamás con estos dos sentimientos. En las clases medias o superiores, el niño saluda a su padre por la mañana besándole la mano; después espera en una posición respetuosa una caricia, una orden o el permiso para alejarse. Con frecuencia el hijo, aún en la edad adulta sirve a su padre a la mesa. En las familias, los menores observan la misma deferencia para con los hermanos mayores: de ahí proviene esa facilidad de conducta, esa seguridad de maneras que se encuentran en los jóvenes árabes cuando entran en la vida social. Cada cual conoce su lugar, el respeto que debe a los otros o el que tiene derecho a esperar de ellos. De ahí también esa disciplina y esa obediencia que se nota en las escuelas y en toda la sociedad árabe, y que se atribuye, excesivamente, sin duda, al despotismo oriental.

Por desgracia, la superstición del pueblo ejerce todavía un influjo pernicioso sobre el niño. Las madres temen el mal de ojo; descuidan, pues, hasta la sordidez el avío de sus hijos, creyendo de esta manera apartar de aquellos pequeños, y pobres seres las miradas curiosas.

En la escuela, maestro, *arifs* y discípulos se sientan en el suelo. El primero, si la escuela tiene uno de esos balconcitos exteriores de que hemos hablado, está sólo un poco más elevado que los otros. En otro caso, y es lo más frecuente, el maestro se coloca en el quicio de la puerta o en el rincón más claro de la sala. Los niños están generalmente agrupados al azar, con frecuencia los más jóvenes más cerca del maestro. Aquel conjunto de caras blancas, negruzcas o negras, aquellos grandes ojos vivos y brillantes, aquellos labios rojos abiertos anchamente enseñando hileras de pequeños dientes nacarados, aquellas cabezas redondas, unas, completamente peladas, otras, cubiertas de cortos cabellos, terminadas todas por los dos bucles

que el barbero, cuidadosamente, ha dejado crecer; las gorras blancas o rojas, las largas camisas azul oscuro, de donde salen las piernas regordetas y los pies desnudos, todo eso en el marco de la original arquitectura árabe y sumido en el claro-oscuro que se busca siempre en Egipto, porque acompaña a la frescura, forma uno de los más bellos cuadros de género que se pueden ver.

El material escolar que aporta el alumno es tan práctico como sencillo. Una tablita de madera o de hierro forjado (*lôh*) que reemplaza ventajosamente nuestras pizarras; un estuche de cobre amarillo que contiene algunas cañas, cuyo nombre *kabam* recuerda el *calamus* de los romanos, y soldada al estuche, una cajita del mismo metal con un pedazo de esponja embebido en tinta; esto es todo. Este mismo estuche ha de seguir al niño durante toda su vida. Si más tarde tiene necesidad de escribir o si, llegado a la edad adulta sabe todavía escribir, lo llevará en su cinturón, y más práctico en esto que nuestros europeos, tendrá siempre a mano todo lo necesario para hacer sus cuentas y arreglar sus negocios.

El *fiki* procede siempre por instrucción particular: es decir, que no enseña nunca a una clase entera, sino a un solo alumno. Cada niño se aproxima a su vez al maestro de escuela, se sienta cerca de él, recita lo que ha aprendido, enseña lo que ha escrito, recibe nueva tarea y vuelve a ocupar su sitio en medio de sus condiscípulos.

Los alumnos empiezan, como entre nosotros, por aprender las letras; primero las consonantes, después los puntos vocales y los demás signos ortográficos ó numerales y el valor de estos últimos. Los pronuncian, los escriben de diferentes maneras hasta que los conocen bien a fondo. Después pasan a la composición y a la pronunciación de las sílabas sencillas, comenzando por las consonantes, que dan ciento quince combinaciones, de las cuales sólo unas ochenta son de uso frecuente en el vocabulario infantil. Una vez terminado este trabajo, el *fiki*, pasa al ejercicio inverso, es decir, a las sílabas empezando

por las vocales. Aquí termina el primer grado de enseñanza.

El niño llega desde entonces a la composición de palabras sencillas. El *fiki* escribe en la tablita del alumno palabras usuales a su alcance, nombres de personas conocidas, los noventa y nueve términos que expresan las cualidades inherentes a la divinidad de Alhá. El niño las deletrea, las lee en alta voz, las aprende, más tarde las escribe él mismo. De este modo llega poco a poco a la lectura de frases y al objeto propiamente dicho de la escuela árabe, el estudio del Corán.

Muy a menudo el *fiki* aprovecha estos diferentes grados de instrucción de sus alumnos para obtener ligeras gratificaciones que aumentan un poco sus recursos.

Cuando el niño conoce las letras, sabe leer las sílabas, y se halla en estado de descifrar las palabras o frases cortas, el maestro le adorna su tablita con caracteres trazados con tintas de colores, y la manda así al padre, quien, después de haber confirmado los progresos de su hijo, le encarga de llevar al *fiki* algunas pias-tras de regalo.

En cuanto el niño sabe leer, se pone a aprender el Corán, y lo aprende comenzándolo por el fin. Hay para esto una razón completamente externa: la de que, aparte de la introducción o *fat'ha*, que se compone sólo de algunas líneas y que el niño sabe de ordinario aún antes de entrar en la escuela, los *suras* o capítulos, disminuyen su extensión a medida que se avanza en el Corán; así, pues, es más natural presentar a los niños al principio la tarea más fácil. Pero esta razón no sería suficiente por sí sola. Los últimos *suras* son justamente los que han sido revelados los primeros y los que exigen menos comentarios, aquellos a que el profeta consagró más cuidado, y, en consecuencia, los más notables por la claridad y la concisión; de ahí también la mayor facilidad que ofrecen a la infancia.

Generalmente se encuentra en la sala de la escuela un solo Corán, y está abierto por el *kursi*. Cuando el alumno sabe leer y escribir corrientemente, el maestro



le dicta; en el caso contrario, escribe sobre su tableta la lección que debe aprender: a veces el *arif* suple en esto al maestro. A medida que el niño ha dado una vuelta, vuelve a su sitio y comienza el trabajo; de este método resulta un movimiento frecuente, que podría ser perjudicial a la atención y tranquilidad general de la clase, si el movimiento no estuviese en la misma naturaleza de la escuela árabe.

Al entrar en la *kuttâb*, el alumno cumple con sus deberes religiosos delante del nicho o *kibléh*, que ya hemos descrito, saluda a la oriental al *fiki*, y hace que le den un trabajo, si no debe continuar el del día anterior; se sienta en su sitio, y entonces comienza ese ruido y ese movimiento perpetuos, que han llamado tanto la atención de los visitantes de establecimientos de instrucción pública en Egipto.

El niño siempre estudia en alta voz y balanceándose sobre las caderas. Nada tan extraño como el murmullo que resulta de todas aquellas voces y el aspecto que ofrecen todos aquellos cuerpecitos inclinándose cadenciosamente, y, sin embargo, el *fiki* se encuentra a gusto en medio de ese ruido; hasta distingue las diversas voces, y no es raro verle interrumpir la enseñanza que da al niño colocado delante de él, para corregir una falta de lectura de uno de sus discípulos sentado en la otra parte de la sala o para alentar en el trabajo a un niño que se distrae. Ese balanceamiento rítmico es necesario para mantener el espíritu y el cuerpo despiertos, y sobre todo por la posición acurrucada a que son aficionados los orientales.

A pesar del ruido y desorden aparente que resultan del método pedagógico del maestro primario árabe, método que sería inaplicable en nuestras escuelas europeas, porque se prestaría al palique, la disciplina deja poco que desear en las *kuttâb*. Si se presenta algún exceso, la reprensión es tan pronta como enérgica: es el ejercicio del *jus flagelli*, en vigor aún y que se aplica, ora bajo la forma de un golpe seco dado con la larga varilla del *fiki*, ora, en el caso de insubordinación más grave o

de reincidencia, bajo la de una ligera paliza administrada en la planta de los pies, seguida de un juicio autoritario del maestro de escuela. Esta ejecución familiar pierde bien pronto una gran parte de la crueldad que podría atribuírsele, si se piensa que los escolares árabes andan casi siempre, y andarán quizá toda su vida, sin zapatos, y que la piel de sus pies toma la consistencia del cuero.

La escritura del joven egipcio no tiene generalmente nada de fina ni de elegante, como la de muchos alumnos de las buenas escuelas primarias de Europa. La caña tallada en punta, que le sirve de pluma, se presta medianamente a una artística ejecución de gruesos y finos. Pero su mano es firme, correcta y, lo que es más importante, muy legible. La escritura árabe, en sí misma, no permite, como la inglesa o la gótica, gran rapidez en la mano; pero esto no tiene que ver con las exigencias pedagógicas, que quieren que el niño sepa leer y escribir y apenas tienen en cuenta, con tal que alcance cierta habilidad, la mayor o menor presteza de ejecución.

Hay, sin embargo, un hecho sobre el cual nunca se insistirá bastante. Si, gracias al clima y a la estructura de la sala de escuela, el aire que respiran los niños es generalmente bastante puro para que se cumpla una de las primeras condiciones de la higiene escolar, no se podrá decir otro tanto de la posición del cuerpo, que es, en esta edad, de una importancia incontestable para el desenvolvimiento del organismo. El niño egipcio tiene una tendencia muy marcada hacia el desarrollo abdominal, desproporcionado con el de sus extremidades. Estas últimas, las piernas sobre todo, permanecen débiles y delgadas hasta la edad de unos 14 años, es decir, precisamente hasta el momento en que el niño abandona la escuela. La posición acurrucada que se le hace tomar sobre el suelo de la escuela, está muy lejos de ayudar a la naturaleza a combatir este defecto de constitución; hasta podría ser su única causa. Recogidas bajo el cuerpecito, las piernas pierden o no toman la costumbre de obrar; los músculos se aflojan y hasta

más tarde, en medio de la vida al aire libre, tan indispensable en Oriente, la naturaleza no repara su primera falta y no da al adolescente la robusta elasticidad de miembros que se admira entre los fellahs.

En Egipto, como en Europa, el niño que aprende a formar letras no escribe, dibuja. Su ojo atento sigue la punta de su pluma en todos los rodeos que hace para trazar los gruesos y los finos. Mientras que, solamente la costumbre ha conducido los dedos y la mano a hacer de una manera casi instintiva e inconsciente los movimientos necesarios, se puede decir de un alumno que escribe. La misma atención que consagra a su trabajo, induce al niño continuamente a disminuir la distancia que hay entre el papel o la pizarra y su vista. En Europa, los bancos de la escuela que dán al papel una posición fija, hacen que el niño no pueda efectuar esta aproximación sin tomar una postura inclinada, que es para él una fatiga: y, sin embargo, también entre nosotros debe el maestro luchar constantemente para obtener del joven alumno una postura normal. En las *kuttâb* de Egipto, el peligro es mucho mayor. La tablita del pequeño escritor, reposando sólo sobre su mano izquierda, puede ceder sin dificultad al deseo de considerar su trabajo de más cerca. No es raro, antes bien, frecuente, ver un niño guardar sólo 15 centímetros de distancia entre su papel y su ojo, cuando la posición natural exige, por lo menos, 30; y nunca hemos encontrado *fiki* que hiciera sobre esto la menor observación a sus alumnos. Esto es tanto más grave, cuanto que en Egipto, el ojo es el órgano que más enemigos tiene: polvo, suciedad, luz demasiado viva, corriente perpetua de aire.

La Aritmética se enseña muy raramente en las escuelas que no están bajo la dirección del Gobierno. Con frecuencia los mismos *fiki* no tienen ninguna idea del cálculo. Cuando el niño necesita llegar al conocimiento de esta rama de la instrucción primaria, va a casa de un *kabâni* o pesador público, a que le enseñe los elementos de ella, o, lo que es aún mucho más frecuente aprende la Aritmética con la práctica, empezando su carrera de comerciante. El co-

nocimiento de las reglas sencillas no ha penetrado aún en el pueblo bajo, quien las suple con su habilidad natural y cuenta por los dedos, por los del pie, o de tantas otras maneras.

Hoy, sin embargo, los reglamentos exigen de los *fiki* el conocimiento de la Aritmética en las *kuttâb*. En cuanto a las otras ramas de la instrucción primaria, no son problema en las escuelas pequeñas.

La Historia, seriamente tenida en cuenta en las escuelas gubernamentales, es completamente desconocida en las *kuttâb*. El *fiki* no puede enseñar lo que él ignora.

La Geografía y la Cosmografía están igualmente descuidadas, aunque el *fiki* tenga algunas nociones de ellas. Pero estas nociones, basadas esencialmente en el Corán y en el conocimiento de la Tierra que se poseía en tiempo de Mahoma, son de tal manera vagas y confusas, que es preferible que no sean comunicadas a los niños. El árabe no tiene ninguna aptitud para el estudio de la Geografía; recuerda aún los tiempos en que era nómada; toda su Geografía nada en la vaguedad. Para él, los nombres de lugares no son más que indecisos, indefinidos; el suelo tiene poca importancia.

Su familia, su tribu, por muy errante que sea, forma su patria, y frecuentemente ha dado su nombre a los establecimientos pasajeros; de ahí las frecuentes repeticiones que encontramos en las denominaciones geográficas de los países árabes. Las ciudades o las localidades que han conservado su nombre antiguo, son excepción de esta regla. La *kuttâb* se ha resentido de esta deficiencia del espíritu árabe, y en cuanto a la enseñanza geográfica, la instrucción pública en Egipto se encuentra en un período transitorio, del que va a salir incesantemente.

\* \* \*

Así, pues, los resultados obtenidos en las escuelas de las aldeas son poco satisfactorios en lo que a la escritura y a la lectura concierne. Estas escuelas son frecuentadas por un número restringido de alumnos, y los *fiki*, aislados y separados

de todo medio intelectual, llegan a ser, con frecuencia, tan ignorantes como los *fellahs* a quienes debieran instruir. Y después, en Egipto como en otras partes, no basta que se haya frecuentado la escuela para haber adquirido una buena instrucción elemental, y como el método seguido no desenvuelve la inteligencia, resulta que frecuentemente no germina nada de lo que se ha sembrado, o, mejor aún, no madura nada. Como el conocimiento de la lectura y la escritura ha estado íntimamente ligado al del Corán, desvaneciéndose éste por la falta de ejercicio, el otro sigue el mismo camino, y de todo este andamiaje no queda ya gran cosa cuando el niño ha llegado a la edad viril.

Tal es el actual estado de las escuelas puramente árabes que están bajo la vigilancia y no bajo la dirección efectiva del Gobierno. Estas *kuttâb* están lo mismo hoy que hace cuatro siglos; han sobrevivido a todos los cataclismos que han trastornado el estado político de Egipto, con esa tenacidad y estabilidad propias de las instituciones del Islam. Al subsistir han rehusado entrar en la vía de reformas que Egipto siguió desde Mehemet Alí, o más bien, el Gobierno, renunciando a transformarlas, ha preferido levantar a su lado escuelas rivales, organizadas bajo un plan hoy idéntico al de los establecimientos de instrucción pública europeos. La única modificación grave que han procurado hacerles admitir en principio es la que se refiere a la introducción de la Aritmética elemental, y aún la mayor parte de ellas no se han sometido a esta innovación y se contentan con enseñar a sus alumnos los números, sin pasar a su aplicación al cálculo.

A veces los *fiki* confunden la libertad de enseñanza con la perfecta independencia de toda autoridad escolar superior.

Cualquiera que sea su sumisión a las órdenes del Gobierno, no admiten, sin repugnancia, que el *Divan* tenga derecho a enviar sus empleados para inspeccionar su escuela y examinar a sus discípulos. El árabe profesa a la escritura administrativa un respeto que llega hasta la desconfianza, y el *fiki* no es excepción de esta regla. Un

empleado del *Divan* que viene a sentarse en su escuela, toma notas y apunta cifras, es para él un objeto de repulsión medrosa, es casi un espía, y, por consiguiente, un enemigo.

Por otra parte, el *fiki* no lleva ningún registro escolar. Que el alumno asista o no asista le importa poco al maestro de escuela, el cual no tiene nunca más que una idea aproximada del número de sus escolares. Así como, realmente, no se puede pretender que las inspecciones ministeriales de las escuelas sean frecuentes, sino que son más bien esperadas con anticipación, el *fiki* reúne para este gran día a todos sus alumnos, y el examinador anota una cifra que quizá no es la de la presencia real. Con frecuencia, también, para evitar la dificultad, el maestro recurre a un medio más eficaz aún: cuando sabe el día en que el inspector vendrá a su pueblo, despide, sencillamente, a sus alumnos, cierra la puerta de la escuela y se ausenta, bien seguro de que nadie irá a molestarle al día siguiente.

## NOTAS DE LIBROS Y REVISTAS

I.—*El presupuesto francés*.—El Informe de la Comisión de presupuestos, 1.<sup>a</sup> Sección, Instrucción pública; ponente, el diputado M. Adrien Veber, forma un grueso volumen en 4.<sup>o</sup> mayor, de 616 páginas. La parte correspondiente a la enseñanza primaria está comprendida en los capítulos 120 a 148. He aquí algunas de las cifras de los dos últimos presupuestos, que pueden tener mayor interés para nosotros.

### *Capítulo 120.—Inspección primaria.*

1913.—2.588.440.

1914.—2.662.360.

Aumento, 73.920.

### *Capítulos 122, 123, 124 y 125.—Escuelas Normales Superiores.*

Fontenay aux Roses.

1913.—180.203.

1914.—181.704.

Aumento, 1.500.

## Saint-Cloud.

1913.—155.110.

1914.—155.510.

Aumento, 400.

*Capítulos 126 y 128.—Escuelas Normales primarias.*

1913.—9.807.485.

1914.—10.301.295.

Aumento, 493.810.

*Capítulo 129.—Enseñanza primaria superior.*

1913.—6.524.545.

1914.—7.222.245.

Aumento, 697.700.

*Capítulo 132.—Sueldos del personal de la enseñanza primaria elemental, menos las ciudades de más de 150.000 almas.*

1913.—192.933.870.

1914.—223.204.570.

Aumento, 30.270.700.

*Capítulo 135.—Parte contributiva del Estado en los gastos de la enseñanza primaria elemental y superior en las ciudades de más de 150.000 almas.*

1913.—5.600.000.

1914.—5.700.000.

Aumento, 100.000.

*Capítulo 148.—Construcciones escolares.*

1913.—10.000.000.

1914.—10.200.000.

Aumento, 200.000.

En los demás capítulos, Gastos generales de enseñanza primaria, Indemnizaciones, Subvenciones, Bibliotecas escolares, Obras complementarias de la escuela, etcétera, etc., las variantes introducidas con respecto al presupuesto de 1913 tienen poca importancia. En total, gasta el Estado francés en instrucción primaria, francos 268.851.828. España, que tiene próximamente la mitad de habitantes, no gasta próximamente la mitad de esos millones en su enseñanza primaria; gasta solamente

36.481.499 pesetas. Es decir, que para ponernos a su nivel debemos aumentar nuestro presupuesto primario en unos 100.000.000.

II.—*El presupuesto italiano.*—Los gastos presupuestos para el año económico corriente de 1914-1915, se elevan a la suma de 151.285.633,90 liras, con un aumento de 5.539,336 liras respecto de los del año precedente.

Los mayores aumentos corresponden al sostenimiento de la instrucción elemental; el capítulo 39, Reales viceinspectores escolares, sueldos y retribuciones, se aumenta en 388.900 liras; el capítulo 41, para indemnizaciones debidas a los mismos, en 81 200 liras; con 1.000.000 de liras el capítulo 42, para concursos y reembolsos del Estado; el capítulo 43, Retribuciones a los maestros elementales que hayan dado lecciones en las escuelas nocturnas y festivas a adultos analfabetos, con 50.000 liras; con 30.000 liras, el capítulo 51, Pensiones y subsidios a escuelas elementales de los Ayuntamientos, para ayudarlos en sus gastos; 80 000 liras, al capítulo 53, Concurso del Estado para el material y menaje de escuelas elementales; 75.950 liras, al capítulo 56, Pensiones y subsidios a los asilos y jardines de la infancia; 139.200 liras, al capítulo 65, para subsidios a las instituciones auxiliares e integrativas de la escuela elemental y popular; 4.500, al capítulo 71, Subvenciones, indemnizaciones y subsidios para conferencias y cursos para los maestros; 10.000 liras, al capítulo 74, Pensiones y subsidios para escuelas profesionales femeninas en las escuelas elementales populares; 120.000 liras, al capítulo 79, Becas de estudios a los alumnos de las Escuelas Normales; 317.000 liras, al capítulo 80, Gastos para la reforma de la Escuela Normal y para establecer o subvencionar Escuelas Normales o establecimientos para alumnos sostenidos por personas morales, etc., etc.

Se han aumentado también 146.412 liras al capítulo 148, relativo a los Colegios de Assisi y de Agnani. La mayor suma está exigida por la aplicación de la nueva ley

de 26 de Junio de 1913, que aprueba la nueva organización dada al Instituto Nacional para la educación de los huérfanos del Magisterio.

Hay, además, notables aumentos a favor de la instrucción elemental, consignados en la parte extraordinaria del presupuesto. (*Revista Pedagógica*. Año VII. Fasc. 5.)

### III. *El presupuesto prusiano de 1914.*

La suma total de gastos para todos los servicios del Ministerio de Cultos e Instrucción pública es de 302.934.909 marcos. De ellos, 265.349.283 están destinados a los gastos permanentes de la instrucción pública, y 21.409.972, para los extraordinarios; en total, pues, 286.759.255. Lo cual representa un aumento sobre 1913 de 6.039.943 marcos en los gastos permanentes, y de 888.499, en los extraordinarios; es decir, de 6.938.442 en la totalidad de los servicios. A la primera enseñanza se le asignan 180.897.161 marcos para gastos permanentes, con un aumento de 4.292.485 sobre 1913, y 5.069.430 para extraordinarios, con más de 1.000.000 de aumento sobre el presupuesto anterior. Es decir, en total, unos 186 millones.

Ciento ochenta y seis millones parecerá a muchos una cantidad no demasiado grande para la primera enseñanza del país que proporcionalmente cuenta con menos alfabetos del mundo. Y, en efecto, 186 millones no son demasiado, si además se tiene en cuenta que la población de Prusia asciende, según el censo de 1910, a 40.165.219 habitantes. Proporcionalmente, pues, el Estado prusiano no gasta más que cinco veces más que el Estado español en la primera enseñanza.

Pero a esta cantidad se ha de adicionar una pequeña suma: la aportación de los Ayuntamientos, que en 1911 no bajó de 26 millones de marcos. Los gastos totales de la primera enseñanza prusiana—incluyendo Normales, Inspección, Administración, etc.—pasan hoy, pues, de 445 millones; de ellos, 420 se dedican propiamente a las escuelas primarias. Proporcionalmente, es decir, después de descontada la diferencia de población, los gastos pre-

supuestos para la enseñanza prusiana son, como se ve, siete veces mayores que los que asignamos a estas atenciones (presupuesto de 1911). Referidas estas cifras a los habitantes en particular, resulta que a cada ciudadano prusiano le corresponden 11 marcos anuales en la satisfacción de los gastos de la escuela primaria, mientras que sólo llega a 1,50 pesetas lo que cada español paga por este concepto.

Sin querer estudiar ahora la relación de los Ayuntamientos con el Estado en el pago de los servicios concernientes a la primera enseñanza, no puedo por menos de mencionar unos cuantos datos de ella. Actualmente, el Estado no contribuye, como hemos visto, más que con la tercera parte de los gastos totales. Para los que creen que sólo el Estado es quien debe proveer a todas las necesidades de la escuela pública, esta proporción no será muy satisfactoria. Y así lo sería, en efecto, si no se tuviera en cuenta el proceso que ha tenido su intervención. Según los datos del *Handbuch* de estadística de Prusia, el Estado sólo contribuía en 1887 con 25 millones a la satisfacción de aquellos gastos; en 1897, con 73; en 1907, con 106, y con 180, en el año actual. Los presupuestos de los Municipios, sobre todo en las grandes ciudades, han ascendido también considerablemente; pero en una menor proporción. Se advierte hoy, en efecto, aquí una tendencia marcada a aumentar la intervención del Estado en las escuelas en todos los sentidos, incluso en el económico; pero esto no es obstáculo para que se deje un amplio margen de libertad e intervención en ellas a los Municipios solventes, que son la inmensa mayoría, sobre todo en las regiones industriales.

Examinando ahora los principales capítulos del presupuesto, se ve que se asigna al Ministerio (Administración central) 1.543.810 marcos; a las Universidades, 10.345.203; a las escuelas técnicas superiores, 22.757.291; para el fomento de las Bellas Artes y de las Ciencias, 8.708.667; para la enseñanza técnica, 6.145.173, y para la primera enseñanza, 180.897.761. En los gastos extraordinarios se asignan

unos seis millones a las Universidades y Clínicas, dos a las escuelas técnicas superiores, cinco al fomento de las Ciencias y de las Bellas Artes, dos para la instrucción técnica y cinco para la primera enseñanza.

El capítulo que más interés tiene para nosotros es el 121, que trata de la enseñanza primaria. En los gastos permanentes, las principales partidas son:

Escuelas Normales (Seminarios).....	12.407.373
Escuelas preparatorias.....	2.095.950
Inspección de primera enseñanza.....	5.092.280
Escuelas primarias.....	155.142.182

Quedan aparte otras partidas destinadas a subvenciones para las escuelas de anormales, asilos de huérfanos, Instituciones para muchachos que han pasado de la edad escolar, etc. Las escuelas de perfeccionamiento pertenecen al Ministerio de Industria y Comercio.

Los principales gastos extraordinarios son para

Cursos de perfeccionamiento para maestros.....	547.000
Construcción de Escuelas Normales.....	1.440.800
Material y reparaciones de ídem..	500.000
Construcción de las escuelas primarias en las provincias de Posen y Westpreussen. . . . .	2.000.000

Veamos ahora la significación que tienen aquella partidas. Según la última estadística, había en 1912, en Prusia, 183 seminarios o Escuelas Normales para Maestros, y 18 para Maestras; en total, pues, 201. El número de alumnos ascendió en los primeros a 17.243, y a 1.653, en las segundas, con una suma de 1.343 profesores y 92 profesoras. En cuanto a las escuelas preparatorias, hay que advertir que de las 192 existentes hoy, sólo 82 son del Estado; las restantes pertenecen: 12 a los Municipios y 98 a particulares.

En la Inspección—de la cual hablaré otro día—, el número de inspectores de zona o distrito en propiedad asciende a 435; el de los que desempeñan el cargo

en comisión, pasa de 900. Queda aparte la inspección local.

Finalmente, sólo resta que hacer el análisis de los títulos referentes a las escuelas primarias propiamente dichas. Los principales conceptos son los siguientes:

Bonificaciones del Estado en el sueldo de los maestros:.....	38.690.000
Auxilios a las Asociaciones escolares (Municipios) necesitadas	19.741.998
Indemnizaciones por la aplicación de la ley de 28 de Julio de 1906.....	34.143.966
Caja para los ascensos por edad de los maestros.....	33.210.000
Auxilio para la creación de nuevas escuelas.....	1.280.000
Bonificaciones del Estado para construcción de edificios escolares..	10.000.000
Retiros y pensiones para maestros, viudas y huérfanos de maestro.....	16.898.000

Y otras partidas sueltas. Por estos y otros conceptos—no hay que olvidarlo—contribuyen los Municipios, por lo menos, con el doble que el Estado.

Tales son los datos más importantes del presupuesto sometido a la deliberación de la segunda Cámara. La impresión de las personas peritas es que no representa ninguna alteración radical ni progreso extraordinario sobre las del año anterior. Sólo se han hecho los aumentos exigidos en el trascurso del tiempo. Y donde más fríamente han sido acogidos los presupuestos es en los círculos profesionales de inspectores, maestros, etc., por entender que no se han tenido en cuenta sus frecuentemente manifestadas aspiraciones de índole pedagógica y económica. Este no es, en efecto, un problema peculiar de España. Pero, ¿es que resulta verdaderamente tan difícil poner de acuerdo las tendencias de los elementos técnicos profesionales con las de los organismos administrativos y políticos?

(Del artículo publicado por el Sr. Luzuriaga en la revista *La Inspección de primera enseñanza*, núm. 2.)

## REVISTA DE REVISTAS

## FRANCIA

Revue Internationale de l'Enseignement.

Paris.

MAYO

*La crisis de nuestra civilización, según un profesor noruego*, por A. Yoli-vet.—La situación interior y exterior de los Estados europeos no consiente desmentir a los pesimistas que se complacen en señalar la perturbación y la inseguridad de los momentos actuales. Se señalan analogías amenazadoras, del pasado. Otras civilizaciones en el momento de extinguirse presentaron los mismos síntomas. El imperio de la raza blanca, el más vasto que se haya fundado jamás, está amenazado a su vez de una catástrofe. Pero esta catástrofe no es inevitable. El desenvolvimiento de las ciencias de la vida—historia, economía política, sociología, biología—permite reconocer exactamente el peligro, buscar las causas y encontrar, tal vez, el remedio. A una investigación de estas causas y de estos remedios se ha consagrado un profesor eminente de la Universidad de Cristianía, el Sr. Chr. Collin, en dos obras recientes tituladas, la una, *León Tolstoy y la crisis actual de la civilización*; la otra, *La religión de la fraternidad y la nueva ciencia de la vida*. A la breve exposición de sus resultados está consagrado este artículo.—El punto de partida del Sr. Collin es un estudio de la vida de Tolstoy. Lo que de éste le interesa es menos el novelista que el profeta de una moral nueva, el reformador medio anarquista. ¿No es extraño que en una época de fuerza y de prosperidad como no había conocido otra Rusia, se ofrezca el más importante escritor ruso como un utopista reaccionario, un enemigo del que se llama el progreso, que aconseja renunciar a la civilización ciudadana y a las relaciones comerciales, que invita a suprimir el poder del Estado y la organización judicial, y condena, en fin, a algunos de los más grandes artistas y de las

más grandes obras de la Europa Occidental? Por grande que haya sido el influjo de Rousseau, es difícil seguirle en cualquier dirección que se trate, hasta el punto a que le lleva su exageración. El señor Collin no se limita a señalar la parte del fanatismo en la obra de Tolstoy, sino que se esfuerza por mostrarle en una perspectiva histórica que permite comprenderle y juzgarle imparcialmente. Se sitúa en una amplia corriente de ascetismo o de puritanismo que atraviesa la historia de las civilizaciones. La doctrina de Tolstoy es uno de los últimos ensayos de restauración del cristianismo tal como se expresa en el sermón de la montaña. Se liga también a las innumerables tentativas de reforma, de la cual las órdenes monásticas, como la de los franciscanos, o las sectas religiosas, como la de los Hermanos Moravos, han tomado en el curso de los siglos la iniciación y la dirección.\* Las enfermedades de la civilización son al cuerpo social lo que las enfermedades orgánicas son al cuerpo humano. Y se explica entonces que sea precisamente en las naturalezas robustas, en los hombres dotados de un instinto vital profundo—los grandes poetas, los reformadores, los profetas—donde se muestran con más violencia y pasión las fuerzas destinadas a defender, a proteger el organismo entero, y a rechazar los elementos corruptores.—La conclusión del Sr. Collin es optimista: no hay males tan profundos que no pueda vencer la voluntad auxiliada por la ciencia. La crisis que amenaza la existencia misma de la civilización no es desesperada, si se sabe conformar la existencia a las enseñanzas de la Naturaleza, excelente fuente de energía.

*Impresiones de Harvard.* — II, por E. Legouis.—La diferencia fundamental que existe entre la Sorbona y Harvard no estriba en la enseñanza precisamente, sino en la vida social. Esto es lo que sorprende a un francés y le hace ver que está ante algo nuevo. Su sorpresa será mayor si no ha tenido ocasión de residir en una Universidad de Alemania o de Inglaterra.—

Cambridge en su conjunto no se recomienda por su belleza. Villa de industria y de negocios, la Universidad de Harvard constituye su único ornamento. Alrededor del *campus* en que se levanta la Universidad, irradian en casi todos los sentidos las calles medio campesinas de una villa que está en Cambridge y que es distinta, que es como la ciudad universitaria colocada en los confines del comercio y de la industria. En hotelitos floridos situados en los bordes de estos caminos, viven la mayor parte de los profesores de la Universidad. Las condiciones de la vida cotidiana sorprenden aún más al extranjero que los parajes mismos. A un lado del *campus*, frente a la residencia del Presidente de la Universidad, está el «Club Colonial», frecuentado por los profesores de la Universidad y abierto, por otra parte, a la burguesía de Cambridge. Todo allí es sencillo, pero práctico y confortable. En habitaciones especiales de este Club, residen generalmente los profesores extranjeros y los visitantes de la Universidad. Este Club es el verdadero hogar del estudiante, que vive allí la vida de relación. Y no es éste solo, los hay innumerables: el de Harvard, el de Cambridge, el de Boston, cada uno con su carácter y vida especial. En todos se revela el espíritu de iniciativa, de asociación, de hospitalidad y de compañerismo, que reina en las Universidades americanas y que suele ser tan deficiente en las europeas. Una institución hay en Francia, la Escuela Normal Superior, la cual, en el fondo, es una especie de Club universitario a estilo norteamericano, y, despojada de ciertas limitaciones y rigideces administrativas, con más amplitud de espíritu y con mayores facilidades, pudiera ser para los universitarios franceses y extranjeros algo análogo a aquellas fecundas instituciones americanas.

*Varietades.—Las Universidades francesas en 1912-1913: la Universidad de París.*—Extracto del informe presentado en el Consejo de la Universidad de París, por M. H. Roger, profesor en la Facultad de Medicina.—*Inauguración del monumento de Anatolio Leroy-Beaulieu.*—

*Una nueva Sociedad de Historia del Derecho.—Bibliografía y extractos.*—D. BARNÉS.

## ENCICLOPEDIA

LO QUE SE SABE DE LA VIDA DEL GRECO (1)  
por el Prof. Manuel B. Cossío,  
Director del Museo Pedagógico Nacional.

(Conclusión.)

Releguemos a la cocina: el cajón de aparador viejo, el arca, la mesa de rima, las cuatro tinajas, el calentador, los dos cazos, las dos sartenes, los dos asadores y el almirez. Metamos en la alcoba lo que no puede estar más que en ella: la media cama de nogal con sus cuatro colchones, sus cuatro almohadas, dos sábanas, los dos cobertores, la colcha y el lujoso pabellón de damasco. En la alcoba o en un corredor estarían los dos cofres y el cajón grande de pino con cinco gabetas; demasiado espacio para guardar la ropa de casa que no estaba en uso: un mantel, siete servilletas, dos sábanas y dos paños de manos; pues, en cuanto a la personal, vestido el Greco con su traje de diario, con el que tal vez fuera enterrado, su ferreruelo de paño, sus calzas, sus escaarpines, su sombrero, su espada y su daga con tiros y pretina, no quedaba por guardar sino una ropilla de sarga de seda, un ferreruelo de fileire, tres camisas, dos pares de medias de hilo y tres de escaarpines. Y resta, por último, para alhajar el estrado, aquel cuarto real que se cita en el contrato, aparte de las ocho sillas, un escritorio aforrado de cuero, tres bufetes de pino, una alacena, una mesa de nogal de cadena, otra de pino, sobre ella, el velón y los dos candeleros, y en medio de la sala la bazía de brasero. Queda sólo el catre, que andaría en algún cuarto oscuro, utilizado por aquella María Gómez, la criada que sirvió al Greco hasta su muerte, durante veinte años, o por un Francisco de Preboste, que, como criado, estuvo también con él todavía más tiempo.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.



Ni el lujo ni la ostentación encajan, por lo tanto, en este cuadro. Ni bienes raíces, ni lienzos de otros pintores, ni obras de arte, ni créditos manifiestos, antes bien, deudas, figuran en el inventario. El Greco autoriza a sus albaceas para apoderarse de todos sus bienes «e los mejores e más bien parados bendan e rematen en almoneda pública e fuera de ella», para pagar lo que fuere preciso; lo que hace suponer que no había ahorros. Jorge Manuel jura «haber hecho el dicho inventario bien y fielmente sin encubierta alguna»; y aunque se descuenta el escaso valor de estas fórmulas, no hay indicio hasta ahora que haga presumir que no fué verídico. Pues, si es cierto que el 4 de Julio de 1615, un año después de la muerte de su padre, aparece alquilando a Juan de Sierra, estampero de naipes, una casa que tenía en la Parroquia de San Bartolomé de Sansoles, cuya podía ser, ganada con su trabajo o de su primera mujer Alfonsa de los Morales.

El Greco, pues, vivía, al parecer, gastando a diario lo poco o mucho que ganaba, y su hogar refleja la holgada medianía de un pintor de aquella época, sin acceso en la corte. Nada de lo cual contradice a Jusepe Martínez cuando asegura que «ganó muchos ducados y los gastó». Que los ganó, es cierto; y la historia de sus obras lo muestra, pues no hubo en su tiempo pintor que con él se igualase. Que los gastó, bien claro se ve en el inventario de su hacienda. Que gustase del lujo y ostentación, no es inverosímil, dada su educación veneciana y su carácter. Y que no lo tuviera ya en su vejez, tampoco es extraño. La calidad modesta del ajuar más íntimo a la hora de su muerte, deja cierta impresión de casa rica que ha venido a menos. Lo último que un español arruinado abandona son las apariencias. Ahí tenemos a los hidalgos de nuestro teatro y de nuestras novelas. Podrán no comer, pero no dejarán su palacio ni su capa y espada.

Nada probablemente le hubiera costado tanto abandonar al Greco como sus veinticuatro aposentos de las casas principales del Marqués de Villena. Aparte de que en ella tenía su taller y guardaba su tesoro.

«La riqueza que el Greco dejaba al morir no fué más que doscientos cuadros principados de su mano», ha dicho Jusepe Martínez; y esta afirmación, en lo esencial exacta, nos induce a creer que tampoco se equivocó en lo del gasto y excesiva ostentación del artista. El inventario nos dice, en efecto, al pormenor, todo lo que el Greco tenía en su estudio. No son doscientos, pero sí ciento cuarenta y tres los cuadros que encerraba. Y no están todos empezados, sino solamente cuatro. Los restantes están concluidos, menos siete, no acabados; quince, bosquejados, y cuatro al claro oscuro. Por tamaños los clasifica el inventario, resultando diez, grandes, treinta y siete, pequeños, diez, pequeños y ochenta y seis sin tamaño expresado. En cuanto a los asuntos, dejando aparte los retratos, que ninguno figura, no pasan de 25, entre los 400 números, poco más o menos, que comprende el Catálogo de las obras del pintor, los que no se hallen en el inventario. Lo que certifica de la suficiente exactitud con que Pacheco refiere que «Domingo Greco me mostró el año 1611 una alacena de modelos de barro de su mano, para valerse de ellos en sus obras, y, lo que excede de toda admiración, los originales de todo cuanto había pintado en su vida, pintados al óleo, en lienzos más pequeños, en una cuadro que por su mandato me mostró su hijo» (Pacheco, tomo II, pág. 11). Allí estaban, efectivamente, los modelos; «treinta de barro y cera» y «quinze de yeso»; y para guardarlos en la forma que Pacheco los viera, hemos reservado la segunda de las dos alacenas que hay en el inventario. Los dibujos, que apenas se conocen, eran ciento cincuenta; treinta, las trazas, de retablo probablemente la mayor parte, y doscientas, las estampas, es de suponer, que no todas de sus cuadros, aunque sí lo fuesen las «diez planchas de cobre talladas», tal vez por él mismo, de quien, sin embargo, no hay noticia ni ejemplo de grabado. Y en cuanto a los útiles, si se exceptúa la paleta y los pinceles, que Jorge Manuel, quién sabe si por legítimo y sagrado respeto, no incluye, nada falta para reconstruir el taller, como antes la vivienda. Tres

bancos de pintar, dos banquillos y dos escaletas. Y encima de la mesa, con una gabetta, que al lado se encuentra, pongamos el resto; algunos colores; una losa de pórvido y dos moletas para prepararlos; una redoma de barniz de encarnación, un poco de barniz y una redoma de aceite de nueces. Colgados o apoyados en las paredes andarían, por último, los cuatro lienzos que el Greco dejó aparejados, y las veintiocho cornisas para pinturas, que rematan el escenario.

La talla y escultura ocupa menos. Materiales, puede decirse que eran los que allí había, para la última obra, la del Hospital de Afuera, que había contratado. Sus altares colaterales, hechos, menos la talla y la escultura; el retablo principal, en igual estado y sin las columnas grandes ni la cornisa, y tan sólo una columna torneada.

Dejemos allí a Jorge Manuel ocupado en dirigir tal obra; porque en estos últimos años sustituye a su achacoso padre en todo lo que puede, es su fiador, y hasta escribe, como hemos visto, por él los documentos. Y sigamos al Greco, que exhausto por la intensa energía derrochada en los lienzos para Tavera, que no le dejan terminar sus pocas fuerzas, vuelve para reposarse al estrado sobre la alacena y coge un libro.

La biblioteca del Greco es la primera y más sintética confirmación que dan los hechos, de la personalidad y carácter del artista, vislumbrada ya en las pocas frases citadas de los contemporáneos, y que el estudio de sus obras me indujo a afirmar de antemano. Llegó a España de Italia, hecho un hombre, y así, era de suponer que sus autores favoritos habían de continuar siendo griegos e italianos. En efecto, la alacena contiene 27 obras griegas, 67 italianas, 19 libros de arquitectura, probablemente también italianos, y mezclados con esto, tan sólo 17 en romance. Jorge Manuel, al hacer su inventario, parece como guiado por el gradual amor en que su padre los tuviera. Nos da a conocer todos los griegos; de los italianos, únicamente 17; de los restantes, se contenta con decir que eran 50; de los españoles, no cita ni uno solo. Todavía no sabemos lo que el Greco leyó

en castellano. Pero vemos, en cambio, comprobado lo que habíamos presumido y tantas veces indicado al hablar de sus cuadros. El Greco ha tenido como base fundamental de su cultura literaria y de la formación de su espíritu, las dos fuentes más altas y más puras del primer Renacimiento: la poesía griega y la hebrea; la Biblia y Homero. La misma austera y refinada delectación, el mismo clasicismo cristiano o helénico, ya directo, ya a través de los latinos, en que buscaron su inspiración los artistas del Jardín Mediceo. Idéntica a la que el Buonarroti bebió en la tertulia de Vittoria Colonna; a la que inspiró el *Nacimiento de Venus* y la *Calumnia*, de Botticelli; el *Pan* y los frescos de Orvieto, de Signorelli, las procesiones triunfales de Mantegna y el techo de la Sixtina.

Y con Homero, Eurípides, cuya presencia con exclusión de los otros trágicos, parece casi un símbolo, por su concomitancia con el cretense en arte refinado y violento. Y con Homero y Eurípides, Demóstenes e Isócrates, más batalladores que pacíficos; Esopo y Luciano, de inquietante ironía. Y tras el Viejo y el Nuevo Testamento, los Santos Padres: San Basilio y San Juan Crisóstomo, en ardor inflamados. Y entre los italianos, Petrarca, de sutil lirismo; Ariosto, de desencadenada fantasía; y el Amadigi de Bernardo Tasso, que no le va en zaga. Tal es el fondo poético, en verso y prosa, de la alacena del Greco.

Donde hay también filosofía, especialmente práctica: la Política y la Física de Aristóteles; la Moral de Plutarco; las Oraciones éticas de San Basilio; Filopono, en los libros de Anima, y una Filosofía moral en italiano, sin autor conocido.

Pero al lado de la filosofía práctica hay también, en la biblioteca del Greco, la teórica, y en ésta se acentúa lo significativo. Un solo tratado, y éste, moderno; un solo filósofo, y éste, contemporáneo del artista: los *Diez Diálogos* del italiano Francesco Patrizzi. Es decir, todo el neoplatonismo renaciente, en su nota más intensa y aguda. Porque Patrizzi no es sólo platónico, sino el más encarnizado y furibundo contradictor de Aristóteles, en todo

su siglo. Y es, además de esto, el nuevo traductor de los místicos orientales. Y es con esto, y sobre todo esto, el apasionado de la luz, a la que convierte en centro de su propia doctrina. El mundo, según él, no tiene por causa el primer motor aristotélico, sino la luz, la luz divina, de donde se engendran todas las cosas, y que es lo primero que Dios ha creado. Idealismo, misticismo, luz es toda la esencia artística del Greco.

Sigue en importancia la sección de Historia, con las *Vidas* de Plutarco, con Josefo y con Arriano, en griego; Quinto Curcio, y una historia de Italia, en italiano, sin que sepamos si el Xenofonte que se cita corresponde a este sitio. Los demás asuntos son menos copiosos. Un *Lexicon*, griego, y un *Vocabulario e gramática* di Alberto Acarizio. Una *Descrizione de Italia* y la *Relazione Universal* de Botero, tan extendida entonces. Hipócrates, en griego, y la *Idea de conservar la sanita*, para la Medicina; una *Disciplina Militar*. Y en cuanto al arte, un *Tratado de la Pittura* y los diez y nueve libros de Arquitectura ya expresados. ¿Leonardo? ¿el Alberti? Lamentemos que Jorge Manuel no llevase a toda la biblioteca la minuciosidad de su inventario. Con lo que cita basta, sin embargo, para iluminar la figura del Greco y para comprender qué fuerzas intelectuales lo animaban; qué lugar era el suyo en su época, y cómo pudo exaltarse su personalidad en el mísero páramo profesional que hallara en Castilla.

En el caserón de Villena, con tan modesto ajuar, a merced de una criada, el Greco achacoso de los últimos días, hace la impresión de un solitario. ¿Lo fué toda su vida? De solitario espiritual deja el sabor la famosa entrevista con Pacheco, en 1611, y aun de solitario humorista. Ya se hará mención de ella. Constante en sus relaciones parece, porque, al morir, es su albacea D. Luis de Castilla, el hermano del deán D. Diego, el primero para quien le vemos trabajar en Toledo. Y ligado con sus compatriotas aparece en el último instante. Puede que en sus nostalgias gustase más de hablar en su lengua nativa con los Diógenes Parramonlio y los Constantino

Focas, que le sirvieron de testigos en el testamento, que en castellano con el Doctor Gregorio de Angulo, su fiador y protector muchas veces, su acreedor de cantidades respetables «que le había prestado e socorrido en necesidades particulares», padrino de su nieto primogénito, Gabriel de los Morales, «regidor bien quisto» durante muchos años en Toledo, y de cuyos engendros literarios nada conocemos, a pesar de las alabanzas que Cervantes y Lope le prodigan.

¿Frecuentaron el taller los discípulos? ¿Pasaron por él los ingenios literarios del tiempo, los políticos, los hombres de iglesia? La impresión de lo poco que nos queda en los últimos días es más bien de soledad y de abandono. Algo parecido al *Entierro del Conde de Orgaz*, que de aquellas casas principales saliera, y que tan cerca de ellas se encontraba; algo semejante al Toledo de entonces; una vida floreciente que concluye; una intensa espiritualidad consumida; ruinas que comienzan; riquezas entre escombros, de las que pronto, lo mismo en la ciudad que en la casa — aunque allí sin inventario —, va a empezar la almoneda.

Los cuatro sonetos que Fray Hortensio Félix Paravicino dedicó al Greco, según se hallan en la primera edición de sus obras:

*Al túmulo que hizo el Griego en Toledo para las honras de la Reyna Margarita, que fué de piedra.*

SONETO

Huésped curioso a quien la pompa admira,  
deste aparato Real milagro Griego,  
no lúgubres exequias juzgues ciego,  
ni mármol fiel en venerable pira.

El Sol que Margarita estable mira  
le arrancó del fatal desasosiego  
desta vana región, y en puro fuego,  
vibrantes luzes a su rostro aspira.

Al nácar que vistió cándido, pone  
Toledo agradecido, por valiente  
mano decreta caxa peregrina.

Tosca piedra la maquina compone,  
que ya su grande Margarita ausente,  
no le ha quedado a España piedra fina.

(Folio 62 vuelto.)

*Al mismo Griego en un retrato que hizo del Autor.*

## SONETO

Divino Griego, de tu obrar, no admira que en la imagen exceda al ser el arte, sino que della el cielo por templatarte la vida, deuda a tu pinzel retira.

No el Sol sus rayos por su esfera gira, como en tus lienços, basta el empeñarse (1) en amagos de Dios, entre a la parte naturaleza que vencer se mira.

Emulo de Prometheo en vn retrato no afectes lumbre, el hurto vital dexa, que hasta mi alma a tanto ser ayuda

Y contra veinte y nueve años de trato, entre tu mamó, y la de Dios, perpleja, qual es el cuerpo en que ha de viuir duda.

(Folio 63.)

*A un rayo, que entró en el aposento de un Pintor.*

## SONETO

Ya fuesse Griego ofensa, o ya cuidado, que émulo tu pinzel de mayor vida, le diese a Jobe, nieue vi encendida, el taller de tus tintas ilustrado.

Ya sea que el laurel horror sagrado, guardó la lumbre ya que reprimida, la saña fué de imagen parecida, desvaneciò el estruendo, venciò el hado.

No por tus lienços perdonó a Toledo, el triunfador del Asia, antes más dueño governaste del cielo los enojos.

Embidia los mostró, templólos miedo, y el triunfo tuyo su castigo, o ceño, hiziste insignias, quando no despojos.

(Folio 73 vuelto.)

*Al tímulo deste mismo Pintor, que era el Griego de Toledo.*

## SONETO

Del Griego aquí lo que encerrarse pudo yaze, piedad lo esconde, fee lo sella, blando le oprime, blando mientras huella çafir, la parte que se hurtó del nudo

Su fama el Orbe no reserva mudo, humano clima, bien que a obscurecella, se arma una embidia, y otra tanta estrella, nieblas no atiende de Orizonte rudo.

Obró a siglo mayor, mayor Apeles, no el aplauso venal, y su extrañeza admirarán no imitarán edades.

(1) Sic. Fácilmente se comprende la errata.

Creta le dió la vida y los pinceles Toledo, mejor patria donde empieza a lograr con la muerte, eternidades.

(Folio 74.)

El soneto que Góngora dedicó al sepulcro del Greco, copiado de las «Obras en Verso del Homero español que recogio Juan López de Vicuña... En Madrid. Por la viuda de Luis Sánchez Impressora del Reyno. Año M.DC.XXVII».

*Sonetos fúnebres.*

## SONETO VI

Esta en forma elegante, o peregrino, De porfido luziente dura llave El pinzel niega al mundo más suaue Que dió espíritu a leño, vida a lino.

Su nombre, aun de mayor aliento dino, Que en los clarines de la fama cabe El campo ilustra de esse marmol graue: Veneralo y prosigue tu camino.

Yaze el Griego. Heredo naturaleza Arte, y el arte estudio, Iris colores, Febo luzes, si no sombras Morfeo.

Tanta urna, a pesar de su dureza, Lagrimas beua y quantos suda olores, Corteza funeral de arbol sabeo.

(Folio 31 vuelto.)

LA EVOLUCIÓN DEL SISTEMA SOLAR (1)

por Mr. Charles Lane Poor,

profesor de Astronomía en Columbia University, de Nueva York.

Está universalmente reconocido que el sistema solar se encuentra en un proceso de evolución gradual, que en el pasado fué y que en lo futuro será radicalmente distinto de lo que es hoy. El Sol, la Tierra y los planetas no se hicieron como hoy están, sino que crecieron y se desarrollaron. Hace siglos, la Tierra y la Luna eran una sola cosa; juntas formaban un único globo ardiente y plástico, incapaz de mantener la vida; hoy la Tierra está en sus comienzos, mientras que la Luna ya está fría y muerta. Tampoco la situación actual de la Tierra es el último grado; va perdiendo lenta-

(1) Del capítulo XIV del libro del autor. *The solar system. A study of recent observations.*—London, J. Murray. 1908.

mente su calor y su agua, gradualmente se va haciendo vieja, y en alguna edad venidera, cesará de mantener la vida y vendrá a ser como la Luna, un cuerpo frío e inanimado.

La idea general del crecimiento y evolución del sistema solar fué iniciada por Rant hace más de 150 años. Pero, como él no era ni matemático ni astrónomo, su obra atrajo poca atención. En 1796, sin embargo, Laplace publicó un tratado popular de Astronomía, y en éste presentaba de una manera prudente y como en ensayo, sus ideas sobre el desarrollo del sistema solar, y ponía los fundamentos de la «hipótesis nebular», tan justamente celebrada; aunque no esencialmente diferente de las teorías de Rant, sus ideas estaban trabajadas detalladamente y acordes con los datos físicos y astronómicos de aquel tiempo. Su obra era completamente independiente de la de Rant, y no hay indicio alguno que muestre que él hubiera ni aun oído hablar de los escritos anteriores de este gran filósofo.

Para decirlo en breves palabras, la teoría de Laplace era que el Sol y los planetas se habían desarrollado de una vasta masa nebulosa, intensamente caliente y que originalmente se extendía más allá de la órbita del más lejano planeta. Esta nebulosa, bajo la acción de su propia gravedad, tomó una forma globular y una rotación sobre un eje aproximadamente perpendicular al plano de la eclíptica. Al enfriarse esta masa nebulosa se contrajo, y al hacerse cada vez más pequeña, la velocidad de su rotación aumentó, por ser este aumento de velocidad una consecuencia necesaria de ciertas leyes fundamentales de la mecánica. Con esta mayor velocidad de rotación, la nebulosa se acható gradualmente por los polos y se abombó en el ecuador. Finalmente, la rotación se hizo tan rápida, que la fuerza centrífuga en el ecuador se hizo igual a la atracción, y como resultado se separó un anillo de materia nebulosa.— El cuerpo central continuó contrayéndose y la masa total tomó la forma de un Saturno muy achatado, rodeado por un anillo nebuloso. Una serie de anillos se fueron des-

prendiendo; cada anillo, rompiéndose en otras partes, y la materia contenida sólo en éstas, formando un solo globo o planeta.

El planeta así formado continuó girando alrededor de la masa central, y así llegó a hacerse él mismo una nebulosa que se contraía de un modo semejante; de la misma manera desprendió anillos y dió nacimiento a un sistema de satélites.

Esta teoría del orden y proceso en que se desarrolló el sistema solar, explicaba completamente todos los hechos conocidos de Laplace y sus sucesores inmediatos. Se aceptaba, generalmente, en su integridad, y tuvo un grande influjo en el pensamiento científico del siglo pasado. Según la hipótesis nebular pura, el planeta más lejano, Neptuno, debe ser el miembro más viejo de la familia solar, así como Mercurio el más joven; y el Sol, los planetas y sus satélites tienen que girar en la misma dirección y aproximadamente en el mismo plano. En la época en que Laplace elaboró su hipótesis, nada se conocía relativo a las condiciones físicas de los varios planetas y no había medio de juzgar si Mercurio o Júpiter era el más antiguo.

En el siglo que ha pasado desde que la hipótesis nebular apareció por vez primera ante el mundo, mucho se ha aprendido concerniente a la condición actual del sistema solar, y muchos hechos se han desarrollado que tienden a establecer la amplia idea subyacente de una evolución planetaria. Pero al mismo tiempo, muchos de los detalles de la hipótesis de Laplace no se pueden conciliar con todos los descubrimientos posteriores. Los planetas todos tienen un movimiento de rotación sobre sus ejes, y giran en sus órbitas alrededor del Sol, en la misma dirección en que el Sol mismo gira, y con una o dos excepciones, todos los 25 satélites conocidos giran también en la misma dirección. Estos hechos tienden a comprobar la general exactitud de los puntos de vista de Laplace. Además, ahora se sabe que el Sol es un cuerpo que está contrayéndose gradualmente; la conservación de su luz y calor es en gran parte debida a su lenta y constante reducción. Basada sobre las leyes firmemente

establecidas que gobiernan la acción de todos los gases, esta teoría del calor solar por contracción muestra claramente que este cuerpo fué en épocas pasadas mucho mayor de lo que lo es en el presente; se ve que debió ocupar mucho del espacio ahora ocupado por los numerosos cuerpos del sistema solar, y hasta este punto las experiencias modernas confirman, por lo tanto, los rasgos fundamentales de la hipótesis nebular.

En cambio, la rápida traslación de Phobos alrededor de Marte no puede ser explicada por la sencilla hipótesis de Laplace. Según esta teoría, la nebulosa central solar y cada nebulosa planetaria secundaria giraban más y más rápidamente al hacerse más y más pequeñas. Así, el período de rotación de cada planeta sería necesariamente más corto que los períodos de revolución de sus satélites. Pero Phobos gira alrededor de Marte en menos de un tercio del tiempo que tarda Marte en girar una vez alrededor de su eje. Esta anomalía la explica Darwin con la ayuda de la fricción de mareas. El concibe a Marte como habiendo girado originalmente mucho más rápidamente, como un día de Marte más corto que el período actual de Phobos. La acción de las mareas solares sobre el entonces planeta plástico retrasaron su velocidad de rotación y alargaron el día, hasta que después del lapso de siglos gradualmente apareció la situación anómala presente.

Las partes interiores del anillo de Saturno del mismo modo giran más rápidamente que el planeta. Esto puede también explicarse como debido a la fricción de marea; pero como Saturno está unas seis veces más lejos del Sol que Marte, las mareas solares son mucho más pequeñas, y la evolución de la marea debe haber ocurrido mucho más lentamente que en el sistema de Marte. En una palabra, se puede demostrar que si la fricción de marea es la causa de que Saturno gire más despacio que las partes interiores de su anillo, Saturno debe ser unas tres mil veces más viejo que Marte.

Es difícil concebir esto. Por lo que sa-

bemos de la situación física actual de esos dos cuerpos, parecería como si Marte fuera tan viejo, si no más viejo que Saturno. Marte es un mundo muerto o moribundo, un cuerpo frío, oscuro, con poca si es que tiene algún agua; rodeado por una atmósfera delgada y tenue.—Saturno es un mundo que está haciéndose, es un cuerpo intensamente caliente, rodeado y envuelto por masas inmensas de vapores hirvientes. Aunque Saturno es mucho mayor que Marte, contiene casi novecientas veces más materia, y, por lo tanto, se enfriaría mucho más lentamente que el planeta más pequeño; a pesar de eso escasamente parecería como si pudiera existir la gran diferencia de sus edades, requerida por la lenta acción de la marea.

Los satélites de Urano giran en un plano casi perpendicular al plano de la órbita del planeta y giran en aquel plano en dirección retrógrada; el único satélite de Neptuno retrógrado, así como también el noveno satélite de Saturno. Estos son los últimos detalles del sistema solar, que no se pueden estimar en la sencilla teoría nebular de Laplace. Darwin y sus continuadores explican estas anomalías aparentes por medio de la fricción de marea. Pero aunque la fricción de marea ha jugado indudablemente una parte importante en la evolución del sistema solar, su potencia tiene límites. La marea no puede explicar de una manera satisfactoria el movimiento retrógrado del noveno satélite de Saturno, como en contraste del movimiento directo o hacia delante de todos los otros satélites del sistema de Saturno.

Chamberlin y Moulton, en un examen reciente y profundo de la teoría de Laplace, como modificada por la marea, llegan a la conclusión de que nuestro sistema no pudo ser desarrollado de la manera indicada por Laplace. Encuentran serias dificultades mecánicas y físicas en la idea central de Laplace de que los planetas se desarrollaron de anillos concéntricos arrojados por el Sol al contraerse. Si la materia hoy contenida en el Sol y los planetas formó alguna vez una nebulosa que se extendía y llenaba el espacio desde la

órbita de Neptuno, entonces la densidad de aquella nebulosa debió haber sido extremadamente baja.—Si suponemos que la nebulosa tuvo la forma de una lente extremadamente delgada, la mayor densidad, no teniendo más que dos veces el actual diámetro del Sol, siendo homogénea y llenando el espacio dentro de la órbita de Neptuno, su densidad no pudo haber sido mayor que  $\frac{1}{100,000}$  del aire al nivel del mar. La nebulosa hubiera sido indudablemente más densa en su centro que en las orillas, y así el anillo de Neptuno no pudo haber sido ni aun tan denso como éste; la materia, en un anillo como éste, estaría esparcida por todos sitios y probablemente se parecería algo a la materia de la cola de un cometa. La gravitación mutua entre las distintas partes del anillo sería débil en extremo. No había ninguna tendencia en él a condensarse en un planeta; por el contrario, la acción de algunas fuerzas de que tenemos conocimiento tendería a disiparlo aún más.

Nuestro conocimiento actual de las propiedades de la materia, hace aparecer improbable en extremo que un planeta pudiera haber sido formado por la condensación de un anillo uniforme de materia tal como Laplace establecía. Así, Laplace demostró claramente el hecho fundamental de que el sistema solar no fué creado en su situación actual, sino que nació de algo radicalmente opuesto; pero cometió muchos errores al tratar de definir el proceso exacto a través del cual la evolución se había realizado.

En los dos o tres años últimos, Chamberlin y Moulton han presentado una nueva teoría relativa al orden y manera en que el sistema solar se ha desarrollado. A esta la llama Chamberlin la hipótesis «planetesimal» y Moulton «espiral».—Evita muchas de las dificultades, que aparecen fatales para la teoría de Laplace, y parece dar un bosquejo razonable y posible de la manera en que el sistema solar puede haberse desarrollado hasta su complejo estado actual.

Laplace suponía una vasta masa de gases intensamente calientes de que gradualmente se formaban el Sol y los planetas; Moulton

admite que el sistema solar comenzó por un gran enjambre *espiral* de pequeñas partículas en movimiento, cada una actuando sobre las otras y su movimiento gobernado por la gravitación mutua de todo el conjunto.—La idea de que la forma original del sistema solar fué una espiral, le fué sugerida por el gran número de nebulosas de forma espiral que se encuentran en el cielo. Nebulosas espirales son muy numerosas; nebulosas en forma de anillo, extremadamente raras, si es que en calidad se puede hallar un solo ejemplo perfecto de una nebulosa de Laplace. Conocemos miles de nebulosas; Keeler estimaba que se podrían fotografiar más de cien mil con el reflector de Crossley, del Observatorio de Lick, y encontró que el tipo normal era el espiral. En casi todas las fotografías se puede trazar distintamente esta forma espiral.

Estas nebulosas de forma espiral son extremadamente irregulares, aunque en muchos casos se pueden trazar dos brazos distintos. Pero estos brazos no son continuos, sino rotos e irregulares y muestran grandes manchas de materia densa o núcleos secundarios.—Las fotografías están impresionadas con una cámara que sigue el movimiento diurno por la gran exposición que es necesario dar. La nebulosa toda está girando más y más alrededor.—Este movimiento giratorio lleva cada partícula de materia a una órbita independiente alrededor del centro; la materia se mueve a través, no a lo largo de los brazos del espiral. Las partículas cerca del centro se mueven en órbitas más pequeñas y mucho más rápidamente que las que están cerca del borde exterior, y con el tiempo la espiral cambia su forma y figura.—De una espiral irregular tal como éstas, se formó gradualmente, según la nueva teoría, el sistema solar. Los planetas son todos de la misma edad, nacieron de varios núcleos que existían en la espiral original. Cada núcleo, al girar alrededor de la masa central, atraía hacia sí partículas más pequeñas, cuyas órbitas cruzaban ó pasaban cerca de su camino. Aquel núcleo cuyo camino le llevaba a través de regiones

ricas en buen material, era el que crecía más rápidamente.—La historia de la vida de los grandes y pequeños planetas, según esta hipótesis espiral, es radicalmente diferente. Los planetas pequeños provienen de pequeños núcleos, los planetas grandes, de núcleos originalmente grandes. Debido a la extremada pequeñez de sus masas, los núcleos más pequeños se desarrollaron lentamente y no pudieron retener sus gases más ligeros. Se enfriaron rápidamente y en un tiempo relativamente corto se hicieron cuerpos sólidos sin atmósferas sensibles. Al enfriarse perdieron de tamaño, y esta reducción produjo un calor intenso que fundió el interior y libertó gases atmosféricos de las rocas calientes y comprimidas. Planetoides y cuerpos más pequeños que Mercurio nunca tuvieron una atmósfera real; la atmósfera de la tierra fué probablemente exprimida de su interior después de haber llegado a su actual tamaño.

Los grandes planetas, en cambio, fueron siempre grandes; se desarrollaron de grandes núcleos. A causa de su gran masa original conservaron sus envolturas gaseosas, perdieron lentamente su calor y no se han contraído mucho.

En la espiral original los núcleos planetarios iban acompañados de núcleos menores, que se desarrollaron en los presentes satélites. La falta de uniformidad en los movimientos de estos cuerpos, los movimientos retrógrados del noveno satélite de Saturno, del único satélite de Neptuno, y la rápida carrera de Phobos son explicados por Moulton en el orden asimétrico de la nebulosa original. No encuentra razón válida para presuponer uniformidad de revolución y de desarrollo de satélites en los sistemas embrionarios. Marte y su sistema difirieron desde el principio de Saturno y el suyo; y así diferenciando en el principio la evolución de los dos sistemas procedió por caminos distintos.

No contento con trazar la evolución probable de nuestro sistema de una nebulosa espiral, Chamberlin trata de llevar sus investigaciones históricas aún más allá, en los dominios del pasado, y dar razón del origen de la misma espiral. En la aproxi-

mación bastante cercana de dos soles en su camino a través del espacio, es donde encuentra la explicación de la forma espiral. La observación nos muestra que las infinitas estrellas están todas en movimiento, que se mueven en distintas direcciones y con velocidades muy diferentes.—Aunque ordinariamente separadas por enormes distancias, en el curso de los siglos una estrella tiene que acabar por aproximarse a otra estrella y tienen que resultar colisiones. Pero mucho más frecuente que una colisión actual es la aproximación cercana de estrella a estrella. Mientras dura una tal aproximación, cada cuerpo está sujeto a terribles corrientes de marea e inmensas masas son desgajadas y lanzadas al espacio, donde las atracciones mutuas de las dos estrellas obligan a estas masas desprendidas a caminar en órbitas elípticas alrededor del cuerpo de que fueron arrancadas. Exactamente como la Luna produce dos abultamientos sobre la Tierra, uno hacia el lado donde se encuentra la Luna y otro en el lado opuesto, así en cada estrella surgirán dos grandes abultamientos de marea de materia y estas corrientes formarán los dos trazos de una espiral. Y así las dos estrellas al girar al lado una de otra, se convierten en dos grandes nebulosas espirales.

Tal es la «hipótesis espiral», la última teoría hecha relativa al origen y desarrollo del sistema solar. Explica muchas de las dificultades encontradas en la hipótesis de Laplace o nebular, y es indudablemente la teoría más satisfactoria hasta ahora presentada. Pero se debe siempre recordar que no es más que una hipótesis, un sagaz acertijo. El sistema solar ha sido desarrollado de alguna forma sencilla, de algo completamente distinto de lo que es hoy; todo esto es cierto. Pero cuál fuese esta forma original y por qué procesos exactos los muchos cuerpos, con sus movimientos intrincados, se formaron, no es conocido y nunca podrá ser conocido de una manera definida.