

# BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA.

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

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

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

MADRID 30 DE SETIEMBRE DE 1898.

NÚM. 462.

## SUMARIO.

### PEDAGOGÍA.

El patriotismo y la Universidad, por *D. R. Altamira*. — El movimiento de las ideas pedagógicas en los Estados Unidos, por *X.* — Revista de revistas, por *D. J. Ontañón* y *Doña I. Sama*.

### ENCICLOPEDIA.

La historia del pensamiento de Platón, según un libro reciente, por *D. F. Giner*.

### INSTITUCIÓN.

Libros recibidos.

## PEDAGOGÍA.

### EL PATRIOTISMO Y LA UNIVERSIDAD,

por el Prof. *D. Rafael Altamira y Crevea*,

Catedrático de Historia del Derecho en la Universidad de Oviedo (1).

...Dejando para otros órdenes de investigación los aspectos del problema de la patria, que trascienden de nuestra esfera propia, á nosotros nos corresponde formularlos en los siguientes términos: ¿Qué tiene que ver la Universidad con la cuestión del patriotismo, tal como hoy se halla planteada entre nosotros? Y determinada esta relación, ¿qué puede hacer la Universidad en la obra presente de reforma interna y de restauración del crédito nacional en el exterior?

Bueno será advertir, antes de entrar en el examen de estas dos cuestiones, que por de contado se excluye aquella función específica y normal que la Universidad tiene como centro docente; puesto que si sólo de

esto se tratase, holgaría el planteamiento de una investigación especial. Ciertamente es que la Universidad hace por la patria una de las cosas más altas que cabe hacer, instruyendo y educando á la juventud; y sin más que cumplir el profesorado y los alumnos con los deberes que juntamente les imponen la ley y su vocación ó dedicación particular, trabajan mucho por la patria. Pero no es á esta función ordinaria y tradicional á la que nos referimos ahora, sino á las aplicaciones nuevas que de ellas cabe hacer en los momentos actuales y para la resolución de las cuestiones y de las necesidades presentes y urgentísimas. Y claro es que, con decir esto, excluimos marcadamente aquella otra forma de patriotismo con que la Universidad ha concurrido á resolver, á veces, en el terreno de la lucha armada, cuestiones nacionales llevadas á ese terreno por virtud de agresiones extranjeras: como v. g., cuando la invasión napoleónica. Y la excluimos, porque al hacer esto, no sólo á nuestro parecer se salía la Universidad de su peculiar carácter y esfera, confundiendo con los demás órdenes nacionales en el cumplimiento de un deber elemental que, como á ciudadanos, á todos nos obliga (y por desgracia lleva trazas de obligarnos aún muchas veces); sino porque, idealmente consideradas las cosas, la Universidad, como órgano de cultura, tiene precisamente un deber por completo diferente respecto de la guerra, aunque cada uno de sus miembros, en cuanto ciudadanos, cumplan luego, en el caso de injusta agresión, con aquel otro deber que la barbarie universal hace aún necesario.

Hechas estas salvedades, entremos á estudiar concretamente nuestro asunto.

(1) Fragmentos del Discurso del autor en la apertura del presente curso de dicha Universidad de Oviedo.

## I.

Tengo la convicción firmísima de que, entre las condiciones especiales para nuestra regeneración nacional, figuran como ineludibles las dos siguientes: 1.<sup>a</sup> Restaurar el crédito de nuestra historia, con el fin de devolver al pueblo español la fe en sus cualidades nativas y en su aptitud para la vida civilizada, y de aprovechar todos los elementos útiles que ofrecen nuestra ciencia y nuestra conducta de otros tiempos. 2.<sup>a</sup> Evitar discretamente que esto pueda llevarnos á una resurrección de las formas pasadas, á un retroceso arqueológico, debiendo realizar nuestra reforma en el sentido de la civilización moderna (1), á cuyo contacto se vivifique y depure el genio nacional y se prosiga, conforme á la modalidad de la época, la obra sustancial de nuestra raza (2).

Mi convicción se apoya en dos órdenes de argumentos, igualmente poderosos. El

(1) Tal es, también, la conclusión del Sr. Valera en sus estudios sobre la decadencia española y sobre nuestros filósofos antiguos.—V. págs. 127, 210 y 236 de las *Disertaciones y juicios literarios*.—V. también las interesantes consideraciones preliminares del Discurso de apertura del curso de 1891-92 en la Universidad de Sevilla, por don Federico de Castro. (Un resumen de este discurso, hecho por el Sr. Sama, se publicó en el *Boletín*, 1892.)

(2) «Necesitamos—dice el Sr. Ganivet en su *Idearium español*—reconstituir nuestras fuerzas materiales, para resolver nuestros asuntos interiores, y nuestra fuerza ideal para influir en la esfera de nuestros legítimos intereses externos, para fortificar nuestro prestigio en los pueblos de origen hispánico. En cuanto á la restauración ideal, nadie pondrá en duda que debe ser obra nuestra exclusiva; podremos recibir influencias extrañas, orientarnos estudiando lo que hacen y dicen otras naciones; pero mientras lo extraño no esté sometido á lo español, y vivamos en la incertidumbre en que hoy vivimos, no levantaremos cabeza.» Falta advertir que lo *español* se interpreta hoy día por algunos de manera que equivale á la negación de todo lo moderno y de todo lo extraño. Nunca se protestará bastante contra este modo de vincular la historia en determinadas ideas, más nuevas que tradicionales. Lo español bueno no es la monarquía absoluta (se entiende en su aplicación á la vida actual), ni la intransigencia religiosa, ni tal ó cual sistema cerrado de filosofía. Está en más íntimos y esenciales elementos del espíritu, como, v. g., ese buen sentido, ese horror á las exageraciones y á las excentricidades ridículas que, según confesión de críticos europeos, nos ha preservado más de una vez de ser esclavizados, en el terreno de la literatura y del arte, por ciertas novedades extravagantes que, de tiempo en tiempo, recorren las naciones más «fin de siglo».—Estudio más particularmente esta cuestión en mi artículo *La psicología del pueblo español*, que en breve publicará *La España moderna*.

uno fúndase en la observación histórica y tiene por base el sinnúmero de trabajos que, desde fines del siglo XVIII hasta nuestros días, han ido acumulando los eruditos españoles y los hispanófilos extranjeros, para probar el valor real de la historia española y contestar afirmativamente aquella insultante pregunta de M. Masson: «¿Qué se debe á España en la obra civilizadora del mundo?» El otro se refiere á la observación sociológica, á la psicología colectiva, que hoy empieza á estudiarse sólidamente, y reposa en los siguientes principios: la solidaridad de lo presente con lo pasado, el progreso indudable de las sociedades modernas en muchísimos puntos, la diferenciación de los organismos nacionales, la necesidad de adaptación al medio social dominante, y el poder inmenso que sobre la voluntad ejerce la opinión que de sí propio tiene el sujeto que ha de obrar.

Explicaré brevemente el sentido en que tomo aquí estos principios, ya que de la parte histórica nadie puede dudar, después de los estudios de Valera, Menéndez y Pelayo, Hinojosa, Fernández Vallín, Costa, Farinelli, Haebler, Zimmermann, Pedrell, Jiménez de la Espada, Laverde Ruíz, F. de Castro, y tantos otros.

Comenzaré por la parte moral.

No cabe duda que los pueblos, como los individuos, rigen su vida más bien por el juicio que de sí propios tienen, que por el que le formulan los extraños. Si difieren, vence siempre el primero; si llegan á coincidir, la fuerza de la resultante es enorme, lo mismo para el bien que para el mal. Pueblo que se considera á sí mismo como degenerado, como inepto, como incapaz de esfuerzos regeneradores... es pueblo condenado al pesimismo, á la inacción y á la muerte segura y rápida. Pueblo que cree en la virtualidad de sus fuerzas, ó tiene de su valor presente un concepto elevado (quizá excesivo), se atreverá á todo y sabrá salvar las crisis pasajeras y los tropezones accidentales. Las ideas son fuerza y la engendran. Así lo predicaba Fichte—no hace todavía un siglo—al decaído pueblo alemán: «Quien no se considere ante todo, como eterno, no puede sentir el amor y no puede amar á su patria... Así ha sido siempre, aunque no se haya formulado nunca en términos tan claros y universales. ¿De

dónde procedía si no, el entusiasmo del carácter romano—cuyo pensamiento y cuyos esfuerzos han hecho que perduren vivos entre nosotros monumentos eternos,—aquel entusiasmo que le empujaba á sufrir y llevar con paciencia todos los trabajos de la patria? Todo lo proclama: fué su creencia firme en la duración eterna de Roma, su espíritu siempre despierto para prolongar la existencia de ella al través de los siglos. Mientras duró esa fe sincera, mientras aquellos romanos fueron capaces de comprenderla mirando á lo más profundo de su sér, no les engañó jamás...» (1).

De aquí la necesidad imprescindible de combatir el pesimismo y el desaliento en las colectividades, máxime si tiene bases falsas en muchos respectos. Pudiera creerse —y así lo creen muchos— que, cuando un pueblo cae en tal estado, es porque existe alguna causa interior, de que adquiere el mismo pueblo conciencia, aunque oscura, siendo pues el pesimismo un *efecto* de la enfermedad esencial y no una causa de ella. Pero esto no deja de ser afirmación gratuita de una sociología precipitada y demasiado absoluta. Con frecuencia los pueblos, como los individuos, se engañan respecto de su estado, generalizan sus desalientos temporales, ó agravan y convierten en incurables sus lacerias, sus errores, la misma fatiga que de tiempo en tiempo obliga al reposo (en que sigue, no obstante, elaborándose calladamente la vida); ó confunden las vacilaciones y el estancamiento de una crisis que prepara á estados nuevos, con la pérdida completa de orientación y de potencia resolutiva (2).

Muchas veces, también, semejantes desalientos han sido preparados por la sugestión de un juicio ajeno, y reciben de él nuevo impulso que los convierte en enfermedades de difícil curación. Pudiera de-

cirse de esos pueblos lo que dice Turgue-neff de su *Demetrio Rudin*: «víctima de la desconfianza en las propias fuerzas, de la conciencia firmísima de una impotencia personal, que cree sufrir. Con ella marcha todos sus buenos instintos, todas sus preciosas facultades. Ve el ideal, lo ama, lo acaricia á tientas, pero se figura no poder alcanzarlo, y el desaliento le hace caer al borde del camino. Conoce los vicios de su educación, pero no fía en ponerles remedio. ¡Ha visto tantos fracasos de grandes aspiraciones! ¡Le han hablado tantas veces de fatalismos, de la pequeñez humana, de la pesadumbre de los hechos y de la tradición!» (1). Esto último pesa particularmente sobre su espíritu y es causa esencial de su desaliento... ¿Quién es el enfermo del ánimo, que sin una voz amiga que le dé esperanzas logra salir de su dolorosa situación?

Ahora bien; seamos francos: confesemos que la inmensa mayoría de nuestros elementos intelectuales hállase atacada de la enfermedad que sufría Rudin y tiene á la nación por un cuerpo muerto ó irredimible; y aun los que, por feliz inconsecuencia, trabajan buscando el remedio, se ven á menudo detenidos por falta de fe en los resultados, ó bien realizan su gestión en esfera tan reducida y privada, aislándose de la lucha que trasciende, que apenas si llegan más allá del placer solitario del perfeccionamiento individual. Y como las creencias se influyen mutuamente en la vida, y si son concurrentes en la dirección concluye por triunfar la que más vigorosamente camina, las afirmaciones radicales, absolutas, llegan á producir una atmósfera de pesimismo de que sólo se salva, á medias, una insignificante minoría de la clase intelectual (que ya es minoría de por sí), aplastando con su pesadumbre al resto y á

(1) *Discursos á la nación alemana.*—Disc. VIII: *Qué cosa sea un pueblo, en la más elevada acepción de la palabra.*—*El patriotismo.*

(2) Quien haya practicado algún tiempo la enseñanza, procurando intimidad con los discípulos, sabe bien cuán frecuentes son estos casos en los adolescentes y en los que sufren la crisis de la juventud. Muy á menudo, muchos de grandes condiciones intelectuales sufren desalientos y desesperaciones que les hacen creer en una pérdida completa de sus aptitudes, ó en un error tocante á la fuerza y alcance de ellas. El remedio consiste siempre en vol-

verles á la confianza de sí propios, en fortificarles la fe en el resultado de su trabajo, en refrenar su impaciencia, que pide á menudo demasiado y se empeña en precipitar la evolución de las cosas, desesperando al punto, si no da tan rápidos y sazonados frutos como ellos quisieran... Y no se olvide que los cambios, si en los individuos se cuentan por períodos cortos, en las colectividades requieren más amplia medida.

(1) El tipo de Rudin lo he estudiado en el artículo *La psicología de la juventud en la novela moderna* (páginas 237 y 238 del libro *Historia y Arte*).

la masa menos culta, llamada á responder á las excitaciones de las personalidades directoras, si éstas fueran capaces de hacerlas. Y si este pesimismo no sólo toca al presente, sino que, como sucede entre nosotros, alcanza también al pasado, autorizando el juicio de la incurable impotencia actual con el hecho, que se afirma, de la impotencia de todos tiempos, ¿no se cierra acaso el camino de la regeneración, deprimiendo la confianza en sí propio que todo pueblo debe tener para decidirse á la acción salvadora? (1).

No, no es así como hay que hablar á un pueblo cuya regeneración se apetece. No hay educación posible con la censura y la desconfianza constantes y llenas de dureza, que perjudican tanto como la lisonja pueril, como el chauvinismo vanidoso y ridículo. Muéstrense sin reservas los defectos, descúbranse las llagas actuales, hágase mirar el mal frente á frente y sin disfraz; pero al propio tiempo anímese al enfermo en el camino de la curación, devuélvasele la confianza en sus propias fuerzas, convénzasele de que es capaz de vencer las dificultades, como las venció en otro tiempo, y robustézcase su fe con la imagen de los siglos en que era grande por la cultura y el empuje civilizador; á la vez que se inculque la máxima de que ningún pueblo se regenera sino por su propio esfuerzo, *queriendo* obtener la mejora, ganándosela por sus puños, poniendo á su servicio el poder enorme de su energía colectiva, en vez de confiarla friamente á cualquiera, durmiendo luego sosegado en la engañosa confianza de que otro sacará para él las castañas del fuego.

Véase, pues, la importancia enorme que tiene la vindicación de nuestra historia intelectual y civilizadora para la resolución del problema presente. Pero no ha de interpretarse esta vindicación como la base de un total renacimiento del pasado, sin el cual no habría salud para nosotros. Hay que caminar con mucha precaución en este terreno, y hacer á cada momento reservas

(1) El hecho es tan evidente, que lo he oído confirmar á más de un extranjero de gran cultura, que, doliéndose de los males actuales de España, después de viajar algún tiempo por ella, diputaban como uno de los peores el pesimismo de los hombres intelectuales, mayor cuanto más alta es su cultura.

y distinciones (1), sin las cuales podría creerse que se trata, sin más ni más, de una restauración arqueológica, parecida á la que pretendía Haller. Afirmar el valor y la originalidad de la ciencia y de la civilización española en siglos pasados, no quiere decir que hoy debamos aceptar, ni todos sus principios, ni todas sus consecuencias.

Hay en lo pasado, como en toda obra humana, una gran parte perecedera, que el progreso de los tiempos modifica ó que las nuevas direcciones sociales eliminan. De muy otra manera concebimos hoy en muchos respectos el mundo, el organismo social, la vida política, que en el siglo xvi. Todo lo que depende de la perfección de los conocimientos positivos, ó significa conclusiones sistemáticas, puede, efectivamente, perder con el tiempo su valor. Para los químicos actuales, no puede ser ya una autoridad, v. gr., la obra de Thénard, como para los historiadores es inútil la historia primitiva de España del P. Mariana. La manera de concebir el Estado que tenían los cesaristas del Renacimiento, nos parece ahora equivocada y contraria á la felicidad común, como nos parece exagerada é inconveniente la idea de la intransigencia religiosa, que personifican, v. gr., Ferrán Martínez, el anti-semista del siglo xiv, y Calvino. Pero no ha de creerse que todo lo antiguo es inútil ó rechazable. Igual valor tiene hoy la filosofía de Platón y de Aristóteles que en los tiempos en que ambos vivían; y por mucho que diverja ó avance nuestro saber en este orden respecto del suyo, no dejan por eso de ser bases fundamentales de nuestra ciencia moderna. Nadie dirá que nuestro pensar jurídico es idéntico al de los juriconsultos romanos; y no obstante, uno de los más grandes reformadores modernos en esta esfera, Savigny, formó su pensa-

(1) Una de las que primeramente conviene hacer es la que toca á la supuesta uniformidad de la filosofía española antigua, que muchos suponen exclusivamente escolástica ó tomista. El Sr. Menéndez y Pelayo ha demostrado la existencia de considerables corrientes anti-escolásticas y anti-tomistas, aun dentro de la ortodoxia, y la gran libertad de pensar que los más fervientes católicos tenían en «lo que no era de fe» — V. *La Ciencia española*, I, 10, 11, 13, 14, 222, 258, y II, 35, 176, 181, 183, 185, á 88. Y lo mismo pudiera decirse de otras manifestaciones del espíritu español, en diferentes órdenes.

miento en la jurisprudencia romana. Gran cantidad de materiales de las ciencias de observación y experimentación, con haber avanzado éstas tantísimo, hay que ir á buscarla en los autores antiguos, que conservan hoy en lo sustancial el mismo valor que cuando escribieron: y así son en rigor libros *modernos* (como el propio Humboldt reconocía) muchos de los que publicaron nuestros naturalistas y metalúrgicos de América (1). En los mismos estudios históricos, tan expuestos á rápida vejez, hay no pocos *antiguos*, cuya lectura es hoy de tanta utilidad como en el tiempo en que florecieron, debiendo en rigor recomendarse su consulta directa. Verdad es que gran parte de la ciencia pasada, útil para la moderna, ha sido incorporada á esta última y se puede hallar resumida en los libros de hoy, sin recurrir á los antiguos; pero además de lo que esto supone en punto al valor de los precedentes, no es tan cierta la inutilidad, ni tan recomendable, como ligeramente se piensa, el olvido absoluto de los autores antiguos. El mejor tratado de derecho político moderno no dispensa de estudiar la *Política* de Aristóteles...

Hay, pues, mucho de lo pasado que no podemos ni debemos rechazar, sino que más bien debemos tener en continuo é íntimo contacto con nosotros. ¿No es acaso elocuente el hecho de repetidas restauraciones del pensamiento y de la vida de otros tiempos, en cosas, no ya olvidadas, sino trabajadas y resueltas en diferente sentido más tarde? Sirva de ejemplo la restauración actual de los autores socialistas y colectivistas antiguos, y la rectificación que se pretende hacer de los excesos individualistas de nuestra época (2).

(1) Ejemplo elocuente de esto es el viaje científico del Dr. Francisco Hernández (1570), primero en su género en el mundo, dedicado, no sólo al estudio de la Historia natural de Nueva España y Perú, sino también al de su geografía é historia, y organizado y preparado de manera (dice el Sr. Jiménez de la Espada en las *Relaciones geográficas de Indias*, 1) que los de hoy «podrán ser más numerosos y mejor dotados de recursos materiales, pero en cuanto á la clase de personal, objeto de su cometido y modo de desempeñarlo, en el fondo pocas diferencias ofrecen.»

(2) Véase, por lo que toca á España, la obra de Costa, *Colectivismo agrario en España* (1898), y su *Derecho consuetudinario*.

Por este camino, precisamente, el pasado suele ser ¡quién lo diría!, en vez de obstáculo, auxiliar eficaz de las reformas futuras. El misoneísmo, que es enfermedad de todos los siglos y de todas las generaciones, á lo menos en gran parte del cuerpo social, halla su más formidable contradictor en el argumento de «los precedentes», que por fundarse en la misma base tradicional, desvanece no pocas repugnancias. Hay, sin duda, muchas cosas «modernas», que son viejísimas en la historia del mundo, aunque, por desgracia, sea preciso repetir las una y mil veces como nuevas para que la humanidad, ó un pueblo determinado, las adopte; y en esta empresa, el ejemplo de lo pasado puede ayudar enormemente...

No cabe desconocer, sin embargo la diferencia de los tiempos. A pesar de su comunidad con lo antiguo, de lo cual se nutre, lo moderno tiene su carácter diferencial, y ha hecho rectificaciones tales en el espíritu humano, que no permiten la renovación del «antiguo régimen», habiendo condenado para siempre teorías, leyes y costumbres que tuvieron gran boga. Lo que Gervinus llamaba el sentido de la civilización moderna, difiere mucho del de la antigua; y es lógico que nosotros queramos mantenerlo y desarrollarlo en lo esencial, aunque lo vayamos rectificando en éste y el otro punto, con arreglo á las necesidades presentes. En esas rectificaciones, el espíritu antiguo, ó de algunos de los antiguos, puede ciertamente servirnos, como ya hemos expuesto; pero las más de las veces, á condición de rechazar las formas temporales, *oportunistas*, en que lo encerraban (1). Por mucho que apetezcamos, v. gr., la restauración del sentido social y de las personas colectivas, que el individualismo moderno ha destruído, evidente es que no podremos resucitar las formas clásicas de la amortización económica, cuyos perjuicios no cabe desconocer. Hay, pues, en esto de la comunicación con lo antiguo, una cierta política natural,

(1) Así piensa también el Sr. Menéndez y Pelayo (V. ob. cit. 1, 282) incluso por lo que toca á la filosofía católica (íd. 319-20). V. también la cita que hace en la pág. 289, de un párrafo del discurso del profesor Llorens, en 1854.

que procede de la conciencia reflexiva y clara, ó de la intuición, de las diferencias que separan los tiempos, las sociedades y su cultura respectiva... Hay en la historia de los individuos y de las naciones, por muy accidentada y varia que sea, un cierto sentido, modalidad ú orientación que la unifica, la caracteriza y señala la aptitud particular del sujeto, la dirección en que con más originalidad, fuerza y resultados prácticos puede y sabe encaminar sus actividades; siendo inútil cuanto no haya pasado antes por la asimilación y adaptación al genio propio, que lo convierte en elemento nutritivo y no en simple costra superficial, que al menor movimiento se desprende y cae. Así es como hay que entender las influencias y trasplantes de cultura, leyes y costumbres de un pueblo á otro. Por excelentes que sean los materiales, preciso es que sean digeridos á la manera del que los recibe, porque cada persona individual ó social tiene su modo de hacer las cosas, y sólo empleándolo se educa y desarrolla el máximum de sus fuerzas. De aquí el interés supremo de no romper nunca la tradición nacional en lo que toca á ese elemento director, que no debe en manera alguna confundirse con las manifestaciones temporales, con las formas mudables, de la actividad exteriorizada, es decir, concreta en conclusiones, que nunca pueden ser definitivas para el espíritu humano; y por eso lo que hay que buscar y conocer es ese genio nacional, al través de las formas particulares y variables de cada época, cuyo mantenimiento sería una locura cuando los tiempos han variado.

Pero, en lo que toca á España, semejante estudio aún no ha sido hecho más que á medias. Conocemos ya, en gran parte, la historia externa, erudita, bibliográfica, de nuestra cultura intelectual; poseemos amplios extractos de la doctrina de nuestros pensadores en ciertas disciplinas; mas la interpretación de todos esos datos, el sondeo de cada uno de esos pensamientos individuales, para hallar en el fondo el espíritu íntimo que los anima y el lazo que los une, á pesar de sus diferencias, eso no se ha hecho, aunque ya pudiera intentarse (1). Quizá haya que espe-

rar á que, conocidos mejor y con más detalles, los hechos en que se ha expresado, fuera del orden intelectual, el alma de la nación, y escudriñadas las profundidades de la masa popular en busca de las manifestaciones consuetudinarias que forman el subsuelo de nuestra vida social, puedan, incorporándose estos datos á los de la más elevada actividad científica, interpretarse al fin y estudiarse á fondo nuestra historia moderna (1).

Por de pronto, esas síntesis de certamen, convertidas en tópicos que la generalidad usa, sin reflexionar acerca de ellos, y conforme á los cuales queda averiguado todo respecto de nuestro espíritu nacional con repetir lo de *patria, fides, amor*, ó sea la religiosidad, la caballería, el honor, etc., no pasan de ser vulgaridades que, ó pecan de vaguedad, pudiendo ser aplicadas á muchos pueblos (por lo menos, de los latinos), ó claudican ante los hechos si se les aplica particularmente á nuestra nación (2).

El predominio de los estudios literarios, y los errores todavía mantenidos en el vulgo respecto del valor representativo y el realismo de no pocos autores del siglo de oro, y de los romances algún tiempo tenidos por antiguos, han creado estas fantasmagorías que nos impiden ir al fondo de

---

en la fidelidad á la doctrina católica. Entendemos que hay que buscarlo en notas ó cualidades más específicas de la investigación científica, en el campo libre en que se encuentran y dan la mano los «ciudadanos libres de la república de las letras», campo por cierto, bastante más franco y despejado en tiempos del Brocense, de Pereira y de tantos otros, cuando, como dice el Sr. Valera, «los artículos de la fe no se habían aumentado indefinidamente», á la manera que pretende aumentarlos hoy día la «exageración reaccionaria» que censuró el propio Sr. Menéndez y Pelayo (1, 46). El *espíritu español* en la ciencia hay que deducirlo por el camino de las notas características, analizadas en otro trabajo, que pronto verá la luz pública.— V. también el citado discurso de D. Federico de Castro.

(1) «En muchos conceptos, decía Oliveira Martins en su *Historia da civilização ibérica* (pág. 313), la historia contemporánea repite la antigua: en lo cual, meditándolo bien, nosotros los peninsulares, quizá descubramos la prueba de la existencia de una fuerza íntima y permanente que, librándonos de la imitación de fuerzas extranjeras, dé á la obra de la reconstitución orgánica de la sociedad carácter propio y sólido, por cimentarse en la naturaleza de la raza, y muy eficaz, por corresponder mejor á las exigencias de la obra.»

(2) V. gr., en lo que toca al supuesto carácter esencialmente *religioso* de la Reconquista, desmentido ya por todos los arabistas, incluso los menos sospechosos de indiferencia religiosa.

(1) El Sr. Menéndez y Pelayo cree hallar ese espíritu

las cosas. Hora es ya de deshacerlas y de tratar de saber ciertamente con qué realidad hemos de contar cuando se habla de armonizar el ideal y el genio de la patria con lo que hay de bueno y de sano en la civilización moderna, cuyo modelo hay que ir á buscar en naciones extrañas, más compenetradas con ella que nosotros (1). Y bueno será advertir desde ahora, que más de un obstáculo con que actualmente tropieza esa aspiración á comunicar con el espíritu moderno, procede, no de supervivencias, como ligeramente creen algunos, sino de un positivo retroceso sufrido por ciertos elementos conservadores, que no sólo interpretan falsamente, ennegreciéndolo más de la cuenta, el pasado, sino que se empeñan en ser más papistas que el Papa, y más realistas que el Rey. ¡Cuántos de nuestros pensadores políticos de los siglos XVI y XVII no rechazarían indignados la pintura que de ellos se hace, y las consecuencias que hoy se pretende sacar de ese erróneo supuesto histórico! (2).

Todos los razonamientos anteriores (hechos en vista, principalmente, de la tradición intelectual) pueden aplicarse á los demás órdenes de la vida, á las instituciones, á las costumbres, que son, sin embargo, como la experiencia demuestra, lo más mudable y perecedero en las sociedades. Pero así como el reconocimiento de los elementos útiles que encierra el pensamiento nacional antiguo no debe cegarnos en punto á los que no reúnen esa condición, así tampoco la seguridad, que ya podemos tener dentro del conocimiento histórico, de que nuestro pueblo no pecó ni se equivocó tanto como han supuesto censores poco imparciales, debe llevarnos á negar la existencia de errores y defectos, ni á cejar en su censura, incluso cuando, por su continuación durante mucho tiempo, pueden inducir á pensar si obedecen á

vicios constitucionales de nuestro carácter. Las vindicaciones históricas no deben traspasar esos límites, so pena de caer en vanidades suicidas; ni tampoco deben tropezar en la ridícula satisfacción de pasadas glorias, que cieguen en punto á la decadencia presente, haciéndonos dormir sobre los laureles antiguos (como noble perezoso é inútil sobre los pergaminos de sus antepasados), para ostentarlos por toda contestación cuando se nos echa en cara la inferioridad actual. Sirva la conciencia de nuestro valor histórico para darnos confianza en nuestras propias fuerzas; pero abstengámonos también—como ha dicho recientemente un periódico poco sospechoso de antiespañolismo—de «aquellos adjetivos rimbombantes, con tanta prodigalidad adjudicados como en puja. Nosotros los españoles, no debemos decir de nosotros mismos lo que habrá de producir la sonrisa en los extraños. Antes era eso una debilidad justificada hasta cierto punto, patriótica y respetable como tal. Hoy, en las circunstancias con que los hechos y las opiniones ajenas nos rodean, parecería una ridiculez. En esto, por decoro nacional, es preciso tener ya mucho cuidado. El amor á la nación, la conciencia de que solamente con una labor tenaz y seria podremos salvarnos, la buena voluntad, nos llevarán por caminos más propios de estas edades. En la eterna juventud de la fantasía, la madurez viene á ser producida por la desgracia» (1).

(1) *El Imparcial*. Hace un siglo decía ya lo propio, con profundísimo sentido, aunque con alguna exageración, D. Tomás de Iriarte.

«Alabar lo bueno que ha habido ó que se establece en la nación, y predicar sobre lo que nos falta, es el carácter de un patriota celoso. El que blasona de lo que la nación nunca ha tenido, ni en el día puede decir que tiene, es el mal patriota; el que engaña á sus conciudadanos y nos hace á todos ridículos en el concepto de los extranjeros... Nada prueba tanto nuestro atraso como los mismos loables esfuerzos del Gobierno en enviar á estudiar jóvenes á París la maquinaria, hidráulica, física, historia natural, mineralogía y hasta la cirugía y anatomía. El grabado de láminas, el de sellos, el de mapas, el arte de encuadernar, etc., se deben á Carmona, Gonzalo López, Cruz, Sancha y otros que han salido del reino. En las artes mecánicas, nada sabemos. El buen patricio será, no el que declame, sino el que obre; el que escriba algunos de los infinitos libros que nos faltan... En cuanto á industria y á comercio, cuando la camisa que nos ponemos sea nuestra, cuando no salgan del reino las primeras materias tan preciosas como la lana, cuando, etc., entonces blasonaremos. ¡Ojalá sea pronto!

(1) He tratado este punto especialmente en el principio y el final de mi estudio sobre *La renaissance de l'idéal en Espagne*, publicado en la *Bibliothèque universelle et Revue suisse* (Noviembre, 1897).

(2) Véase lo dicho en la nota de las páginas 13 y 18. Cf. con otras observaciones del Sr. Valera en su artículo sobre *La filosofía española*, y en las páginas 116-7 de las *Disertaciones*, y los ejemplos de independencia de los antiguos que trae el Sr. Menéndez y Pelayo en las páginas 176 á 183, tomo II, de *La ciencia española*.

## II.

Ahora bien: ¿qué puede hacer la Universidad para la realización de las exigencias formuladas en las dos conclusiones precedentes?

Por lo que toca á la primera, la Universidad puede hacer mucho, renovando la lectura de los autores españoles antiguos que, por la elevación de su pensamiento, por la originalidad de su iniciativa ó por su conformidad con las tendencias modernas, son todavía elementos útiles de trabajo, bien á título de colaboradores de la ciencia actual, bien como factores sugestivos de la reflexión. El carácter histórico que van tomando ya todos los estudios, recurriendo, tanto en el examen de las instituciones como en el de las teorías, al conocimiento de su origen y de sus vicisitudes, para mejor comprender el sentido y significación de unas y otras, ofrecerá campo propio y fecundísimo en que desarrollar esta restauración. En vez de limitarse á los precedentes inmediatos—que son, por lo general, extranjeros—remóntense los profesores españoles, siempre que hubiere á ello lugar, á los precedentes nacionales, más remotos, pero muy á menudo fecundadores del saber ajeno, y que pueden dar, sin el intermedio de una interpretación extraña, notas más conformes con el genio intelectual de la nación y quizá inadvertidas ó desechadas por los que no proceden del mismo tronco. No olvidemos que el presente vive del pasado, y que muchas ideas que nos parecen hijas de nuestro siglo no son sino fructificaciones, quién sabe si desviadas ó incompletas, de gérmenes antiguos. Los estudios genuinamente históricos—la Historia general de España, la literaria, la jurídica, la filosófica, la de la medicina, la pedagógica, la artística—pueden hacer todavía más, trabajando particularmente sobre lo español, resucitando autores y leyéndolos, sin contentarse con una seca y árida enumeración bibliográfica. Aún en las ciencias más alejadas de la historia (al parecer), como la Filosofía del Derecho, en que la especulación puede hacerse con grandísima ven-

Mientras esto no suceda, son infundadas y sofisticas todas las apologías; en sucediendo, serán inútiles.» (Apud Cotarelo, *Iriarte y su tiempo*, 323.)

taja sobre el análisis de un libro, ¿podrá nadie afirmar que sea menos sugestivo el examen de tal ó cual tratado de Suárez ó Vitoria, que el de otro de Grocio ó de Hobbes? Las ideas modernas no pueden sino ganar con esta comunicación, en que hallarán sin duda rectificaciones útiles ó ratificaciones de gran autoridad (como el colectivismo de George en las doctrinas de Vives, Mariana y otros autores españoles), proporcionando así una base genuinamente nacional á reformas modernas, cuya realización se facilita y allana por este camino, dulcificando los procedimientos para lograrla.

El período del Doctorado es particularmente propicio á este género de estudios (1), y lo será todavía más cuando se organice, como muchos desean, con sentido más práctico y elevado, es decir, como un período de investigaciones personales libres y de aprendizaje pedagógico. Pero esto no quiere decir que los años de la Licenciatura sean impropios para dar igual sentido á la enseñanza. Demasiado sabemos todos que en la cátedra se puede, con buena voluntad, hacer muchísimo, y que los alumnos responden siempre (en la proporción que naturalmente da todo grupo), cuando en el profesor ven entusiasmo por el trabajo é interés hacia ellos.

En no poco coadyuvaría á esta nueva corriente la creación de cátedras libres ó subvencionadas por corporaciones y sociedades de la localidad; cátedras que, dedicadas al estudio de las especialidades regionales, ligasen estrechamente la Universidad al medio en que vive, y la convirtiesen en un factor social engranado con los que representan otros órdenes de la actividad. En este sistema creo podría fundarse la descentralización científica; y ejemplo de iniciativas que á el se refieren, nos ofrecen las cátedras de Historia y de Literatura catalanas, creadas en la Universidad de Barcelona por el Sr. Durán y Bas (2).

(1) En nuestra Facultad cuenta, incluso, con una cátedra que parece especialmente creada para este fin: la de Literatura jurídica, cuyo profesor actual (grato para la Universidad ovetense), Sr. Ureña, se esfuerza en estudiar diversos aspectos de la ciencia jurídica española, y muy especialmente las influencias semitas, ó dígase, árabes y judías.

(2) Véase mi estudio sobre *La descentralización científica*, en el libro *De Historia y Arte*.

La realización de este plan obligaría á una cosa que, de todos modos, considero como grandemente necesaria: á reimprimir, en ediciones económicas, no de bibliófilo, los buenos autores españoles antiguos (1), escogiendo sus obras, anotándolas y traduciendo las escritas en latín: porque, mal que nos pese, debemos confesar la decadencia enorme que en España (y relativamente en toda Europa) sufre hoy la lengua clásica, y el inútil empeño de que nuestros alumnos lean y entiendan los libros que no sean castellanos ó estén traducidas en alguno de los idiomas modernos que empiezan á difundirse entre nosotros (2).

Pero, sin salir de lo español, conviene no perder de vista que tanto importa comunicar con su pasado como con su presente. El desprecio de los antiguos que hemos censurado, suele hallarse sustituido (y á veces, también, mezclado) en algunos, con el desprecio ó la ignorancia de los modernos y de la realidad actual de nuestra vida en todos los órdenes. Así se ofrece el ejemplo lastimoso de tratadistas españoles llenos de citas extranjeras y faltos de toda indicación y base en trabajos nacionales que son, tal vez, lo único nacional é importante de nuestro movimiento científico, y que todos los días pueden verse en los escaparates de los librerías; mientras otros, llamados por su vocación especial á dirigir

la vida jurídica de la nación, descuidan el conocimiento de hechos actuales (como la organización municipal consuetudinaria de muchos territorios), que habrían de ser el más sólido fundamento de toda reforma legislativa, conforme lo han sido en otros países. Tan español es lo presente como lo pasado, la literatura como la vida práctica; y á todo debemos atender, si no queremos que cojeen nuestras construcciones, ó que los extranjeros nos motejen de ignorar lo mismo que brota á nuestros piés, al propio tiempo que nos quejamos de que exageren nuestra decadencia actual.

Pero todavía puede hacer mucho más la Universidad para la realización de la segunda de las conclusiones expuestas.

Una de las primeras necesidades de nuestra vida intelectual es, como dice muy bien el Sr. Carracido, «infundir en todas las clases sociales el concepto del grandísimo valor en que ha de ser estimada, elevando el nivel de la cultura general, á fin de saturar el medio ambiente de elementos plasadores que en gradación jerárquica formen los órganos de la vida intelectual hasta alcanzar el término supremo, constituido por las capacidades exploradoras de nuevas regiones del conocimiento» (1).

Aparte de lo sustancial que en esto ha de hacer la difusión de la enseñanza primaria y secundaria, disminuyendo el número de los analfabetos y construyendo en firme la educación popular, la Universidad puede contribuir eficazmente al mismo fin, pero es á condición de romper su aislamiento y de comunicarse directamente con las clases sociales que no concurren á sus cátedras. La forma de realizar esta comunicación es lo que se llama hoy en toda Europa la «extensión universitaria», cuyo modelo, la célebre institución de Toynbee Hall, ha sido tan repetidamente estudiada en libros y revistas, que nos creemos dispuestos de intentar aquí una nueva descripción (2).

Las dos formas fundamentales en que se

(1) Apenas hay alguno—fuera de los puramente literarios—que pueda hoy manejarse fácilmente. En la Biblioteca de Rivadeneira no se publicó más que un tomo (y muy mediano), de filósofos, pero no hay ninguno de políticos, de economistas, de pedagogos, ni siquiera de estéticos, aunque en los cinco volúmenes de místicos, en los dos del «Epistolario español», en el de «Curiosidades bibliográficas», en el de «Escritores en prosa anteriores al siglo xv» y en los dedicados á ciertos autores, como Quevedo, Feijóo, Saavedra Fajardo y Jovellanos, pueden hallarse algunos tratados de Filosofía pura ó aplicada. La *Biblioteca clásica* ha reimpreso un tomo de «Escritos políticos», de Quevedo. La *Filosofía* del Sr. Zozaya, cuenta con un solo volumen de Vives; la de *Bibliófilos españoles*, ha dado algunos tomos de estudios políticos y morales, como el de Sarmiento de Acuña, el de Diego de Valera y el de Villalobos; pero esta Biblioteca, de muy corta tirada, no es accesible al gran público. Si la difusión á que obligaría el uso de los textos en la enseñanza animara á los editores, no dejarían éstos de acudir al negocio, como en Francia, donde, v. g., los llamados «autores clásicos» están al alcance de todo el mundo en ediciones numerosas y baratas.

(2) Véase en confirmación de estas ideas lo que dice el Sr. Valera en la pág. 216 de sus *Disertaciones*, y también *La ciencia española*, I, 212-13; II, 167-279 y otros pasajes.

(1) *Condiciones de España para el cultivo de las ciencias* (página 36 de los *Estudios histórico-críticos de la ciencia española*).

(2) Las fuentes principales extranjeras, son: el libro *Oxford and Oxford life*, editado por J. Wells (London 1892) y cuyo cap. xi, escrito por Mr. E. Sadler, secretario de la *University Extension Delegacy*, trata expresamente de la materia; las dos revistas mensuales *The Oxford University Ex-*

ejerce la acción intelectual de la Universidad (aparte la acción moralizadora, que es inmensa) en esta nueva función, á saber: la tutela educativa de las clases obreras, y las excursiones con objeto de dar conferencias públicas en poblaciones diferentes de aquella en que reside la Universidad, procurando exponer asuntos que se relacionen directamente con la vida, los intereses, la historia ó las condiciones naturales de la localidad visitada, pueden ser planteadas entre nosotros perfectamente, sin nuevos gastos (ó con gastos apenas notables) para el Estado. Verdad es que en esto de los gastos de la enseñanza conviene romper de una vez con el apocamiento y la parsimonia que generalmente usan aun los más ardientes partidarios del desarrollo de la instrucción pública. Somos indudablemente un país pobre, si nos comparamos con otros países de Europa y América; pero no lo somos tanto como se cacarea, y la prueba está en que soportamos presupuestos cuantiosos, aunque mal repartidos. Nuestra administración sabe hallar dinero cuando lo necesita para sostener organismos inútiles ó perjudiciales, y sólo emplea el argumento de la penuria cuando se le habla de reforzar los gastos relativos á órde-

*ension Gazette* y *The University Extension Journal*, que se publican en aquel centro universitario; el estudio propagandista de Max Leclerc, *Le rôle social des Universités* (París, 1892); las conferencias Leon Leclère, dadas en Diciembre, 1892, en Gante, y el folleto de René Claparède sobre el Toynbee Hall (París, 1898). Recientemente, la *Revue socialiste* ha publicado un artículo de A. Chaboseau, que trata de la «extensión universitaria» (15 Junio), y la *Rev. internationale de l'enseignement*, otros de Leclère (*L'extension universitaire en Belgique*, 15 Marzo, 1898), H. Hauser (*L'extension univ. et l'université de Clermont*, 15 Junio, 98), Petit y Rambaud (*L'extension univ. au concours général*, 15 Setiembre) y Buisson (*L'éducation populaire des adultes en Angleterre*, París, Hachette, 1896). Los lectores que no puedan manejar textos ingleses ni franceses, hallarán en publicaciones españolas los siguientes elementos de información: *Las Universidades populares en los países anglo-sajones*, traducción de las citadas conferencias de L. Leclère, con bibliografía en que se mencionan algunos libros ó artículos que no van indicados en las líneas anteriores; (*Bol. de la Institución libre de enseñanza* (tomo xvii, 1893). *La Universidad de Oxford*, por D. M. G. de la C., extracto del libro de Wells (*Boletín* citado, tomo xviii, 1894: el cap. de la «extensión universitaria» está en las págs. 237-41); y mi monografía sobre *Asociaciones escolares* (publicación del Museo pedagógico nacional, Madrid, 1893).—En el Congreso pedagógico de 1892 leyó el Sr. Sela una nota sobre este mismo asunto, y sus conclusiones fueron aplaudidas y aprobadas por la Sección de Enseñanza superior.

nes tan fundamentales de la vida nacional como la enseñanza. Contra esto, hay que predicar constantemente, y llevar al ánimo de los políticos y del pueblo la convicción de que el primer presupuesto nacional (cuando la sociedad no sabe todavía cumplir por sí misma este fin) es el de la instrucción pública, no habiendo gasto alguno, entre todos los del Estado, que más remunerador y fructífero sea, extendiendo los beneficios de su crecimiento á todos los demás órdenes de la vida social, sobre los cuales influye vigorosamente.

Hasta que nuestros Gobiernos no se convencen de esta verdad, como se han convencido los de Francia—la nación á que más se parece la nuestra en el organismo administrativo de la enseñanza pública (1)—y renuncien á la idea, verdaderamente inconcebible, de que los establecimientos docentes, y en un país como el nuestro han de ser fuente de ingresos para el Estado, toda regeneración nacional se edificará sobre arena.

Pero, en fin, tranquilicemos á nuestros hacendistas con repetirles que la «extensión universitaria» no necesita de recargos en el presupuesto, ó los requiere tan exigüos, que sería vergonzoso emplear tiempo en su discusión. Lo que pide ante todo es buena voluntad en las personas que han de realizarla y una sólida convicción en el profesorado de que, prestándose á ella,

(1) Refiriéndose particularmente á la enseñanza secundaria, decía no hace mucho (9 Agosto) el corresponsal en París de *El Imparcial*: «En 1869 contábanse 127.330 escolares; hoy pasan de 245.000.—En liceos, colegios, escuelas y material de enseñanza, se lleva gastado tanto como costó la indemnización de guerra á Alemania. El presupuesto reserva 198.312.433 francos para la instrucción pública, de los cuales aplica 23.233.000 á la segunda enseñanza dada en 114 liceos de varones y 40 de hembras, y en 230 colegios para los primeros y 25 para las segundas; subvencionando además con dos y medio millones varias instituciones libres.

»Al ejemplo del Estado, el Municipio de París dedica á la enseñanza pública 27.694.589 francos (\*), figurando por 1.571.890 francos las subvenciones á los liceos y las becas para los alumnos sobresalientes de los doce liceos de varones y cinco de hembras con que cuenta la capital, edificios grandiosos que honran á la población.

»Así, con tanto esfuerzo combinado, la instrucción ha penetrado en la masa del país, democratizándola primero para formar luego esta aristocracia intelectual francesa que reemplaza á la perdida aristocracia de la sangre.»

(\*) Más de lo que cuesta toda la enseñanza primaria en España.

cumplirá uno de los más rigurosos y fructíferos deberes del patriotismo. Imagínese el efecto que produciría en nuestras costumbres el espectáculo de un grupo de profesores, que por su jerarquía representan lo más elevado de la vida intelectual española, trasladándose á una población no universitaria, ó á un centro industrial del campo, para hablar al público, no de política (que es lo único que de tarde en tarde suele reunir aquí á las gentes para escuchar la palabra ajena), sino de ciencia aplicada, de derecho popular, de economía práctica, de problemas sociales, de perfeccionamiento moral, de historia del país, dicho todo sencillamente, de la manera más clara y familiar, sin ceremonia, sin aparato que impresione á la muchedumbre y la aleje del orador, por esa frecuente consecuencia del respeto mal entendido, que rompe toda intimidad vivificadora de pensamiento entre los que hablan y los que escuchan, considerándose como gentes de mundos diferentes, extraños los unos á los otros. ¡Cuánto prestigio no ganaría con esto la Universidad, mezclada directamente á lo más positivo de la vida social moderna, en vez de encastillarse en su recinto académico, que la indiferencia de los demás, causada por la incomunicación, aísla cada día más y con mayor daño para todos! La extensión universitaria, no sólo destruiría esa indiferencia, sino que propagaría rápidamente el amor al estudio, mostrando prácticamente su utilidad, ligada á los más esenciales intereses de la vida, y contribuyendo á desvanecer muchos prejuicios, muchas leyendas y supersticiones del vulgo, ora contrarios, ora idolátricos y torcidos, respecto de la ciencia moderna. Tanto conviene acabar con el misoneísmo como con los entusiasmos románticos, que comprometen la gravedad de la ciencia.

Pero si con esto la Universidad se convertiría en un factor vivo del movimiento social, preparando el medio para un amplio contacto con la cultura moderna, debe pensar ante todo en el modo de producir ese contacto, más directa y específicamente, con los órganos especiales que luego han de influir sobre el pueblo. De dos maneras puede realizarse este objeto: trayendo á España profesores extranjeros, que ayuden á formar nuestro futuro personal

docente y constituyan nuevos núcleos de enseñanza en especialidades no cultivadas todavía ó poco desarrolladas entre nosotros, ó llevando nuestros profesores y alumnos al extranjero. Ambos sistemas se han practicado varias veces en España: en tiempo de los Reyes Católicos (1), y en el de los Borbones reformistas del siglo XVIII, por ejemplo (2). En América, emplearon el primero los jesuitas (3), incluso para las artes industriales, y hoy día lo han ensayado con éxito en la enseñanza pública algunos países, como la república de Chile. El segundo sistema es el comunmente seguido en nuestro tiempo, aun por naciones muy adelantadas, como Francia, Bélgica, Inglaterra (4), los Estados-Unidos, Italia, para mantener la comunicación con diferentes tipos de cultura y aprovechar los progresos particulares de otros países. Así, por ejemplo, la moderna generación de filólogos, pedagogos é historiadores franceses se ha formado en Alemania.

Resueltamente, creo más eficaz y menos expuesto á contingencias peligrosas este segundo medio. El caso de Proust (5) debe ser de gran enseñanza para nosotros; y aunque el reciente ejemplo de Chile y otros de España anteriores al siglo XVIII prueben que en materia de experimentación social no pueden sentarse reglas absolutas, hay que advertir las diferentes condiciones en

(1) Y no sólo por iniciativa oficial, que diríamos, de los mismos reyes, sino también por gestión directa de la Universidad de Salamanca, que trajo de París profesores *Nominales*. (V. el texto de la *Hist. de la Univ.* copiado por Menéndez y Pelayo en *Ciencia esp.* II, 172). En los dominios era también «antigua excelente costumbre» (como dice el Sr. Hinojosa en su discurso sobre Francisco de Victoria) «enviar á los jóvenes religiosos de mayores esperanzas, á que completasen y avivasen sus conocimientos en la Universidad de París» (p. 14). En cuanto á la Edad Media, sabida es la constante é intensa comunicación de nuestro mundo intelectual con los centros docentes de Italia, Francia, Inglaterra y otros países, donde iban los españoles á aprender y á enseñar, como catedráticos.

(2) Véase el texto de Iriarte, antes copiado.

(3) Véase el folleto *Don José Perfecto Salas*, por don D. Amunátegui (Santiago de Chile, 1896).

(4) En Inglaterra se ha recurrido también, á veces, al primer sistema, como demuestra el caso de Max Müller (y antiguamente el de nuestro Vives). Los Estados-Unidos hacen lo mismo, en inmensa escala.

(5) Véase el *Discurso* de D. M. Bonet, en la inauguración del curso de 1885-86 en la Universidad de Madrid. El incidente relativo á Proust se publicó en el *Boletín*, núm. 212 (1885).

que se halla un pueblo nuevo (1) y las que concurren en uno que, como el nuestro, tiene una tradición científica antigua y caracterizada y un movimiento moderno relativamente importante. Además, como demostraremos en seguida, el sistema contrario es mucho más educativo, porque permite un contacto más intenso con la nación cuyas influencias se quiere aprovechar. Nuestros alumnos y nuestros profesores deben, pues, ir al extranjero, para completar su educación, para recoger enseñanzas y ejemplos, ó para adiestrarse en especialidades científicas. No hay un solo español culto—sea cual fuere la filiación de sus ideas políticas ó filosóficas—que no confiese con más ó menos franqueza la necesidad de estos viajes científicos. Algunos, que dudaban de ella, han ido disminuyendo sus reservas á medida que crecían su cultura y su comunicación literaria con el extranjero, por medio de libros y revistas...

En este punto, pues, estamos todos conformes. Puede constituir un elemento del programa común educativo que á todos nos interesa; y á los que vacilen, arguyendo que la comunicación con la cultura extranjera puede lograrse sin salir de España, por medio de los libros y de las revistas, habrá que repetirles una vez más la insuficiencia de este elemento, de una parte, por el carácter estadizo de la palabra escrita (2), y de otro, porque ella sólo da una parte (y á veces no la de más importancia) en punto al conocimiento de la cultura de un país y de los procedimientos vivos que emplea para lograrla y difundirla... Esa impresión personal, esa experimentación que produce la estancia más ó menos larga en el extranjero, jamás la dará la simple lectura de los libros y periódicos.

El peligro de extranjerizarse que pueden correr, sobre todo, los alumnos jóvenes, cabe precaverlo fácilmente. No es raro, en verdad, el caso de la fatuidad humana ejercida en contra del patriotismo y en desprecio de los compatriotas, desprecio que llega á convertir en infructíferas para

la obra de la educación nacional fuerzas preciosas y utilísimas. El remedio está en reforzar sólidamente la enseñanza propia, en el sentido expuesto al hablar de la primera conclusión. Con menos motivos que nosotros, los franceses, mucho más chauvinistas por naturaleza, acaban de advertir el daño posible, al discutir el proyecto de un cambio internacional de alumnos. El importante periódico parisien *Le Temps*, publicó un artículo, pidiendo que se organizara «una combinación internacional propia para que los establecimientos extranjeros y franceses cambiasen sus discípulos»; merced á esta combinación, podría estudiarse tal año de la segunda enseñanza en Alemania ó Inglaterra y tal otro en París. La revista profesional *L'enseignement secondaire* (núm. 1.º de Marzo, 1898), declarándose previamente partidaria de los viajes escolares al extranjero, ha tenido buen cuidado de hacer las reservas siguientes: «Pero queremos que vayan (los alumnos) nutridos del aire francés, fortificados por la educación francesa, acorazados, por decirlo así, con una instrucción sólidamente empapada en un patriotismo culto, juicioso, enérgico. Cuando el niño haya cobrado fuerzas, y nuestra raza lo haya definitivamente impregnado de su indeleble esencia, entonces irá á residir en el extranjero, dispuesto á ilustrar, no á alterar su alma francesa. Por otra parte, solo á esa edad podrá sacar de su estancia un provecho práctico y moral, observar, comparar, deducir conclusiones y obrar...» (1).

(1) Véase lo que á este propósito dice el Sr. Letelier, en la pág. 440 de su libro *La lucha por la cultura* (Santiago de Chile, 1895), artículo titulado *La invasión teutónica*.

(2) Acerca de este punto, con relación particular á la metodología histórica, pueden leerse algunas consideraciones en el cap. ix, núm. 2, de mi *Enseñanza de la Historia*.

(1) La *Revue d'enseignement des langues vivantes* se ha adherido á esta opinión (núm. de Junio).—Con análogo sentido decía ya Cavanilles en los *Anales de Ciencias Naturales* (t. vii, pág. 105): «Si los que viajan saliesen preparados con el conocimiento de su patrio suelo, si no lo abandonasen antes de instruirse en las bellas letras, en las ciencias que ilustran y preparan y en los análogos al ramo que adoptan, ni serían infructuosas sus tareas, ni vanos los sacrificios que se prodigan. Los que aspiren á la gloria de viajar con utilidad, deben seguir las huellas de los Cobos, Lagunas, Esteves, Pérez y otros españoles de aquel siglo (el xvi), y modelar sus acciones con las de aquellos hombres beneméritos.» Véase, sobre la aspiración á informar en el espíritu nacional la enseñanza, ante todo, el libro de Fouillée, *L'enseignement au point de vue national* (Paris, 1891), la *Mémoire sur la nécessité d'un enseignement national en Russie*, del conde d'Antraigues, publicada por L. Pingaud en la *Rev. internationale de l'enseign.* (Nov. y Dic. 93 y Marzo y Agosto, 94) y el artículo póstumo de Franck d'Arvert, *L'éducation nationale*, en la *Revue* citada (15 Octubre 93).

Nuestros alumnos deberán ir al extranjero después de terminada su carrera universitaria, antes ó después del período del doctorado (1), sin que esto excluya las excursiones escolares en años anteriores, bajo la dirección de los maestros y catedráticos. Para ello—así como para los viajes del personal docente, tan necesarios como los escolares—hay que desarrollar las pensiones de estudios, excesivamente mezquinas en España, como demuestran los datos que yo mismo he reunido y publicado en la ponencia citada sobre *Pensiones escolares* (2). Es preciso, á toda costa, atender á esta exigencia urgente de nuestra educación, ya generalizando la aplicación que á las rentas de sus antiguos colegios da la Universidad de Salamanca; ya excitando la iniciativa particular para que se concrete en fundaciones de igual carácter; ya reformando algo de los presupuestos del personal universitario, para ahorrar por un lado lo que mejor se gastaría en éste; ya, en fin, consignando nuevas sumas en el presupuesto general de Instrucción pública, cuyo aumento jamás debe doler (3). En la concesión de las pensiones de viajes, habrá de dejarse amplia iniciativa á la Universidad para que, á propuesta de los profesores, y prescindiendo todo lo posible del trámite de oposición, designe los alumnos que, faltos de medios para vivir á su propia costa en el extranjero, merezcan por sus aptitudes, vocación y méritos, ampliar en esta forma sus estudios. Fijando tan sólo en cuatro el número de los que cada Universidad envíe (y algunas como las de Barcelona y Madrid, podrían fácilmente exceder de esta cifra), ¡calcúlese lo que significarían, al cabo de algún tiempo, 40 jóvenes españoles anualmente puestos en íntima comunicación con la cultura de naciones más avanzadas, y en condiciones las más favorables para desarrollar las excelentes cualidades intelectivas de la raza! El Congreso pedagógico de 1892

lo entendió así unánimemente, y votó conclusiones que podrían servir hoy de base á la organización de este poderoso auxiliar de nuestra enseñanza.

En cuanto á los viajes de los profesores, con aplicarles razonadamente la partida de «Comisiones científicas al extranjero», que ha figurado siempre en el presupuesto de Instrucción pública, cumplir lo que se refiere á la Comisión mixta (de profesores y alumnos) de Historia Natural de Marruecos, ampliando su campo de acción con visitas á los centros científicos de Europa que tengan conexión con su fin, y exigir una estrecha responsabilidad, hecha efectiva en el expediente académico, á los que no cumpliesen con los deberes á que obliga la misión confiada, tendríamos resuelto el problema en lo económico (á lo menos para comenzar), y evitados los peligros del incumplimiento, que suele alegarse como razón condenatoria de las Comisiones. Digo de las Comisiones á secas, y debería decir de las Comisiones *mal dadas*, que son las que producen el daño. La manera de que no las hubiese sería establecer, v. gr., un turno regular en las Universidades, de modo que el nombramiento en cada año correspondiese á persona señalada y tuviese completa publicidad; sin obstáculo de las renunciaciones ó sustituciones, á instancia de parte, motivadas en razones de salud, ú otras realmente contrarias á la posibilidad material de realizar ó aprovechar el viaje. Fuera de estos casos, conviene que todos, sin excepción, puedan gozar de este beneficio: ¡ojalá que la buena regulación de los presupuestos correspondientes permitieran enviar cada año, no uno, sino varios profesores por cada Facultad!

Claro es que estos viajes resultarían imposibles ó infructíferos, si no estuviesen preparados por una difusión, mayor de la que hoy alcanzan entre nosotros, de los idiomas modernos. Parecería ocioso encarecer la necesidad de estos conocimientos «instrumentales», si una reciente y dolorosa experiencia no hubiese venido á demostrar el valor inmenso que tienen, aun para asuntos ajenos á la vida intelectual, pero ligados con altísimos intereses nacionales. Entre los estudiosos, no hay quien ignore que es absolutamente imposible hoy día formar mediana cultura en ciencias jurídicas,

(1) Tal fué el sentido de una de las conclusiones de mi ponencia, aprobada por la sección 5.<sup>a</sup> del Congreso pedagógico.

(2) Páginas 10 á 11, 15-16 y 20-21.

(3) Muchos detalles de esta organización se hallan expuestos en mi citada ponencia (páginas 29 á 33), y en mi *Enseñanza de la Historia*, al hablar de la reorganización de la Facultad de Filosofía y Letras.

históricas, naturales, médicas y en la misma filosofía, sin poder manejar, cuando menos, los libros franceses, ingleses y alemanes. El francés no basta para este fin, porque ni se traducen á este idioma todos los escritos importantes de otras naciones, ni son siempre de fiar los extractos, resúmenes ó vulgarizaciones que se hacen en Francia de doctrinas y literaturas extranjeras. Conviene romper la excesiva dependencia en que está nuestra cultura actual de la francesa. Y el que dude todavía de la importancia y el número de los trabajos ingleses y alemanes, referentes, no ya á la ciencia en general, sino particularmente á la historia y la literatura de España, se convencerá rápidamente de su error recorriendo las *Notas bibliográficas* (todavía incompletas), que con respecto á este movimiento publica mensualmente mi *Revista crítica*.

(Continuará.)

## EL MOVIMIENTO DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS

EN LOS ESTADOS-UNIDOS,

por X.

(Continuación) (1).

### IX.

R. Heber Holbrook, profesor en la Escuela Normal de Clarion (Pensilvania), expone sus ideas en una serie de proposiciones descarnadas, que vamos á resumir.

La enseñanza es un esfuerzo consciente para favorecer el desarrollo del alma, armonizando á ésta con su medio; y el alma, un germen de lo divino, en el proceso del desarrollo consciente hacia el ideal.

«Desarrollo» es un término que designa la ley, según la cual todo cambio tiende al perfeccionamiento. Es esencialmente dual y envuelve necesariamente los términos opuestos: progreso y regreso, superior é inferior, fuerte y débil, placer y dolor, sabiduría é ignorancia, bien y mal, virtud y pecado; con todo lo cual hay que contar. Dios podría haber creado perfectas todas las cosas, haciendo inconcebibles el cambio, el progreso, la educación, la felicidad,

la salvación; pero no lo hizo. Y la voluntad libre, la propia responsabilidad y la comunión y cooperación del hombre con Dios, en cuanto Creador, sólo son posibles bajo la ley del desarrollo.

Todo desarrollo lo es de lo divino; no de lo humano; el hombre se acerca á Dios, adquiriendo la conciencia del bien y del mal, de las leyes del desenvolvimiento de su propia alma, tendiendo hacia el ideal de que es imagen, germen, promesa y potencia. El padre crea el alma por medio del desarrollo (como crea todas las cosas); y ella conoce este desarrollo, al conocer la posibilidad de favorecerlo, por su parte, por su libre elección y responsabilidad, de crearse á sí misma, desenvolviéndose, y de participar así del supremo poder de la Divinidad, á imagen de la cual está hecha. La enseñanza es, pues, una creación: un alma favoreciendo su desarrollo en sí propia y en las demás.

El término «edad de razón» indica aquel tiempo en la vida de todo hombre, en el cual pasa de la existencia animal irresponsable, y por tanto inocente, paradisiaca, á la plena conciencia de su propia responsabilidad, que es lo que distingue á lo humano. A esta crisis se la llama la «caída del hombre» desde esa animalidad irresponsable á su estado responsable, por medio del conocimiento del bien, que es lo que favorece el desarrollo del espíritu (en sí y en los demás) y del mal, que es lo que lo impide. El alma, en el proceso de este desarrollo, se eleva cada vez á un más claro conocimiento de él, y, por tanto, del modo de favorecerlo.

«Conversión» es el reconocimiento por el alma, de la amorosa paternidad y magisterio de Dios, manifestado por la ley del desarrollo en todos los fenómenos y mostrado en Jesucristo, acompañado de un penoso sentimiento de la pasada ignorancia, ceguera y deslealtad (pecado), y seguido de un gozoso descubrimiento, merced á la vida y muerte «la sangre» de Cristo, de que, meditando y trabajando con Dios en sus planes, armonizándose con sus leyes, tan pronto como nos son conocidas, podemos llegar mejor á realizar el ideal divino en nuestra propia alma.

Toda enseñanza, por tanto, lleva á un conocimiento más profundo de los planes

(1) Véase el número 456 del BOLETÍN.

de Dios y obra siempre hacia la conversión, primero, y después, continuamente, hacia el conocimiento progresivo. El conocimiento es, pues, en sí, un desarrollo; el fin de toda enseñanza, de todo conocimiento, de toda vida, es el desarrollo del alma hacia el ideal divino. El alma tiene, antes que ningún otro, este único fin. El sentimiento del deber es la conciencia que de ello tenemos: el sentimiento de que somos capaces de ayudar ó impedir el desarrollo y que necesitamos elegir el camino recto. Este es el *sentimiento* primordial del espíritu; su *conocimiento* primordial es el discernimiento de lo justo y lo injusto; su *voluntad* primordial, la elección entre uno y otro, ejecutándolo. Sentimiento, inteligencia y voluntad, en sus fases elementales y en su desarrollo, son las miniaturas vagas del Espíritu Divino, tales como las diseñó Moisés gráficamente en el primer capítulo del Génesis. Son la radícula, el eje y la plúmula del alma. Toda enseñanza favorece el desarrollo de estas divinas energías, que son iguales, coordinadas, simultáneas, inseparables. Hacer que alguna se subordine ó domine á las otras, es parcial y perjudicial. Son, asimismo, «trascendentales»: pues no sólo son los elementos unificados del alma, sino que trascienden de ella y dominan todo el medio que la rodea.

De esta ley del desarrollo vienen tres bases pedagógicas correspondientes á las tres propiedades del espíritu, que lo muestran tal como es ante el maestro para su educación: *a)* el espíritu es por naturaleza auto-activo; *b)* crece rectamente; *c)* goza, al desarrollarse de este modo.

De esta misma ley nacen tres postulados, tres probabilidades primordiales del maestro respecto lo que debe hacer, ó sea, tres líneas de dirección, según las cuales debe educar al espíritu: *a)* el espíritu puede ser nutrido (*instrucción*); *b)* estimulado (*disciplina*); *c)* dirigido (*hábito*).

De la misma fuente se derivan las tres condiciones que deben existir, antes de que el espíritu pueda ser educado: *a)* el espíritu debe estar deseoso (*interés*); *b)* debe ser libre (*individualidad*); *c)* ha de tener tiempo para desarrollarse.

De estos principios vienen toda la ciencia y todo el arte de la educación.

## X.

El credo pedagógico del profesor John Dewey, de la Universidad de Chicago, se divide en cinco artículos, sobre la *educación*, la *escuela*, el *programa*, el *método* y el *progreso*.

I. Toda *educación* (viene á decir) creo que es un proceso para dar participación al individuo en la conciencia social de la raza; proceso inconsciente al principio (casi desde el nacimiento) y que continuamente está modelando sus facultades, saturando su conciencia, formando sus hábitos, educando sus ideas y despertando sus sentimientos y emociones. Por esta educación inconsciente, el individuo viene poco á poco á compartir los recursos intelectuales y morales que la humanidad ha acumulado, á heredar el capital consolidado de civilización. La educación más sistemática y técnica no puede salir, sin peligro, de este proceso general, sino sólo organizarlo, ó diferenciarlo en alguna dirección particular.

La única educación verdadera viene del estímulo de las facultades del niño por las situaciones sociales en que se va encontrando y que le excitan á obrar como miembro de una unidad, á salir de su primitiva estrechez, á formarse una idea de sí mismo, desde el punto de vista del bien del grupo á que pertenece. El modo cómo responden los demás á sus propias actividades, le va diciendo lo que éstas significan en términos sociales, v. gr., la respuesta que damos á los instintivos balbuceos del niño le da á conocer lo que esos balbuceos significan para nosotros; se van trasformando en lenguaje articulado é introduciendo así al niño en la riqueza de ideas y emociones que hoy representa el idioma. Este proceso educativo tiene dos lados: uno psicológico y otro sociológico; ninguno de ellos puede ser subordinado al otro ni abandonado sin seguirse malos resultados. La base es el psicológico. Las propias facultades é instintos del niño dan el material y el punto de partida de toda educación. Salvo cuando los esfuerzos del educador se unen con alguna actividad que el niño va ejerciendo por propia iniciativa, la educación se reduce comunmente, por desgracia, á una presión del exterior, que puede dar ciertos re-

sultados; pero que no puede ser llamada verdadera educación: sin conocimiento profundo de la estructura y actividades psicológicas del individuo, este proceso será siempre casual y arbitrario. Si tiene la fortuna de coincidir con la actividad del niño, le servirá de palanca; si no, resultarán rozamientos, ó desintegración, ó detención de desarrollo en la naturaleza del niño.

El conocimiento de las condiciones de la presente civilización es también necesario para interpretar adecuadamente sus facultades. El niño tiene sus propias tendencias; pero no sabemos lo que significan, hasta que se las traduce en sus equivalentes sociales y las referimos al pasado como herencia de actividades antiguas de la raza, á la vez que las proyectamos en lo futuro para calcular su fin y resultado. La habilidad, por ejemplo, de ver en ese balbuceo del niño la promesa de un comercio social venidero es lo que nos capacita para tratar adecuadamente sus instintos. El aspecto psicológico y el social están orgánicamente relacionados, y la educación no puede ser considerada como una transacción entre ambos ó una superposición de uno á otro. Se dice que la definición psicológica de la educación es estéril y formalista; que nos da únicamente idea del desarrollo de las facultades, pero no de su uso; y por otra parte, que su definición social (la adaptación á la civilización) hace de ella un proceso extenso y forzado, y viene á subordinar la libertad del individuo á un orden preconcebido de cosas, social y político.

Cada una de estas objeciones es cierta contra uno de los aspectos, aislado del otro. Para conocer lo que es realmente una facultad, debemos saber cuál es su fin, su uso ó función; y esto no cabe sino concibiendo al individuo como activo en la sociedad. Pero á la vez, la única adaptación posible del niño á las condiciones existentes, es la que lo eleva á la completa posesión de todas sus facultades. Con el advenimiento de la democracia y de las condiciones de la industria moderna, es vano predecir de una manera concreta qué será la civilización de aquí á veinte años: y así es imposible preparar al niño para ningún sistema preciso de condiciones. Prepararlo para el porvenir, significa darle el gobierno de sí mismo, de modo que tenga el ple-

no uso de todas sus facultades; que su vista, su oído, su mano, puedan ser instrumentos fáciles de dirigir; que su juicio sea capaz de entender las condiciones bajo que ha de obrar, y sus fuerzas ejecutivas, educadas para actuar económica y eficazmente. Es imposible alcanzar esta especie de adaptación, si no se está en observación constante de las facultades propias del individuo, de sus gustos é intereses, es decir, si la educación no va continuamente traduciendo en términos psicológicos.

En suma: el educando es un individuo social, y la sociedad una unión orgánica de individuos. Si eliminamos del niño el factor social, nos quedamos sólo con una abstracción; si eliminamos de la sociedad el factor individual, nos quedamos sólo con una masa inerte y sin vida. La educación, pues, tiene que comenzar por un conocimiento profundo psicológico de las aptitudes, intereses y hábitos del niño, y dirigirse en cada punto con relación á estas mismas facultades, intereses y hábitos, continuamente interpretados para saber qué significan, y traducidos en términos de sus equivalentes sociales, esto es, en términos de lo que son capaces de dar de sí para el servicio de la sociedad.

II. La *escuela* es, primeramente, una institución social. Siendo la educación un proceso social, la escuela es simplemente aquella forma de comunidad de vida, en la cual se reúnen todos los elementos más eficaces para llevar al niño á participar de los recursos acumulados por la raza y á usar sus facultades para fines sociales. La educación, por esto, es un proceso de vida, no una preparación para la vida en el porvenir. La escuela debe representar la vida presente, tan real y vital para el niño, como la que lleva en su casa, en su medio, ó en el juego. La educación que no se sirve de formas de vida que valgan la pena de ser vividas por ellas mismas, es siempre una pobre sustitución de la realidad genuina, que tiende á comprimir y á amortiguar.

La escuela, como institución, debe simplificar la vida social existente, reducirla, digámoslo así, á una forma embrionaria. La vida es tan compleja, que el niño no puede ponerse con ella en contacto, sin confusión, ó distracción. O se ve tan abru-

mado por las múltiples actividades que se le presentan, que pierde su propia facultad de reacción ordenada; ó tan estimulado por ellas, que sus fuerzas son prematuramente llamadas á funcionar y se encuentra especializado irregularmente, ó de otro modo, desintegrado.

Como tal vida social simplificada, la vida de la escuela debe desenvolverse gradualmente desde la doméstica, recogiendo y continuando las actividades con que el niño está ya familiarizado en ésta. Debe mostrarle esas actividades, y reproducirlas de modo que le enseñe poco á poco su sentido y á desempeñar su propia parte, en relación con ellas. Esta es una necesidad psicológica, como único modo de asegurar la continuidad en el desenvolvimiento y de dar un fondo de experiencia á las nuevas ideas adquiridas en la escuela; y es una necesidad social, porque la casa es la forma de vida donde ha sido el niño criado y recibido su educación moral. La obra de la escuela es profundizar y ampliar el sentido de la apreciación de las cosas, formado en esa vida de familia.

Gran parte de los fracasos de la educación presente dependen de que se descuida este principio fundamental de que la escuela es una forma de vida en común. Se la concibe como un lugar donde se adquieren ciertas noticias, se aprenden ciertas lecciones, ó se forman ciertos hábitos. Su importancia se considera como perteneciente á un remoto futuro; el niño debe hacer ciertas cosas por motivo de otras que tendrá que hacer más adelante: son una mera preparación. De aquí, que no llegan á constituir una parte de la experiencia del niño, ni por tanto son verdaderamente educativas. La educación moral gira toda alrededor del concepto de la escuela como un modo de vida social; la mejor y más profunda educación moral es precisamente la que se alcanza teniendo que entrar en las debidas relaciones con otros, en una unidad de trabajo y pensamiento. Los sistemas presentes, en cuanto descuidan ó destruyen esta unidad, hacen difícil ó imposible toda educación sincera, regular y moral. El niño debería ser estimulado y dirigido en su trabajo por medio de la vida de la comunidad; y en las condiciones actuales, ese estímulo y dirección procede

del maestro, y es excesivo, á causa del olvido de esta idea de la escuela. El lugar y obra del maestro en ella, ha de ser interpretado según este principio. El maestro no está en la escuela para estampar ciertas ideas, ó formar ciertos hábitos en el niño; sino para elegir, como miembro de la comunidad, los influjos que deben actuar sobre aquél y para ayudarlo en su debida reacción á estos influjos. La disciplina de la escuela debería nacer de la acción de ésta, como un todo, y no del maestro, cuya función es simplemente determinar, sobre las bases de una mayor experiencia y saber, cómo la disciplina de la vida obrará sobre el niño.

Todas las cuestiones sobre graduación y promoción debieran determinarse por el mismo criterio...

III. Por lo que hace al *programa* de la enseñanza, cree el autor que la vida social del niño es la base de concentración y de correlación de todo su desenvolvimiento, al cual da unidad inconsciente, y el fondo de todos sus esfuerzos y adquisiciones. De aquí, el programa de la escuela debe presentar una gradual diferenciación, desde esa primitiva unidad social. Violentamos la naturaleza del niño y dificultamos los mejores resultados éticos, introduciéndolo bruscamente en un número de estudios especiales (lectura, escritura, etc.), fuera de relación con su vida: el verdadero centro de correlación en el programa no es la ciencia natural, ni la literatura, ni la historia, ni la geografía; sino las propias actividades sociales del niño. La educación no puede ser unificada en el llamado estudio de la naturaleza: porque, aparte de la actividad humana, la naturaleza en sí no es una unidad, sino un número de objetos diversos en el espacio y en el tiempo; hacer de ellos el centro del trabajo es introducir un principio de radiación, más bien que de concentración. La literatura, interpretación refleja de la experiencia social, debe seguir, y no preceder, á esta experiencia; no puede servir de base de unidad, aunque sí de resumen. Y si la historia tiene valor educativo, en cuanto presenta fases de vida social y de progreso, debe ser contrastada con referencia á la vida social; cuando se la considera simplemente como historia, se la arroja en un pasado

distante y resulta sin vida é inerte. Tomada como un registro de la vida social y de los progresos del hombre, se llena de significación. Ahora bien, no se la puede tomar así, hasta que el niño está introducido directamente en esa vida social.

La primera base de la educación está, pues, en las facultades del niño, funcionando en las mismas direcciones generales que las que ha traído la civilización. La única manera de hacer al niño conscio de su herencia social es capacitarlo para ejecutar aquellos tipos fundamentales de actividad que engendran la civilización.

Esto da el criterio para el lugar del trabajo manual, la cocina, la costura, etc., en la escuela. No son ramas especiales, que hay que introducir entre otras, á manera de descanso, ó como trabajos adicionales; sino que representan más bien tipos, formas fundamentales de actividad social; y es de desear que la introducción del niño en asuntos más regulares del programa, se haga á través de estas actividades.

El estudio de la ciencia natural es educativo, en cuanto indica los materiales y procedimientos que hacen que la vida social sea lo que es. Una de sus mayores dificultades actuales es que el material está presentado en forma puramente objetiva, como un nuevo género peculiar de experiencia que el niño puede añadir á los que él ya tenía. Pero, si esa ciencia vale, es porque da la posibilidad de interpretar y dirigir la experiencia ya adquirida, y debe introducirse, no tanto como una nueva materia de estudio, sino para mostrar los factores comprendidos en esa experiencia previa y suministrar los medios por los cuales ésta puede ser más fácil y eficazmente ordenada. En cuanto á la literatura y el lenguaje, perdemos mucho, actualmente, de su valor, porque eliminamos de su estudio el elemento social. El lenguaje se trata casi siempre en los libros de pedagogía, simplemente como expresión del pensamiento. Ciertamente, que el lenguaje es un instrumento lógico; pero es fundamental y primariamente un instrumento social: el medio de comunicación por el cual un individuo llega á participar de las ideas y sentimientos de otros. Cuando se considera sólo como una manera de alcanzar noticias, ó de demostrar lo que se ha apren-

dido, pierde su motivo y su fin social.

No hay, pues, sucesión de estudios en el programa ideal escolar. Si la educación es vida, toda vida tiene, desde el comienzo, un aspecto científico, otro artístico y otro de comunicación. Así, no puede ser cierto que los estudios necesarios, por ejemplo, para un grado, sean, meramente, la lectura y la escritura, y que en un grado posterior, se introduzcan la literatura ó las ciencias. El progreso no está en la serie de los estudios; sino en el desarrollo de nuevas aptitudes é intereses con respecto á la experiencia. La educación debe concebirse como una reconstrucción continua de esta experiencia; su proceso y su fin son una misma cosa. Ponerle cualquier límite exterior como fin y criterio, es privarla de mucha de su importancia, y fundarnos sobre falsos y externos estímulos en el niño.

IV. La cuestión del *método* se reduce, en último límite, á ordenar el desenvolvimiento de las facultades é interés del niño. La ley para presentar y tratar las materias se halla implícita en la naturaleza de éste. Las siguientes afirmaciones son de importancia para determinar el espíritu de la educación.

1) El aspecto activo precede al pasivo, en el desenvolvimiento del niño; la expresión, á la impresión consciente; el desarrollo muscular, al sensitivo; los movimientos, á las sensaciones; la conciencia es entonces esencialmente motriz ó impulsiva y sus estados tienden á convertirse en acción. El abandono de este principio es causa de gran parte de la pérdida de tiempo y fuerza en el trabajo de la escuela. Al niño se le abandona á una actitud pasiva, receptiva, asimiladora, tal, que no le es permitido seguir la ley de su naturaleza. Resultado: rozamientos y pérdidas. Las ideas, procesos intelectuales y racionales, resultan de la acción también y desenvuelven una mejor dirección de la acción. Lo que nosotros llamamos «razón» es primeramente la ley de una acción ordenada ó eficaz. Querer llegar al desarrollo de las facultades razonadoras, sin referencia á la elección y acomodación de los medios puestos en actividad, es el sofisma fundamental de nuestros métodos actuales en esta materia. Presentamos así al niño símbolos arbitrarios. Los símbolos son neces-

rios en el progreso mental; pero tienen su lugar como medios de economizar esfuerzos. Presentados por ellos mismos, son una masa de ideas arbitrarias y sin sentido, impuestas desde el exterior.

2) La imagen es el gran instrumento de enseñanza. Lo que el niño saca de cualquier objeto presentado á su vista, son sencillamente las imágenes que por sí mismo forma con arreglo á él. Si nueve décimas de la energía que hoy se gasta en que el niño aprenda ciertas cosas, se emplease en observar las imágenes que va formando, la obra de la instrucción se facilitaría inmensamente. Mucho tiempo y atención de los que se conceden ahora á la preparación de las lecciones podrían ser más provechosa y discretamente empleados en educar la imaginación del niño y en observar cómo él forma continuamente imágenes definidas, vívidas y progresivas de las varias cosas con que la experiencia lo pone en contacto.

3) El interés es síntoma del progreso intelectual. Representa la aurora de las aptitudes; y su cuidadosa y constante observación es de la mayor importancia, como señal de los progresos que el niño va alcanzando: profetiza el estado en el cual se halla próximo á entrar. Sin esta continua y simpática observación, no puede el adulto penetrar en la vida del niño, ver para qué está dispuesto y en qué podría trabajar más fácilmente y con más fruto. Este interés no debe favorecerse ni reprimirse. Reprimirlo es sustituir el adulto al niño, debilitar así su viveza y curiosidad intelectual, suprimir su iniciativa y amortiguar su inclinación. Favorecerlo es sustituir lo transitorio á lo permanente: el interés es signo de alguna facultad que hay debajo; lo importante es descubrirla; mirar el interés es renunciar á penetrar debajo de esa superficie, reemplazando por el capricho y la fantasía un interés genuino.

4) Las emociones son el reflejo de las acciones. Esforzarse por estimularlas ó despertaras, aparte de los actos correspondientes, es introducir un estado de espíritu malsano y morboso. Nosotros sólo podemos asegurar hábitos rectos de acción y pensamiento, con referencia al bien, á la verdad, á la belleza: las emociones, en su mayor parte, se cuidan de sí propias. Des-

pués de la mortal apatía y el tedio, del formalismo y la rutina, no amenaza á nuestra educación un peligro mayor que el sentimentalismo. Y este sentimentalismo es el resultado necesario del intento de divorciar el sentimiento de la acción.

V. La escuela es el método fundamental del *progreso* de la sociedad. Todas las reformas que reposan sobre la acción de la ley ó la amenaza de ciertas penas, ó sobre tales ó cuales cambios en los mecanismos y disposiciones exteriores, son transitorias, ó fútiles. La educación es una ordenación del proceso por el que venimos á participar de la conciencia social; y la ordenación de la actividad individual sobre las bases de esta conciencia es el único seguro método de la construcción social.

Esta concepción respeta debidamente ambos ideales, individualista y socialista. El primero, porque reconoce la formación del carácter, como la única genuina base de una vida recta; el segundo, porque reconoce que este carácter no se forma por mero precepto, ejemplo, ni exhortación; sino más bien por el influjo de una cierta forma de vida institucional (de comunidad) sobre el individuo, y que el organismo social, por medio de la escuela, como su órgano, puede determinar resultados éticos. En la escuela ideal, encontramos la reconciliación de los ideales individualistas é institucionales.

El deber de la educación es, por esto, el principal deber de la comunidad. Por la ley y la pena, por la agitación y discusión sociales; la sociedad puede reglamentarse y formarse de un modo más ó menos al azar. Pero, por medio de la educación, puede formular sus propias aspiraciones, organizar sus propios recursos y así modelarse de una manera definida y económica en la dirección que desea moverse. Cuando las sociedades reconozcan un día los medios de esta dirección y las obligaciones que estos medios les imponen, es imposible concebir los recursos de tiempo, atención y dinero que pondrán á disposición del educador. La obra de todo hombre interesado en la educación es insistir sobre la escuela, como el principal y más eficaz interés del progreso y reforma social, con objeto de que la sociedad se despierte para realizar los fines de aquella, y se avive en

su espíritu la necesidad de conceder al educador los medios suficientes para llevar á cabo su obra.

Así concebida la educación, muestra la más perfecta é íntima unión de la ciencia y el arte, que se concibe en la experiencia. El arte de dar forma á las facultades humanas y adaptarlas á los fines sociales, es el arte supremo, una vocación que pide para su servicio los mejores artistas; porque ningún conocimiento profundo, simpatía, tacto, fuerzas de ejecución, son demasiadas para obra semejante. Con el progreso de la investigación psicológica, que auxilia al conocimiento profundo de la estructura del individuo y de las leyes del desarrollo, y con el desenvolvimiento de la ciencia social, que ayuda á nuestro conocimiento de la justa organización de la sociedad, todos los recursos científicos pueden ser utilizados para los fines de la educación. Cuando la ciencia y el arte así se unan, se llegará al principal motivo para la acción humana; los más puros resortes de la conducta se desplegarán y se asegurará el mejor servicio de que es capaz nuestra naturaleza.

El maestro está comprometido, no simplemente á educar á los individuos, sino á formar una vida social adecuada. Cada maestro debería realizar la dignidad de su profesión, porque es un servidor social, colocado aparte para mantener el debido orden y asegurar el progreso legítimo; el maestro, de este modo, es el profeta siempre y el introductor del verdadero reino de Dios en la tierra.

## XI.

El artículo de Mr. Dewey ha sido examinado y discutido por otro pedagogo importante, Mr. Clark, Director de una Escuela Normal de Arte en Boston, el cual comienza por declarar que desde el famoso ensayo de Spencer sobre la *Educación*, es decir, desde hace treinta años, pocas cosas se han publicado de la importancia del programa de aquel pedagogo. Su capital interés se refiere á tres puntos: 1) la individualidad del niño; 2) el medio social, como un mundo espiritual, que está llamado á entender; 3) sus facultades creadoras, como el punto de concentración de la edu-

cación toda, para esa participación y para el gobierno de sí mismo.

En lo primero, en el estudio individual del niño para saber, ante todo, por qué lados es más susceptible á la acción del medio y de reacción eficaz á esa acción, á fin de que entre más y más en armonía con la conciencia de la especie, debe entenderse por esta última expresión las cosas mejores y más ideales que constituyen el contenido de esa conciencia, distinguiendo en la naturaleza del niño lo animal y lo espiritual. La idea de que la función del educador consiste sólo en una selección de los influjos que han de actuar sobre el niño, entregado á su propia iniciativa, parece á Mr. Clark demasiado restringida, por más que aplaude la reacción que representa contra la tradicional autocracia y arbitrariedad del maestro; pero un Dr. Arnold, dice, desempeña siempre una función mucho más personal.—En cuanto al medio social, ¿puede aceptarse que la escuela deba representar una ampliación de la casa? Sin duda, cuando las casas de todos los niños fueran lo que debieran ser; pero una tendencia cada vez en aumento lleva á centralizar la vida en las grandes ciudades; y el promedio de las casas de las ciudades ejercen influjos que la escuela está más bien llamada á neutralizar con su tono ideal y elevado. La escuela, cierto, es vida, y vida real; pero debe ser una vida superior á la de ese promedio.—En el tercer punto, concentrar toda la educación sobre la base de las actividades creadoras y constructivas del niño, lleva á otro terreno más elevado—el de los fines sociales de la educación—las cuestiones de correlación y concentración, que suelen en general reducirse á discusiones entre los estudios formales y los materiales (*form and content studies*). Sólo que á las formas de producción que el profesor Dewey cita, y que se refieren á las necesidades físicas de la vida (alimento, vestido, habitación), no á las superiores, y forman como la subestructura de la civilización, hay todavía que añadir la actividad creadora que aparece en la literatura y las artes, cuyas fases dan la medida real de la distancia entre el hombre y sus progenitores salvajes. Hay, pues, que dar otro paso y reconocer el valor de la educación estética y de su ideal-

zación, que transforma un árido valle en fértiles campiñas, por medio del riego, como crea una Madona de San Sixto. Si es cierto que la imagen que el niño forma del objeto «es el gran instrumento de instrucción», conviene que se acostumbre, no sólo á formarlas exactas, sino á tomarlas como material de sus creaciones ideales. El modelado, el dibujo, la pintura, la composición, son el *abc* de las artes, y deben por tanto ser incluídas en ese núcleo de concentración de la educación escolar.

Por último, es sabido que el único elemento fisiológico educable es la fibra nerviosa; no el músculo, que se limita á obedecer á las descargas de energía de los centros; y la superioridad de los seres está en razón directa de su poder para regir sus propias reacciones correspondientes á las excitaciones del medio. Esta disciplina y gobierno de sí mismo es lo que hay que desenvolver en el niño: porque ni la civilización, ni el progreso del individuo son fruto de un crecimiento ciego y pasivo, sino de un esfuerzo consciente y deliberado, que da la victoria á lo superior. Entendidas así las cosas, con razón el profesor Dewey insiste en la precedencia de la actividad muscular respecto de la sensitiva, protestando contra el vago sentimentalismo que anula la energía de la voluntad.

(Continuará.)

## REVISTA DE REVISTAS.

### ALEMANIA.

#### *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.*

(Revista de higiene escolar —Hamburgo.)

#### AGOSTO Y SETIEMBRE (I).

*Un capítulo de la tarea social de los maestros primarios alemanes*, por K. Agahd.—Es natural que el magisterio extienda su labor pedagógica individual á las esferas sociales á su alcance, y así lo demuestran los trabajos del profesorado alemán, cuya última reunión contó más de 4.000 asistentes, habiéndose discutido en ella el tema: «perjuicios que á la educación de la juventud produce el ocupar á los niños en tareas industriales y agrícolas». Se expuso el hecho de que en las ciudades se hallaba el 13 por 100 de los escolares en este caso, y el 25 en las aldeas, siendo en toda Alemania un millón de niños el total, ó sea uno por cada ocho. Se acordó que urgía restringir esas ocupaciones de modo que no se emplease á los niños (antes de los 12 años), ni en las horas de la mañana, antes de las clases, ni después de las seis, por la tarde, ni los domingos, debiendo el Estado inspeccionar los talleres.

*Educación higiénica en las escuelas*, por E. Wegener.—Siendo incuestionable que debe atenderse por igual en la educación á los fines corporales y espirituales, dedicadas las horas de la mañana á éstos, debían consagrarse las de la tarde á los primeros. Desde luego es insuficiente para este fin la clase ordinaria (bisemanal) de gimnasia. Se olvidan demasiado los juegos, las duchas, los ejercicios de natación, los paseos y excursiones escolares, el trabajo manual, la jardinería, etc., todos los cuales contribuyen más que aquella mezquina clase al desarrollo físico del niño. También es necesario dar la instrucción higiénica, y propagar las advertencias contra las bebidas alcohólicas. Destiérrense, en cambio, todas aquellas materias que no son sino un pesado lastre, que agota la actividad intelectual de los alumnos (1).

*Escritura del abecedario «Spieser» y su examen*, por el Dr. Schubert.—Sabido es que la letra gótica, usada generalmente en la escritura y la tipografía por los alemanes, abunda en rasgos y perfiles que fatigan la vista, siendo quizá causa principal de la miopía tan común en aquel país. Spieser propone reemplazarla por caracteres lapidarios, de trazo firme é igual, que el Dr. Schubert halla, sin embargo, poco á propósito para la escritura ligada corriente.

*Sociedades y reuniones*.—El discurso del Dr. Hergel en la Sociedad de higiene de Aussig, versó acerca de la misión que res-

(1) Llamamos siempre especialmente la atención de las familias y de los maestros de todas clases y grados sobre los extractos de esta Revista.—(N. de la R.)

(1) La Institución, en el presente curso, á la tarde del miércoles, que constantemente ha venido dedicándose á juego en el campo, ha añadido la mañana del mismo día, en la cual sólo podrá haber clases de trabajo manual (carpintería, jardinería, etc.), dibujo y modelado y excursiones escolares.—(N. de la R.)

pectivamente toca al hogar doméstico y á la escuela en el tratamiento higiénico del niño, según su doble aspecto, intelectual y corporal, marcando las deficiencias que en la vida de familia existen para atender á este último, las cuales deben ser suplidas por el maestro, sobre todo en la importante tarea de formar el carácter é individualidad de sus alumnos. Pero siendo factor constante de la educación, debe también proponerse la escuela que la familia coopere por su parte en esta obra.—En la reunión general de la Sociedad de maestros de Sajonia, expuso el Sr. Meyrich la insuficiencia de las disposiciones de la ley de instrucción primaria de 1873 (revisada en 1879), en cuanto al *mínimum* de 2,50 m.<sup>3</sup> por alumno en la clase; al *máximum* de asistentes á cada una (60); á la forma de limpiar el edificio; al número de horas de clase, que ya constituye un verdadero recargo; á la proporción de alumnos enfermos, que cada vez aumenta; á la ventilación de las aulas, etc. Todo ello hace reconocer la necesidad de los médicos escolares y de la enseñanza de higiene en una clase superior de las normales.—Acercas de «La observación en la escuela,» habló el profesor Romanowsky en la Sociedad de segunda enseñanza, de Bucowina, encareciendo el deber del maestro, semejante al del médico, sobre todo con los alumnos de escasas condiciones intelectuales y morales (pues para los demás apenas hace falta dirección), de enterarse de todas las circunstancias internas y externas del niño, para tratar de mejorarlo. Recomienda que esta observación se haga de modo que no disguste al interesado, y sea bastante sostenida antes de emitir juicio y de obrar en consecuencia.—El Dr. Benzeviczky expuso, en la Sociedad de gimnástica nacional húngara, el ideal de esta institución, que consiste en el perfeccionamiento total y armónico del individuo «durante toda su vida»: para el cual, es claro que son insuficientes los ejercicios escolares de gimnasia, é innecesarios los de competencia y exhibición, cuando solamente tienen este fin.

*Varietades y noticias.*—Una publicación pedagógica refiere datos sorprendentes sobre el estado de muchos niños, de 6 años en adelante, al entrar en las escuelas de Berlín: un 70 por 100 no tenía idea alguna

de la salida del sol; eran más todavía los que no habían visto los animales más comunes del campo, ni ciertos árboles, etc. Y pregunta luego con razón: ¿No sería más procedente que leer y escribir, empezar por que estos niños de las grandes ciudades hiciesen uso de sus sentidos?—Otra publicación nota que son quizá excesivos los materiales de enseñanza que la escuela emplea, y cuyo resultado es fatigar y excitar demasiado artificialmente la atención del niño, á expensas del sentido de la realidad. Lo mismo sucede con los cuidados exagerados que en la familia recibe, á costa de su resistencia al influjo natural, que se debe procurar también dejar que obre en nosotros.—Según el Dr. Eulenburg, no deben pasar de 4 horas diarias las clases científicas de la segunda enseñanza, y darse por la mañana, con intervalos de duración creciente entre ellas. En el plan, debe cuidarse de combinar las materias alternativamente, con arreglo á su dificultad, y hacer las vacaciones más bien breves y frecuentes, que lo contrario.—En la educación higiénica de las jóvenes, antes que el necio temor que á que «abran los ojos» sobre las peculiaridades de su organismo, debe tenerse en cuenta los verdaderos peligros que les trae su ignorancia de ellas, ó el empeño de ocultar manifestaciones, que debían prevenir la madre misma ó la institutriz.—Algunas de las colonias escolares que sostiene la Sociedad benéfica de Hamburgo (en junto, llegan á unos 1.500 niños), viven á cargo de familias elegidas en lugares á propósito, y son periódicamente visitadas por la respectiva comisión; otras están reunidas, con un profesor ó profesora, y en todas rige un plan de vida eminentemente reparador, con paseos, juegos y trabajos manuales por toda ocupación, sobre todo para los pequeños. Sólo la colonia de Krems, ha tenido durante el pasado verano cinco grupos de 50 niños, separadamente. Cassel ha enviado en el mismo tiempo 74 niños con los mejores resultados. Ciertas escuelas en Rusia practican la costumbre de hacer excursiones veraniegas, algunas hasta de cincuenta días, para observar la naturaleza y las costumbres. Llevan máquinas fotográficas, y algunos alumnos, instrumentos de música.—La necesidad del médico escolar se ha

mostrado en muchos casos en que nadie se explicaba el gran atraso de ciertos niños, hasta que el reconocimiento facultativo descubrió en ellos anomalías, casi siempre en el oído y la pronunciación.—Muchas ciudades han desechado de sus escuelas la pizarra, reconociendo las ventajas del lápiz y el cuaderno.—La mayoría de las escuelas de Dresde adoptan el sistema de ventilar las clases, abriendo puertas y ventanas una vez cada hora, lo cual sólo halla obstáculo por parte de algún maestro friolero, ó delicado de salud.—De la excursión hecha á las montañas de Harz, durante cinco días, con 11 alumnas primarias, da cuenta la profesora D. Prang en la *Gaceta escolar de Hamburgo*. Caminaron á pie, cada una con su saco á la espalda, traje gimnástico, sombrero sin flores ni plumas, y botas fuertes. No hubo incidente desagradable, sino grande y general animación. La cuota, 16 marcos.—El ministro de Instrucción de Bélgica ha dispuesto que en las escuelas primarias se enseñe la conveniencia de abstenerse de bebidas alcohólicas. Las Sociedades de templanza y los padres de familia deben cooperar á este fin.—Desde hace siete años existe en Londres una Sociedad para facilitar recreo á los niños pobres durante dos horas por la tarde, después de la escuela, una vez cada semana, ó cada dos, según los recursos de que se dispone. Divididos en grupos, ocupan ya, las clases grandes, ya las de gimnasia, entretenidos en ver estampas, oír cuentos, combinar rompe-cabezas ó construcciones; las niñas, generalmente, juegan á las tiendas ó las muñecas, y también hay diversiones más ruidosas, el salto, la pelota, etc., etc. Los gastos se cubren con donativos (en dinero y especie), de señoras sobre todo.—El reconocimiento de los niños de las escuelas de Zurich (según la Memoria última), en cuanto á la vista, dió por resultado que la tenían anormal el 17 por 100 de ellos, la mitad por astigmatismo; en cuanto al oído, el 7 por 100, más de la mitad, con perturbaciones en el mismo, sin descomposición en el tímpano. En el examen previo, aparece que en general lo practicaron con más exactitud las maestras que los maestros. De la misma Memoria anual resulta que, en 1897, recogió la ciudad 56 niños abandonados por diversos conceptos (orfandad, ausencia de

los padres, malos tratamientos, etc.), habiendo gastado en ellos 5.700 francos, la mitad suplidos por padres de familia.—El profesor Kemeny, de Budapest, opina que no debe permitirse á los alumnos mayores de la segunda enseñanza formar parte de las Sociedades de deporte, porque su edad propende á la exageración, de la que difícilmente se contienen, y se perjudica con ello el provecho de sus estudios.—La infatigable abogada de la protección á la infancia, Ilsa Frapan, continúa su campaña en el *Correo de Zurich*, excitando los sentimientos caritativos para que se formen sociedades como la «Nacional», de Londres, que desde 1884 ha socorrido cerca de 300.000 niños en los 700 centros que administra. Desde 1895, disfruta de capacidad jurídica y ha logrado modificar el derecho civil inglés en varios puntos importantes, con ventaja para el niño. Pasan de 100.000 las familias que han recibido sus advertencias por malos tratamientos á los menores, y de 17.000 las perseguidas judicialmente por ella.—El establecimiento de médicos escolares en Wiesbaden ha demostrado sus grandes ventajas, y en su vista el Ministerio prusiano de Cultos excita á las demás provincias á plantear este servicio. Igualmente preocupa la cuestión en Königsberg, sobre todo después de la epidemia de oftalmía granulosa (1897); el Municipio resolvió crear diez plazas de médicos para examinar los alumnos de ingreso en las escuelas, reconocerles periódicamente, así como las condiciones higiénicas de los edificios, y dar instrucciones á los maestros. Su sueldo es de 600 marcos anuales.—En las escuelas municipales de Berlín, hay clases especiales para los alumnos atrasados; cada uno no tiene más que 12 de éstos y dos horas diarias de clase, pudiendo, además, á propuesta de su maestro, tomar parte en algunas de las enseñanzas de la escuela ordinaria (dibujo, gimnasia y canto). Se ocupan en lecciones de cosas, religión, alemán, escritura, cuentas y trabajo manual, sobre todo las niñas.—Se acaba de celebrar en Londres el 32.º aniversario de la fundación benéfica que, con el nombre de «Homes» del Dr. Barnardos, ha educado 34.000 niños y niñas, sin distinción de nacionalidad ni religión, en sus 86 asilos de

Inglaterra y el Canadá. Todos los años envía cerca de 700 al Africa meridional, Australia y Canadá, el 98 por 100 de los cuales prospera, honrando á la vez al establecimiento que los educó.

*Disposiciones oficiales.*—Instrucciones del Ministerio de Instrucción y Cultos de Noruega, relativas á los médicos escolares (24 de Mayo de 1898). Señala sus deberes como consejeros de las personas que dirigen la enseñanza, inspectores de la salud de los alumnos, de las condiciones de las clases, etc.; los resultados se reunirán en una Memoria anual.—Con fecha 20 de Febrero, publica un decreto con idénticos fines el Gobierno japonés, en el cual se refiere á las disposiciones de 8 de Enero del mismo año creando dichos servicios, y de 15 de Marzo de 1897 sobre el reconocimiento médico de los alumnos respecto á su desarrollo físico.—El Gobierno de Carintia (Austria-Hungría) ordena á las autoridades que empleen todos los medios para evitar que los niños, principalmente de edad escolar, concurren á las reuniones de los mayores (funciones, bailes, etc.), en que suelen tomar bebidas nocivas, en particular aguardiente, aplicándoles, en caso necesario, la pena de arresto, y en él, ayuno á pan y agua (!).

*Libros nuevos.*—*Salud y urbanidad: consejos á la juventud*, por un amigo de ella. Leipzig, 1897. Trata en forma comprensible, clara y amena, de las materias comprendidas en estos cinco capítulos: limpieza y orden; conservación del cuerpo; comida y bebida; trato social; auxilios debidos en caso de accidente.—*Anuario de los juegos populares y de la juventud*, publicado por E. Schenckendorff y F. Schmidt. Años 6.º y 7.º Leipzig, 1897 y 1898. Ambos volúmenes contienen trabajos encaminados á demostrar que la escuela no hace todavía bastante en el terreno de la higiene para compensar los males de la vida civilizada. Recomiendan dedicar dos horas de la tarde, cuando menos, á la educación del cuerpo; dan cuenta de la práctica de juegos en 1897 y de los cursos de maestros y maestras en esta materia, dedicando gran espacio á la fiesta nacional proyectada para el año 1900.—*Guía para las luchas, juegos y ejercicios gimnásticos en las fiestas populares y de la juventud*, por F. Schmidt. Leipzig, 1896.

—*Reglas para el juego de pelota con pala, al largo, etc.*, por A. Hermann. Brunswick, 1896. Uno y otro folleto tienen por principal fin dirigir las instalaciones en las sociedades gimnásticas y de juego.—*Los primeros veinticinco años de la sociedad de patinación de Brunswick*, por A. Hermann, inspector de gimnástica. Brunswick, 1897. Reseña el origen y progresos de la Sociedad; reúne muchos datos estadísticos y relativos al material de esta importante rama del deporte, así como á los locales. Todo ello ilustrado con varios grabados.—J. ONTAÑÓN.

#### FRANCIA.

*Revue pédagogique.*—París.

#### JUNIO.

*Paseos, viajes y colonias escolares*, por M. Causeret.—Estas tres instituciones escolares, muy acreditadas en varios países de Europa, han conquistado ya en Francia, gracias á sus excelentes resultados, la confianza de cuantos se interesan por el desarrollo de la enseñanza primaria nacional. Los paseos escolares, á más de ser una higiénica diversión de los ejercicios diarios de la clase, pueden ser un excelente medio de cultura intelectual y un complemento indispensable de muchas lecciones. Cita casos curiosos de alumnos de las grandes ciudades, incapaces de distinguir el trigo de la cebada, ó que se imaginan que la miel es un producto de confitería, que las judías se hacen en las fábricas, ó que las patatas se dan en los árboles, casos todos observados en Marsella. No basta, sin embargo, dice el autor, poner á los niños, mediante los paseos, en presencia de la realidad: hay que hacérsela observar, habituarlos á comparar y analizar, hasta adquirir la idea exacta y precisa del objeto. Por último, recomienda que se hagan los paseos en días y horas de clase, no los jueves ni domingos, en que los maestros deben descansar y dedicarse á sus lecturas ó á sus ocupaciones personales. Por lo que hace á los viajes escolares, frecuentes en Bélgica, obligatorios en algunos puntos de Alemania, comienzan ya á aclimatarse en Francia. Son, no sólo un reposo para el alumno, fatigado de todo el

curso, sino un recreo que da á su espíritu y á su cuerpo nuevo vigor, á más de enriquecer su inteligencia y de despertar el sentimiento de la naturaleza y el amor al suelo patrio. M. Causeret indica después algunos viajes ya realizados. La «Liga girondina de educación física» acaba de fundar caravanas escolares, que han visitado el país vasco—español y francés—y las montañas de Auvernia. La ciudad de Grenoble ofrece todos los años un viaje á los mejores alumnos de sus escuelas. Por último, el Comité de Reims organiza también un viaje anual de varios días para los niños de las escuelas de la población y de las afueras. Hasta hace poco, no habían disfrutado de estos viajes más que los primeros, y gracias al inspector primario de la segunda circunscripción de Reims, M. André, la caja social ha tenido un ingreso de 4.000 francos, que ha permitido á los niños de las escuelas rurales el mismo beneficio. En 1897, han tomado parte en estos viajes 250 niños de la segunda circunscripción de Reims, repartidos en cinco caravanas, confiadas cada una al cuidado de tres personas, dos de las cuales son un maestro y una maestra.—Más extendida está en Francia la obra de las colonias escolares. Ya las provincias las organizan también. Hay tres medios de instalarlas: ó van todos los niños á un establecimiento público ó especial (que es lo más frecuente); ó están colocados en distintas familias de la localidad y sólo se reúnen para pasear y jugar, ó van cada uno á diferente familia de campesinos, sin constituir grupo.

*Los progresos de la mutualidad escolar y su valor educativo*, por M. Beurdeley.—Se refiere á los rápidos progresos que la fundación de M. Cavé ha conseguido en Francia, desde 1881, en que nació. Es una sociedad mixta de caja escolar y socorros mutuos; son ya 550 las poblaciones en que estas cajas escolares funcionan, y más de 100.000 los niños socios. La cuota de imposición es de 10 céntimos y sólo esto permite, pasado cierto tiempo, un auxilio enorme para los asociados pobres, en caso de enfermedad ó muerte. Tienen, sobre las cajas de ahorros, la ventaja de que el niño se habitúa desde pequeño á dar su parte para beneficio de otros sin la mira interesada que implican aquéllas. Además, cons-

tituyen para sus miembros una doble pensión: una, establecida sobre el fondo común de la sociedad, y variable, según los beneficios que ha podido hacer, y la otra consistente en una libreta individual, propiedad particular del niño.

*La enseñanza primaria y la enseñanza secundaria ¿deben ayudarse?*, por M. Leclère.—Invita á los maestros de primera enseñanza y á los profesores de los liceos á ponerse de acuerdo y ayudarse en materias de educación, para poder hacer de ésta una obra más completa; lamenta con este motivo la separación en que están una y otra, con perjuicio del país, que no verá en mucho tiempo un fondo común de solidaridad en sus ciudadanos.

*El orfanato de la enseñanza primaria; Asamblea general de 1898*, por E. J.—Hace una reseña histórica de esta asociación, creada en 1885 por M. Philippe, director de la escuela de Gray (Alto Saona), y cuyo objeto es amparar y dar educación á los huérfanos de los maestros y maestras. Ha llevado una vida poco próspera hasta hace poco; hoy cuenta con 23.514 socios, que aportan un minimum de 3 francos anuales, con cuyo total apenas puede sufragar sus gastos. Recientemente, ha recibido de un antiguo maestro un valioso donativo.

*La enseñanza de la economía doméstica y de la economía rural, en la Escuela normal de maestras de Caen*.—Con objeto de facilitar la acomodación al medio, de hacer más soportable la vida aislada de las maestras que salen de las normales para las escuelas rurales, se ha fundado en la escuela normal de Caen un curso de economía doméstica y rural, que les prepara para interesarse en la vida y ocupaciones de sus convecinos, ganar su estimación y aun darles consejo. Comprende el curso de 15 á 18 lecciones prácticas, v. gr., manera de hacer la manteca, el queso, cultivo del suelo, etc., sin que supongan estas clases un recargo grande de trabajo.

*Conversaciones científicas.—El grabado y sus aplicaciones*, por N. P. Poiré.

*Lecturas varias. Challemel Lacour*, por M. G. Hanotaux.—Trozos del discurso de recepción de M. Hanotaux en la Academia francesa, tomados de su última parte, en que se aprecia la carrera política y parlamentaria del ilustre orador.

*La prensa y los libros.*—*La Escuela de Fontenay aux Roses, juzgada por una inglesa.* Es la reproducción de una carta publicada en la *Review of Reviews*. La autora ha sido auxiliar de lenguas vivas en la Escuela Normal de Ruan, donde todo el personal docente, incluso la directora, procedían de Fontenay. «Todas tenían un sello, lo que se llama el espíritu de Fontenay. Durante mi estancia en Ruan, he estudiado de cerca la organización de la escuela, y nunca he dejado de admirar la perfecta disciplina y la elevación moral del trato entre la directora y su personal.» La autora tuvo ocasión de asistir á las conferencias que en el verano de 1896 hizo M. Pécaut á las alumnas que concluían sus estudios en la Normal de Ruan, y conservará siempre, dice, entre sus mejores recuerdos la fuerte impresión de aquellas palabras sencillas, de aquel tono tranquilo, de aquella elevación con que les habló del patriotismo, de la abnegación, del amor á la humanidad.—*Las religiosas que enseñan y las necesidades del apostolado*, por Mme. Marie del Sagrado Corazón. Declara francamente la autora las deficiencias de que está llena la enseñanza de las señoritas en las escuelas de religiosas, la necesidad que tienen de entrar en las corrientes modernas y la de ajustar sus programas á los de los centros oficiales. La autora ha estudiado la organización de la escuela superior de Fontenay, á propósito de la cual, dice que es perfecta, que allí no falta humanamente nada. Elogia sus programas, el saber de sus profesores y la libertad en que dejan á sus discípulas, pudiendo así hacer un aprendizaje útil. Las Congregaciones religiosas no cuentan con una escuela de preparación para sus futuras profesoras; no saben lo que es la enseñanza; sin cultura general, sin trato directo con el mundo, viven una vida artificial, de la cual no puede venir más que la consunción de sus escuelas. Quiere que tomen una nueva dirección; y para ello pide entre otras cosas, que se funde una Escuela Normal de enseñanza religiosa, donde puedan ser admitidas, no sólo las religiosas de cualquier Congregación, sino también alumnas seglares; que se publique una revista pedagógica y literaria, etc.—*La gloria de la nada*, por Jean Lahor.—*La reforma de la Ortografía y la Academia francesa*, por Ch. Lebai-

gue.—*A los maestros y á las maestras: consejos y direcciones prácticas*, por Jules Payot. Este libro responde perfectamente á lo que promete el título. Toma el maestro á su salida de la Escuela Normal, le invita á hacer su examen de conciencia, y después lo instala en la escuela, le aconseja en sus relaciones con su director, asiste á su primera clase, le enseña el secreto de la autoridad, «cuestión de vida ó muerte para él», le regula el tono de la voz, le muestra el valor del silencio y le adapta á la práctica de los métodos activos; después, le acompaña en los diversos actos de su vida pública y de su vida privada, en sus relaciones con los padres de los alumnos, con sus convecinos, con el alcalde, con el párroco; y por último, examina, con el mismo sentido práctico, el papel del maestro en las grandes cuestiones del tiempo presente, la cuestión religiosa, la cuestión política, la cuestión social.—*La fatiga intelectual*, por A. Binet y V. Henri. Dejando á un lado el estudio del recargo intelectual y el de la fatiga de los adultos, sabios, artistas, literatos, este libro se concreta á observar los efectos que produce en la escuela el trabajo mental impuesto á los niños por los actuales programas de enseñanza. Los resultados obtenidos por los autores, empleando diversos procedimientos de examen, tanto en las escuelas como en su laboratorio de psicología experimental, son de dos clases: fisiológicos y psicológicos. Entre los primeros, hace notar los efectos del trabajo intelectual en las funciones más importantes del organismo, la circulación, la respiración, la temperatura, los cambios nutritivos, la fuerza muscular. El valor práctico de estas observaciones, lo acredita, por ejemplo, la de que el trabajo mental cambia la composición de los gases de la respiración, aumentando la cantidad de ácido carbónico espirado, lo cual constituye un nuevo dato importante que tener en cuenta para la cubicación y ventilación de las clases. El estudio de los efectos psicológicos de la fatiga no permite todavía llegar á conclusiones prácticas directamente utilizables para las escuelas; los autores proponen varios ingeniosos métodos de experimentación y los describen al pormenor; y es de esperar que muchos maestros, después de un corto aprendizaje, se decidan á

aplicarlos en sus escuelas para contribuir á la obra de MM. Binet y Henri.—*La infancia culpable*, por M. L. Mathieu. Conferencia en que el autor expone datos estadísticos de diferentes países sobre la criminalidad de los menores, y estudia luego los medios de preservación, entre los cuales figura la escuela. M. Mathieu piensa, como M. Tarde, que «la criminalidad de los niños está en razón inversa de su asistencia á la escuela.» El autor propone además la construcción de *refugios escolares*, para los niños cuyos padres trabajen en fábricas ó talleres fuera de las horas de escuela, y la creación de *escuelas de preservación*, para los indisciplinados y holgazanes.

*Crónica de la enseñanza primaria en Francia*.—La fiesta escolar de la templanza.—Las conferencias para adultos y las obras complementarias de la escuela.—ISABEL SAMA.

## ENCICLOPEDIA.

### LA HISTORIA DEL PENSAMIENTO DE PLATÓN SEGÚN UN LIBRO RECIENTE (1),

por el Prof. D.<sup>e</sup> Francisco Giner,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

El Sr. Lutoslawski es un filósofo polaco, profesor hasta 1893 en la Universidad de Kazán y autor ya, á pesar de su juventud, de muchos estudios sobre problemas de interés, en que ha revelado vocación científica, aptitudes y sólida cultura (2). Casado con una escritora española, querida y respetada de nuestro público, la señora doña Sofía Casanova, las circunstancias le han

(1) *The origin and growth of Plato's logic, with an account of Plato's style and of the chronology of his writings (Origen y desarrollo de la lógica de Platón, con un juicio del estilo de Platón y de la cronología de sus escritos)*, by Wincenty Lutoslawski. —Longmans, Green, and Co. —London, 1897. —1 in 4.<sup>o</sup> xviii-547 págs.

(2) *La conservación y la ruina de las constituciones políticas, según Platón, Aristóteles y Maquiavelo* (alem.), Breslau, 1888, y varios artículos sobre *La inmortalidad, El tiempo, Descartes, El verdadero sér, La filosofía en Polonia, Química dinámica*, etc., en Revistas polacas, alemanas, rusas, americanas y españolas, además de los trabajos sobre Platón, que en otro lugar se indican. Se anuncia como próxima la publicación de un libro sobre problemas metafísicos: *La fuerza anímica y las afinidades espirituales, como elementos del progreso humano*, Leipzig, Engelmann.

puesto en contacto con nuestro pueblo, nuestra lengua y nuestra vida intelectual, cuyo estado, en el orden que especialmente interesa á los estudios del Sr. Lutoslawski, ha descrito en más de una ocasión (1), por lo cual le debemos reconocimiento. Pues no es obra de poco esfuerzo, aun sin tratarse de un extranjero, exponer el estado presente de nuestro espíritu nacional en ninguna esfera de ciencia, y aún fuera de ella.

Desde hace largo tiempo, ha mostrado inclinación al estudio de la filosofía griega; poco á poco, esta inclinación ha ido llevándolo hacia el incomparable maestro de los maestros, Platón, y más especialmente á la evolución de su pensamiento y doctrina; y ahora, después de doce años de laboriosos estudios, parte de cuyos resultados ha ido de tiempo en tiempo dando á conocer (2), los presenta, por último, resumidos en un libro que, á juzgar por el testimonio de hombres autorizados de las principales naciones, no sólo ha hecho viva impresión, sino despertado y removido problemas de profundo interés, referentes á la filosofía platónica.

El libro del Sr. Lutoslawski comprende, después de un breve prefacio, diez capítulos, cuyos respectivos asuntos son: I. *Platón, como lógico*. II. *Autenticidad y cronología de sus escritos*. III. *Su estilo*. IV. *Período socrático de su lógica*. V. *Origen de la teoría de las ideas*. VI. *Platonismo medio*. VII. *Reforma de la lógica de Platón*. VIII. *Nueva teoría de la*

(1) *Kant en España* (alem.), en los *Kantstudien de Vaihinger* (1896), y la parte referente á la filosofía española contemporánea, en la continuación de Heinze á la *Historia de la Filosofía*, de Uberweg (1897), vol. III, págs. 497-500.

(2) *Sobre la lógica de Platón* (polaco), 1.<sup>a</sup> parte: Cracovia, 1891. —2.<sup>a</sup> parte: Varsovia, 1892.—*Sobre las tres primeras tetralogías de las obras de Platón* (pol.): Cracovia, 1896. —De estos trabajos ha publicado resúmenes, en francés, el *Bull. de l'Acad. des sciences* de Cracovia; y del último, otro más amplio (en al.), bajo este título: *Sobre la autenticidad, sucesión y teorías lógicas de las tres primeras tetralogías*, etc., en el *Archivo para la Historia de la Filosofía*, de Stein, 1895.—Además dos memorias presentadas en el Instituto de Francia: una (*Sur une nouvelle méthode pour déterminer la chronologie des dialogues de Platon*) leída en la Academia de Ciencias morales y políticas, Paris, 1896; otra (*Principes de stylométrie, appliqués à la chronologie des œuvres de Platon*), dirigida á la de Inscripciones y Bellas Letras en 1897 y publicada en la *Revue des études grecques*, de Paris. Últimamente, ha insertado en la *Revista de filosofía y crítica filosófica* (alem.), y bajo el título de *Estilométrica*, un artículo discutiendo la crítica que de los trabajos de Campbell ha hecho Zeller,

ciencia. IX. *Ultimos desenvolvimientos del pensamiento de Platón.* X. *Su lógica.*

El primero de estos capítulos es una especie de introducción, que expone la historia del problema y su estado actual; el segundo y el tercero lo estudian directamente: uno, desde el punto de vista del contenido de los *Diálogos*; otro, desde el punto de vista del estilo; los seis siguientes presentan las distintas fases del pensamiento de Platón, en su desarrollo y como resultado de esos estudios; y el último contiene un resumen general de este resultado en sus puntos capitales. Entre el prefacio y el libro, se halla un detenido sumario doctrinal de cada capítulo; al final de la obra, un índice y registro alfabético, que tiene 19 páginas á dos columnas y en uno de cuyos artículos incluye un nutrido vocabulario platónico de cerca de 500 palabras.

Procuremos dar una idea sumaria de este libro, un simple extracto, á que, por falta de competencia especial, tiene que reducirse la presente noticia.

### I.

Si á la gran masa de personas cultas, que no hacen, digámoslo así, profesión de la filosofía, y aun á muchos de los que la hacen, se les pide una fórmula breve de la doctrina de Platón, es casi seguro que señalarán su «teoría de las ideas». Platón es el glorioso representante del idealismo antiguo; y todavía se suele acentuar esta característica, oponiéndolo á Aristóteles, como el apóstol de la realidad y la experiencia. Todo el platonismo, se dice, está condensado en aquellas entidades hipostáticas, que existen por sí propias, independientemente de las cosas sensibles, no menos que de la conciencia del sujeto, el cual llega á ellas, por una como intuición é inspiración divina: arquetipos luminosos, de que el mundo exterior, y aun nosotros mismos, no somos más que sombras. Es, en suma, el filósofo del *Banquete*, del *Fedón*, de la *República*, de la alegoría de la caverna.

Esta es la idea tradicional, que ha predominado desde Aristóteles á Jowett, á Fouillée, á Zeller, y cuya autoridad pesa con harta razón todavía.

A ella se han opuesto, en los tiempos modernos, quizá el primero, Kant, más ó

menos vagamente; Tennemann, Trendelenburg, H. Ritter, Lotze, Überweg, Jackson, Benn y otros, alguno de los cuales llega á comparar la doctrina definitiva de Platón con la de *La crítica de la razón pura*, y á tenerlo por «el primer representante del idealismo crítico» (1).

A esta segunda corriente de interpretación viene ahora á contribuir el Sr. Lutoslawski, con esfuerzo extraordinario y desde un punto de vista sintético, original y comprensivo.

El motivo de sus investigaciones nació de su vocación preferente por los estudios lógicos, que le hizo dar con Platón. Sorprendióle la escasa importancia que como lógico se le suele atribuir, cuando él creyó ver en él el padre de esta ciencia. Entonces, formó el propósito de estudiarlo con detenimiento, y ante todo, psicológicamente, esto es, en el origen de su doctrina, su génesis y evolución en su espíritu, interpretando para ello sus obras, hasta llegar á darse cuenta del fondo real de su pensamiento, aun en aquellas partes que no llegaron á ser claramente expuestas por su autor. Pues, como dice Kant, «podemos entender á un filósofo, por la comparación de sus pensamientos, mejor de lo que él mismo se ha entendido»: gracias á una hermenéutica, que con razón (y contra Zeller) el Sr. Lutoslawski estima propio objeto del historiador de la filosofía; en otro caso, «la mejor historia sería una edición de los textos» (2).

Este interés por las teorías lógicas de Platón viene, en parte, del concepto que el autor tiene de que constituyen una característica más permanente y objetiva de un filósofo, que sus doctrinas metafísicas, éticas, etc.; pero, sobre todo, viene de considerar á Platón—al menos en Occidente y hasta donde cabe usar sin hipérbole estos calificativos—como el «padre de la lógica»: el primero, «no sólo en buscar la verdad, sino en preguntarse por qué la verdad es verdadera» (3). Esta idea es otra sorpresa, sin duda, para las opiniones corrientes, que dan tal carácter á Aristóteles. Pero, aunque Platón no haya escrito un

(1) *Plato's Logic*, páginas 26 y sigs., nota 69.

(2) Pág. 29.

(3) Pág. 32.

«tratado de «Lógica», ni presentado sus teorías sobre estos problemas de un modo directo, como su discípulo, sino «subsidiariamente, al tratar de otros problemas, psicológicos, metafísicos, éticos» (1), Platón es, en realidad, «el primer lógico, al menos, cuyos escritos han llegado hasta nosotros en una forma tan completa como aquella en que fueron conocidos por sus contemporáneos» (2). Esta importancia de Platón para la historia de la lógica, no obstante ser tenido principalmente por metafísico y moralista, ha sido, sin embargo, reconocida á veces, sobre todo desde el Renacimiento, según indica el señor Lutoslawski, aunque no ha prevalecido contra la opinión común: cosa que, en parte, depende de la diferencia que suele haber en el modo de concebir la lógica, modo bastante vago todavía, aún después de Hegel, Krause y, en otra línea, de St. Mill.

Pero, al estudiar á Platón, el autor hallaba contradicciones profundas en su doctrina, que hacían imposible para él considerarla como un todo concreto. Estas contradicciones no han escapado á todo el mundo. Pero cuando se notaba la imposibilidad de concertarlas, la solución más general era eliminar uno de los dos términos. Así, por ejemplo, se ha negado á veces la autenticidad del *Parménides*, el *Sofista*, el *Político*, el *Filebo*, cuyas teorías aparecen inconciliables con las de otros diálogos, como, v. g., el *Fedón* ó el *Banquete*. Mas ante la necesidad de reconocer por igual la autenticidad de la *República* y las *Leyes*, por todos admitida, pero que ofrecen tanta divergencia en sus teorías, esa solución dejaba ya de serlo. La verdadera, para nuestro autor, podría decirse que está en aquella vulgar máxima de los antiguos legistas: *Distingue tempora et concordabis (doctrinas)*. Platón presenta distintas fases. Su sistema no es una concreción rígida, según lo es (al parecer) la piedra; sino un desarrollo, como el de la planta. El estudio de este desarrollo es indispensable, pues, para entenderlo.

De aquí la importancia, no puramente filológica ni de historia exterior, sino propiamente interna y filosófica, de la crono-

logía de sus diálogos. Si su espíritu ha recorrido en ellos diversos momentos, la serie de estos productos es la expresión paralela de esos momentos y la única fuente directa para llegar á apreciarlos. Si hay un Platón idealista, poético é imaginativo (para usar los términos del Sr. Lutoslawski), y otro científico y dialéctico, ¿cuál es más moderno? ¿Cuál de estas dos posiciones extremas indica la madurez intelectual? ¿Consideramos, por ejemplo, como Schleiermacher y Zeller quieren, al grupo crítico formado por el *Sofista*, el *Político*, etc., como correspondiente á la primera mitad de su vida? Pues entonces la teoría hipostática de las ideas representaría el último momento de la evolución. Pero, desde Aristóteles, todo el mundo sabe que las *Leyes* son la última obra de Platón; y las *Leyes*, al menos en sus teorías jurídicas y políticas, también sabe todo el mundo que no pertenecen ciertamente á la tendencia idealista de la *República*. En tal caso, habría una oscilación, un regreso, en Platón; y no dos, sino tres fases.

Socher (1820), Hermann (1839), Susemihl (1854) y Überweg (1861) han sido tal vez los primeros en señalar, más ó menos, cierta evolución en sus obras, por la comparación de su contenido y doctrina, principalmente en determinados problemas de metafísica, de psicología y de ética. Otros siguieron ese análisis interno (Peipers, Teichmüller, Siebeck), tratando cada uno de ellos un aspecto propio; nuestro autor, ahora, entra igualmente en él, desde su punto particular de vista, á saber: el de la lógica, estudiada, en primer término, mediante el estilo.

«El método aquí propuesto, dice en el *Prefacio* (1), mejora los criterios estilísticos hasta ahora usados, formulando los principios teóricos sobre los cuales debe basarse una nueva ciencia de la Estilometría, y aplicando estos principios á 500 peculiaridades del estilo de Platón (observadas en 58.000 casos), recogidas en el curso de cincuenta años por unos 20 autores, trabajando independientemente. Este método estilométrico, completado con muchas comparaciones del contenido de las obras de Platón, y por aquellas observaciones y su-

(4) Pág. 32.

(2) Pág. 3.

(1) Pág. VII-VIII.

gestiones reconocidas como útiles en la literatura platónica de todos los países, ha llevado al autor á determinar el orden cronológico de unos 20, entre los más importantes diálogos platónicos.»

«Sobre esta base, se da cuenta aquí por vez primera de las teorías lógicas de Platón y de su desarrollo. Está probado que la teoría de las ideas, generalmente tenida por la única forma de la lógica de Platón, fué sólo una primera tentativa del filósofo para resolver las dificultades de la relación entre el conocimiento y el sér; y que, después de los cincuenta años, produjo un nuevo sistema lógico, en el cual anticipó ciertos conceptos de la filosofía moderna, llegando al reconocimiento de la existencia del alma individual y sustituyendo una clasificación de las nociones humanas á la intuición de las ideas divinas.»

Este es el objetivo del autor.

Si distinguimos en su libro dos partes, una más bien de datos é investigaciones, otra de resultados para la descripción de las fases del platonismo, podría decirse que la primera está toda dominada por la importancia del capítulo III, que, según ya recordará el lector, tiene por asunto el estudio del estilo de Platón, y con motivo de esto, la exposición de las bases de esa nueva ciencia, á que el autor da el nombre de «Estilometría» (*Stylometry*) y que tan vivo interés parece haber despertado. Es, además, este capítulo, uno de los más extensos (130 páginas); y muestra tal erudición y riqueza de datos, que á duras penas se concibe—al menos, por la gente profana—que haya podido acumularse y digerirse en solo diez ó doce años.

Comienza por una consideración sobre el estilo—«la forma externa» de las obras de un autor—como criterio de su identidad, independientemente del contenido de dichas obras: así se distingue un escritor, no sólo de los otros, sino de sí mismo, en los diversos tiempos de su producción; circunstancia ésta de capital interés para el presente problema. Sin duda, Platón se habría sonreído de los que cuentan las palabras de sus libros; pero ¿qué diría de las modernas investigaciones sobre el carácter de letra, como signo asimismo de identificación?

Naturalmente, para este fin, se necesita distinguir en el estilo de un autor ciertos

elementos característicos (1), que corresponden á dos órdenes, el léxico y el gramatical. El uno es como la primera materia, y comprende el vocabulario que elige, los neologismos que inventa, los términos extranjeros que adopta; el elemento gramatical se refiere á la disposición de esos materiales, su frecuencia, sus varias combinaciones, construcción, fraseo, ritmo y demás condiciones fonéticas, figuras y cualidades literarias, etc., etc.; sobre todo lo cual ofrece este libro interesantes observaciones, señalando la deficiencia todavía de los estudios platónicos de estilística y el programa para su rápido desenvolvimiento.

A continuación de este preliminar, viene una revisión de los principales de esos estudios hasta la fecha del libro.

El estudio del estilo de Platón es bastante moderno: según el autor, data de los trabajos de Engelhardt, en 1834. Pero el progreso más importante, verdaderamente extraordinario, es el que treinta y tres años después realiza el profesor escocés Lewis Campbell, uno de los más hábiles y modestos helenistas británicos, autor de ediciones comentadas de algunos diálogos, entre ellos, con el gran Jowett, de la célebre edición de la *República*. Anotando los términos raros empleados por Platón en el *Sofista* y el *Político*, los halló también usados en las *Leyes*, *Filebo*, *Timeo*, y *Critias*; y asentó que en estos seis diálogos se encuentran 1.492 palabras que Platón jamás usó en ningún otro. De donde vino á formar con ellos un grupo distinto, correspondiente—pues la fecha de las *Leyes* es conocida—á los últimos tiempos de Platón. Pero Campbell no anunció su descubrimiento de un modo especial y en un trabajo *ad hoc* y por separado, sino que se limitó á incluirlo en sus introducciones al *Sofista* y al *Político*; por lo cual, y á pesar del crédito que sus ediciones merecen, pasó aquél inadvertido, hasta el punto de que los más importantes filósofos que han abordado igualmente el estudio del estilo de Platón, sea con un fin puramente gramatical, ó literario, sea con el de contribuir

(1) En un trabajo posterior, los *Principios de estilometría*, ya citados, ha dado el autor á estas particularidades el nombre de *estilemas*.

á determinar la cronología de los diálogos, Blass, Dittenberger (1), Gomperz, Siebeck, C. Ritter, los hayan desconocido, procediendo con independencia de Campbell; lo cual, en cambio, da mayor valor á la frecuente concordancia entre estos diversos investigadores, al menos en los puntos que principalmente interesan á nuestro autor: sobre todo, en el de la formación del último grupo, que comprende las *Leyes*. Tras de todos estos helenistas, cierra de nuevo el ciclo (hasta 1896) el mismo Campbell, con una serie de trabajos sobre el mismo asunto.

La evolución del platonismo, que estos trabajos parecen comprobar, ha sido, sin embargo, ya ignorada, ya negada, por Janet, Waddington, Fouillée, Huit, etc. No es de olvidar que Zeller, quizá la más grande autoridad hoy en Europa, en punto á Platón y á la filosofía griega en general, tampoco la admite y se atiene á la antigua tradición corriente, declarando, v. g., al *Sofista* y al *Político* anteriores al *Fedón*. En tal conflicto de opiniones, no es extraño que haya quien tenga por insoluble esta cuestión y hasta la de la cronología general de los diálogos (2).

La última parte de este interesante capítulo contiene la exposición de las bases y leyes generales para la interpretación de las observaciones de estilística, ó sea, la «teoría de la estilometría». Comprende 51 páginas y comienza por la discusión crítica de los métodos hasta ahora seguidos en el estudio de la estilística platónica, su imperfección, las faltas cometidas y el consiguiente escepticismo—aunque injusto—de algunos especialistas tocante á sus resultados: todo lo cual cree el autor que podría remediarse, adoptando un método uniforme y científico, como el que

propone y aplica luego al problema presente.

Con ser grande, como se ve, el número de observaciones recogidas, fácilmente podría duplicarse: sería cuestión de tiempo. Sin duda, esos datos, y más aún reducidos á un solo autor, no parecen á primera vista suficientes para construir una teoría de carácter general; pero su calidad permite sacar de ellos ciertas bases.

La primera es la distinción (convencional) de los elementos ó fenómenos del estilo por su frecuencia, en cuatro grados: *accidentales*, ó que se presentan una sola vez en un diálogo; *repetidos*, de dos á cuatro veces, según la extensión de la obra; *importantes*, que exceden respectivamente de estos números, é *importantísimos*, que se repiten, por ejemplo, más de una vez en cada dos páginas de una determinada edición; para cada uno de estos grados, el autor consigna ciertas observaciones y reglas.

Sobre esta base, establece ahora, con el carácter de una hipótesis, la siguiente *ley psicológica de la afinidad estilística*, más ó menos admitida, dice, en el fondo, pero nunca discutida hasta hoy: «de dos obras del mismo autor y de la misma extensión, es más próxima en tiempo á una tercera, aquella que comparte con ésta el mayor número de particularidades estilísticas, con tal de que se tome en cuenta su diferente importancia y de que el número de esas particularidades observadas sea suficiente para determinar el carácter estilístico de las tres obras». Esta ley (objeto de todo un sistema de fórmulas y signos convencionales) la explica luego en sus diversos términos particulares, fijando su sentido y proponiendo para su comprobación examinar aquellos diálogos de Platón, cuya serie, generalmente conocida y admitida, confirma por su nuevo camino la ley estilométrica, que á su vez queda así contrastada y merecedora de crédito.

Ahora, las conclusiones generales sobre el orden de las obras de Platón á que estas investigaciones conducen, son: 1) que el último grupo, ó sea, el más reciente, está formado por el *Sofista*, el *Político*, el *Filebo*, el *Timeo*, el *Critias* y las *Leyes*; 2) que á éste sirve de base otro grupo intermedio, compuesto de los libros II al X de la *Repú-*

(1) En sus *Principios de estilometría* (que llegan á mis manos después de compuesto este artículo) cita el autor otro trabajo posterior, de Baron (también en la *Rev. des études grecques*), y distingue en el estudio de la cronología de los diálogos de Platón, por medio del estilo, dos métodos: el de Campbell, que llama «escocés» (1867) y el «alemán», iniciado por Dittenberger (1881), y compara sus respectivas cualidades.

(2) En su artículo *Estilométrica*, propone el Sr. L. la reunión de un Congreso platónico, donde pudiesen discutirse oralmente entre los platonistas los puntos dudosos aún en esta cronología.

blica, el *Fedro*, el *Teetetes* y el *Parménides*; 3) el grupo más antiguo de los diálogos propiamente platónicos, es el del *Cratilo*, el *Banquete* y el *Fedón*; 4) precede á estos tres grupos el de los diálogos socráticos, el último de los cuales es probablemente el *Gorgias*.

Sentada así la precedencia de la *República* respecto de los diálogos dialécticos, «cambia por entero la concepción tradicional y corriente del platonismo, tal como ha sido enseñada por Schleiermacher y Hermann, y como la representa todavía en nuestros días el gran nombre de Zeller. Este error produce una completa distorsión de la verdadera idea acerca de la carrera filosófica de Platón. Es como si algunos eminentes críticos propusiesen considerar la *Crítica de la razón pura* de Kant, como una excentricidad juvenil, y buscar el contenido principal de su filosofía en su *Principiorum primorum cognitionis metaphysicae nova dilucidatio*, publicada en 1755 y escrita bajo el influjo de la filosofía, á la sazón predominante, de Leibnitz y Wolff (1).

El autor señala los ulteriores progresos que está llamada á hacer la nueva ciencia estilométrica, auxiliar de la historia, al modo, v. gr., de la paleografía, y tan segura como ésta para decidir la autenticidad y cronología de las obras literarias, por basarse en principios racionales, cuya certidumbre, dice, supera á la del testimonio puramente histórico (2).

(Concluirá.)

## INSTITUCIÓN.

### LIBROS RECIBIDOS.

Capitaine (Guilelmus).—*De Origenis ethica*.—Monasterii Guestf. Ex typographia Aschendorffiana, 1898.—Don. de la Universidad de Münster.

Rehling (Bernardus).—*De Fausti Reiensis epistula tertia*.—Monasterii Guestf. Ex typographia Aschendorffiana, 1898.—Don. de idem.

Linneborn (Johannes).—*Der Zustand der westfälischen Benediktinerklöster in den letzten 50 Jahren vor ihrem Ausschlusse an die Burs-*

(1) Págs. 190 y sigs.

(2) Pág. 193.

*felder Kongregation*.—Münster, Druck der Regensbergschen Bruchdruckeroy, 1898.—Don. de id.

Herkenne (Henricus).—*De veteris latinae ecclesiastici capitibus I-XLIII*.—Lipsiae, typis expressit W. Drugulin, 1897.—Don. de id.

Hilling (Nicolaus).—*Die Westfälischen Diözesansynoden bis zur Mitte des 13 Jahrhunderts*.—Lingen, Druck van R. von Acten.—Don. de id.

Pigge (Heinrich).—*Die Toleranzanschauungen Friedrichs des Groszen*.—Mainz, Franz Kirchheim, 1897.—Don. de id.

Bartmann (Hermann).—*Grabbesverhältnisz zu Shakespeare*.—Münster, Buchdruckerei von J. Bredt, 1897.—Don. de id.

Sievert (Vilhelm).—*Das Vorleben des Papstes Urban IV*.—Roma, tip. della Pace di Filippo Cuggiani, 1897.—Don. de id.

Deschauer (Joseph).—*Beiträge zur Klimatologie Fuldas und Seiner Nachbarstationen*.—Fulda, J. L. Urh, 1898.—Don. de id.

Finkenbrink (Joseph).—*Unechte Hermapbroditen*.—Münster, Buchdruckerei von J. Bredt, 1897.—Don. de id.

Esch (Joannes).—*De Plauti correptione secundae syllabae vocabulorum polysyllaborum, quae mensura iambica incipiunt*.—Monasterii Guestf. Ex typographia J. Bredt, 1897.—Don. de id.

Stapper (R.).—*Papst Joannes XXI*.—Münster i W. Westfälische bereinsdruckerei vormals Coppenrath'sche Buchdruckerei, 1898.—Don. de id.

Reeker (Hermann).—*Beiträge zur Gykloper*.—Munster i W., Druck der Theissing-schen Buchhandlung, 1898.—Don. de id.

Berra (F. A.).—*Código de enseñanza primaria y normal de la provincia de Buenos Aires. Proyecto*.—La Plata, talleres de publicaciones del Museo, 1898.—Don. del autor.

Universidad Central.—*Memoria del curso de 1896 á 97 y Anuario del de 1897 á 98 de su distrito universitario*.—Madrid, impr. colonial, 1898.—Don. de la U. C.

Arocena (C. A.).—*Anuario hidrográfico del Río de la Plata para el año 1891*.—Montevideo, impr. y lit. «La Razón», 1891.—Don. del autor.

Gogorza González (José).—*Refutaciones á un antidarwinista*.—Dos ejemplares, Salamanca, F. Núñez, 1897.—Don. del id.