

# BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

La INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena á todo espíritu é interés de comunión religiosa, escuela filosófica ó partido político; proclamando tan 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 XXVI.

MADRID, 31 DE AGOSTO DE 1902.

NÚM. 509.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

Problemas urgentes de nuestra educación nacional, por *D. F. Giner*.—Educação e Pedagogia (conclusión), por el *Dr. A. Coelho*.—Los procedimientos de enseñanza en la Facultad de derecho de la Universidad de Oviedo (conclusión).—Pedagogía social, por *R.*—Revista de revistas, por *D. J. M. Navarro de Palencia* y *D. J. Ontañón*.—Sumarios de revistas pedagógicas.

### ENCICLOPEDIA

El teatro de Hauptmann, por *D. Rafael Altamira*.—La trata de blancas, por *M. Hilty*.—Nota bibliográfica, por *D. F. de las Barras*.

### INSTITUCIÓN

Libros recibidos.

## PEDAGOGÍA

### PROBLEMAS URGENTES

DE NUESTRA EDUCACIÓN NACIONAL (1)

por el Profesor *D. F. Giner*,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

Con tanta confianza en el porvenir como desconfianza en el presente, puede un español atreverse á pensar, y no digo á hablar ó á escribir, de nuestra educación nacional. Confianza, porque al fin y al cabo, temprano ó tarde, la historia corre para todos, incluso para el Japón, que ha querido civilizarse, y para la China, que se civiliza sin quererlo; y así también nos llegará nuestra hora, en una ó en otra forma, y seremos arrastrados por la corriente universal de la vida. Des-

(1) Véase el núm. 20 de *La Lectura*, Revista de ciencias y de artes, pág. 453 y siguientes.

confianza, por dos principales razones. La primera, el respeto debido á la gravedad del problema, con las responsabilidades consiguientes que toma sobre sí todo el que pretende coadyuvar á su solución, por pequeña que su fuerza sea, y corta la esperanza de ser escuchado. La segunda, porque esa hora está tan lejos todavía, y depende de causas tan generales y profundas, ante las cuales la acción del individuo es tan flaca... De la vida contemporánea, apenas conocemos aquí sino la superficie, no su fondo real: una, como decoración de teatro, donde los árboles, el mar, las nubes, los montes, casi todo es figurado; ó á lo sumo, una especie de parodia, una farsa plebeya, burda y mal representada. Por lo menos, en su promedio general, las cosas de sustancia, el pan, el ideal, la cultura, todo ello es primitivo y poco más que apariencia; la pedrería, las plumas, los bordados, los toros, la inquisición africana, la navaja, la sangre... eso sí que es real; y el anillo pasado por la nariz, del más fino oro macizo.

Si tanta vanidad y mentira, aun fuera de este oscuro rincón, más amado cuanto más oscuro, queda todavía, allá, en el mundo, en casa de los grandes, en el empero asoleado de las naciones soberbias, resplandecientes y gloriosas, ¿cómo podría ser de otro modo en un pueblo, amputado hace más de tres siglos, de la historia, cuando menos en la parte más espiritual de ella y más profunda?

Pues así es la arquitectura de nuestra educación y enseñanza. En lo exterior, en lo ornamental, en sus rótulos, en la distribución de todos ellos por el edificio, se parece, poco

BOLETÍN DE LA BIBLIOTECA DEL  
INSTITUTO DE ENSEÑANZA LIBRE

más ó menos, á lo que puede verse en cualquier parte. Pero allí ese edificio está habitado por el espíritu del hombre; y aquí, tan desierto... Latín, griego, sanscrito, árabe, hebreo, lenguas y literaturas vivas y «muertas»; historia, física, zoología, derecho, comercio, astronomía, filosofía, matemáticas, música, medicina, ingeniería, arqueología, gimnasia; enseñanza primaria, secundaria, terciaria, y no sé si cuaternaria; general y profesional, pura y aplicada, ideal y técnica: todo, como en las naciones próceres. Menudeamos los exámenes más que en ninguna, es decir, salvo en China; nuestros maestros de todas jerarquías se reclutan nada menos que por solemne, reñida y archiescolástica oposición, en que mutuamente se llenan de improperios; y nuestros diplomas tienen el valor que todos sabemos, ó mejor (es decir, peor), que no sólo sabemos nosotros, los de casa, sino todo el mundo fuera de ella.

Hablar en estas circunstancias de los «problemas urgentes» en nuestra educación, es, por una parte, hablar de cosas en que hay que pensar mucho para decir siempre poco; por otra, hablar... ¿para cuántos? El interés sincero por estos graves asuntos, no el retórico, de que tal consumo se hace en los juegos florales de nuestros Parlamentos y otras fiestas análogas, comienza, sin duda, á romper la dura costra y á extenderse; pero la levadura no ha prendido aún en la masa, ácima todavía para mucho tiempo. Cuando no ha fermentado en 1898... Bien puede decirse en general á nuestro pueblo lo que, con motivo semejante, le decía Doña Concepción Arenal: «Voy á dirigirte algunas palabras sobre la cuestión de disminuir las probabilidades de que te roben ó te asesinen. Me parece que el asunto vale la pena de que te ocupes de él; tú lo debes ser de la misma opinión, á juzgar por la indiferencia con que lo miras.»

Huyendo, sin embargo, de toda insana pretensión á construir un sistema trascendental y pluscuamperfecto de educación pública, y, por tanto, del fantasma de una ley general de enseñanza, que periódicamente asedia la imaginación de nuestros profesionales del «ramo», y más aún la de nuestros políticos, debiéramos todos esforzarnos por

estudiar lo que más apremiante parece en nuestra actual organización, tanto por la gravedad de los males, cuanto por alguna mayor seguridad en el remedio.

## I

Sería difícil recoger en una expresión ideal la resultante común de las infinitas corrientes que trabajan doquiera en la obra universal de la educación: tan numerosos son los problemas cuya solución persiguen. Pero si nos reducimos á indicar—y no sin desconfianza—lo que parece más saliente en ese movimiento, quizá podría decirse, con Adolfo Posada, que todo él tiende, en general, a acentuar y á resolver á un tiempo ciertas antinomias. Por una parte, á hacer la educación más material, como suele (malamente) decirse, más ideal á la vez; más integral y más especialista; más individual y más social. De que no es éste un vano lugar común, dan testimonio, limitándonos ahora á la primera de aquellas tendencias, el enérgico impulso que, entre los pensadores, simboliza el nombre de Ruskin y la evolución que en Alemania y Francia va trasformando la segunda enseñanza realista, de pseudo-utilitaria, que era al principio, reducida al servicio de los intereses materiales—la antigua *Realschule* y *l'enseignement spécial*, de Duruy,—en instrumento libre y sustantivo de la cultura del espíritu, hasta hace poco vinculada (erróneamente) en el tipo clásico de los humanistas del Renacimiento; pensando que el mundo hoy pide, más y más cada día, es verdad, que el hombre entre cuanto antes en posesión de su independencia económica, pero sin extinguir por esto en su vida el sentido ennobecedor del ideal ético, intelectual, poético, afectivo... totalmente humano, para decirlo de una vez; antes, avivándolo con una energía, desconocida en los tiempos de la gramatocracia.

Si tomásemos aún otro ejemplo, veríamos también cómo se acentúa la exigencia de la educación profesional, que obliga á todo hombre á apresurarse para ser órgano activo de la vida y tomar sobre sí una de sus funciones, convertida en centro de su acción, por el cual adquiere sentido y digni-

dad su persona, avergonzándole de todo parasitismo, y reservando el goce pasivo de los bienes sociales para el niño, el decrepito, el inútil; y cómo, junto con este cultivo de la especialidad, que da solidez á la obra social del individuo y lo salva de la dispersión, y la incoherencia, y el diletantismo, y el fracaso, despierta al propio tiempo un interés universal por todas las cosas, y, de consiguiente, por educarse para ellas. En los diversos grados de la enseñanza se va abriendo paso, á su modo, esta concepción integral, en la universidad inclusive; pero donde en primer término va ya madurando, es en la primaria. Cada día ensancha ésta su programa, rompiendo con el antiguo ciclo de las «primeras letras», para abrazar gradualmente cuanto en nuestro tiempo pertenece á una cultura general humana, desde la idea del mundo hasta el trabajo manual de taller y jardín; dando á la educación física un nuevo sentido, que comienza por la higiene del local, del alumno y hasta de su casa, el servicio médico, el baño, la cantina, la ración complementaria á domicilio, el vestido, la colonia, el sanatorio, el campamento de rusticación, la conducción á la escuela, y sigue por el juego organizado, la natación y otros deportes, la diversión y tutela del niño, ya fuera de la clase, ya en sus primeros años, antes aún del *Kindergarten*, para terminar... no se sabe dónde: todo ello, gratuito, como igualmente el suministro de libros y material, las bibliotecas y salas de lectura especiales, y las de estampas, etc., etcétera. Completan este programa, eternamente abierto, la asociación, la mutualidad, la escuela de perfeccionamiento, la de adultos, la extensión universitaria y demás obras post-escolares, para el porvenir; y la colaboración cada vez más íntima de la familia, asociada á la escuela, cuya acción aspira así á rodearse de otras condiciones de éxito hartamente más positivas y eficaces que la de declararlas obligatoria.

Hay más. Con este proceso, que ahonda á la vez las oposiciones y las resuelve, se conecta otro cuantitativo, que tiende á universalizar la educación; pero no sólo difundiéndola, hasta que alcance, lo más rápidamente posible, á aquellos antros de dolor é

ignominia, donde se consumen los residuos de las luchas humanas; no sólo subiendo el tono general de la vida; sino dislocándolo, por decirlo así: llevando, v. g., el espíritu, la orientación, los métodos de la enseñanza «superior» —antes patrimonio de las supuestas aristocracias intelectuales—por un lado, al obrero, por otro á la escuela primaria, hasta hacer de ella á modo de un laboratorio de investigación personal, donde el niño descubra las cosas por y para sí mismo (la «heurística» de Armstrong), mientras llega á poder descubrirlas para otros; cuando, todavía hoy, el laboratorio, el observatorio, el seminario, el taller, no constituyen el núcleo fundamental de la vida universitaria, sino órganos esporádicos, más ó menos dependientes y anejos de los cursos sistemáticos magistrales; á la inversa de lo que parece vislumbrarse para un porvenir, que está ya alboreando.

## II

Basten estos ejemplos para dar idea aproximada de algunos de esos caracteres del movimiento pedagógico actual, en lo que podría llamarse su programa. Cuanto al modo de realizar tales fines, tan arduos ya y complejos, cada día se hace más profunda en todas partes la convicción de que las leyes y decretos en que el paternal absolutismo de los reyes filántropos y el de la revolución liberal ponían de consuno toda su esperanza, carecen del poder mágico que la imaginación les atribuía, y no son sino declaraciones sugestivas de propósitos más ó menos discretos, cuyo logro pende de los hombres que en ello ponen mano y del auxilio que en los demás encuentran. No es producto de un mecanismo, sino fruto vivo de una colaboración de personas. En todas partes van siendo éstas ya el único órgano en cuya virtud se confía: la mejor ley, sin ellas, nada importa, y al contrario. Y así, la formación del personal educativo y docente cada vez supone mayores exigencias: ya no bastan las intelectuales con haberse elevado por extremo. Se trata de una obra delicada que pide otra clase de fuerzas. Y, como es natural, las condiciones con que se estimula

y protege las vocaciones, comenzando por la retribución de los servicios, se elevan en proporción á la par: movimiento éste tanto más acelerado cuanto mayor es el afán por llegar al nivel á que se aspira. Naciones de ayer, como Rumanía, cantones de la humilde condición de Turgovia señalan á sus maestros dotaciones mínimas superiores á las de Francia, que tan prodigiosos sacrificios se ha impuesto, sin embargo, para renovar su educación popular, pero donde comienzan ya á no hallar candidatos abundantes para el magisterio, Estados que ayer tocaban casi los límites de la barbarie, como el Japón, han lanzado masas enteras de su juventud á los Estados Unidos, á Alemania, á Francia, á Inglaterra, á donde quiera que podía hallar condiciones favorables para formarse rápidamente—como lo logra—en las principales profesiones de la vida.

No costará poco lograr aquí otro tanto: aquí, donde en uno de esos relámpagos fugaces de sentido común, que son entre nosotros tan raros como en otras partes los del genio, se propone un Ministro enviar al extranjero 40 ó 50 estudiantes, y no sé bien si han pasado de cinco los audaces jóvenes que se han atrevido á aceptar idea tan temeraria: como si en nuestro espíritu nacional hubiese hecho estado aquella concepción luminosa, de que fué digno órgano la sabionda pragmática de 1559, prohibiendo á los naturales de estos reinos salir á estudiar fuera: obra profunda, debida á la elevación y perspicacia del bueno de Felipe II, cuya estatua, ahora que se trata de levantar un par de docenas de ellas, es de las que faltan en Madrid, con un expediente en la mano y un nimbo de lazos de balduque.

No cabe puntualizar ahora otros pormenores en que se desenvuelvan estas tendencias generales; lo dicho parece suficiente para mostrar la distancia á que nos encontramos de ellas. Cuando, v. g., la neutralidad confesional es de derecho público en todos los pueblos civilizados, todavía cuarenta años después de los famosos expedientes formados á D. Julián Sanz del Río, D. Fernando de Castro y otros profesores aún vivos, por rechazar un curioso interro-

gatorio acerca de sus creencias; todavía, digo, necesitaba el Ministro de Instrucción pública hacer poco recordar la memorable circular de Albareda de 1881, y consagrar de nuevo la libertad de conciencia del profesorado, sin otro límite que la ley común; bien es verdad que ya se encargan los tribunales de oposición, con saludable frecuencia, de mantenernos dentro del tipo nacional, africano y castizo, proponiendo para servir cátedras á hombres de quienes, por su condición mental subalterna, sea difícil temer necesiten de aquella libertad ni de otra alguna. ¿Qué mejor signo para el diagnóstico de nuestro ruin estado?...

Una característica de nuestra educación nacional es la superstición casi absoluta, heredada del antiguo legista, en favor de la reglamentación exterior, debajo de cuya corteza rara vez se siente circular un resto de espíritu y de vida. La ley del 57, que en casi todo representa un retroceso (en ocasiones de importancia) con respecto á las reformas de Montesino y Gil de Zárate, acentuó, como sus reglamentos complementarios, ese casuismo burocrático. Gracias que la exuberante vegetación de disposiciones abigarradas con que ha venido satisfaciéndose este mismo paurito cada vez más vertiginoso, ha creado en nuestra enseñanza pública una bienhechora anarquía de hecho y de derecho, que, si frecuentemente sirve para que tal cual profesor abuse de sus funciones á mansalva, sin que nadie tenga poder bastante á evitarlo, permite en cambio otras veces alguna iniciativa bien intencionada.

(Concluirá.)

EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA <sup>(1)</sup>

por el Prof. hon. Dr. F. A. Coelho,

Catedrático del Curso superior de Letras de Lisboa.

(Conclusión.)

## IV

A Inglaterra possui valiosa litteratura pedagogica. Desde o começo do seculo XVI até ao fim do seculo XVIII podem apontar-se nesse dominio escriptos de Roger Ascham, Thomas Elyot, Richard Mulcaster, Lord Bacon, Milton, John Brinsly, Alexander Pope, Oliver Goldsmith, Samuel Johnson; mas o educacionista mais célebre desse periodo é John Locke, que influiu muito sobre Rousseau, e que do seu lado tinha recebido a influencia de Montaigne. Um hespanhol, o valenciano Luis Vives, a que já nos referimos e que foi mestre de Maria Tudor, a filha de Henrique VIII e de Catharina de Aragão, influiu muito no espirito dos didacticos inglezes (assim como nos da Europa continental) do seculo XVI e XVII. Do seculo XIX podem lembrar-se, de entre outros inglezes mais ou menos distinctos que escreveram sobre a educação, Macaulay, John Stuart Mill, Joseph Payne, James Donaldson, Henry Calderwod, o escocez Simon S. Laurie, Herbert Spencer, cujo pequeno livro sobre esse assumpto é a obra pedagogica mais conhecida em Portugal, e Alexander Bain, cujo livro *Education as a science*, traduzido em francez tem sido bastante lido entre nós. Principalmente para uso dos professores das escolas populares tem-se publicado numerosos tratados pedagogicos, como os de Blackiston, Gill, Simon S. Laurie, Fitch, Morrison, Joyce, Harding, Thring, Currie, Robinson (o d'este auctor foi traduzido em portuguez e publicado no Porto em 1833 (?) por Amaral Cirne) (2). Em toda essa litteratura ha naturalmente ao lado de idéas mais ou menos contestaveis outras excellentes, e é de lamentar que só Spencer e ainda menos Bain tenham tido muito numerosos leitores fóra da Inglaterra.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN

(2) O traductor omittiu notas, certos desenvolvimentos e as rubricas dos paragraphos do original.

É mister que seja bem conhecido que a direcção utilitaria de Spencer está longe de ser a unica nos educacionistas inglezes, e que nas universidades de Inglaterra preponderam as philosophias idealistas.

Tem-se publicado e publicam-se ali numerosos periodicos de pedagogia, como *The Educational Times* e *The Journal of Education*.

Nesse paiz acha-se organizado o ensino normal para os professores primarios, no qual se introduzem naturalmente lições sobre a sciencia e arte da educação; e tal ensino não parece suscitar objecções, enquanto ás suas vantagens, quando bem dirigido.

Com relação aos professres de instrucção secundaria, são diversas as condições; mas o *training of secondary teachers* tem sido uma questão muito debatida nos ultimos tempos e acêrca da qual se acham interessantes dados, por exemplo, no último inquerito sobre aquelle grau de instrucção. No respectivo relatorio dos commissarios apresentam-se as razões por que muito tempo não se reconheceu a necessidade de instrucção professional (pedagogica) para os referidos professores, quando era plenamente reconhecida para os primarios. Em primeiro logar, o ideal inglez do professor secundario foi o logar de mestre assistente numa grande escola pública, usualmente um graduado nas honras de Oxford ou Cambridge, que passa da universidade para a escola sem experiencia prévia na prática do ensino. Numa grande escola com internato, a influencia de um mestre sobre os rapazes depende tão largamente, em verdade tão predominantemente das suas qualidades moraes e sociaes, que basta que elle seja um homem respeitavelmente douto, para que a estima geral que se tem delle—noutras palavras a sua reputação como homem de escola (scholmaster)—não seja muito influenciada pelo facto de ser um professor indifferente. Em segundo logar, homens que deviam o seu conhecimento da arte de ensinar só á propria experiencia (?) mostraram ser bons professores; e é tambem verdade que os dotes que fazem um grande professor não podem ser ensinados: do que resulta a impressão popular

de que um professor nasce, não se faz. E ha ainda uma terceira causa: muito do ensino que deixa a mais profunda impressão nos escolares e subgraduados é dado, não numa grande classe, mas a um só discipulo, a um muito pequeno grupo; e em taes casos os defeitos de methodo são menos sentidos. Sem examinar se essas razões são boas, direi que o relatório accrescenta o seguinte:

Só depois de nas escolas primarias se ter passado a dar algum ensino secundario e de os professores primarios começarem a ter ingresso nas escolas secundarias, é que os observadores inglezes se acharam em estado de comparar professores das mesmas disciplinas uns instruidos, outros não instruidos professionalmente (*trained*). O mestre numa escola elementar póde ás vezes ser demasiado mechanico; póde ás vezes ser escasso de cultura general e de apreciação litteraria, e portanto de capacidade para as ensinar; a sua acção como professor póde tambem ser limitada, nalguns casos, pelo estreito circulo do seu cohecimento das materias do ensino; más pelo que respeita aos caminhos direitos do ensino e aos principios em que os methodos se baseiam, é um perito disciplinado, muitas vezes imbuido tambem de genuino entusiasmo pela arte que adquiriu laboriosamente; enquanto o seu competidor—tanto que nisso ha competição—o mestre ordinario numa escola secundaria adquiriu a sua capacidade de modo mais fortuito e em grande parte pela experiencia pessoal. Uma das differenças que póde observar-se é a superioridade do professor instruido professionalmente em manter a attenção de uma grande classe.

Não havendo procura apreciavel de professores com preparação pedagogica para as escolas secundarias de meninos, não teem sido animadas as tentativas para organizar o ensino normal desses professores; más ao contrário nas escolas de meninas requerem-se professoras nessas condições.

Em 1879 a Universidade de Cambridge creou um «Syndicato para a instrucção professional de professores» (*Teachers Training Syndicate*), sob cuja direcção ha exames na theoria, história e prática do ensino em varios centros do Reino Unido. Os candida-

tos apresentados teem sido principalmente do sexo femenino. Desde 1854, ó Collegio dos Preceptores, que tem grande importancia no ensino secundario, organisou exames de professores na theoria e prática da educação, e, a partir de 1873, abriu cursos systematicos de lições na sciencia e arte da educação, que teem sido ouvidos por grande número de professores (1). Esse movimento tem sido continuado e instituiram-se ultimamente cursos regulares da mesma sciencia, acompanhados de tirocinio dos candidatos em escolas de diversos typos (2).

Dos pareceres apresentados á commissão do inquerito, na parte respeitante á instrucção professional dos professores, apenas dois julgaram desnecessaria essa preparação, apresentando já se vê, os argumentos estereotypicos dos dotes e caracter do professor, da consciencia. Um dos dois pareceres, porém, acrescenta que as suas observações valem especialmente pelo que respeita ás grandes escolas com internato, e outro, entende que a honorabilidade e a consciencia basta, se o professor tem a felicidade de cair nas mãos de um bom principal (*headmaster*). Mas homens de larga experiencia dos collegios normaes para professores primarios e secundarios advogaram com grande firmeza a necessidade da instrucção professional desses professores.

Houve igualmente grande concordancia entre os inquiridos no que respeita aos elementos principaes da instrucção professional dos professores, que devem ser: cuidadoso e aprofundado estudo dos principios, assim como dos methodos, e prática adequada no mester de ensinar. O estudo dos principios ha de incluir a physiologia, a psychologia, a logica e a ethica, no que mais especialmente se correlacionam com os problemas da educação (3).

## V

A Italia tem nas suas universidades cursos especiaes a que se dá o nome de *Scuole*

(1) *Royal Commission of Secondary Education*, vol. 1, (London, 1895), pag. 70-71.

(2) *Ibidem*, pag. 198-99.

(3) *Ibid.*, pag. 200.

*di Magistero*, em que os estudantes podem inscrever-se depois de terem obtido aprovação nos exames do primeiro biennio universitario. Esses cursos tem a extensão normal de dois annos, e os estudantes nelles approvados recebem um diploma chamado de *magistero*, que tem valor para a carreira de professor secundario. Para os estudantes de letras o curso comprehende (na universidade de Turim) uma conferencia commun de didactica geral, e tres secções diversas especiaes: 1) litteratura (grega, latina e italiana); 2) historia (antiga, moderna) e geographia; 3) philosophia (philosophia propriamente dita e pedagogia).

A *Scuola di Magistero* tem vida atormentada, porque de um lado querem-na fazer puramente pedagogica, de outro aproveitall-a para o trabalho puramente scientifico (1).

As questões pedagogicas são muito debatidas na Italia, que tem órgãos periodicos que della se occupam e possui importante litteratura sôbre a educação desde Vergerio (comêço do seculo xv), a que já me referi.

Nação nova, os Estados Unidos da America del Norte tinham de crear uma pedagogia sem tradição propria. A velha metropole e os paizes da Europa continental, especialmente a Allemanha e a Suissa (Pestalozzi) ministraram os elementos dessa construcção. Os vastos trabalhos de collecção e traducção dirigidos por Henry Barnard, primeiro commissario da repartição (*Bureau of Education*, de Washington, os *Annual Reports*, *Special Reports*, *Circulars of Information*, *Miscellaneous Publications* da mesma repartição, tudo distribuido larga e generosamente), diversos livros, periodicos, *The Cyclopaedia of Education*, by Henry Kiddle and Alexander J. Scham, de que tenho presente a 3.<sup>a</sup> ed. (New-York, 1883) e que por certo tem tido outras posteriormente, facilitaram na grande republica o

(1) Vide, por exemplo, E. Haguénin, *Notes sur les universités italiennes* (Paris, 1901), pag. 46-48, 63-69, 79, 82; a pag. 104-106 a programma do curso de pedagogia do professor Cesca, na Universidade de Messina (Sicilia).

conhecimento das doutrinas pedagogicas, história e moderna organização do ensino na Europa, e registaram os progressos da educção naquelle paiz. Entre os escriptores norte-americanos que escreveram sôbre educação nos tres primeiros quartéis do seculo findo, lembrarei Horace Mann, um dos maiores propugnadores da educação da sua patria, o já citado Barnard, os commissarios do *Bureau of Education* que se le seguiram, sendo o presente William T. Harris, nomeado em 1889, homem da maior competencia em questões pedagogicas; Thomas Hill, William Russell, W. E. Channing (o poeta), Mark Hopkins; e os auctores de manuaes de didactica para uso dos professores primarios, Calkins, Hailmann, Shelden, Sweet. Occupam o primeiro logar entre as revistas pedagogicas que presentemente se publicam no mesmo paiz, *Educational Review* (New-York) e a *Pedagogical Review* (Worcester), ambas fundadas em 1891.

São muito numerosas as escolas normaes primarias norte-americanas, havendo até algumas particulares.

Ha tambem quem nos Estados-Unidos da America do Norte affirme a inutilidade da instrucção pedagogica para os professores, de um ensino normal. Assim o superintendente da Universidade de Yova, Henry Sabin, escreveu, segundo o modelo já conhecido: «So ha quatro qualidades necessarias a exigir de um mestre: o conhecimento da materia que ensina, a rectidão do character, o amor do progresso e o senso commun. Isso basta para fazer um Arnold, um Agassiz, um Philbrick» (1).

Mas esse modo de ver só hoje tem rarissimos representantes,—pertenece a um periodo já passado das idéas sôbre a educação dos professores.

Na história dessas idéas ha tres phases, segundo o professor Payne, no annuncio do seu curso na universidade de Michigan em 1880:

«1. A primeira concepção (a respeito da capacidade para o ensino) e a mais proeminente nas exigencias legais para obter licen-

(1) Citado no *Report of the Commissioner of Education*, 1889-1890, pag. 1.177.

ça para ensinar é que a instrução geral constitue capacidade para ensinar.

2. Uma phase de pensamento progressivo, caracterizada pelo estabelecimento de escolas normaes, affirma que a instrução geral accrescentada com conhecimento de methodos especificos, constitue capacidade para ensinar.

3. A concepção que presentemente ganha terreno é que o ensino deve deixar de ser uma arte empirica e começar a ser uma arte racional; que o professor deve não só instruir-se em processos, mas aprender o corpo de doutrinas que lhes serve de base e assegura a sua validade. Noutras palavras, a arte de ensinar ultrapassou o seu estadio empirico e entrou no estadio racional ou scientifico. Esta phase do pensamento é indicada pelo movimento geral, especialmente no noroeste, para fazer da sciencia da educação um ramo da instrução universitaria. Como é uma das fórmulas mais recentes da sciencia, não foi ainda constituida em fórmula articulada. De facto, está agora em processo de formação» (1).

Num congresso especial na Exposição de Chicago, em 1892, um grande número de communicações concordaram na idéa da necessidade da instrução profissional dos professores (*professional training of teachers*) e de dar caracter profissional ás escolas normaes, que muitas vezes são apenas escolas de instrução geral, ou combinar nellas a instrução geral com a profissional.

Em várias universidades norte-americanas tem sido creadas cadeiras de pedagogia. Nalgumas os estudos pedagogicos dão accesso ao doutorado em philosophia; o Columbia College concede o titulo de bacharel ou de mestre em pedagogia (*Ped. B.* e *Ped. M.*), não porém o de doutor em pedagogia; mas este último titulo é conferido pela universidade de Nova-York. O curso comprehenderia nesta última universidade: a história da educação, a psychologia pedagogica, a methodologia, a litteratura pedagogica (2).

(1) *Ibid.*

(2) *Rapports de la délégation envoyée à l'Exposition Colombienne de Chicago par le ministre de*

Com o ensino das cadeiras de pedagogia nas universidades tem-se desenvolvido uma nova phase de litteratura pedagogica na grande republica.

## VI

Póde considerar-se como uma conquista do seculo XIX a these, contra a qual poucas vozes, pelo menos poucas vozes que partam de bocas que mereçam ser ouvidas, se elevam ainda, de que todos os professores, de ambos os sexos, primarios e secundarios, isto é, os que tem de educar as novas gerações nas escolas, com ou sem internato, carecem de instrução prévia professional, em que entrem as doutrinas pedagogicas, expostas já historicamente já systematicamente, e alem disso elementos das sciencias olhadas como bases da pedagogia. Como nas escolas o trabalho educativo se exerce principalmente por meio do ensino, é naturalmente á didactica que se dará em regra o maior logar naquella instrução professional.

Comprehende se, dada a importancia crescente da escola e a intervenção tão extensa que o estado moderno se tem arrogado na educação, que se pense em crear nos que ensinam verdadeiros educadores, conscientes da responsabilidade, das difficuldades graves da sua missão e armados o mais possivel dos meios que a experiencia dos povos, a ponderação dos pensadores tem accumulado e que possam servir para tornar effectiva aquella responsabilidade e diminuir aquellas difficuldades. O estado moderno só justificará a intervenção de cada vez mais absorvente no ensino quando faça do professorado um novo sacerdocio que possa viver e viva só para a missão de «construir pedras vivas», segundo a phrase de um nosso grande pedagogo do seculo XVI, André de Gouveia, o mestre de Montaigne,—construir pedras vivas para formar o edificio social.

Mas esquece-se a familia. Os educadores

*l'Instruction Publique, 1893. Enseignement supérieur, par Gabriel Compayré (Paris, 1896), paginas 253-270.*



domesticos, os paes, as mães não precisarão também de ser instruidos para que não levem à escola pedras já mortas ou corroidas por agentes destruidores? Para ser pae ou mãe não são precisos cursos preparatorios, segundo o modo de ver geral. É singular até que hoje se escreve relativamente menos sobre a educação na familia que noutras épocas, e isto porque se crê na omnipotencia da escola; mas esta o que ha de fazer com pedras mortas ou corroidas? Na França afirma-se em livros que a familia não cumpre a sua função educadora, e que diremos nós a este respeito? Assim impõe-se propor ao seculo xx a these: *necessidade de fazer que penetrem as doutrinas educativas, em todo o ensino, como parte dos programmas.*

O ensino popular carece de alargar-se e ter um complemento analogo ao que ministram as *folk-högskolan* (universidades populares) dos escandinavos, em que se dê uma instrução complementar, entre os dezoito e vinte annos de idade, na qual entre uma exposição de principios de educação applicaveis á familia popular.

Esquece-se também a sociedade em geral e todavia esta tem enorme influencia sobre as novas gerações, fora do lar paterno, fóra da escola e até dentro do lar paterno e da escola, porque só por abstracção é que podem separar-se os tres agentes indicados da educação. Lembro só o que faz a leitura e a audição dos jornaes, que hoje vão a toda a parte, e em que se esquece a cada momento que a imprensa tem, ou deve ter acção educadora e não acção dissolvente nos espiritos de todas as edades.

Fala-se hoje muito em *pedagogia social*. Essas palavras podem ser tomadas em diversos sentidos. Entendo por *pedagogia social* (ou *anthropagogia*) o estudo dos meios e processos para fazer progredir as sociedades, para prolongar a acção educativa alem da familia e da escola, porque a tal acção não póde impor-se limite de idade; entendo também por *pedagogia social* o estudo dos meios e processos por que a sociedade geral póde exercer eficazmente acção educativa.

Propõe-se também ao seculo xx a these da *necessidade de uma pedagogia social* nos sentidos indicados.

## LOS PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA

EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD

DE OVIEDO (I)

(Conclusión)

DERECHO PENAL

(Profesor: D. Félix de Aramburu.)

El catedrático que suscribe, procurando seguir en la enseñanza de la asignatura de *Derecho penal* los procedimientos que consiente la limitación del curso académico y que, dentro de esta, estima como más adecuados para que los alumnos obtengan el mayor aprovechamiento posible con vista á las aptitudes personales y á la utilización probable de los conocimientos adquiridos, cree impropio relatar las variaciones secundarias que las circunstancias puedan imponer de año á año; y habrá de limitarse á exponer, con entera sinceridad y en rasgos generales, lo que en su cátedra se viene practicando.

I. Por de pronto, el programa no es siempre el mismo: aparte de las alteraciones interiores que el proceso científico aconseja, otorga en unos cursos preferencia á la doctrina general, figurando como aditamento la doctrina legal; y en otros, da preferencia á la exégesis sobre el Código vigente, aduciendo, al comentar su articulado, la doctrina de los tratadistas más eminentes.

II. Ha abandonado, desde hace bastantes años, el sistema de conferencias ó explicaciones cerradas sobre la lección señalada previamente á los alumnos, y emplea el método «socrático», dialogando con un alumno cada día acerca de los enunciados que acaban de dictarse, con lo cual cree conseguir:

a) La seguridad de que el aludido alumno, cuando menos, utiliza el trabajo así hecho.

b) La probabilidad de que los demás alumnos se interesen más en la labor cotidiana, siguiendo con mayor atención el movimiento del diálogo sostenido entre el profesor y el compañero.

(1) Véase el núm. anterior del BOLETÍN.

PERTENECEN A LA BIBLIOTECA DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

c) El mejor aprecio de las disposiciones discursivas de cada discípulo.

d) La demostración, *por el hecho*, de que los asuntos que se esclarecen no son ignorados totalmente por el interpelado y se educen de la realidad que de algún modo le es ya conocida.

III. Como complemento á la tarea referida, conforme con las tendencias reinantes, y las permanentes de experimentación directa posible y de tarea personal expositiva, se han empleado en la cátedra de *Derecho penal*:

1.º Visitas á las cárceles y examen de los reclusos procesados por graves delitos, según los dictados de la antropología criminal: á cuyo efecto se ha adquirido la caja de Topinard y se han impreso hojas comprensivas de los datos oportunos.

2.º Asistencia de comisiones de alumnos á los juicios orales y por jurados, con la obligación de dar cuenta, por escrito, en la clase, de lo allí visto y del aprecio que les merezca.

3.º Casos prácticos sustanciados por los alumnos en la clase, bajo la dirección del profesor.

4.º Desarrollo de una lección, ya conocida y explicada, que cada uno ha de redactar dentro de un plazo prudencialmente fijado.

5.º Lecturas de algunos pasajes de autores célebres (Alfonso de Castro, Beccaria, Lombroso, Doña Concepción Arenal, etc.), á fin de puntualizar referencias y conocer *de visu* las condiciones de las obras, estilo del autor, etc., etc.

IV. El profesor, por último, procura en cuanto cabe atender al fin educativo general (modificación de sentimientos, rectificación de prejuicios, amplitud y elevación de miras en la investigación y en la conducta), aprovechando las muchas ocasiones que para esto ofrece la materia cuya enseñanza le está encomendada y las que nunca faltan cuando, entre maestros y discípulos, se establecen vínculos de afecto y corrientes de confraternidad científica.

## DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO Y DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

(Profesor: D. Aniceto Sala.)

La introducción de la enseñanza del Derecho internacional en el período de la Licenciatura de la Facultad de Derecho data del Real Decreto de 2 de Setiembre de 1883.

Las dos asignaturas en que el plan de estudios la divide, *Derecho internacional público* y *Derecho internacional privado*, son de índole distinta y quizá respondían á miras diferentes en la mente del legislador. Si la Facultad de Derecho hubiera de ser sólo una escuela profesional, holgaría en ella el estudio del Derecho internacional público, mientras que sería de necesidad absoluta el del Derecho internacional privado. Si, por el contrario, á la vez que la educación profesional, se desea que los alumnos de nuestra Facultad adquieran aquella cultura jurídica general y aquel sentido profundo del Derecho, sin los cuales apenas cabe dar un paso en el ejercicio de la profesión, ambas asignaturas se hallan legítimamente incluidas en la Licenciatura.

### I

En el Derecho internacional *público*, he procurado atender preferentemente al desarrollo de la inteligencia y la aptitud de los alumnos, convirtiendo muchas veces la clase en verdadero ejercicio de pensamiento y relacionando la materia especial de esta enseñanza con el Derecho natural, el Derecho político, la Geografía y la Historia.

En cuanto lo permiten las exigencias del programa y del examen—por fortuna, tan mercedadas ya en el Reglamento del Sr. Conde de Romanones—mas que á proveer á los estudiantes de un gran bagaje de conocimientos ajenos, tomados de los libros, aspiro á que se orienten por sí mismos en medio de las cuestiones que esta rama del Derecho abraza; á que busquen é indaguen por su propio esfuerzo; á despertar su interés; á que tomen hábitos de trabajo y á que se capaciten, en suma, para continuar por sí estos estudios, después de su paso fugaz por una clase de lección alterna. De este modo,

al salir de ella, si no saben mucho, contarán á lo menos con el deseo de saber y con los medios de satisfacerlo; serán, como Fichte decía, artistas en el arte de aprender (*Künstler im Lernen*).

La materia se presta como pocas á la práctica de este procedimiento. La indeterminación y la vaguedad del Derecho de gentes positivo; su indudable atraso respecto de las restantes ramas jurídicas; la necesidad de sobreponerse por medio de vigorosos esfuerzos de la idea á las tristezas y á los pesimismo de la presente política internacional, dominada por la fuerza, dejan ancho campo al entendimiento para poner aquí á contribución todos los principios fundamentales del Derecho y contrastarlos con las reglas comunmente observadas en las relaciones de los Estados. No hay un Código que encadené, obligando á seguir el procedimiento exegético, ni escritores cuya autoridad no pueda ser discutida, ni reglas consagradas por el uso que no admitan modificación: nada que dificulte el libre vuelo de la inteligencia.

De otro lado, con la comunicación familiar y frecuente, con las excursiones escolares, con lecciones de carácter extraordinario, con la *Escuela práctica de Estudios jurídicos y políticos*, á la cual suelen concurrir los mejores alumnos de cada curso, se procura también influir sobre la conducta de los estudiantes dentro y fuera de la Universidad, respondiendo á ideas y convicciones cuya exposición no es de este lugar.

Durante el curso de 1901 á 1902, se verifican tres series de trabajos en la clase. Dedicamos los lunes á la exposición, que hace el profesor, con arreglo á un programa, de las cuestiones principales del Derecho internacional. Sobre esta exposición, se insiste, por medio de interrogaciones á los alumnos, que sirven para aclarar y ampliar los puntos que ofrecen mayor interés. Para seguir este orden de estudios, recomiendo la consulta de algunos Manuales, como los de Bluntschli, Neumann, Martens, Carnazza-Amari, Olivart, etc.

Los miércoles, estudiamos Historia contemporánea, y especialmente Historia de las relaciones internacionales, de un modo ele-

mental, como lo exige la escasa preparación de los alumnos; con los mapas á la vista, trazando cuadros generales, que se llenan después con lecturas de páginas escogidas de los buenos historiadores. Los libros hasta ahora más frecuentemente consultados, son: *Historia del Derecho internacional en el siglo XIX*, de Pierantoni; *Historia contemporánea*, de Weber; *Historia del siglo XIX*, de Gervinus; *Historia de la civilización contemporánea*, de Seignobos; *Historia política de la Europa contemporánea*, del mismo autor; *Historia de la formación territorial de los Estados de la Europa central*, de Himly; *Historia de Europa por la Geografía política*, de Freeman, é *Historia diplomática*, de Debisdour. Para las referencias á la Geografía, nos servimos de los libros de Vidal de La Blache y Réclus; de los numerosos estudios de Coello, Fernández Duro, Costa y Torres Campos; de las *Cartas murales*, de Vidal de La Blache y Torres Campos; del *Atlas histórico*, del primero, y del *Testo-Atlante di Geografia storica*, del profesor Arcangelo Ghisleri. Los mismos alumnos se encargan de redactar trabajos sobre las materias que particularmente interesan á cada uno, y sobre sus estudios se discute luego en común. El programa se redacta también en la clase.

Por último, los viernes se trabaja sobre las manifestaciones de carácter positivo del Derecho internacional: congresos, conferencias, negociaciones diplomáticas, tratados, proyectos del Instituto de Derecho internacional de Gante, leyes nacionales de Derecho internacional, sobre todo en el Derecho de la guerra, etc. Los años precedentes se han estudiado por los alumnos: la cuestión de Marruecos, después de la conferencia de Madrid, la adquisición de territorios por España en la costa occidental de África, la colonización de Italia en el mar Rojo, las relaciones de España con América, las uniones administrativas internacionales, el tratado de París de 1856, el de Berlín de 1878, etc.

Este año, hemos invertido la primera parte del curso en el estudio de la Conferencia de El Haya de 1899, ordinariamente llamada «Conferencia de la paz», sobre el texto íntegro de las actas de las sesiones plenas y

las de las comisiones, los convenios y las declaraciones—hermoso libro regalado á la Universidad de Oviedo, por la de El Haya. La declaración de Bruselas de 1874, la conferencia de San Petersburgo de 1868, el convenio de Ginebra de 1864, la Declaración de París de 16 de Abril de 1856, las Instrucciones para el servicio de campaña del ejército de los Estados Unidos, el Reglamento de campaña del ejército español, el Manual de las leyes de la guerra continental (del Instituto) y las discusiones entre Moltke y Bluntschli, han sido frecuentemente consultadas, como precedentes que explican en gran parte la obra de la conferencia de El Haya. Ahora estamos estudiando la guerra hispano americana de 1898, con ocasión del libro del capitán Bride, que lleva este título; y las negociaciones que la precedieron y acompañaron, el Protocolo de Washington y el Tratado de París de 10 de Diciembre de 1898, sirviéndonos de los *Libros Rojos* del Ministerio de Estado.

## II

A la clase de Derecho internacional *privado*, llegan los alumnos después de haber pasado por la de Internacional público: por lo cual es más fácil emplear desde el primer día los procedimientos que se consideran como de más eficaces resultados para su educación jurídica. Siempre que el número lo permite y que la índole de las cuestiones no exige aportación de datos que sólo pueden hallarse en los libros, la clase se hace trabajando en común, unas veces dialogando profesor y discípulos, y otras manteniéndose una verdadera conversación viva y animada, en la cual cada uno pone de su parte lo que puede, y con preguntas, aclaraciones, dudas y problemas, sugiere nuevas ideas á los demás.

Así se investiga el concepto del Derecho internacional privado y se estudian su fundamento y su problema, examinando, con todos los detalles que la premura del tiempo permite, las diversas soluciones propuestas para resolverlo, eligiendo entre ellas la que parece más aceptable; así se recorre rápidamente su historia y así, por último, se em-

prende la exposición del Derecho positivo, tomando casi siempre como fuente las leyes nacionales: con lo cual se logra hacer como una revisión de las diversas ramas jurídicas que los alumnos conocen ya, y una comparación entre los Derechos vigentes en los diversos Estados.

Además de intervenir á diario directamente en los trabajos de la clase, según queda indicado, los alumnos escriben ó exponen oralmente disertaciones sobre los tratados principales de los autores; hacen extractos críticos de Códigos y libros; analizan las teorías más importantes y razonan su juicio propio sobre las cuestiones controvertidas.

Citaré, por vía de ejemplo, los temas de algunos trabajos escritos de los últimos años:

Concepto del Derecho internacional privado; el problema del Derecho internacional privado; el Derecho internacional privado, en el Código civil español; el Derecho internacional privado, en el Código civil alemán; la nacionalidad y el domicilio; el principio *locus regit actum*; teoría de los estatutos; doctrina del interés; el principio del Derecho, de Savigny; teoría de la nacionalidad; el sistema de Pillet; el sistema del Sr. Fernández Prida; análisis del libro de Jitta, *El método del Derecho internacional privado*; bases del sistema de Fiore; autores españoles de Derecho internacional privado; principios generales de la obra de Alberico Rolin; el orden público internacional, según el Sr. Bustamante; los tratados de Montevideo; las conferencias sobre Derecho mercantil de El Haya, etc., etc...

Los libros más consultados son los de Bar, Foelix, Savigny, Story, Asser-Rivier, Laurent, Jitta, Rolin, Weiss, Fiore, Lainé, Pradier-Fodéré, Pillet, Torres-Campos y Prida, aparte del *Journal de Droit international privé*, de Clunet, la *Revue de Droit international et de législation comparée*, y los Códigos de España y de las principales naciones de Europa y América.

Para completar la acción educativa de la clase, se verifican con los alumnos frecuentes excursiones que, al mismo tiempo que sirven de expansión y recreo y de ejercicio

muscular, contribuyen, por la observación de sitios y lugares, á la cultura general de los jóvenes, y, por la intimidad que entre ellos y los profesores establecen, á la mayor eficacia del influjo de éstos sobre el carácter y la dirección entera de la vida de los alumnos...

## LA PEDAGOGÍA SOCIAL

por R. (1).

...La «Pedagogía social» enseña que la educación, especialmente la escolar, tiene por objeto formar hombres de hoy, actuales, que se esfuercen por realizar el hombre ideal tal como lo concibe nuestro tiempo, y resolver los problemas que exige el momento presente. Aspira á dar sentido alcance á la frase, «cultura general humana», prestar carne y sangre á la figura esquemática que bajo este título ha aparecido años hace en la pedagogía. Y se da á sí misma el título de «Pedagogía social», porque el hombre ideal de nuestro tiempo es un «sér social»: por lo cual, no se ha de entender un hombre del promedio, ni un representante de la masa, ni tampoco una criatura llena de perfecciones; sino un sér que, libre y conscientemente, pone, como es su deber, todas sus energías al servicio del todo social, con lo que no se niegan los dones que haya recibido de Dios, ni su individualidad heredada y viva. Á nuestro tiempo no basta ya el ideal estético de cultura de anteriores épocas. Á la época de Goethe (para emplear una frase muy usada), ha seguido la época de Bismarck (2). No es

(1) Fragmento de un artículo de polémica (de Rissmann?), publicado en *La Escuela alemana (Die Deutsche Schule)*, Febrero 1901, sobre este interesante asunto, puesto tan á la orden del día en estos últimos tiempos, desde los trabajos de Bergemann, Natorp, etc. En los tomos III (pág. 765, etcétera) y IV (pág. 305, etc.), correspondientes á 1899 y 1900, se trata este asunto más detenidamente.—F. G.

(2) La pedagogía de Goethe, v. g., en el *Wilhelm Meister*, es, como toda la pedagogía y la sociología del siglo XVIII (por ejemplo, Rousseau y los enciclopedistas; Kant y la *Aufklärung*), esencialmente individualista. Fácilmente se advierte en este artículo, tan interesante y característico, una señal de la reacción presente contra el siglo XVIII en la concepción de la vida, en su ideal, y por tanto, en la concepción y el ideal de la educación, y de aquí

el ideal del hombre de hoy un carácter armónico que en sí mismo y en su perfección se satisface; sino la voluntad enérgica que conoce la realidad y consagra su fuerza entera á su mejoramiento.

La «Pedagogía social» quiere educar, en la forma y en el contenido, para la vida presente. Esto, lo considera como el fin indiscutible de toda educación; aunque no por ello es una pedagogía *utilitaria*, que, partiendo de este principio, prepare al alumno para un particular y determinado fin de la vida, y sacrifique en su obsequio toda su individualidad (1). Se aparta igualmente de la corriente conservadora de nuestra organización escolar, que mantiene ciertas enseñanzas ya anticuadas para el progreso de hoy, como también de aquel formalismo radical que considera como fin de la enseñanza la mera gimnástica del espíritu, sin prestar atención al contenido.

La «Pedagogía social» desea la educación del pueblo en el verdadero sentido de esta palabra: educación que no es posible conseguir de ningún modo, solamente por la formación del individuo, aun la más perfecta posible. Antes bien, para este fin, la educación y la instrucción deben proponerse, en primer término, la trasmisión de los frutos comunes de la cultura general, y que las escuelas consagren el esfuerzo más importante á producir en el educando las ideas y las evaluaciones que ligan íntimamente á los miembros de nuestro pueblo. Respecto de la organización, así de la ense-

en la pedagogía, pues las ideas son también un fruto de la historia, aunque reobran á su vez sobre ella y sus demás factores, en la unidad de su organismo. Contra el individualismo (que perdura sin embargo en grupos importantes del anarquismo de cátedra, ó en Spencer, en Nietzsche, etc.), el socialismo, en el amplio sentido de la palabra; contra el humanismo universal, cosmopolita, el nacionalismo, no menos cerrado que aquél; contra el intelectualismo, el voluntarismo, así en la psicología de Wundt y James, como en la ética de Stirner y Nietzsche, y en la pedagogía de la acción social de un Ruskin (contra el diletantismo plácido y contemplativo de un Renan), etc., etc.: pues podrían prolongarse estas antítesis indefinidamente. Sólo que los «profesores de energía», (Barrès) no siempre se llaman (por fortuna) Napoleón.—G.

(1) Alude á los que le dirigen esta censura (v. g. los herbartianos), censura que á su vez devuelven otros al individualismo, como Regener.—G.

ñanza como de la escuela, hace notar la pedagogía social que su norma no debe darla aquello que separa tanto á los individuos como á las clases, sino lo que las une.

Esta pedagogía combate la idea de que la escuela haya de perseguir, única ni principalmente, el interés del individuo, y que, por consiguiente, que su creación y mantenimiento sean, en primer término, asunto y deber de la familia (1). También combate la concepción de que la admisión gratuita en la escuela de los niños de las clases pobres sea una generosidad para con éstas, cosa de caridad, de beneficencia. Por el contrario, considera la creación de la escuela como el cumplimiento de un deber de la sociedad en su propio interés: deber que nace de la convicción de que, sólo después de asimilados espiritualmente, ó sea educados, pueden entrar nuevos miembros en el cuerpo social, sin que peligre la existencia de éste. La creación de la escuela por la sociedad aparece, pues, no como un beneficio dispensado al individuo, sino como un deber de la sociedad para consigo misma, como un deber de propia conservación. La gratuidad de la escuela, en su más amplio sentido, es la consecuencia inmediata de esta afirmación. De ella también se sigue que la admisión en un establecimiento de enseñanza de la sociedad no puede depender del rango ó de la posición de los alumnos ó de sus padres; y que aquélla, por su propio interés, debe abrir todos los caminos á todas las capacidades, ayudando en cuanto sea posible á los que carezcan de medios, y quitándoles los

(1) Que la escuela es sólo un suplemento de la familia y que en lo tanto obra por delegación de ésta; y no una institución social sustantiva, como la familia misma, pero independiente de ella y con fin, medios y autoridad propios (aunque, por esto mismo, tampoco depende de otras instituciones, sino históricamente y de un modo extrínseco y parcial—v. g., en la Edad Media, de la Iglesia; hoy, del Estado; á veces, del municipio, etc.), era ya la idea de Rousseau, que hoy mantienen—por extraño que (á ellos) parezca—muchos partidarios de la concepción teológica de la sociedad, los cuales piensan que la función educativa depende pura y exclusivamente de la autoridad paterna, en un sentido, y de la religiosa en otro.—Por el contrario, la concepción de la escuela (en todos sus grados, desde el más rudimentario, á la Universidad) como un organismo social autónomo, al modo de los otros, parece ser una construcción de nuestro tiempo (v. g. Krause).—G.

obstáculos que les suscita su situación en la vida.

La pedagogía social, de ningún modo, da poca importancia á la instrucción (1); pero reconoce en la *costumbre*, ó mejor, en la *adaptación* á las formas de vida de una *comunidad social*, el instrumento más esencial de la educación, en el verdadero sentido de esta palabra. Esta adaptación enseña al discípulo, inmediatamente, que el primer paso que ha de dar por el camino de la formación de su personalidad moral consiste en acomodar su voluntad y su conducta al todo social en que vive. De esto se sigue, que la educación escolar «social» no ve el factor más importante de la educación en la *instrucción*, sino en la *vida escolar*, en la comunión de vida del discípulo con la escuela (2); como también afirma que el valor educativo de la primera consiste principalmente en inculcar al alumno la cultura nacional, política, económica, moral, religiosa, etc., de la comunidad social en que la suerte lo ha colocado, y desarrollar en él aquel espíritu de solidaridad que debe animar á los individuos de esa comunidad (3).

(1) Responde aquí á los herbartianos, que, como es sabido, ponen en ésta la base de la educación moral y de toda educación.—G.

(2) En este sentido, la escuela es, á distinción (indeleble) de la familia, una sociedad propia y peculiar para el niño (y el joven): la que representa en pequeño la sociedad general y extra-familiar y la educa para vivir como individuo personal libre y á la vez solidario con los demás en ella, de grado en grado, sucesivamente. Y así, en la escuela, aprendemos á vivir la vida social, del único modo real, eficaz y positivo: viviéndola. La concepción inglesa de toda escuela, incluso la Universidad—cosa característica, que la distingue de la Universidad alemana,—es análoga á la del autor, dentro de su matiz nacional propio: un instituto de educación general, no de mera instrucción, ni aun puramente científico.—G.

(3) Este proceso de asimilación, sin más, parece que tendería á perpetuar y petrificar el tipo de cultura, con cuya evolución ulterior nada tendría que ver la educación en este caso, y quedaría abandonada al azar de la acción espontánea individual. La asimilación de las tradiciones sociales, como único objeto de la educación, es para Davidson la característica de la pedagogía china (*Hist. de la educación*.)

Si para esta evolución bastan las fuerzas naturales, ¿por qué no bastarían también para el opuesto proceso de asimilación y conservación? Y en este caso, se suprime toda educación, en el sentido de una guía artística según un ideal. No cabe, pues, dejar á un lado la educación de la individuali-

En armonía con la concepción expuesta, la pedagogía social concede, como hemos visto, la mayor importancia á los *influidos sociales* (1) que, *junto con el de la escuela*, obran en el desarrollo del niño. Afirma que las condiciones físicas, espirituales y morales del alumno son determinadas principalmente por estos influjos, y también, que su obra especial depende de este último fin. Por esto, no se contenta, como la pedagogía individualista, con que el educador conozca el modo de ser particular del espíritu de su discípulo. Exige también que conozca las condiciones sociales bajo que se desenvuelve. Este conocimiento no le da sólo el exacto juicio de las facultades intelectuales y afectivas del educando, sino á la vez la indicación del camino que debe emprender para influir eficazmente en él. Con el conocimiento exacto de esas relaciones sociales, aumenta también, en nuestro sentir, la disposición para cooperar á su más perfecto desarrollo. El educador *social* no desprecia, sino que reconoce de buen grado, el valor que tienen para su trabajo pedagógico, especialmente, esfuerzos tutelares como el *Kindergarten* y el *Kinderhort* (2), las ins-

dad *como tal*, de su originalidad é iniciativa, si se quiere para evitar el "panurgismo". Este sentido tiene la educación clásica inglesa (v. g. Arnold), que sin embargo es á la vez tan conservadora en ocasiones, hasta la superstición. En el artículo de nuestro colega portugués Sr. Coelho, *Educação e Pedagogia*, se hallará muy otro concepto del proceso asimilativo en la educación, que el del texto y quizá más semejante al de algunos pedagogos norteamericanos; como también se hallará (al final del artículo) otra concepción muy interesante de la pedagogía social.—G.

(1) La escuela y la familia son, en la infancia, las fuerzas educativas preponderantes, tan preponderantes, que parecen, á primera vista, casi exclusivas: la escuela, al principio, sobre la familia (como que el niño vive más en aquélla entonces que en ésta); después, se van igualando. Desde la crisis puberal, comienza á ganar influjo un elemento, muy débil antes en su acción directa, á saber: la sociedad general, que va cada día predominando, á su vez, á medida que la escuela pierde terreno. Claro es que, en su acción mediata, v. g., á través del sistema de condiciones que determinan la vida del niño, de su familia, de su escuela, etc., el influjo social lo envuelve siempre. Pero este es otro sentido.—G.

(2) El *Kinderhort* es una especie de asilo para tener á los niños, fuera de las horas del *Kindergarten*, ó aun de la escuela primaria, hasta que sus familias puedan recogerlos.—G.

tituciones para alimentar y vestir á los niños pobres, las escuelas de economía doméstica y otros análogos, que deben ofrecer una compensación para los que, por causa de obstáculos sociales, no disfrutan de las ventajas educativas que tiene la vida en el seno de la familia.

De todas las anteriores exigencias, ninguna hay que no haya sido formulada también desde otros puntos de vista. Pero lo que allí aparece como un deseo aislado y fundado á menudo de una manera que apenas mantiene una conexión puramente exterior aparece aquí como rigurosa consecuencia de una concepción fundamental pedagógica, clara y unitaria en sí...

La pedagogía social, que no es una *parte* de la ciencia de la educación, sino una determinada concepción de la misma, descansa, por una parte, en el reconocimiento de que la educación es una función social, esto es, una fase del proceso de asimilación mediante que el cuerpo social se adapta nuevos miembros; y por otra, en la idea, alcanzada ya por Pestalozzi, de que el individuo se educa *mediante* la comunidad y que la educación, por tanto, no se basa sólo en condiciones psicológicas, sino *también* sociales. La característica de esta pedagogía es, pues, que la educación, en su fin y en sus medios, depende de la sociedad (1).

Cuando se arguye—como hacen eminentes pedagogos—muchas veces á la pedagogía social que ella parte de una separación que la realidad no justifica, pues, evidentemente, el hombre es en la unidad de su persona individuo y ser social, y por tanto, no es lícito separar tampoco la pedagogía individual y la social, descansa esta crítica en la confusión entre *pedagogía social* é individualista y *educación social* é individual. Claro está que la última distinción, que en el fondo coincide con la de educación material y formal, sólo es puramente teórica, pues se trata de dos fases de la educación del hombre que en la práctica jamás se pueden separar. Por el contrario, pedagogía *individualista* y pedagogía *social* signifi-

(1) Para completar el sentido del texto, se intercala aquí el siguiente párrafo, que él pone por nota.—G.

fican muy otra cosa. Son concepciones opuestas de la *ciencia* de la educación, que, aunque muchas veces coincidan en sus consecuencias, se apoyan sobre bases enteramente distintas y aun radicalmente opuestas entre sí, y que por esto, según se acaba de demostrar, conducen en ciertas partes de la teoría pedagógica á resultados completamente diversos.

## REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

*Revue Pédagogique.*—*Paris.*

MARZO

*El Centenario de Víctor Hugo*, por J. Porcher.—Extracto de los discursos pronunciados y descripción de las ceremonias oficiales, con que se ha solemnizado este acontecimiento.

*Víctor Hugo y la Educación*, por Félix Hémon.—Examen de las ideas expuestas por el poeta en sus varias obras, acerca de estos problemas: influjo del libro para la educación y función que en ella deben desempeñar escritores y poetas; sus ideas en pro de las escuelas, expuestas con posterioridad á las anteriores; su concepción del niño, sobre el cual hubo de escribir «cosas más bonitas que exactas», etc.

*Notas de un viaje escolar por Suiza* (continuación), de C. Bayet.—Escuela normal del cantón de Zurich. Establecida en la aldea Küssnach, á doce horas de aquella ciudad, es frecuentada por los aspirantes de ambos sexos al magisterio: la coeducación que viene practicándose desde hace treinta años no ha producido hasta ahora dificultad alguna. Muchachos y muchachas asisten juntos á las mismas clases; no hay diferencia alguna en la preparación; no se enseñan, por tanto, labores ni economía doméstica á las señoritas, así como tampoco trabajo manual y agricultura á los varones. Para el ingreso se necesita haber asistido á la escuela primaria superior. Los estudios en la normal

duran cuatro años, y la aprobación de los cursos, no sólo capacita para el ejercicio de la enseñanza, sino también para el ingreso en la Universidad (1). El promedio semanal de horas de clases, treinta y seis; los alumnos permanecen en la escuela de siete á once de la mañana y de dos á siete; sólo descansan desde el sábado á mediodía al lunes. A más de las asignaturas obligatorias, las hay facultativas, como por ejemplo, el inglés, el italiano y el latín. Los programas son más extensos que en Francia. La enseñanza de la pedagogía esta confiada al director de la escuela de aplicación no al de la escuela normal, y el reparto de las materias es como sigue: comienza en el segundo año, dedicándole una hora; en el tercero, cuatro, y cinco en el cuarto; primeramente, estudian nociones de historia de la pedagogía, antes de conocer la pedagogía y la psicología; á esta se dedica una hora en el tercer año y dos en el cuarto; aquí, como en Lausana, no se la acompaña de un curso de moral; el resto del tiempo se consagra á pedagogía y organización escolar. Se da una importancia grande al estudio de las ciencias: las matemáticas ocupan cinco horas durante el primer año, cuatro el segundo y, en el tercero, cuatro horas en verano y cinco en invierno. Las Ciencias físicas y naturales, cuatro horas en el primer año, cinco horas en el segundo, cinco en verano y cuatro en invierno en el tercero y cinco horas en el cuarto. Alumnos y alumnas necesitan examinarse dos veces para acreditar su suficiencia en lo que podríamos llamar grado elemental y superior (*Fähigkeitsprüfungen zur Patentierung*) el primero se hace al final del segundo año y el segundo al concluir el cuarto; se requieren diez y siete años lo menos para aquél y diez y nueve para éste. Los exámenes constan de ejercicio oral, escrito y práctico; en el primero se invierte una hora para cada grupo de cuatro alumnos; para el segundo se conceden tres ó cuatro horas por alumno; el ejercicio práctico sólo se hace en el segundo examen (grado superior) y consiste

(1) Equiparándolos á la 2.<sup>a</sup> enseñanza, y llevando al maestro á completar su educación como carrera universitaria.—*N. de la R.*



en una lección de veinte minutos dada en la escuela anexa. El ejercicio escrito del primer examen recae sólo sobre matemáticas; el oral, sobre alemán, francés, matemáticas, ciencias naturales, historia y geografía. En el segundo (grado superior) hay ejercicios orales y escritos de alemán, francés, matemáticas y metódica. Los ejercicios se califican con 1 á 6 puntos; si en una asignatura se obtiene una calificación menor de 3, hay necesidad de sufrir un nuevo examen en la materia, y solo provisionalmente se les puede nombrar para el desempeño de un cargo en la enseñanza. Los suspensos (digámoslo así) en todas las materias, no pueden repetirlo más que una sola vez. Los exámenes son gratuitos para los aspirantes del cantón; los otros suizos pagan 20 francos y 50 los extranjeros. Las maestras de la ciudad de Zurich, no estudian en Küsnach, sino en Zurich mismo, en una escuela cuya organización es curiosísima. En realidad, son tres escuelas, aunque bajo una misma dirección y con clases comunes; las tres secciones son: *Fortbildungsschule*, de cultura general, frecuentada por señoritas de quince á diez y ocho años, que no se proponen prepararse para una determinada profesión; la *Handelschule*, escuela de comercio; las *Seminarklassen*, ó escuela normal, cuyos estudios duran cuatro años, y á la cual está unida una escuela de aplicación; á ella asisten las señoritas que quieren ser maestras, ó bien que pretenden ingresar en la Universidad. Los cursos son gratuitos; para el ingreso se requiere haber cumplido quince años. En 1900-1901 asistieron 535 alumnas: 122 al *Seminar*, 207 á la escuela de comercio y 206 á la *Fortbildungsschule*. Cuenta con numeroso personal: el profesorado no especial pertenece á los demás centros de enseñanza; por lo común es masculino, no confiándose á las profesoras, ordinariamente, más que las lenguas vivas, gimnasia, dibujo, los trabajos femeninos y una parte de la pedagogía; sin embargo, una doctora en medicina explica la higiene, y otra en derecho el derecho mercantil: el horario de las *Seminarklassen*, ó sección pedagógica, es:

	AÑOS			
	1.º	2.º	3.º	4.º
<b>Asignaturas obligatorias.</b>				
Alemán.....	5	5	5	4
Francés. . . . .	4	4	3	3
Pedagogía.....	»	»	2	2
Metódica (org. escolar).....	»	»	2	2
Matemáticas.....	5	4	3	4
Ciencias físicas y naturales...	4	3	5 1/2	5
Ejercicios científico-prácticos..	»	»	»	1
Historia.....	3	3	3	3
Geografía.....	2	3	1	2
Dibujo.....	3	2	2	1 1/2
Idem geométrico.....	»	»	2	1/2
Caligrafía.....	1	»	»	1/2
Canto y coros.....	2	3	3	3
Violín ó piano.....	2	2	1	1
Gimnasia.....	2	2	2	2
<b>Asignaturas facultativas.</b>				
Historia de la religión.....	»	2	»	2
Inglés.....	3	2	3	2
Latín....	3	4	3	4

Contra la distribución de materias y sus respectivas proporciones ha dirigido severas críticas un profesor de la escuela, el Sr. Gattiker. A su juicio, la enseñanza es demasiado teórica y memorista; cree que debe reducirse la enseñanza de la historia y geografía, y que se debiera utilizar esta reducción de tiempo en el cálculo práctico, economía doméstica y labores femeninas. Se estudian las ciencias exactas con mucha extensión; en el programa de matemáticas esta incluida la trigonometría, la estereometría y elementos de geometría analítica. La pedagogía la enseña el director de la escuela aneja, y comienza á estudiarse en el tercer año. A la psicología y sus aplicaciones á la educación, se le dedican dos horas en los dos últimos años. A la organización escolar y métodos de enseñanza, dos horas. El método en la enseñanza de la pedagogía es el corriente, nada de discursos, una conversación entre profesor y alumnos. En 1894, para ejercicios pedagógicos, se ha adicionado al Seminario una escuela mixta con seis clases de 10 alumnos cada una. Aquí, como en Küsnach, son externos, y los de Zurich ó que residen en él con sus familias, diez años por lo menos, pueden ser subvencionados con sumas que oscilan entre 150 y 300 francos. En Zurich, las escuelas de

primera enseñanza son comunes á niñas y niños, y juntos permanecen hasta los quince años; estudian asignaturas especiales, al propio tiempo que las comunes. Como en los Gimnasios no hay enseñanza primaria, ricos y pobres asisten á la misma escuela, y allí se confunden y fraternizan las clases sociales. Aun cuando la constitución federal dispone la enseñanza obligatoria y gratuita sin distinción de confesiones religiosas, deja á cada cantón en libertad para que la organice á su antojo. En Zurich comienza en Mayo el año escolar. Desde los seis años, comienza la obligación de asistir á la escuela, obligación que no es palabra vana, sino que, salvo las dispensas reconocidas en la ley, se hace cumplir á raja tabla y mediante penas que se aplican sin contemplaciones. La escuela está dividida en ocho clases: la primera ocupa semanalmente de quince á veinte horas; las superiores, de veintisiete á treinta y tres. El programa es poco más ó menos lo mismo que en Francia. No es obligatoria la enseñanza de la moral, si bien se expone en el sétimo año por el maestro, que debe procurar no herir creencia alguna. En las clases superiores da esta clase el pastor protestante ó el sacerdote católico. En la primera, segunda y tercera clase, no se enseña historia, geografía, ni ciencias naturales, sino sólo alemán, cálculo, escritura, canto y gimnasia. Las clases de labores femeninas la dan maestras especiales. Después de la primaria elemental, hay escuelas secundarias que tienen por objeto completar la instrucción y preparar á los alumnos que desean ingresar en establecimientos de enseñanza superior. Hay en el cantón 94 escuelas secundarias, á las cuales asisten 7.738 alumnos y que emplean 252 profesores (en 1899); son gratuitas, duran los cursos tres años y se ingresa después de seis años de permanencia en la primaria.

Como en ésta, hay coeducación. El número de alumnos no excede de 35 y el personal docente lo componen hombres casi en exclusiva: sólo hay señoras para los idiomas extranjeros y las labores femeninas. Los profesores son maestros de instrucción primaria; pero después de asistir á la escuela normal, ingresan en la Universidad, cur-

san asignaturas especiales, y se les «habilita» para la enseñanza en escuelas secundarias. Cuidan mucho la formación del profesorado. Este no es tan especialista como el francés: un mismo profesor tiene á su cargo todas las asignaturas del curso y enseña á las muchachas y los muchachos alemán, historia, geografía, aritmética, canto, dibujo y gimnasia; si algún profesor, sin embargo, carece de aptitud para las ciencias, el dibujo ó el canto, por ejemplo, se pone de acuerdo con un colega y se salva la dificultad. El máximo de trabajo para ellos es treinta y cinco horas de clase por semana y seis diarias. En Zurich, su sueldo varía de 3.400 á 4.400 francos, subvención para casa inclusive; en el resto del cantón, lo menos que perciben son 1.800 francos no incluyendo la subvención de casa. En los nuevos grupos escolares están alojadas en el mismo edificio ó en lugares contiguos la escuela primaria y la secundaria; y á pesar de la importancia de estos establecimientos, que cuentan con once clases secundarias y once primarias, no hay Director, oficialmente al menos. Las asignaturas de la enseñanza secundaria son casi las mismas que las de la primaria; la diferencia principal consiste en que, para la primera son obligatorios el dibujo y el francés. La distribución de materias es como sigue: religión y moral, dos horas; alemán y francés, de dos á cinco horas; aritmética, elementos de contabilidad y teneduría de libros, cuatro; geometría, topografía, dibujo geométrico, tres; ciencias físicas y naturales, de dos á tres horas; historia, dos horas; geografía, dos horas; caligrafía, dibujo y canto, dos horas; gimnasia, dos horas; trabajos manuales y (para las muchachas) economía doméstica, de cuatro á cinco horas. A continuación hace una ligera reseña del aspecto de las escuelas de primera enseñanza, la cual omitimos, porque en la misma Revista anuncian la inmediata publicación de un trabajo *ad hoc*, de M. Zollinger, sobre la organización de la primera enseñanza en el cantón de Zurich.

*La enseñanza del francés en las escuelas bretonas de Finisterre*, por J. Séríos.—Exposición del método seguido y resultados que se obtienen para enseñar el francés en aque-

lla región donde hasta ahora sólo se usa el «brezoneck». El artículo no deja de tener importancia para nuestro país, en el cual hay tantas regiones extensas que se hallan en situación análoga respecto al castellano.

*Revista de libros de pedagogía*, por C. Chabot.

*Crónica de la enseñanza primaria en Francia*.—J. M. NAVARRO DE PALENCIA.

## ALEMANIA

### **Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.**

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

#### MAYO

*Tarea realizada por los médicos escolares de Leipzig, sobre todo en cuanto al reconocimiento de los nuevos alumnos*, por el Dr. Poetter.—Reseña la legislación anterior á 1892, fecha del vigente Reglamento de escuelas, cuyo art. 16 establece el servicio médico, con sus dos obligaciones principales: «inspeccionar mensualmente los edificios», tomando parte en los acuerdos de las Juntas anuales que tratan de las reformas necesarias en ellos, y «vigilar la salud de los alumnos», especialmente mediante el reconocimiento de los de nuevo ingreso y las medidas que se previenen en caso de enfermedades contagiosas. Comprende este segundo punto la facultad de rechazar ó aplazar la admisión de niños con retraso corporal ó mental, señalando los defectos que deben y pueden corregirse, y hasta en los que padezcan de la vista ó del oído, el sitio que deban ocupar en la clase. El examen del médico se hace en vista de un formulario, llamado «cédula sanitaria», que lleva cada alumno, donde se indicará su estructura general, física y de espíritu, su potencia visual y auditiva, con las imperfecciones que ambos sentidos ofrezcan; estado de los dientes, cavidades bucal y nasal, pronunciación, enfermedades de la piel y parásitos; órganos del pecho; antecedentes individuales y de familia; datos sobre el tratamiento facultativo anterior y determinación del que se necesita actualmente. Con arreglo á estas instruc-

ciones, fueron reconocidos en 1900 todos los niños y niñas de las escuelas primarias de Leipzig (unos 30.000, en 40 grupos escolares, con 1.225 maestros), por 19 médicos, cuyo sueldo anual no pasa de 500 marcos. Hay que agregar á esta tarea la propiamente administrativa, estadística, memorias, etc., de la cual traen detallado cuadro referente á dicho año.

*La gimnasia al aire libre*, por F. Eckardt. La Sociedad de Profesores de gimnasia de Dresde, para contestar al cargo de que este ejercicio se practica siempre en locales cerrados, publica una información, en la cual aparece que, de 16.822 clases dadas en el curso último, el 29 por 100 fueron al aire libre; cerca de 27, parte al aire y parte en salas, y próximamente 44 en éstas del todo. Si sus esfuerzos no han logrado todavía completo resultado, es porque también tiene sus inconvenientes la gimnasia al aire libre, tales como el ruido de las calles, la curiosidad de los transeúntes, la falta de sombra, el suelo desigual, la falta de aparatos, etc.

*Sociedades y reuniones*.—En la Conferencia última de los Delegados de las escuelas auxiliares (1), celebrada en Elberfeld, hizo notar el Dr. Boodstein que el origen de la debilidad mental en muchos niños era la falta absoluta de cuidados corporales y de alimento bastante, principalmente. Por eso recomendaba el ejemplo de una Sociedad que durante el invierno distribuía pan y leche á los niños pobres, como segundo desayuno.—Conclusiones votadas en los debates de la Sociedad de Profesores de gimnasia de Mannheim: se debe atender más que actualmente, en las normales, á la instrucción del maestro en la gimnasia femenina; en cuanto á las escuelas superiores, debe el profesor adquirir su preparación en cursos especiales de la Universidad; es de necesidad establecer inspecciones de esta enseñanza para unificar sus métodos.—Para el 19 de Mayo está fijada en Weimar la tercera reunión anual de la Sociedad general alemana de higiene escolar, con los siguientes temas:

(1) Recuérdese que las *Hilfsschulen* están dedicadas á los niños retrasados, que no pueden seguir el trabajo medio en la escuela común.—N. de la R.

modo de combatir la tuberculosis, la escoliosis y la tartamudez; misión de las normales en la preparación higienista de los maestros; descansos y vacaciones; los médicos escolares de ciudad y de escuela rural; reforma de la enseñanza elemental en materia de higiene y corrientes de la pedagogía moderna en este punto; deberes de la administración pública en la higiene escolar.—La de higiene celebrará el 17 de Setiembre su 27.<sup>a</sup> asamblea en Munich, con estos temas: vigilancia higiénica de las corrientes de agua; influjo de los curanderos en la salud y la vida de la población; mutuas relaciones entre ciudad y campo, tocante á su respectiva situación sanitaria y al saneamiento de las localidades rurales; la panificación, desde el punto de vista higiénico, para el industrial y para el consumidor; habitaciones húmedas, su influjo en la salud y medios de evitarlo.—En la asamblea última de la Sociedad húngara de higiene (Budapest, 6 Abril) se trató de «si debe restringirse la circulación de libros usados», y de la cuestión de la mesa escolar.

*Variadaes y noticias.*—El «Correo de Zurich» publica un artículo en que resume las causas de la enorme proporción de niños mentalmente débiles: alcoholismo, insuficiente alimento y falta de cuidados en las familias. Después, censura el criterio, carente de toda unidad, con que se clasifican los alumnos de este grupo, pues nada menos que cuatro distintos centros han de resolver sobre el particular. Otras observaciones, tocante á las clases auxiliares ó especiales, merecen también ser conocidas; tal es la referente á la cuestión de las grandes distancias que á veces tienen que andar los niños para ir á la escuela, cosa que igualmente sucede en otras grandes ciudades.—Han frecuentado las duchas establecidas en las escuelas primarias de Hamburgo cerca del 44 por 100 de sus alumnos; ahora van las opiniones en favor de la natación como complemento de la gimnasia, y aumenta cada día el número de maestros que obtienen certificado para la enseñanza de este ejercicio.—La institución fundada en Munich para educar niños lisados, que después de la edad escolar no pueden dedicarse á un oficio, admite aque-

llos que no tengan imposibilidad absoluta, ó enfermedad contagiosa; da la enseñanza comercial y de ciertos trabajos manuales á los niños; la de costura y sastrería á las niñas. La matrícula no excede de 30 plazas durante tres años.—El Dr. Stäger, de Berna, previene contra los deportes exagerados, propios del acróbata, ó del que hace alardes de fuerza y agilidad sin medida, expuestos frecuentemente á producir hipertrofia del corazón ó pulmonar. La compensación de los perjuicios que una vida sedentaria, ó en local cerrado traen á nuestro organismo, se verifica suficientemente con un ejercicio moderado de todos los grupos musculares por igual: el remo, el foot-ball y demás juegos de pelota, la ascensión de montañas en verano y la patinación en invierno, son los más convenientes.—El Gobierno de Dinamarca proyecta regularizar la distribución de socorros en comida para los escolares necesitados, facilitando desde luego cuanto necesiten las niñas que aprenden economía doméstica, y subvencionando á las sociedades benéficas que tengan este mismo fin.—El informe del arquitecto encargado de hacer las operaciones fotométricas en las escuelas nuevas de Berlín encarece los excelentes resultados del sistema y aparatos de su invención (Wingen).—El minimum de condiciones físicas exigidas para la enseñanza preparatoria militar en Suiza es que los alumnos salten á una altura de 70 centímetros y á una distancia de 2,25: que avancen, á la carrera, 50 metros en 10 segundos; que levanten del suelo y arrojen una piedra de 10 kilogramos á 4 metros.—La terrible mortalidad de tuberculosos, atenuada sólo en pequeña escala por la creación de sanatorios, no se combate directamente, sino más bien aumentando los medios de resistencia en el individuo, con habitaciones y talleres en condiciones de salubridad, con alimento nutritivo y templanza en las bebidas, con los cuidados de la piel y el ejercicio al aire libre. En su libro «El cuidado corporal y la tuberculosis» ha resumido el Dr. Schmidt los resultados del Congreso de Berlín de 1899. Después de la edad escolar, merece toda atención el período de 14 á 19 años; corazón y pulmones doblan su tamaño en

esa época, decisiva para el porvenir de un país, cuando se están formando los que han de ser sus soldados, sus operarios y comerciantes, sus directores. Al poder público toca fomentar las instituciones que protejan la salud corporal y disminuyan la cifra de tuberculosos (más de un millón en Alemania).—Un inspector de fábricas en Suiza descubrió que una de vidrio ocupaba niños de 14 años en trabajos de noche; para evitar estos abusos, propuso que la inspección se realice, no por los cantones, sino por la Confederación.—El Gobierno prusiano concede subvenciones á ciertas localidades rurales para que los maestros que tengan inclinación y algunos conocimientos previos al efecto, estudien fundamentalmente el cultivo de los árboles frutales.—La ciudad de Stuttgart, en vista del progreso que en la higiene de las escuelas, y aun de las familias, ha producido la institución de los médicos escolares, acordó consignar 8.000 marcos anuales para el personal de los mismos, como gasto permanente.—El Senado de Hamburgo ha dispuesto que se construyan tres pabellones de escuelas, con 8 clases cada una y habitaciones para maestros. El presupuesto, 48.000 marcos (1); las paredes irán revestidas de madera en el exterior, y en el interior de una triple capa de cartón-piedra, sistema Döcker; techos y ventanas dobles para moderar la temperatura extrema.

*Disposiciones oficiales.*—Del Ministerio del Interior del Gran Ducado de Hesse, ordenando que los maestros primarios adquieran instrucción completa en higiene, y estableciendo médicos escolares en las grandes ciudades (6 Enero, 1902).—Del de Prusia, regulando la visita facultativa de las escuelas primarias por los médicos de distrito, según los formularios que al decreto acompañan (18 Diciembre de 1901).

*Libros nuevos.*—*Manual de higiene escolar*, por los Doctores Burgerstein y Netolitzky, 2.<sup>a</sup> edición, con 350 grabados, Jena, 1902 (en Alemania).—Es nuevo casi todo lo rela-

tivo á la higiene de la enseñanza, á las leyes de la fatiga, á los niños retrasados y á las escuelas de economía doméstica. En la parte médica, se aumenta el estudio del tifus, malaria, cólera y peste; en realidad, pocas materias han quedado sin revisar en esta edición. Es un libro de verdadera consulta y de alcance internacional.—*La salud del escolar ó Guta higiénica del maestro*, por Delvaile y Breucq, 3.<sup>a</sup> edición, París, 1902 (en francés).—De interés para las familias, médicos escolares y directores de escuela; comprende la higiene de los edificios, primeros síntomas de las enfermedades contagiosas, auxilios para los casos de accidentes y legislación escolar; la primera sección, que es la más importante, deja bastante que desear en cuanto á plan y unidad.—*La nerviosidad del niño*, por A. Combe. Lausana y París, 1902 (en francés). Es el resumen de cuatro conferencias, en las cuales explicó los síntomas, causas innatas y adquiridas, y tratamiento de esta enfermedad.—*La ventilación*, por A. y H. Wolpert, Berlín, 1901 (en alemán). Forma el tomo 3.<sup>o</sup> de la obra «Teoría y práctica de la ventilación y la calefacción»; en él se estudian todos los métodos conocidos y aparatos empleados para el examen del aire como factor de la salud y para su circulación en los edificios escolares.—*Atlas y plan de la psiquiatría*, por W. Weygandt. Con 24 estampas iluminadas y 276 grabados, Munich, 1902 (en alemán). Se atiene casi exclusivamente al concepto y división que de esta ciencia establece Kräpelin, pero no es muy apropiado para las personas que no tengan ya conocimiento de ella. De sus 27 capítulos, el del alcoholismo ofrece un decidido progreso respecto de los demás manuales (salvo el del citado autor).—*Comienzos de las manifestaciones anormales en la vida psíquica del niño*, por J. Trüper, Altenburg, 1903 (en alemán). Con carácter más bien sugestivo que científico, reseña una porción de fenómenos de índole patológica que debe observar todo educador, aunque no indiquen propiamente idiotismo ni perturbación mental. Trata con acierto del uso de bebidas alcohólicas.—*Las enfermedades del espíritu*, por el Dr. Finck. Munich, 1902 (en alemán). Se bosquejan, en estilo popu-

(1) Buena lección para el frecuente despilfarro de nuestra edificación escolar, que no halla medio entre él y la miseria: 24 clases y habitaciones para maestros, 48.000 marcos (62.000 pesetas á la par).—N. de la R.

lar, las anomalías anímicas más notables. Bien merecía el asunto una exposición menos monótona y de mayor interés en la forma.—J. ONTAÑÓN.

## SUMARIOS DE REVISTAS PEDAGÓGICAS

### Die Deutsche Schule.

(*La escuela alemana.—Berlín.*)

MAYO

Relaciones de la universidad con la cultura del maestro (*Bernheim*).—El valor del sentimiento en la vida humana (*Schulze*).—El idealismo, como base del método de Pestalozzi (*Natorp*).—Crónica: Opiniones y comunicaciones; Moralismo; Bosquejo de una ley sobre la reglamentación del trabajo de los niños; Cursos de vacaciones; Noticias; Personal.—Bibliografía: Geografía (*Hustedt*); Psicología (*Gramzow*); Historia Natural (*Schmidt*).—Noticias bibliográficas.—Revistas.

### Monatschrift für das Turnwesen.

(*Revista mensual de gimnasia.—Berlín.*)

JUNIO

Gimnasia al aire libre (*Eckardt*).—Observaciones aclaratorias sobre el plan de estudios y el método de enseñanza de la gimnasia de Maul (*Sickingen*).—Hermann, «Manual de los ejercicios corporales», Leipzig, 1901 (crítica de *Schroeder*).—Libros alemanes de gimnasia popular (publicados por el Dr. Gasch, cuadernos 11 y 14), crítica de (*Schröer*).—Asociación de maestros de gimnasia alemanes (circular).—Comunicación y convocatoria referentes á la 9.<sup>a</sup> Asamblea de maestros de gimnasia del Rin superior.—Programa del 24.º Congreso de maestros de gimnasia de Westfalia en Herford.—Curso de juegos en Greifswald.—Informe anual de la asamblea de maestros de gimnasia de Breslau (1901).—Una prescripción más para los ejercicios corporales.—Sobre la educación del actual rey de Italia Víctor Manuel III.—Teodoro Grohmann.—Crónica: Distinción concedida a Augusto Erbes. A la memoria de Lion: Lápida conmemorativa de Schnell y Tönsfeldt.—La gimnasia escolar en Hannover.—Clases nocturnas de gimnasia para las escuelas de adultos.—Cuidados corporales para la juventud escolar de Berlín.—La sala de gimnasia de la Universidad de Berlín.—La responsabilidad

del maestro.—El fomento de los juegos gimnásticos.—La junta central de juegos populares y de la juventud en Colonia.—Asociación de maestros de gimnasia austriacos.—La sala de gimnasia de Lorinser en Oppeln.—Revistas.—Notas de libros.

### Neue Bahnen.

(*Nuevos caminos.—Wiesbaden.*)

MAYO

Algunos puntos capitales de la nueva psicología (*Free*).—Federico Nietzsche como pedagogo (*Heine*).—Las nuevas reformas en la enseñanza de la lengua alemana y especialmente en la enseñanza de la gramática alemana en la escuela primaria (*Rasche*).—La evolución de las ciencias naturales en el siglo XIX.—La educación artística, con referencia especial a los debates del Congreso de educación artística de Dresde de 1901.—Informe bibliográfico sobre publicaciones de física (*Schulze*).—Consejos para el estudio de la literatura y de su historia.—El problema de la educación artística.—Noticias bibliográficas.—Libros y revistas.

### School and Home Education.

(*La educación en la escuela y en la casa.—Bloomington.*)

MAYO

Francisco W. Parker: El reformador (*Brown*).—El hábito de escribir y la forma de letra (*Dye*).—Adolescencia (*Brown*).—Lolami de Tusayan (*Bayliss*).—El mejor sistema de escuelas urbanas (*Brown*).—Sección de la escuela y de la casa.—Notas del editor.—Miscelánea.

### The elementary School Teacher and Course of Study.

(*El maestro y el plan de estudios de la escuela elemental.—Chicago.*)

MAYO

Conversación, lectura oral y arte dramático (*Fleming*).—El viejo gaitero y la driadá.—Una representación de Galahad (escuela de F. W. P.) (*Hall*).—Trabajos en tejido (*Mitchell*).—Educación física (*Kroh*).—Deportes, ejercicios y juegos.—Esquemas de los diferentes grados.—Primer grado: plan para Mayo y Junio; revista de Marzo

(*Wygand*).—Segundo grado: plan para Mayo y Junio (*Mitchell*).—Tercer grado: plan para Mayo y Junio (*Thorne-Thomsen*).—Cuarto grado: lectura (*Van Hoesen*).—Le palais de Versailles (*Ashléman*).—Quinto grado: revista de Febrero y Marzo (*Atwod*).—Au clair de la lune (*Ashléman*).—Revista de Marzo (escuela de F. W. P.) (*Bass*).—Séptimo grado: lección de lectura en alemán: Parsifal (*Prokosh*).—Repaso: Historia (escuela de F. W. P.) (*Adams*).—Octavo grado (escuela de F. W. P.).—Repaso: Historia (*Adams*).—Una excursión á la comarca de Ohío.—Ejercicios de la mañana (*Suilwell*).—Efemérides y aniversarios.—Publicaciones nuevas.

### The School Review.

(*La Revista escolar*.—*Chicago*.)

MAYO

El estudio de composición inglesa para los subgraduados (*Mead*).—La enseñanza del inglés.—Informe de la octava conferencia clásica celebrada en Ann Arbor, Michigan (*Drake*).—Quintiliano y la oratoria improvisada, á la luz de las enseñanzas modernas (*Edwards*).—El fundamento psicológico del lenguaje indirecto.—Notas del editor.—Revistas.—Publicaciones nuevas. Noticias.

## ENCICLOPEDIA

### EL TEATRO DE HAUPTMANN (1)

por D. Rafael Altamira,

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

I

Dos motivos he tenido para escoger el tema que pienso desarrollar en ésta y en conferencias sucesivas: es el primero la gran importancia literaria de Hauptmann, unida á la oportunidad que entre nosotros tiene cuanto se refiera al insigne dramaturgo, por prepararse en uno de los teatros de la Corte la representación de su drama *Almas solitarias*—producción tal vez no bien escogida para el público español, por el carácter marcadamente simbólico de la obra—y con la cual se quiere iniciar aquí el movimiento de vulgarización del teatro de Hauptmann, del cual comienza ahora á

hablarse algo en los periódicos españoles, como en la revista *Nuestro tiempo*, donde, firmado por el Sr. Aznar, aparece un artículo hecho principalmente en vista de otro de cierta publicación inglesa.

Me ha movido también á elegir preferentemente un asunto literario—y este es el segundo motivo—el recuerdo para siempre vivo de nuestro inolvidable maestro y amigo Leopoldo Alas, cuyas notables conferencias sobre *L'Aiglon* fueron como el canto del cisne de aquel corazón de oro, henchido de los sentimientos humanos y artísticos más soberanamente delicados y piadosos.

Y así como quien enseña por vanidad huye constantemente de traer al recuerdo de las gentes un nombre que pueda eclipsar el propio, yo, como compañero amante y admirador sincero de Leopoldo Alas, he querido que mi tarea desde este sitio sirviera para que de cierto modo ideal le tuviérais presente en vuestro espíritu.

Gerardo Hauptmann es joven. Nació el 15 de Noviembre de 1862 y cuenta, por consiguiente, 39 años. Es natural de Obersalzbrunn, aldea de Silesia, en Prusia. Su padre fué hostelero y sus abuelos tejedores, lo cual, de cierta manera, puede explicar el carácter de algunas de sus producciones, en que palpita la piedad por el obrero que trabaja y sufre, llegando, mediante esa nota de simpatía realzada por el genio, á ser el cantor de las reivindicaciones sociales en su hermosa producción *Los trabajadores de Silesia*.

Hauptmann fué en sus primeros años un mal estudiante; no lograba determinar su vocación. Iba y venía, tocando todos los asuntos, estudiando arte, Historia natural, Medicina, Filosofía, sin lograr distinguirse del montón anónimo. Pero vivía mucho, estudiando el alma de las gentes en sus relaciones sociales múltiples, enriqueciendo el caudal de su vena *realista*.

En sus viajes, llegó á España, visitando á Málaga y Barcelona, ¡y quién sabe si esto pudo determinar en su espíritu alguna influencia de nuestro genio teatral clásico!

Sus ensayos poéticos de la primera época

(1) Conferencias de la Extensión universitaria.

no tuvieron importancia alguna, ya porque aún no hubiera cuajado la hermosa flor de su alma, ya por una porción de contingencias materiales que malograron sus producciones líricas. Lo mejor de esta primera época llegó, sin embargo, á nosotros, intercalado en sus dramas.

La primera obra seria que produce es el drama intitulado *Antes de la salida del sol*, estrenado en el *Teatro libre* de Berlín, el 20 de Octubre de 1889, y que desde luego tuvo una gran resonancia; siendo de notar que el título de esta obra, verdaderamente curioso y sugestivo, sólo responde al hecho de que toda la acción dramática se desarrolla en las últimas horas de la madrugada, antes de salir el sol.

Desde entonces lleva estrenados, con éxito creciente, once dramas, cuyos títulos son los siguientes:

*La fiesta de la paz*, llamado así con cierto sarcasmo; *Almas solitarias*, de carácter simbólico, sin que por ello se aparte del gusto realista que inspiró el primer drama; *Los tejedores de Silesia*, la mejor á mi juicio, de sus producciones, en que acaso influyeron los recuerdos de la infancia de Hauptmann, de aquella dulce edad en que el abuelo, cerca de la lumbre amorosa del hogar, entretiene la imaginación del niño con las historias ingratas de la lucha por la vida, que, mezcladas á lo *fantástico maravilloso*, dejan perturbables huellas en el alma infantil.

Vienen después *El Colegio Crampton*, ensayo cómico sin gran valor; *Florian Geyer*, drama en que resucita el problema social, pero sobre la base histórica; *La Asunción de Mattern*, drama de una ternura grandiosa, en que retrata la vida triste del niño atormentado por sus padres, la infancia dolorosa, sin el calor de los afectos que tanto la dulcifican y hermocean.

Sigue á esta obra *La campana sumergida*, la más alta concepción simbólica del genio de Hauptmann. Drama en que el autor abandona por entero los carriles naturalistas, dejando libertad al espíritu para cantar la inmensa poesía de la naturaleza, tan hondamente sentida por Hauptmann.

Inicióse luego en sus obras una reacción contra el simbolismo, y así sus tres últimos

dramas *El carretero Henschel*, *Schluek y Jan* y *Miguel Kramer* tienen sabor naturalista (1).

Indudablemente que una obra tan colosal como la de Hauptmann había de producir una bibliografía numerosa, principalmente en Alemania. Fuera de su patria, también se estudia su dramática: en Francia, además de otros trabajos, debe citarse el de Besson, muy recomendable; en Inglaterra, B. Marshall («Fortnightly Review»), hizo un estudio muy interesante de Hauptmann, al que hicimos referencia ocupándonos del artículo del Sr. Aznar.

De las ligeras indicaciones que acabo de hacer sobre las tendencias de los dramas de Hauptmann, se infiere fácilmente que su representación literaria es difícil de señalar. Tenemos además el dato personal del autor, que rechaza toda característica de escuela.

Pero, no obstante lo complejo de su personalidad literaria, pues influyeron en ella maestros de tan variado gusto artístico como Ibsen, Zola, Wagner y Tolstoy, puede afirmarse—con todas las salvedades que luego puntualizaremos—que su tendencia es *principalmente naturalista*.

En efecto, Hauptmann se preocupa del *problema sexual*—relaciones amorosas, conyugales, etc., etc.—al modo de los literatos de aquellas escuelas.

Es crudo en la expresión, poco llevado á eufemismos que, sin dificultar la inteligencia, suavicen ciertas asperezas; es muy aficionado á los *casos patológicos*, á los tipos anormales, cosa que, como es sabido, tantas censuras valió al naturalismo; profesa también, como los literatos de esta escuela, cierto *darwinismo* que le hacen simpatizar con las doctrinas de la *herencia* psicológica.

Pero donde se ve más acentuada su tendencia naturalista es en el exagerado respeto á la realidad; cada personaje habla al estilo de la clase social á que pertenece; en las acotaciones respecto al decorado, llega

(1) Con posterioridad á la fecha de esta conferencia (Noviembre 1901), Hauptmann ha estrenado dos nuevos dramas: *Der Bibelpelz* y *Der rote Hahn*.



á minucias muchas veces imposibles de practicar; se guardan en escena los silencios, relativamente largos, que median en las conversaciones sociales de fuera del teatro, cosa que abiertamente choca con las costumbres tradicionales y el gusto de los públicos; intercala en el drama escenas que no tienen relación alguna con él y que sirven á lo sumo para ilustrar al auditorio respecto del medio social en que se mueven los personajes. Entiende Hauptmann, como los naturalistas, que desarrollándose el drama en la complejidad de la vida social, naturalmente, al lado de lo trágico, vendrá á veces lo cómico, y que las situaciones más serias quedan en la vida interrumpidas muchas veces por sucesos baladís, sin concatenación alguna con ellas.

Hauptmann da también un *sentido social* á su teatro, en perfecta armonía con su espíritu pietista y con las corrientes del naturalismo.

Puede decirse que al romanticismo no le ocuparon las cuestiones sociales en la primera época, y en la segunda de muy débil manera, buscando asuntos en ciertos problemas de interés limitado, como Dumas en el de la situación de los hijos naturales y otros análogos.

El realismo y el naturalismo trajeron á la consideración literaria otras cuestiones hasta entonces olvidadas: la cuestión social obrera, la cuestión social religiosa, etc., etcétera, que si fueron apuntadas en la novela romántica de Jorge Sand, no alcanzaron su consagración sino con Zola é Ibsen.

Por todo lo dicho puede concluirse que Hauptmann es naturalista; pero á la vez representa una reacción contra el naturalismo *por la reivindicación de lo fantástico y de lo simbólico como elemento estético*, con tal pujanza revelado en su obra, que bien puede asegurarse que es Hauptmann uno de los más grandes partidarios del *neo idealismo*.

A realizar su obra dramática contribuye poderosamente su gran pensamiento poético, lírico, que se manifiesta en cantos de una belleza extraordinaria como el dirigido al sol en el primero de sus dramas.

Este gran sentimiento poético tiene expresión adecuada en el concepto que la mu-

jer merece á Hauptmann. Sin hacer otra cosa que recoger la opinión vulgar, considerándola como elemento de *paz y felicidad*, eleva la concepción, la espiritualiza en alas de su portentoso ingenio. Son, en efecto, de una gran fuerza poética, la *Elena*, de *Antes de la salida del sol*; la *Ida*, de *La Fiesta de la Paz*; la *Catalina*, de *Almas solitarias*, y *Juanita martirizada*, de *La Asunción*.

En el fondo, Hauptmann es un *abstencionista*, un moralista y un piadoso, que siente muy viva la piedad por los que sufren, característica de la literatura del siglo XIX.

## II

Estuvo dedicada la 2.<sup>a</sup> conferencia á exponer el drama (*Märchendrama*) titulado *La Campana sumergida*, la más alta manifestación del simbolismo en el teatro de Hauptmann. No obstante este carácter, lo que más interesa y más importancia tiene en *La Campana sumergida* es: de un lado, el vivísimo sentimiento de la Naturaleza, que inspira al autor pensamientos y frases de gran hermosura; y de otro, la poesía de las supersticiones populares y de las creencias pasadas, que Hauptmann ha penetrado hondamente, arrancándoles grandes efectos dramáticos. Las influencias que más parecen revelarse en esta obra son las de Wagner (*El anillo del Nibelungo*), Goethe y Shakspeare (*Sueño de una noche de verano*).

La acción puede resumirse del siguiente modo. Enrique, artista notable, fundidor de campanas, ha terminado una que considera como su mejor producción, destinada á una nueva iglesia, construída en la montaña próxima al pueblo en que vive. Los faunos, hadas, ondinas y demás espíritus de los montes y bosques, sienten viva inquietud por aquella intrusión del hombre en sus dominios y hacen que, al ser conducida la campana, se rompa una rueda de la carreta y aquélla caiga, rodando hasta sumergirse en el lago del valle. Enrique cae también y se hiere gravemente; pero es socorrido por la ninfa Rautendelein, que se enamora de él y cuya presencia ejerce gran impresión en el fundidor. Vuelto éste á la vida por sortilegio de Rautendelein, huye con ella al mon-

te, abandonando á su mujer é hijos. El cura del pueblo trata de arrancarlo á la sugestión del mundo pagano, y él contesta con el anuncio de una nueva obra que ha emprendido y que supone extraordinaria variación en sus ideas. Entonces el cura le dice que se arrepentirá y que será señal de ello oír nuevamente los sonos de la campana sumergida. El arrepentimiento llega en efecto, produciendo en Enrique la visión de sus hijos, que acuden á él, llevando en una vasija las lágrimas derramadas por la madre, quien, no pudiendo resistir su abandono, se ha suicidado arrojándose al lago; y al mismo tiempo, el cuerpo de la suicida, rozando con la campana, la hace sonar. Horrorizado Enrique, maldice á Rautendelein y vuelve al pueblo; pero allí es recibido á pedradas por todo el vecindario y huye de nuevo á la montaña para reanudar su comenzada obra. Ya es tarde para esto. Rautendelein, que constituía la fuerza de Enrique y la sugestión de su alma, dolorida por la maldición de su amante, se ha casado con Nikelman, el espíritu de las aguas, y no puede volver á unirse con el fundidor. El fin de éste se halla muy próximo: una hechicera se lo predice así. Y efectivamente, Enrique se suicida, después de ver por última vez á Rautendelein.

Los pasajes más salientes de la obra, leídos por el conferenciante, son los siguientes:

*Acto 1.º* Conversación entre Enrique, moribundo, y Rautendelein.

ENRIQUE.—«¡Quédate! Mi mano... todavía vive... mi mano es blanca como la leche y... como el plomo! Me cuesta gran trabajo levantarla. Pero si tus cabellos suaves se deslizan entre mis manos, es como si me envolviera una ola salvadora. ¡Qué dulce eres!... Quédate... Mi mano es piadosa y tú eres santa. No es la primera vez que te he visto. ¿Dónde te he visto yo? He luchado, he trabajado por tí. ¿Cuánto tiempo? Mezclar tu voz al bronce de la campana, casarla con el oro del día en que se festeja el sol; hé ahí la obra maestra que quise

realizar y no pude, y por ello he llorado lágrimas de sangre.»

(El mundo nuevo de los espíritus comienza á trastornar á Enrique; pero une á sus nuevas impresiones un sentimiento asociado á su ideal de siempre: encontrar nuevos *timbres* purísimos de la Naturaleza.)

(Sigue Enrique). «¿Te inclinas hacia mí?... Que tus brazos amorosos me libren, pues, de la ruda tierra... Libértame, sé que puedes hacerlo, y aquí, de mi frente... líbrame de ello con tus dulces manos. Han ceñido mi frente con ramas espinosas... ¡Fuera la corona! ¡Sólo el amor, el amor!

«¡Qué hermoso es esto! Suena un ruido extraño y murmurador. Los abetos agitan singularmente sus brazos sombríos y balancean su cabeza solemnemente. ¡La leyenda, sí, la leyenda inunda el bosque! Tiene voces apagadas, murmullos secretos; roza y levanta las hojas pequeñas; canta entre la hierba del monte y... ¡miral! Vestida de blanca bruma, con su largo manto de cola, me señala con su dedo blanco. Se acerca más... me toca... Ya me dejó de nuevo y tú estás aquí. Tú eres la leyenda. ¡Leyenda, abrázame!»

*Acto 2.º* Conversación entre Enrique, moribundo, y Magda, su mujer.

MAGDA.—«Tú me cogiste, me educaste, hiciste de mí un sér humano. Ignorante, pobre, inquieta, vivía como bajo un cielo gris y lluvioso. Tú me llamaste, llevándome hacia la alegría. Y jamás he sentido mejor tu cariño que, cuando con mano ruda, apartabas mi frente de las tinieblas para llevarla á la luz. ¿Y ahora pides que te perdone? ¿Debo perdonarte por todo lo que hace que te deba mi vida entera?

»Si por tí he hecho algo, si he abreviado un poco tus horas en la casa y en el taller, si he gustado á tus ojos... Piensa en esto Enrique. Yo, que con gozo te daría no sé qué, todo, yo no te-

nía otra cosa que darte (en cambio sé lo que de tí he recibido).»

E.—... «Tú crees, porque has florecido para mí, que yo soy quien ha provocado tu floración. Te engañas. Quien ha hecho eso es el eterno hacedor de milagros, el que, mañana, en el bosque primaveral, azotará los millones de flores con sus frías turbonadas de invierno.

Sí, mi obra era mala: la campana que se ha caído, Magda, no estaba hecha para las alturas, no estaba para despertar el eco de las cimas.»

*Acto 3.º* Enrique, al cura, respondiendo á las preguntas de éste sobre su nueva obra.

«¿Que quién paga mi obra? ¿Pretende usted hacer feliz la felicidad, recompensar la recompensa? Siga usted llamando á mi obra, puesto que ya la he llamado yo así, un juego de campanas. En todo caso, será un juego como jamás se ha visto en los campanarios de las catedrales. Su sonido es tan poderoso, que iguala en vigor al trueno de primavera, cuyo ardiente mugido estremece el aire... Y, sonora como las trompetas de la tempestad, mi obra hará que enmudezcan todas las campanas de los templos, y anunciará, en su alegría exaltada, el renacimiento de la luz en el mundo! Padre original de las cosas, ¡oh Soll! Tus hijos y los míos, que te deben su desarrollo, preciso es que en el porvenir lancen todos sus cánticos hacia tu ruta purísima en el cielo! Como la extensión gris de la tierra, que se te muestra ahora verde y dulce, á mí también me has rejuvenecido para la alegría del sacrificio! Te sacrifico todo lo que soy. ¡Oh día de luz en que, por la primera vez, en el mármol florido de mi templo ha de resonar el llamamiento despertador del trueno; en que de la nube que durante el invierno todo nos atemorizó con su pesada masa, caerá una lluvia de piedras preciosas! Hacia la lluvia se tienden millones de manos rígidas que, inflamadas por la magia de las joyas, llevan la riqueza á las caba-

ñas y en ellas recogen los estandartes de seda que hace tanto tiempo ya esperaban su día. Y con ellos marchan á la fiesta los peregrinos del sol... ¿Conoce usted la parábola del Hijo pródigo? Es el sol paternal quien da la fiesta á sus hijos descarriados. Con los estandartes de seda que flotan, se hinchan y murmuran, las multitudes avanzan hacia mi templo, y entonces suenan mis campanas maravillosas, que envían sonos suaves, sonos llenos de promesas fervientes y dulces; y hé aquí que todos los corazones sollozan de dolorosa alegría. Resuena una canción perdida y olvidada, una canción del país, una canción de amor infantil recogida en las profundidades de los pozos de las leyendas, conocida de todos y, sin embargo, jamás oída. Y cuando empieza, discreta, ansiosa, opresora, dolor de ruiseñor y risa de paloma, rómpese el hielo en todos los corazones humanos; y rencores, odios, furoros, angustias y penas fúndense en lágrimas calientes, calientes, calientes.

Así nos acercamos todos á la Cruz, y todavía llorosos, cantamos alabanzas cuando, en fin, libertado por las fuerza del sol, el Salvador muerto agita sus miembros, y deslumbrador, risueño, adolescente, lleno de eterna juventud, desciende entre las ramas de Mayo.»

*Acto 4.º* Aparición de los hijos de Enrique.

E.—Mira como suben por el estrecho sendero, entre las rocas... Son niños, con los pies desnudos. Van arrastrando una vasija pequeña, que les pesa terriblemente... Alrededor de sus frentes brilla una aureola.

El primer niño, con voz desfallecida.—  
¡Papá!

E.—¡Sí, hijo mío!

Niño.—Mi madre querida te saluda.

E.—Gracias, querido. ¿Sigue bien?

N.—Lento y tristemente). Sigue bien.

(En este momento, y apenas perceptibles, suben del valle tañidos de campana.)

E.—¿Qué traéis ahí?

El segundo niño.—Un cantarito.  
 E.—¿Es para mí?  
 N.—Sí, papá querido.  
 E.—¿Qué traéis en el cántaro?  
 Segundo niño.—Una cosa salada.  
 Primer niño.—Una cosa amarga.  
 Segundo.—Las lágrimas de nuestra madre.  
 .....  
 E.—¿Dónde está vuestra madre? ¡Hablad!...  
 El segundo.—En los nenúfares. (Se oyen fuertes tañidos de campana.)  
 E.—¡La campana! ¡La campana!... La vieja, la sumergida... suena... ¿Quién ha hecho éso?... No quiero, no quiero oírla... ¡Socorro, socorro! ¡Socórremel!...»

## LA TRATA DE BLANCAS <sup>(1)</sup>

por M. Hilty,

Profesor en Berna.

... ¿Qué medidas pueden emplearse para poner término á la trata de blancas?

1.º La primera, la más esencial, la más eficaz, sería evidentemente esta: establecer una convención internacional entre el mayor número posible de Estados civilizados, ordenando la prohibición de la trata de blancas y permitiendo perseguir á los traficantes, á sus agentes y á sus cómplices ante los Tribunales de cada país, sin temor á ningún conflicto de competencia ni intervención por parte de ninguno de los Estados contratantes. (2) Por otra parte, los diferentes

(1) Fragmentos de un trabajo extractado en el núm. 13 (Mayo-1902) de *la Revue de Morale Sociale*, y publicado *in extenso* en el *Politisches Jahrbuch der schweizerischen Eidgenossenschaft*, 1901.

(2) En los días 20 á 25 de Julio último se reunió en París una Conferencia internacional para la represión de la trata de blancas.

La conferencia redactó tres proyectos:

- a) De convenio internacional para la represión de la trata de blancas (sin indicación de la penalidad);
- b) De protocolo de clausura destinado á servir de comentario al convenio;
- c) De reglamento administrativo para la prevención y vigilancia.

Concurrieron á la Conferencia representantes de Alemania, Bélgica, Brasil, Dinamarca, España, Francia, Gran Bretaña, Hungría, Italia, Noruega, Países Bajos, Portugal, Suecia y Suiza. (No concurrieron ni la Argentina ni los Estados Unidos, grandes mercados de la trata).

El Gobierno español creó en Julio del corriente año una Junta para la trata de blancas, que en la actualidad se halla ya organizada.

países deben, sea por dicha convención, sea por disposiciones legislativas concordadas, asimilar este tráfico y todas las transacciones á que da lugar, á *crímenes* castigados con trabajos forzados, y no con simple prisión ó multa. En efecto, cuando damas vestidas de seda y terciopelo (que son las más despiadadas entre los mercaderes de carne humana, porque, habiendo pasado ellas mismas por estos horrores, todo sentimiento piadoso y humanitario se extingue en sus corazones), cuando estas mujeres, en lugar de indemnizarse de las miserias pasadas, con el lujo y el confort de la vida, se ven obligadas á vestir el uniforme de los forzados, las cosas necesariamente cambiarían pronto de aspecto; mientras que penas más ligeras son consideradas por ellas como los inconvenientes inevitables de todo negocio lucrativo. Y si se reflexiona que entre las jóvenes vendidas al vicio, muchas se consuelan de sus males presentes con la esperanza de llegar á ser un día una de esas «señoras» tan elegantes, tendrá que admitirse que la perspectiva de una celda penitenciaria detendrá á más de una para entregarse voluntariamente á este oficio.

Es cierto que las ganancias realizadas en este comercio sólo se obtienen explotando indignamente á las víctimas, y arrebatándoles por el ardid la mayor parte de su ganancia. Es preciso ocuparse también de este asunto, y, por medidas severas tomadas de acuerdo, quitar su ilícita ganancia á esos miserables usureros. Según un informe sobre la materia, se hace pagar á estas desgraciadas de 150 á 420 francos cada mes por su manutención. Por otra parte, desde su entrada en una «casa», se les procura vestidos por 200 á 300 francos; más tarde, se les provee siempre de otros nuevos, teniendo que pagar, frecuentemente, diez veces su valor real. Cuando se les envía de un país á otro, el nuevo comprador adquiere estas deudas, que les hace pagar con usura enseguida; los gastos de viaje para ellas mismas y sus compañeros les son computados á precios fabulosos. Por ejemplo, á dos jóvenes que fueron de Bienne á Milán, se les arrebató 300 francos por cabeza por el viaje; después, se les había comprado vestidos

dándoselos á precios tan caros que al llegar á Milán tenían 800 francos de nuevas deudas. El mismo agente que las había acompañado trajo consigo de Milán dos «á cambio», á cada una de las cuales hizo todavía pagar 300 francos por el trayecto. Cuando los beneficios de este comercio sean fuertemente disminuídos, cuando no se esperen las acusaciones (que nunca se formularán en número suficiente), y se proceda de oficio contra esta vergonzosa forma de usura, estas medidas tendrían casi tanto efecto como la perspectiva de un castigo.

2.º Está para nosotros fuera de duda que todos los esfuerzos de sociedades particulares, por muy loables que sean, no conseguirán jamás hacer desaparecer esta plaga. Es absolutamente necesario que el gobierno de un Estado poderoso tome la iniciativa de organizar una Conferencia diplomática, como hizo el gobierno ruso para la Conferencia de La Haya en 1899.

En nuestros días, la actividad de las sociedades particulares toma fácilmente un carácter de sport que apartan á las gentes serias; esta sólo es ya una buena razón para no abandonar enteramente á esas sociedades, intereses de esta naturaleza. Existe la manía de los Congresos. Cada año se reúne una serie, siendo al fin mínimos sus resultados. Los Congresos especiales, cuando se trata de alguna cosa que no es nueva, no tienen en general otros resultados que la impresión de un informe que nadie lee, pero que sirve para llenar el intervalo entre dos Congresos; se nombra también un Secretario ó un Comité, más ó menos ocupados, á fin de emplear el dinero de la caja. Es claro que de esta manera el interés disminuye; las gentes serias acaban por alejarse de semejante comedia. Esto ocurriría especialmente en el caso que nos ocupa, porque la materia misma inspira repulsión. El interés caerá seguramente si no se sale de eternas discusiones sobre hechos bien conocidos y no se llega al fin á un resultado tangible. Todos los esfuerzos de este género llegan en un momento dado á su apogeo; después, pierden su energía. Indudablemente, es preciso que el impulso parta siempre de individuos; después, se trasmite á sociedades

particulares y Congresos, para llamar la atención pública; pero una vez conseguido este objeto, es indispensable que el Estado, ó una asociación de Estados, intervenga para asegurar la ejecución de las medidas. Si no, no se avanza y las simpatías se enfrían. En el caso que nos ocupa, es preciso, pues, que un cierto número de Estados llegue á un acuerdo para adoptar ciertos principios y asegurar en seguida su ejecución por un tratado internacional y una legislación *ad hoc* (1).

Después, es preciso crear en cada Estado un órgano encargado por el Gobierno de hacer observar estas leyes por los medios legales, de castigar á los perturbadores del orden público y de obligarlos á resarcir á las víctimas. Estos diferentes centros oficiales deberían prestarse auxilio mutuamente, darse informes y estar siempre en relaciones entre sí; es preciso que formen un *Ring* cerrado y poderoso, poseedor de suficiente energía y de medios materiales suficientes para oponerse con éxito al *Ring* de los mercaderes de esclavos.

Sólo de esta manera podrá hacerse un bien real; ya es tiempo de ponerse á la obra seriamente.

3.º Existen, afortunadamente, ejemplos de convenciones internacionales con un fin análogo, que han sido precedidas y preparadas por la actividad, sea de sociedades particulares, sea de individuos aislados. El ejemplo de más relieve nos lo ofrece la lucha contra el comercio de los esclavos negros. Esta esclavitud ha subsistido mucho tiempo, aun en los países cristianos; parecía casi imposible abolirla: tanto el hábito, la ausencia de compasión por la suerte de hombres menos favorecidos que nosotros, los intereses materiales, en una palabra, todo lo que en nuestros días la política llamada práctica opone á la humanidad y á la moral parecía conjurado para la opresión de la raza negra. En Inglaterra fué donde

(1) Poco importa que se creen leyes especiales, ó simplemente que se agreguen ciertos artículos al Código penal de los diferentes países. Sin embargo, una ley especial nos parece más eficaz, porque podría ser más completa y sería más fácil de promulgar.

por primera vez se introdujo el comercio de negros, que adquirió gran florecimiento desde mediados del siglo xvi. Los reyes Carlos II y Jacobo II participaron de él como accionistas ó presidentes de sociedades comerciales. Por el «tratado de asiento» (1713), la Inglaterra recibió desde el principio, por 30 años, el monopolio internacional de la importación de esclavos en las colonias españolas. Este monopolio fué á continuación prolongado hasta 1778; y desde entonces, como dice un historiador inglés (Lecky), uno de los principales objetos de la política inglesa fué el mantener su comercio de negros, ya para las posesiones españolas, ya para las de Inglaterra.

.....

Pero á Inglaterra se debe también la abolición de la trata de negros. En virtud de la aptitud extraordinaria de este pueblo, tanto para lo que es bueno y grande como para lo que es duro y malo, y á pesar de todos los intereses unidos á este comercio, el Parlamento inglés en 1807 decidió que la trata inglesa de negros cesara desde 1.º de Enero de 1808. Desde entonces no deja Inglaterra de combatir por esta causa. Lo hizo desde el principio en el Congreso de Viena; después, en los numerosos tratados con otras potencias. Esta lucha no cesó definitivamente hasta el *acta de Bruselas* (Convención internacional). Hoy, el derecho internacional declara libre á todo esclavo negro que ponga el pie en un país donde no exista la esclavitud, y se apodera de todo mercader de esclavos sobre las costas africanas, para juzgarlos con arreglo á las leyes del país donde ha sido detenido.

Lo que resta por hacer es aplicar los mismos principios á los esclavos blancos; y parecía natural esperar del mismo país, Inglaterra, la iniciativa de un tratado internacional.

Todo el mundo tiene todavía presentes al espíritu las circunstancias con que se realizó la liberación de los negros en América. El algodón mandaba en jefe; y según la opinión de todos los comerciantes de Europa, de la misma Suiza, el algodón sólo podía ser cultivado por esclavos. Se sentaba plaza de sentimental, cuando se hablaba de eman-

cipar estos negros. A todos los horrores de la esclavitud, no había más respuesta que encogerse de hombros; ó bien piadosos eclesiásticos los excusaban, apoyándose en un pasaje del Antiguo Testamento (Génesis, ix, 27). Yo me acuerdo haber oído sostener estos puntos de vista por un gran hilador suizo; y sin embargo, el hijo de un plantador americano que hacía conmigo sus estudios me había hecho descripciones aún más horribles que las de la *Cabaña del tío Tom*, que obstinadamente se consideraba como una novela. Fueron los esfuerzos de un grupo de abolicionistas, en un principio bien pequeño; y la indignación del mundo civilizado, los que provocaron una revolución en la opinión pública; y desde 1865 la esclavitud quedó abolida en América (1).

Así, cuando la opinión pública más general se levanta contra un abuso, cualesquiera que sean los intereses amenazados, la justicia acaba por triunfar. ¿No tenemos, pues, derecho á esperar que sea posible poner fin á la trata de blancas, trata todavía más vergonzosa que la de los esclavos, porque sus víctimas sirven al vicio, no al trabajo? Ha llegado el momento de que los Gobiernos pongan su mano en el asunto, por temor á que se pierda en el rodaje de las asociaciones.

4.<sup>a</sup> Puesto que la esclavitud blanca es más odiosa todavía que la negra (2), será necesario que á la interdicción legal que pedimos se junte un cambio radical de las ideas generalmente extendidas sobre esta materia en el mundo cristiano y civilizado. Entre tanto que las casas de prostitución subsistan y aun sean protegidas por la ley, como en ciertos países, la trata de blancas será su consecuencia necesaria. Es una prueba de ello el que todavía tenga lugar la trata de negros (aunque con alguna dificultad) en los países semi civilizados en que la esclavitud subsiste todavía legalmente. Por el pronto, se han tenido que limitar á reprimir la trata, con la esperanza que la esclavitud desaparecerá á continuación poco á poco. Claro está que es preciso proceder lo mismo con

(1) En las Antillas españolas, no, hasta 1873 en Puerto Rico y 1880 en Cuba.

(2) ?

la trata de blancas. Además, es indispensable que se llegue á pensar y á proclamar que los establecimientos autorizados de prostitución, no sólo no son útiles, sino que, por el contrario, son perjudiciales y dañinos, que la inmoralidad es un verdadero veneno para el estado moderno y, con el alcohol, el más grande de los males que amenazan á las generaciones futuras. Si no se opera, pues, un gran cambio en las ideas, sea en el mundo médico, sea en la sociedad, habrá siempre una inclinación á considerar estos establecimientos como una especie de mal necesario, y el sacrificio de cierto número de mujeres como la salvaguardia de las otras (1).

Este último punto de vista es, sobre todo, el que favorece la inmoralidad, y como su consecuencia la trata de blancas. Por él cierran los ojos tanta gente honrada. Y, sin embargo, ¡qué error! Según el Ministro belga, Lejeune, dirigiéndose al Congreso de 1899 contra la inmoralidad, esta manera de ser llamada humanitaria no es antigua. Data de la Revolución francesa, que tuvo especial habilidad para aliar las reivindicaciones humanitarias con una fuerte condescendencia por la sensualidad. En esta época, Retif de la Bretonne propuso organizar en París la prostitución oficial, bajo la dirección de «matronas virtuosas»; debía también haber precio fijado por el Gobierno y que variase de seis sueldos á un luis. A la cabeza del libro que publicó en 1763 sobre este asunto, puso un epígrafe, tomado de una buena fuente: fueron estas palabras de Maquiavelo: «Tomad el menor mal por un bien». Esto mismo dicen hoy los que creen el vicio indispensable. El Directorio aceptó este sistema en general, con la sola excepción de que prefirió la libre concurrencia con la concesión y la intervención del Gobierno. Esto es lo que hoy rige casi en todas partes. Este sistema es, indudablemente, peor—si se pueden comparar horrores entre sí;—porque hace tiempo que estaríamos libres del sistema llamado legal. El Directorio presentó esta reglamentación al Consejo de los Quinien-

tos por esta bella frase, de la cual ha sido reservado á nuestra época hacer una verdad: «La vida licenciosa de las mujeres es el oprobio de un sexo y el azote del otro.» Es preciso que la segunda parte de la frase llegue á ser más evidente todavía; y entonces es posible que el egoísmo de los hombres realice lo que la moral no ha podido hacer hasta aquí.

(Concluirá.)

### NOTA BIBLIOGRÁFICA

por D. Francisco de las Barras,

Catedrático del Instituto de Huelva.

*Los yacimientos de los minerales de la Península Ibérica*, por los profesores Tenne, de la Universidad de Berlín, y Calderón, de la de Madrid.—Berlín, 1902.

La obra, cuyo título precede, es seguramente una de las de más importancia científica que se han publicado recientemente por autor español, pues viene á llenar un verdadero vacío. Ciertamente es que no han faltado entre nosotros algunos precedentes para el estudio de la mineralogía ibérica; pero no lo es menos, que no existía un trabajo de conjunto; y este es el que, previa aprobación de la Universidad de Berlín, acaba de salir á luz en lengua alemana bajo las firmas de los dos autores arriba citados.

En él han reunido todos los materiales que ya existían, agregándoles otros tantos, cuando menos, de propia investigación.

Precede al libro un prólogo del eminente mineralogista alemán Dr. Klein, y empieza por una nota bibliográfica de 180 trabajos consultados, indicando todo lo que en España y fuera de ella se ha escrito sobre especies mineralógicas de la Península.

Sigue luego la enumeración de especies, indicando en cada una su bibliografía particular, su sinonimia portuguesa, castellana y alemana, y las regiones y localidades donde se encuentra. Se citan unas 300, sin contar las variedades.

Las especies exclusivamente españolas van acompañadas de la descripción, con todo detalle.

La indicación de localidades, la sinonimia y la bibliografía permiten que el libro (cuyas páginas son 348) pueda servir para con-

(1) Lo mismo, exactamente, que pasó con la esclavitud.—N. de la R.

INSTITUTO DE LA BIBLIOTECA  
DE BARCELONA

sulta, aun á aquéllos que no poseen el alemán.

No es necesario esforzarse mucho en demostrar el interés de un trabajo de esta clase, tanto por ser único, cuanto por estar principalmente dedicado á dar á conocer en el extranjero por medio de autor español nuestra riqueza mineralógica, tan grande en lo que se refiere á minerales explotables, cuanto por el gran número de especies raras en que tanto abunda nuestra gea.

---

## INSTITUCIÓN

---

### LIBROS RECIBIDOS

Morris (W. H.).—*Greek versus Latin; or, the comparative value of Greek and Latin in modern education.*—London, Simpkin, Marshall and Co., 1870. Donativo del Excelentísimo Sr. D. J. F. Riaño.

Cuadra Orrite (D. Julián).—*Memoria presentada con motivo de su visita á las Escuelas del «Ave-Maria» de Granada.*—Sevilla, 1900. Don. de íd.

Herpin (M. le Dr. J. Ch.).—*Rapport sur les progrès et l'état actuel de l'Instruction primaire en Espagne.*—París, Simón Raçon et Comp., 1864.—Don. de íd.

Kairis (Rev. Theophilus).—*The orphan Asylum et Anáros in Greece.*—London, Arthur Taylor, 1839.—Don. de íd.

*London Society for the extension of University teaching. Raport of the council.*—London, Taylor and Francis, 1879.—Don. de íd.

Tramarría (D. Francisco).—*Memoria acerca del estado del Instituto de primera clase del Noviciado.*—Madrid, Ducazcal, 1860.—Don. de íd.

*Breve noticia histórica del Instituto del Cardenal Cisneros. Sucinto extracto de la Reseña histórica y estadística del Establecimiento.*—Madrid, Aribau y Compañía, 1879.—Don. de íd.

Castillo Quartiellers (Rodolfo del).—*Examen funcional del iris como elemento de diagnóstico.*—Madrid, Idamor Moreno, 1900.—Don. de íd.

Lortet (M. le Dr.).—*Museum d'Histoire*

*Naturelle de Lyon. Rapport à M. le Préfet.*—Lyon, H. Georg, 1877.—Don. de íd.

Röder.—*La Idea del derecho. Traducción del alemán, por F. Giner.*—Madrid, Fortanet, 1885.—Don. de íd.

Barrera Montenegro (Dr. D. José María de la).—*Nociones de Derecho civil, mercantil y penal, distribuidas en lecciones.*—Valladolid, Fernando Santarén, 1881.—Don. de íd.

Codera (D. Francisco).—*Los fosfatos en agricultura.*—Zaragoza, Comas Hermanos, 1896.—Don. de íd.

*Notas parlamentarias. Las obras públicas en España.*—Gerona, Paciano Torres, 1899, Don. de íd.

Ventosa (V.).—*Les anomalies de la propagation du son.*—Bruxelles, Weissenbruch, 1898.—Don. de íd.

Ventosa (V.).—*La direction des vents supérieurs déterminée par les ondulations du bord des astres.* Anvers, Veuve de Backer, 1895.—Don. de íd.

Vico y Brabo (D. Juan de Dios).—*Estudios elementales de derecho político y administrativo español.*—Granada, F. de los Reyes, 1879.—Don. de íd.

Cos-Gayón (D. Fernando).—*Historia jurídica del Patrimonio real.*—Madrid, Enrique de la Riva, 1881.—Don. de íd.

*Observatorio astronómico y meteorológico de Madrid. Observaciones del eclipse total de sol de 28 de Mayo de 1900, verificadas en Plasencia por la Comisión oficial.*—Madrid, «Sucesores de Rivadeneyra», 1900. Don. de ídem.

*Apostolado de la prensa. La segunda enseñanza en España y fuera de España. Algunas consideraciones sobre los últimos decretos del Ministerio de Fomento.*—Madrid, Avrial, 1899.—Don. de íd.

*Anales de la Universidad de Oviedo.*—Año I-1901.—Oviedo, Adolfo Brid, 1902.—Don. de la Universidad.

Cuadra (D. Julián).—*Sobre el le y el desatino.*—Sevilla. Establecimiento tipográfico de La Iberia, 1902.—Don. del autor.

---

Madrid.—Imp. de Ricardo Rojas, Campomanes, 8.  
Teléfono 316.