

BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PERTENECE A LA BIBLIOTECA
ATENEU BARCELONÉS

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

Domicilio de la *Institución*: Paseo del Obelisco, 8

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

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

AÑO XXXIII.

MADRID, 30 DE JUNIO DE 1909.

NÚM. 591.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La España del siglo XVIII, por *D. Rafael Altamira*, página 161.—Un curso de Derecho romano, por *C.*, pág. 167.—El I Congreso de Educación moral de Londres, pág. 176.—Revista de Revistas: Alemania: «*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*», por *D. J. Ontañón*, pág. 180.—Francia: «*Revue internationale de l'Enseignement*», por *D. D. Barnés*, pág. 184.

ENCICLOPEDIA

El residuo en la medida de la Ciencia por la Acción, por *D. Eugenio d'Ors*, pág. 187.

INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 191.

PEDAGOGÍA

LA ESPAÑA DEL SIGLO XVIII ⁽¹⁾

LA CULTURA Y LA ENSEÑANZA

por el Prof. *D. Rafael Altamira*,

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

I. *El espíritu ilustrado del siglo XVIII*. Los hombres cultos del siglo XVIII tuvieron conciencia clara del problema nacional referente á la instrucción y á la educación. Del mismo modo que la decadencia económica, conocían la decadencia de los estudios y la ignorancia profunda del pueblo,

(1) Capítulo del tomo IV de la *Historia de España y de la cultura española*, próximo á publicarse.

cuya enorme mayoría no sabía leer ni escribir y estaba, además, llena de preocupaciones y supersticiones. Apenas llegada á España la reina Amalia, esposa de Carlos III, dándose cuenta de esta situación, la formulaba del siguiente modo en una carta dirigida á Tanucci (1766): «Esta nación no ha sido conquistada completamente, y creo que su total conquista está reservada al rey. En todas sus cosas hay algo de barbarismo, acompañado de una gran soberbia...» Respecto de las mujeres, escribe que «no sabe una de qué hablar con ellas; su ignorancia es increíble».

La exactitud que en el fondo tenía este juicio pesimista se halla comprobada en los escritos del benedictino P. Feyjóo, dedicados, casi en su totalidad, á combatir las deficiencias y los defectos de la mentalidad española de su época, y que por esto mismo son expresión completa de la incultura del país, notable aun entre las gentes que constituían las clases superiores. Basta leer los títulos de la colección de artículos llamada *Teatro crítico* (1726-1729) y de los cinco tomos de *Cartas eruditas y curiosas* (1742-1760), para darse cuenta perfecta del atraso que se había producido en la cultura general y del estado deplorable en que se hallaba la del vulgo. La acentuada decadencia de los centros de enseñanza —que ya hemos descrito y que era, á la vez, un efecto de la disminución del interés público por el saber y una causa de la creciente pérdida de ese saber mismo—, no permitía contrarrestar la ignorancia general, con su acción, poco extensa, sin duda, pero cuya eficacia se había evidenciado en el siglo XVI. Los reformadores

del XVIII tuvieron, pues, que pensar en rehacer, primeramente, la enseñanza pública y en combatir por todos los medios posibles la incultura de la masa.—De cómo lo procuraron en orden á la enseñanza técnica ya hemos dicho lo fundamental en ocasión oportuna.

No obedecía este movimiento únicamente á una necesidad nacional, á un sentimiento patriótico. Sabemos que era fruto del sentir general de los tiempos, una de las cualidades del humanitarismo y del filantropismo imperantes. El siglo XVIII tuvo — en otra forma que el XV y el XVI, pero no con menos intensidad — «la curiosidad del espíritu», el amor á las novedades de ideas, el afán investigador y el deseo vehemente de difundir los conocimientos. Por muy sustraída que estuviese España á las influencias exteriores, era imposible que no llegasen á ella. El cambio de dinastía, la ingerencia de los franceses en el gobierno y las imposiciones de los países protestantes por consecuencia de sus triunfos militares, favorecieron esa penetración, que, por ley natural, se ejerció, sobre todo, en las clases altas, es decir, en la nobleza (que podía viajar, reunir libros, pagar buenos profesores y vivir en contacto con la Corte francesa), en la clase media, hidalga ó no, que nutría las filas de los letrados, y en el clero. Los hombres ilustrados abundaron, no obstante, mucho más en la clase media y en el clero que en la aristocracia de sangre. Notorio es que los más de los políticos ilustres titulados (conde de Campomanes, conde de Floridablanca, etc.), procedían del pueblo ó de los hidalgos de última fila. Ciertamente es que entre los nobles de abolengo se encuentran un marqués de Santa Cruz, un conde de Fernán Núñez, un marqués de San Millán, un conde de Aranda, un conde de Peñaflorida, un conde de Lumiares, un marqués de Valdeflores y otros varios, frequentadores de las cátedras parisienses, fundadores de laboratorios, bibliotecas, museos y Sociedades de Amigos del País, corresponsales de los enciclopedistas, pedagogos y hasta escritores de más ó menos fuste; pero al lado de éstos persistía el tipo del noble de la decadencia, ignorante, ocupado tan sólo en re-

cordar las glorias militares de sus antepasados, cuyas fechas solía desconocer (v. gr., el duque de Alba, mencionado por la condesa de Aulnoy). Aun con ser excepción, los Grandes en España y títulos de Castilla ilustrados son una señal de los tiempos, y con sus iniciativas impulsan al resto de las gentes. Los mismos que personalmente no estudian ni saben — v. gr., el almirante de Castilla en tiempo de Felipe V —, afectan á menudo estimar á los literatos y los sientan á su mesa. Preocuparse por la cultura es un signo de distinción, que otras modas perniciosas no logran borrar. Algunos de esos nobles se convierten en verdaderos Mecenases; y si llegan al Gobierno, trabajan empeñadamente por difundir «las luces» entre sus gobernados y proteger las empresas privadas. Prototipo de esta clase es Godoy, que, llegado á los más altos puestos (y aparte sus reformas legislativas en pro de la enseñanza), tiende su mano á los más ilustres escritores — Capmany, Llorente, fray Diego González, Larruga, Hervás, Asso, Badía, Bosarte, Guimbernat, Ruiz, Ciscar, Boute-lou, Malts, Pellicer, Cerdá y otros muchos — y les hace posible la publicación de sus obras y la continuación de sus estudios, empleándolos en los establecimientos y oficinas del Estado, dándoles subvenciones, ó haciendo imprimir los libros en la imprenta real. Representación del interés social por la educación de la Nobleza es el Real Seminario de Nobles, fundado en Madrid por Felipe V, en 1725.

Otro signo de los tiempos es la difusión de ese afán por la cultura entre las mujeres, en forma análoga á lo que ocurrió en el reinado de los Reyes Católicos y en la época de grandeza de los Austrias. Las damas nobles de Madrid formaron una Junta, que, como veremos, se ocupó con la creación de escuelas primarias. Algunas de esas damas — la duquesa de Huéscar y de Arcos, la marquesa de Santa Cruz, una de las hijas de los condes de Oñate y la marquesa de Guadalcázar — fueron recibidas como honorarias ó numerarias en las Reales Academias. La marquesa de San Millán se dedicaba á estudios astronómicos, é hizo construir un observatorio en su casa de la calle de la Cu-

chillería, en Vitoria. La de Tolosa traducía del francés libros de educación y piedad, entre ellos el *Tratado de educación para la nobleza* (1796), dedicado á Godoy. Doña Josefa Amor y Borbón, socia de mérito de la Real Sociedad Aragonesa y de la Junta de damas, publica un *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* (1790, XL 349 páginas). Doña María Reguera y Mondragón leía discursos sobre la formación de maestros y otras materias pedagógicas en la Real Sociedad de Lugo. Una señora gaditana (ó residente en Cádiz), Doña Joaquina Tomasseti escribía un tratado político-sociológico con el título de *Espíritu de la nación española*; y la reina Doña Bárbara de Braganza fundaba un seminario de señoritas nobles en el convento de la Visitación, ó de las Salesas Reales. A estos ejemplos podrían añadirse otros, que prueban cómo el ejemplo del hotel Rambouillet (fase primera), unido á la tradición española en este orden de cosas, aliaba ahora á la mujer con el hombre en la gran obra de reeducar á la nación.

Este deseo de difundir la cultura y de edificarla en firme provocó un notable renacimiento de los estudios pedagógicos, que ya antes habían florecido con Vives y otros autores. Ahora la dirección de ellos venía dada por las doctrinas de Rousseau, Locke y otros, cuya nombradía é influjo en Europa traspasó las fronteras y produjo aquí imitadores y discípulos, más ó menos fieles. La literatura pedagógica española fué abundante en el siglo XVIII, especialmente en su segunda mitad, y á comienzos del siglo XIX, y en ella figuran los libros citados de Campomanes; la *Educación del príncipe* (*Abecedario*), de J. Molinés; la *Educación de nobles*, de González Cañaveras (1794); la *Carta de D. Carlos de los Rtos, XXII Señor y VI Conde de Fernán-Núñez, á sus hijos* (1786); varios escritos de Foronda; las Memorias, que luego se citarán, de Serrano y Latre; el *Verdadero método de estudiar*, del portugués Verney, llamado vulgarmente *El Barbadiño*; algunas *Cartas* de Cabarrús; el *Tratado teórico práctico de enseñanza*, de Jovellanos; el *Ensayo de Educación claustral*, de Cesáreo Pozzi y su impugnación por Don

Juan Bautista Muñoz; el inédito *Análisis del Emilio*, de Rousseau, por el P. Ceballos; gran parte de la *Historia de la vida del hombre*, de Hervás (muy importante en este concepto), y su *Escuela española de sordomudos*; las *Cartas sobre los vicios de la Instrucción Pública en España* (escritas en 1807), de Don Manuel José Narganes; la *Disertación histórica sobre las Sociedades, Colegios y Academias de Europa y en particular de España*, de F. Xavier Idiáquez (1788); y, con otros libros más, no pocos escritos de Feyjóo y de otros reformistas. Ocioso es decir que en esta literatura hallaron expresión, no sólo las doctrinas nuevas, que tendieron á reflejarse en las instituciones de enseñanza, sino también las impugnaciones á que dieron lugar de parte de los apologistas católicos.

Pero si todo lo dicho halla precedentes en la historia de nuestra cultura, no así el espíritu laico que, por lo general, tenían en el siglo XVIII los españoles ilustrados y que la literatura pedagógica expresó á menudo. Cier'no es que nuestras Universidades señalan repetidos ejemplos de carácter civil, que eran, en este sentido, ejemplos de secularización; pero el laicismo de los radicales del XVIII es algo más: aspira, no sólo á fundar establecimientos de enseñanza de origen secular y sin intervención del clero, mas también á suprimir toda dirección clerical en los estudios y aun á neutralizar la escuela en el orden religioso. Testimonio de este espíritu son las escuelas de las colonias de Sierra Morena (véase el art. 74 del Reglamento de 1767), el proyecto de orfelinato del conde de Fernán Núñez, en el cual las maestras habían de ser seglares, y no existirían ni capilla, ni refectorio, ni se vestiría el hábito religioso, y varias proposiciones ó planes de reforma elevados al Gobierno en tiempos de Carlos III y Carlos IV. El enciclopedismo y el regalismo trabajaban juntamente por secularizar la enseñanza, y este espíritu se revela á cada paso en las reformas de los políticos que, ó crean instituciones puestas exclusivamente en manos de laicos, ó apartan al clero de la dirección de los centros sostenidos por el Estado. La expulsión de los jesuitas ofreció, como ya hemos dicho, grandes facilidades para la rea-

lización de este programa. El entusiasmo de los reformadores llegó al punto de alimentar ilusiones extraordinarias en punto al efecto de las reformas; ilusiones que representa bien este párrafo de las *Cartas* del conde de Cabarrús, patrocinador de la enseñanza laica, de la educación cívica, de la supresión de las órdenes religiosas, etc.: «Se trata de borrar las equivocaciones de 20 siglos; 20 años bastan para regenerar la nación... impidamos que se degrade la razón en los hombres.» Pero, en general, la secularización no supuso neutralidad religiosa, ó laicismo en sentido estricto, pues la religión siguió siendo (como veremos) la base de la enseñanza primaria.

2. *Las reformas en la enseñanza popular y secundaria.*—Todo este modo de sentir se manifestó con singular pujanza á partir del reinado de Carlos III, aunque no dejó de tener precedentes en las épocas anteriores. Principalmente, se ejerció en la esfera de la enseñanza profesional, de la de humanidades y de la universitaria; pero no dejó de producir sus efectos, de indudable valía, en la enseñanza primaria.

Era ésta la más descuidada de todas, como sabemos. A pesar de las leyes medioevales en vigor, de la solicitud de algunos Ayuntamientos, de la Hermandad de San Casiano, á la que Felipe V autorizó en 1743 para que inspeccionase las escuelas; de la penetración en Castilla (reinado de Fernando VI) de la Orden de los Escolapics, y de las escuelas que otras Ordenes religiosas tenían establecidas, la enseñanza primaria, atrasadísima en sus métodos (como en casi toda Europa, entonces), carecía de establecimientos bastantes para atender, aun imperfectamente, á la instrucción y educación del pueblo. De lo que era antes, del empuje que procuraron darle los ministros de Carlos III, se puede juzgar por lo que de ella dicen todavía algunos escritores de este tiempo y otros posteriores. Larruga escribía, en 1793, que no había escuelas, ni plan, ni disciplina, y que toda renta legada para aquéllas era dinero perdido. Romero del Barrio afirmaba, en 1798, que se embrutecía á los niños sin provecho y que, fuera del catecismo, nada de lo que se les enseñaba tenía valor educativo. Ca-

barrús hacía notar, en 1808, el efecto deprimente de las Escuelas Pías, que aspiraban, sobre todo, á hacer niños «humildes». Narganes y otros escritores, á comienzos del siglo XIX, se quejan de los defectos de la enseñanza.

Y sin embargo, se hizo mucho por mejorarla y difundirla. Para aumentar las garantías de capacidad de los maestros, se les sujetó á un examen de lectura, escritura y aritmética. En 1780, se suprimió la Congregación de San Casiano y fué sustituida por el Colegio Académico del noble Arte de Primeras Letras, que formaban los maestros y maestras de Madrid y cuyo fin y objeto principal era «fomentar, con trascendencia á todo el Reyno, la perfecta educación de la juventud en los rudimentos de la fe Católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en el noble Arte de leer, escribir y contar». En 1791, el Colegio cambió su nombre por el de Academia de Enseñanza primaria. En Santander, se estableció otro colegio ó seminario de maestros. Pero la ley de 1780—que comprendía un verdadero reglamento de enseñanza primaria—estaba concebida con espíritu gremial: y así, limitó el número de escuelas, prohibió que nadie las tuviese privadamente y hasta redujo á 24 el número de pasantes ó leccionistas que en Madrid podían dar lecciones en las casas, pero sin montar escuela ni pensión.

En 1768, se había ya mandado crear, en los pueblos principales («siendo cierto que el modo de formar buenas costumbres depende principalmente de la educación primaria»), «casas de enseñanza competentes para niñas, con matronas honestas é instruidas que cuiden de su educación, instruyéndolas en los principios y obligaciones de la vida civil y cristiana y enseñándoles las habilidades propias del sexo; entendiéndose preferentes las hijas de labradores y artesanos, porque á las otras puede proporcionárseles enseñanza á expensas de sus padres y aun buscar y pagar maestros y maestras». A estas fundaciones se aplicaron los bienes de los jesuitas, cuyas rentas tuvieron análoga aplicación. En 1783, persistiendo en el propósito, se crearon en Madrid va-

rias escuelas gratuitas de niñas, con 32 maestras, cuya inspección se confió á las llamadas Diputaciones de barrio, ó de caridad, y á los alcaldes de cuartel. Estas escuelas se dirigían principalmente á instruir en el trabajo manual femenino ó labores, y se previno la extensión de ellas á otras ciudades y villas. En 1788 y 1790, á la vez que se encargaba á los corregidores y justicias (alcaldes) de todos los pueblos la inspección de las escuelas, se les recomendó que informasen en cuáles villas y lugares (incluso los de Ordenes, Señorío y Abadengo) se carecía de escuelas ó de dotación suficiente para las que existían; con lo cual, evidentemente, se manifestaba el deseo de que las hubiese en todas partes, convenientemente dotadas. En 1791, se establecieron en los ocho barrios de Madrid otras tantas Escuelas reales de niños, dependientes de la primera Secretaría de Estado. En 1795, las Cortes de Navarra acordaron la enseñanza obligatoria y establecieron en cada municipio un superintendente de escuelas. Los particulares ricos—siguiendo estos ejemplos de los poderes públicos—fundaron también algunas escuelas (v. gr. el marqués de Santa Cruz, en Valdepeñas, el conde de Fernán-Núñez y otros), y lo mismo hicieron las Sociedades de Amigos del País (la de Madrid, en 1776). Con todo esto, el censo de 1787 acusa una población escolar (de 7 á 16 años) de 1.814.980, la cual todavía no representaba más que la cuarta parte de los niños en edad de instruirse. Desgraciadamente, las más de las veces los maestros recibían sueldos irrisorios, que no les permitían vivir, y la tutela del Colegio de Madrid se hacía vejatoria y molesta á menudo. Una Real orden de 1804, á propuesta del Consejo, vino á remediar uno de estos inconvenientes, decretando la libertad de la enseñanza primaria (es decir, del establecimiento de escuelas) para todos los que poseyesen título adecuado.

Las reglas pedagógicas que en las diferentes leyes apuntadas se establecían para el régimen de la enseñanza, son dignas de atención, en general, por su buen sentido. El reglamento de 1780 determinaba los libros de texto y lectura, indicando la Gramática y Ortografía de la Academia; la *In-*

troducción y camino de la sabiduría, de Luis Vives (para lectura), el *Compendio histórico de la religión*, de Pintón, el *Catecismo*, de Fleury, y «algún compendio histórico de la nación». Los pedagogos de entonces, instruidos en las doctrinas de Rousseau principalmente, dieron muestras de iniciativas importantes, de que son ejemplo los planes presentados al Consejo por Romero del Barrio, Torío de la Riva (1798), González Cañaveras (1801), Palet (1808), Cabarrús y otros, en todos los que se advierte una marcada intención educativa (no sólo instructiva), y, en alguno, la aspiración á que se enseñase el idioma francés (Palet), ó las ciencias naturales y los ejercicios físicos (Cabarrús).

Pero la gran novedad introducida á fines de esta época y patrocinada por Godoy, fué la enseñanza del método pestalozziano por algunos oficiales suizos, que crearon el Real Instituto Militar Pestalozziano (1806) y una Sociedad de Amigos de Pestalozzi; á la vez que un redactor de la *Gaceta*, Don Juan de Dios Andújar, obtenía el permiso para imprimir los libros del gran educador mencionado. Pero el Instituto duró breve tiempo, pues en 1808 cesó en sus funciones, no sin dejar huella en la enseñanza (1). Godoy tuvo muy extensos planes en esta materia. Convencido de la necesidad de difundir la enseñanza primaria, apenas entrado en el Poder nombró una Comisión de cuatro personas competentes para que estudiasen un plan de generalización de las escuelas por todo el reino; y á esa Comisión presentó, en 1793, una Memoria ó discurso que le había dirigido D. José Antonio Serrano y encerraba un *Reglamento de escuelas públicas gratuitas*. El pensamiento de Godoy no tuvo, sin embargo, más manifestación que el Instituto pestalozziano; y también quedaron incumplidos otros proyectos de la misma naturaleza, que Jovellanos comenzó á planear en su rápido paso por el Gobierno.

En cuanto á la enseñanza de sordomudos—continuando la tradición—tuvo desde 1794 una escuela en Madrid, y poco después, otra en Barcelona.

(1) Véase el tomo XI del BOLETÍN.

El otro aspecto de la educación popular, á saber, el profesional ó técnico, fué también muy atendido por los hombres cultos del siglo XVIII. Sus principales creaciones van ya apuntadas en el lugar correspondiente. Baste añadir que el principal objeto de las Sociedades de Amigos del País fué proveer á esa enseñanza, puesto que se dirigían sobre todo á la mejora de las industrias y de la agricultura y á la educación popular, en el sentido que la entendía Campomanes. Así se indica, v. gr., en los estatutos de la Sociedad de Madrid (fundada en 1775), á la cual estuvieron agregadas las de Toledo, Guadalajara, Segovia, Avila y Talavera. Las escuelas y talleres de dibujo, aritmética, geometría, cintas, bordados, relojería, flores artificiales, instrumentos astronómicos, etc.; creadas por esas Sociedades y por la Corona, constituyeron una vasta red de establecimientos, cuya persistencia hubiese concluído por dar grandes frutos.

Los estudios de Humanidades (que, en cierto modo, correspondían, como hemos dicho, al actual grado de segunda enseñanza) también fueron reformados, á partir de la expulsión de los jesuítas, especialmente. Antes de ese acontecimiento, Felipe V había creado el Real Seminario de Nobles, dependiente del Colegio Imperial (ó sea, el de jesuítas de San Isidro), «para la enseñanza y educación de la noble juventud, en que aprenda las primeras letras, lenguas, erudición y habilidades que condecoran á los nobles». Este sentido aristocrático coincidía con el que tuvo la enseñanza en el colegio de San Isidro, cuyo programa era bastante amplio (matemáticas, física, náutica, balística, gramática, retórica, poética, baile, esgrima, etc.), pero no daba todo lo que prometía, contentándose, por lo general, con atender á los aspectos más externos y cortesanos de la educación y la instrucción. Expulsados los jesuítas, el mismo año de 1767 se ordenó que los antiguos profesores de la Compañía fuesen sustituidos por seculares, mediante oposición, y lo mismo se hizo en los demás colegios de jesuítas y en los Seminarios de Nobles de Calatayud, Barcelona y Valencia. En San Isidro, se crearon, en vez del Colegio Imperial, los

llamados estudios reales (1770), con 14 cátedras de retórica, idiomas clásicos, lógica, matemáticas, física experimental, filosofía moral, derecho y disciplina eclesiástica. En 1875, tenía 387 alumnos, que poco después llegaron á 400. Se procedió igualmente á la reforma de otros Colegios, como el de Calatrava, en Salamanca, cuyo reglamento elaboró Jovellanos (1780). En cuanto al Seminario de Nobles de Madrid, puesto bajo la dirección de Jorge Juan, pasó por varias vicisitudes hasta su reforma de 1799, que le aseguró vida, bruscamente cortada por la guerra en 1808. El programa comprendía, aparte las enseñanzas ya marcadas en 1725, física experimental, astronomía, geografía, cronología, dibujo y música.

Con sentido más democrático, se ordenó en 1768 crear (sobre la base también de los antiguos colegios de jesuítas) casas de pensión ó colegios, «en villas y ciudades donde no hay Universidades», que darían una instrucción comprensiva de «las primeras letras, Gramática, Retórica, Aritmética, Geometría y demás artes que parezcan convenientes». Aparte estas nuevas creaciones, subsistieron las antiguas Escuelas de Gramática, ó Latinidad, municipales, conventuales y privadas, respecto de las cuales confirmó Fernando VI (1747) las prevenciones de 1623, para evitar su excesivo número y su mala condición frecuente, y lo mismo hizo Carlos III en el reglamento de las poblaciones de Sierra Morena (art. 75). Entre las fundaciones privadas características del nuevo sentido en la enseñanza, merecen citarse la llamada, primero, «Escuela patriótica», y luego, «Real Seminario» (1776), que fundó en Vergara la Sociedad Vascongada de Amigos del País, tipo perfecto de colegio laico y enciclopedista, y el Instituto Asturiano (Gijón). Este último, propuesto por Jovellanos al rey y aprobado y creado en 1792 con el carácter de Escuela de Matemáticas, Física y Náutica (con subvención del Estado), fué siempre, en la idea del insigne patricio, una verdadera escuela de cultura general, aunque con aplicaciones técnicas, dirigida «á servir á la educación de aquella parte de la nobleza de Asturias que se destinara á la profesión de las armas, y aun de toda la

gente acomodada que no siguiera la Iglesia ó la Magistratura». Este carácter se ve confirmado en los Estatutos y en el programa de materias establecido en 1801, que comprendía matemáticas, náutica, dibujo, idiomas, humanidades, geografía, física y química. Por esto cabe incluirlo en el grupo de los establecimientos de enseñanza continuadores de la obra de la escuela de primeras letras. En el plan de 1810, todavía se acentuó esto, pues incluía «las primeras letras, humanidades castellanas, dibujo, matemáticas, geografía, historia y ciencias náuticas».

(Concluirá.)

UN CURSO DE DERECHO ROMANO

por C.

El curso ha querido inspirarse—á la distancia natural—en los que dan Kipp, en Berlín, sobre Historia; Stammler, en Halle, sobre Historia é Instituciones, y Kübler, en Berlín, bajo el título de «Introducción filológica á las fuentes del Derecho romano»; pero ha tendido á acentuar un poco más la participación de los alumnos en el trabajo hecho en clase, en un sentido algo semejante al que domina en las escuelas secundarias alemanas é inglesas.

La asistencia ha sido por completo voluntaria, insistiendo reiteradamente en que estaban dispensados de ella los que no sintieran interés por la materia ó hallasen en otra parte mayores facilidades para trabajar, y en que eso no los colocaría en situación desventajosa, respecto de los demás, en concepto alguno. Sin embargo, de 33 matriculados (de los cuales hay que descontar 7, imposibilitados de asistir por incompatibilidad de horas con otra clase) ha concurrido un promedio de 20, incluyendo algún alumno libre.

De ellos, la mitad hay indicios para suponer que ha ido por rutina ó miedo á los malhadados exámenes. Sólo 6 ó 7 han tomado parte activa visible en los trabajos; 2 de ellos, con intensidad y fruto.

La asistencia ha aumentado al tratarse materias que, por una ú otra circunstancia,

excitaban el interés (y también por motivos de otro orden... como la proximidad del fin de curso). Ha disminuído en las proximidades de vacaciones y en días de fiestas, mitines, etc.

El trabajo se ha distribuído en 2 cursos simultáneos: uno, general, en las 6 horas semanales oficiales, dedicado á exposición, ejercicios prácticos y exegéticos (á él se refieren las cifras de asistencia antes indicadas); otro, privado, de 2 horas semanales (martes y sábados) dedicado á trabajos sobre la Instituta de Gayo. La asistencia á este último, que comenzó siendo de 12 ó 14 alumnos, quedó pronto reducida á un promedio de 7 ú 8.

* * *

El curso general ha consistido en exposición, ejercicios prácticos y algo de exégesis (elementalísima) sobre el Digesto.

En la parte expositiva se han tratado, por este orden: Parte general, Personas, Cosas, Obligaciones, Familia, Sucesiones é Historia (política, externa, de las fuentes); ésta, intercalada ciertos días en el último mes.

La exposición no ha tenido la forma de conferencia. Ha aspirado á ser una narración viva, algo dramática, cortada á cada paso por preguntas dirigidas de un modo general, y contestadas, ya por algún alumno, ya por el profesor mismo; interrumpida por incidentes episódicos, traídos, unas veces, de otras instituciones, otras, de la vida romana y, con frecuencia, de los mismos problemas y relaciones de nuestra vida cotidiana actual. Y eso, con el propósito ó de avivar el interés, ó de aclarar situaciones complejas, ó nociones abstractas.

Al principio del curso, la exposición elemental fué muy lenta, procurando adaptarse al paso de la gran mayoría de alumnos, y muy difusa, con cierta tendencia cíclica, es decir, haciendo alusiones é indicaciones sumarias de todas las instituciones, á lo cual se prestaba precisamente la Parte general.

Hacia mitad de curso, devino paulatinamente más técnica, más «romana», más concreta, más intensa y detallada y más rápida, siendo asequible á menor número de alum-

nos; pero observándose en éstos un crecimiento del interés (los muchachos son poco aficionados á preámbulos y estudios preparatorios y la promesa de aplicabilidad no puede mantenerse incumplida largo tiempo), especialmente al plantear, en una forma aguda, un poco abultada y reducida á caso concreto, las principales cuestiones del derecho de propiedad y de obligaciones.

Entonces ha sido cuando algunos alumnos han manejado un poco en clase el Digesto; hasta donde lo permitían sus escasísimos conocimientos de latín (generalmente, había que irles traduciendo palabra por palabra) y el deseo de no hacer á los demás aburrido un ejercicio en que apenas podían tomar parte.

Cuando la cuestión había quedado planteada, cuando se habían manifestado opiniones y dificultades y era esperada con cierta impaciencia la solución, se leía en el Digesto el pasaje que la contenía, se comentaba su sentido y antecedentes y se aprovechaba la oportunidad, especialmente en los primeros días, para decir algunas palabras, v. gr., acerca de la formación del *Corpus iuris* de las escuelas de jurisconsultos, etc.

En esta parte del curso ha sido también donde el peso del trabajo ha girado sobre casos prácticos. Y eso en una doble dirección: de un lado, por haber preferido en el Derecho romano el aspecto dinámico, de conflicto, el problema de las acciones, reduciendo una institución á ciertas líneas generales, más una serie de colisiones y dificultades concretas donde el juego de la acción, la excepción, la réplica y dúplica van caracterizando el desarrollo y los detalles; y de otro, por haber entresacado de las fuentes, ó del Libro de ejercicios prácticos y exegeticos de Stammler (1) casos de interés especial que los muchachos procuraban resolver, unas veces en el acto, otras tomando nota para estudiarlos en sus casas.

Durante todo el curso se han utilizado los gráficos, cuadros y dibujos en la pizarra.

(1) *Aufgaben aus dem römischen Recht...* von Dr. Rudolf Stammler, Leipzig, von Veit & Comp., 1901.

Delante de ella se ha hecho toda la exposición, anotando unas veces las palabras que representaban las ideas capitales, otras, cuadros para esquematizar el desarrollo histórico ó el conjunto sistemático de una institución, y otras, figuras que marcaban con líneas y flechas las acciones, excepciones, etcétera, haciendo visibles casos de servidumbre, de constitución familiar, de parentesco; estableciendo de un modo intuitivo las condiciones de un caso que resolver, etc.

Indudablemente, era preciso en muchas ocasiones sacrificar cierta parte de exactitud en aras de la claridad ó el interés.

Los cuadros, especialmente, son de uso peligroso. Como quinta esencia que va destilándose de una exposición rica en doctrina, pueden ser excelentes; pero como receta llevada á casa para excusarse de leer libro alguno, son desastrosos.

Hay que esforzarse para hacer que los muchachos lean algo acerca de las materias que van á tratarse en clase. Las amonestaciones en este sentido son ineficaces, y de propósito se ha evitado todo género de coacción, v. gr., preguntar ó poner notas. Los 5 ó 6 alumnos que han hecho lecturas, notas, resúmenes, etc., ha sido por sentir cierto interés hacia los problemas. Sólo ellos han podido sacar algún fruto durable de la exposición hecha en clase, y utilizar los cuadros como condensación de lo que en forma distinta, compleja, y acaso confusa, leyeron en uno ó varios libros.

Otro de los medios para atenuar los inconvenientes de los cuadros ha sido deshacer rápidamente la materia, y reuniéndola, verbigracia, con otra institución, ó tomándola desde otro punto de vista, agruparla de nuevo para insistir en las ideas y atenuar la crudeza de un esquema único. Por último, el trabajo sobre casos ha aspirado á consumir esa obra de destrucción y reedificación.

Los momentos en que la exposición ha carecido de gráficos ó de casos prácticos (verbigracia, ciertas materias de historia política, que la premura del tiempo no ha permitido animar con episodios), han sido de visible decaimiento. Los estudiantes vienen á la Universidad, en general, sin un interés formado, ó en desarrollo, hacia el estudio.

Cuando más, se despierta en ellos cierta curiosidad superficial, pasajera, infantil, inconsistente y algo vulgar.

Al comenzar cada institución, se recogían rápidamente las nociones, más ó menos aproximadas, que los muchachos tuvieran de ella, su significado en nuestra vida actual y su estructura general en nuestro derecho; reducido todo á breves palabras, ó á algún ejemplo, para dar la representación de una cosa viva y presente.

En la última parte del curso general, la premura del tiempo y el deseo de pasar revista al conjunto, ha obligado á prescindir del manejo del Digesto como auxiliar de la exposición, y á hacer ésta más rápida, elemental y técnica, recurriendo á la concreción en casos, sólo en aquellos puntos en que la materia se hacía muy obscura ó fatigosa.

La exposición, que comenzó siendo para todos, ha concluído dedicándose á una exigua minoría: la de los que llevaban trabajo preparado en casa. Para los demás, han tenido que ser poco inteligibles las constantes alusiones á cosas dadas por sabidas, y poco aprovechable una teoría demasiado condensada y rápidamente desenvuelta para no iniciados.

*
* *

En cambio, se ha podido dedicar cierto tiempo, en esta última parte del curso, al estudio sobre casos prácticos, como manera ahora de hacer una revisión general de los asuntos.

Cerrada la exposición sistemática de una institución, el muchacho tiende á arrinconarla en su mente, como cosa que no volverá á hacer falta hasta el día del examen. Toda esa materia inerte, confusa, medio olvidada, cobra vida en cuanto hay que resolver un caso. Los límites de las instituciones se borran, el sistema se desmorona, las ideas se agrupan en otro orden, surgen relaciones inesperadas. La teoría de la posesión, por ejemplo, que formaba como un coto cerrado, se desintegra y presta ciertos principios que se mezclan con reglas de tal ó cual contrato, con dificultades sobre capacidad jurídica, con interpretaciones de voluntad, con

problemas procesales, en un todo complejo, lleno de relaciones. La vida, descompuesta por la ciencia, se reintegra, transparentando las líneas de la disección.

Tan distinta es la apariencia, que los muchachos no ven, generalmente, las cosas mismas que acaban de oír y hasta decir ellos mismos, al hacer la exposición sistemática.

Veamos algunos casos. Se trata de una compraventa, en que el vendedor ha vendido y entregado, de buena fe, una cosa de que no era propietario. Todos los muchachos opinan, sin vacilar, que el comprador puede ejercitar contra él una acción; y minutos antes habían dicho que la obligación del vendedor, en Roma, no consiste en un *dare*.

He aquí otro caso, uno de los que despertaron mayor interés: Un samaritano encuentra en la calle á un enfermo sin conocimiento y llama á un médico para que lo asista. Lo estudian en casa. No hallan las relaciones. Les falta el hábito de distinguir la nota jurídica. Discurren vagamente en el campo psicológico (cuáles pudieron ser los sentimientos, la intención y los motivos de cada uno), y tienden á encontrar, con grandes incertidumbres, soluciones que parezcan «razonables». Todos han olvidado las instituciones que venían estudiando; las han arrojado como lastre muerto, y tratan de edificar por su cuenta. El caso palpitante lo ha borrado todo. Se les hace observar que, ante el pretor, tendría el médico que alegar, como base de su acción, un contrato, un delito ó un hecho de otra naturaleza capaz de hacerla nacer, y que, sin ello, sería inútil toda reflexión. Los más iniciados comienzan á reaccionar. Se escriben en la pizarra, en triángulo las tres iniciales *S, E, M* (samaritano, enfermo, médico), de las tres únicas personas entre quienes las relaciones pueden darse. No tardan en caer en la cuenta de que el samaritano podría tener contra el enfermo una *actio negotiorum gestorum contraria*; pero en seguida comienzan á despertarse en ellos dudas (que no suelen asomar en la exposición sistemática) acerca de las condiciones de este cuasicontrato, su elemento intencional, etc. De acuerdo ya en

que podría darse tal acción, se ocurrió que el médico era quien estaba interesado en poder reclamar á alguien sus honorarios. Por ahí llegaron á sospechar que entre el samaritano y el médico podría existir un contrato, y se analizó si sería una *locatio conductio operarum*; si, por tratarse de servicios médicos, debería calificarse de mandato, ó si, por último, siendo remunerado, se trataría de un *honorarium*, que habría de ser objeto de una *cognitio extra ordinem*.

Finalmente, se examinó si el médico no tendría, al lado de la acción contra el samaritano, nacida del contrato, otra contra el enfermo. Trayendo á la memoria nociones pasadas, se estableció la posibilidad de la acción útil *de in rem verso*, postclásica, por la cual se podría perseguir al enfermo á la manera de un fiador. Con ese motivo se revisó la teoría general de las acciones *adjecticiae qualitatis* y de la representación. Y en la pizarra quedaron marcadas las diferentes relaciones jurídicas y acciones que se habían ido hallando.

Otro caso, como ejemplo de la labor de final de curso y combinación del sistema anterior con algún trabajo de exégesis. Se escribió en la pizarra:

L. Laelius index esto. Si paret Numerium Negidium, cum navem exerceret, Auli Agerii res quibus de agitur salvas fore recepisse neque restituisset, quanti ea res est tantam pecuniam, iudex, Numerium Negidium Aulo Agerio condemna, si non paret absolvet.

Algunos de los alumnos que frecuentan el curso privado, donde se lee á Gayo, dijeron en seguida que esa era una fórmula dada por un pretor en un litigio; distinguieron la *intentio* y la *condemnatio* y, fijándose en aquélla, afirmaron, sin vacilar, que era una fórmula *in personam* y concebida *in factum*.

Tomada nota para estudiarla en casa, después de traducida literalmente, no llegaron á desbrozar el problema. Todo lo que veían era unas cosas que habían de ser restituidas. Fué preciso dividir la cuestión en varios puntos: 1.º, personas que intervienen; 2.º, hechos; 3.º, relaciones jurídicas; 4.º, acciones; 5.º, alegaciones del demandado. En seguida, un alumno se fijó en que había un barco y en que no se decía que las cosas

objeto del litigio fueran trasportadas, sino devueltas, por lo cual *Aulus Agerius* debía ser un pasajero que llevaba equipaje. Otros indicaron que se trataría de una *locatio conductio*, ó, si el servicio era gratuito, de un depósito. Pero pareció que, en esos casos, la fórmula hubiera sido dada *in ius* y con la cláusula de buena fe (*quidquid dare facere oportet ex fide bona*). Además, se recordó que el depositario no responde sino de dolo y culpa lata y que, siendo *locatio conductio*, había que añadir la culpa leve *in abstracto*; pero jamás el caso fortuito ó el hurto ó daño realizados por un tercero.

Un alumno empezó á acordarse de que los navieros y los hosteleros eran en Roma «mala gente», y hasta de que el pretor había tomado contra ellos medidas especiales. Pero los recuerdos de la exposición sistemática no alcanzaban á más.

Se recurrió entonces al Digesto, repartiendo todos los ejemplares disponibles. Un alumno leyó la ley 1, pr. D. 4, 9. El texto de Ulpiano comienza: *Ait practor: «Nautae caupones stabularii quod cuiusque salvum fore receperint nisi restituent, in eos indicium dabo.»* Esas palabras del edicto sirvieron para evocar la teoría de los pactos pretorios y fijar las condiciones del *receptum nautarum cauponum stabulariorum*. Un alumno recordaba la curiosa hipótesis que hace Level (para explicar que no hiciera falta consentimiento acerca de la garantía), del anuncio «*Sarcinae salvae erunt*», puesto acaso en las posadas.

Después, y en los ratos dedicados á esa cuestión en 4 días siguientes, se fueron analizando, con la ayuda del citado título y del 5.º, libro 47 del Digesto, los problemas é hipótesis siguientes: a) Razón de haber concedido el pretor la acción *in factum*, cuando podían darse las del depósito ó, en su caso, las de la *locatio conductio*; b) personas responsables y cosas á que el edicto se refiere; c) caso de deterioro ó destrucción por fuerza mayor (naufrago, ataque de piratas) en que se da al *nautae* una *exceptio*; d) carácter y extensión de la acción *in factum*; e) hipótesis de que hubiera sido un marinero el autor del hurto ó deterioro del equipaje, en cuyo caso habría acción pretoria, al do-

ble, en concepto de cuasidelito, contra el *nauta (exercitor)*, ó las acciones civiles del delito correspondiente (*actio furti, condictio furtiva, actio legis aguilie*) contra los autores, á elección del perjudicado; pero habiendo de ceder éstas al *nauta*, si ejercitaba la primera, para darle la posibilidad de resarcirse con creces; *f*) contenido, ventajas é inconvenientes de cada una de esas acciones; *g*) caso de hurto ó deterioro cometido por un esclavo del *nauta*, que trabaja como marino (posibilidad de darlo *in noxam*, por suponerse que no había tanta libertad de elección como en los otros marineros, excepto cuando hubiera habido *receptum*); *h*) hipótesis de hurto ó daño realizado por un esclavo del *nauta* extraño á la tripulación (acción del cuasidelito, dada como útil), ó por un esclavo del perjudicado, al servicio de aquél, etc.—Después, se complicó el caso, suponiendo que el *nauta* fuera un hijo de familia, ó un esclavo, para dar una ojeada á las acciones *adjecticiae qualitatis*. Y, por último, se supuso que, en ese intermedio, los acreedores de Aulo Agerio hubieran conseguido la *venditio bonorum* y que su fortuna hubiera pasado, por compra en subasta, á manos de un *tertius*, con lo cual fué preciso recordar la fórmula rutiliana y el carácter de la trasposición de sujetos que en ella se da.

Fué, por tanto, necesario invocar, á más de las doctrinas generales, los tratados especiales sobre los contratos de depósito y *locatis conductio*, sobre los pactos, sobre los llamados cuasidelitos, sobre los delitos, sobre sujetos de obligaciones y representación y sobre el procedimiento civil.

En la pizarra se pusieron: un cuadro tratando de agotar los supuestos en que la defensa del demandado pudiera basarse y las hipótesis de los hechos arriba enumerados; y los dibujos precisos para ver la concurrencia y juego de acciones en cada caso.

II

El curso privado, de dos horas semanales, se ha destinado á la lectura de la Instituta de Gayo, utilizando ejemplares de la edición manual publicada por Seckel y Kübler.

Fué preciso renunciar desde luego á hacer un curso general sistemático, que hubiera presentado el cuadro de la vida jurídica á mediados del siglo II, en vista de las dificultades de la lectura del latín.

Se fueron, pues, escogiendo las partes referentes á materias ya conocidas por el curso general: La división de las cosas y los modos singulares de adquirir (II, 1 á 79); la adquisición por las personas *in potestate* (II, 86 á 96); las acciones *adjecticiae qualitatis* y noxales (IV, 69 á 79); algunas materias de obligaciones y contratos (III, 88 á 109 y 128 á 147) y la primera parte de acciones (IV, 1 á 51), que sirvió de base para exponer la historia del procedimiento y la estructura y funciones de la fórmula.

Todos los asistentes han tomado parte en el trabajo. Se leía el texto y se hacía la traducción literal, añadiendo aquellas indicaciones concretas de formas gramaticales que eran absolutamente indispensables para la inteligencia de la palabra.

Luego, el alumno resumía el pensamiento total del párrafo y un ligero comentario lo ponía en relación con materias ya conocidas, con otras instituciones ó con etapas históricas anteriores ó posteriores.

Para el estudio de las fórmulas, que han servido de base á toda la teoría de acciones (en el deseo de hacer visible el proceso histórico, modo único quizá de comprender particularidades y anomalías del sistema general, que tan enorme trascendencia, por su poder formativo, tienen en el derecho llamado sustantivo), se han utilizado también algunas colecciones, sacadas principalmente de Gayo y del libro sobre el *Edicto*, de Lenel, que Kübler y Hellwig emplean en Berlín, repartiéndolas á los alumnos, para usarlas en el trabajo hecho en clase.

Algún día se han leído, como descanso, descripciones de la vida romana.

* * *

Si se considera la totalidad, las deficiencias del curso han sido tantas, que no puede ser tenido sino como un ensayo, ni deducir enseñanzas que excedan los límites en que él se ha encerrado.

La causa principal, casi única, ha sido la insuficiente preparación de profesor y alumnos. Si se citaron al principio los cursos, v. gr., de Stammler y Kübler, ha sido como ideal en que inspirarse. Para llegar á él, aun dentro de las fuerzas de cada cual, hace falta absoluto dominio de la materia, que deje libre juego al poder de la sugestión y permita esa movilidad de espíritu que hace vibrar, con cada frase, un conjunto de notas distintas, íntimamente armónicas.

Aparte de ese defecto general, que no tiene otro remedio sino la repetición esmerada de ensayos análogos en años sucesivos y el estudio detenido de las fuentes, han podido notarse otras deficiencias.

Ante todo, no haber conseguido atraer á la participación activa en los trabajos, sino á un número muy reducido de alumnos. Han sido factores que acaso han contribuído á ello, el deseo de acentuar la libertad de inclinación y vocación y de iniciativa, para neutralizar—algo—el ambiente de la presión oficial. Quizá también la imposibilidad (por ahora) de dividir la clase en dos secciones, al menos, en cuanto se marca tal desnivel de avance entre unos y otros alumnos que el trabajo se hace, ó inasequible á los más retrasados ó poco interesante para los adelantados. Y, por último, el eclecticismo que supone conservar la exposición oral de materias elementales que pueden hallarse en cualquier libro (aunque con ciertas atenuaciones: trabajo sobre casos prácticos, dibujos en la pizarra, preguntas repetidas), como concesión á un sistema que tal arraigo tiene aún en las costumbres. Aparte queda, como agente de carácter general, el nivel de cultura de los alumnos, donde es difícil hallar enlace alguno para asociaciones aperceptivas.

Habría sido de desear también que el pequeño grupo trabajador hubiera dado á su participación un sentido más intenso y personal. Sus lecturas han sido escasas (Sohm, Ortolan, Heinecio, Pastor), y sus notas demasiado apegadas al libro ó á la labor de la clase. Será menester otro año que se pongan en situación de poder leer los libros ó traducciones francesas ó italianas de Cuq, Girard, Lenel, Dernburg, Costa, Puchta,

Arndts, la *Revista histórica de Derecho francés*, algunas monografías, etc. Y acaso limitar á cuatro horas semanales (cuando más) la exposición sistemática y dedicar las otras dos del curso general á trabajos donde sea más fácil dejarse llevar por el interés real hacia uno ó varios problemas.

Por otra parte, es preciso estrechar más y más la relación entre el estudio de la evolución jurídica y la evolución cultural, incorporando á la labor de la clase los factores económicos, sociales, político, religiosos, filosóficos, etc.

Tampoco se ha podido hacer sino citar al paso la obra actual de desintegración del Derecho romano para buscar sus elementos etnográficos y prehistóricos (v. gr., Leist), ó geográficos y de cultura (v. gr., Mitteis), ó teórico-filosóficos (v. gr., Sokolowski). Y bien habrían merecido esas cuestiones algunos días de trabajo.

Ha tenido, pues, el curso, un carácter predominantemente técnico-jurídico, de educación para el foro, de introducción histórica al estudio del Derecho privado, y ese es, sin duda, uno de los aspectos en que el Derecho romano debe considerarse; pero no el único.

Inspirándose en él, se ha colocado en el punto central del trabajo el Derecho de la época clásica, aunque completándolo con referencias históricas al desarrollo anterior y ulterior. Nuestro punto de vista en España podría ser el que toman las Universidades alemanas desde la promulgación del Código civil. El Derecho de Justiniano ha dejado de tener la posición dominante que le daba su «Recepción» como Derecho común alemán, para quedar reducido, en la evolución general histórica que comienza con la fundación de Roma (ó, si se quiere, con la dispersión de los arios) y llega hasta nosotros, á un momento de interés indudable, pero no privilegiado.

Mitteis ha publicado hace poco el primer volumen de su *Derecho privado romano*, y coloca el límite de su trabajo en la época de Diocleciano, no porque, dice, haya perdido el Derecho de las Pandectas (es decir, de las Pandectas alemanas, ó sea, el Derecho romano tal como fué recibido en Ale-

mania) su valor científico al perder el campo de su vigencia, sino porque entre el Derecho de los juristas clásicos y el justiniano existe una oposición que hace imposible reducirlos á la unidad de un tratado. El pensamiento del mundo bizantino no ha conservado sino las antiguas formas, colocando dentro un Derecho nuevo. El progreso que han realizado, en el último cuarto de siglo, la teoría de las interpolaciones, la Epigrafía y la Papirología, añade, hace posible limpiar el derecho nacional romano de las incrustaciones bizantinas.

Y cuando hay que renunciar, por la limitación del tiempo y de los medios, á un estudio completo en que se sucedieran las principales etapas, ocupando el Derecho justiniano el lugar que le corresponde, como elaboración jurídica de la cultura bizantina, entre el Derecho romano y el mundo occidental medioeval, siendo preciso concentrar en un punto la atención para intensificar sobre él el trabajo, apenas puede caber duda de que el Derecho clásico, por la incomparable riqueza de sus construcciones, merece incondicional preferencia.

Pero quizá la obra necesite entonces un complemento: el estudio del Derecho romano recibido en España que, en Castilla, podría tomar como base las Partidas. Eso equivaldría á los cursos de Pandectas en Alemania (1), con la atenuación que allí y aquí impone el carácter de estudio histórico que en ambos países han de tener ya.

El Derecho clásico romano y las Partidas serían los dos núcleos primarios; el Derecho justiniano, una etapa intermedia de puro valor histórico (aunque él en sí sea un cosmos jurídico sustantivo).

* * *

El favorable resultado que el sistema de trabajo sobre casos ha dado, indica cuál podrá ser su fruto, cuando sea posible emplearlo, como método de educación técnica, en condiciones favorables.

(1) Lo que se llama en las Universidades francesas «cursos de Pandectas» son trabajos de Seminario, sobre fuentes, acerca de una institución jurídica.

La primera es una sólida base filosófica, jurídica é histórica, para que, ni un momento, degenere en juego trivial esa labor, que no excluye, sin embargo, sino que pide, cierto ingenio y soltura. Esas condiciones dan, v. gr., á Stammler, una posición privilegiada para tal género de ejercicios. El detalle puede perderse alguna vez; la exactitud, sacrificarse; pero si falta un instante, bajo el dato concreto externo, la honda concepción científica que se ve pasar como trasparente, aquellas entidades concretas pierden su carácter de símbolos y la obra degenera en una serie de acertijos más ó menos curiosos.

Por eso también el caso práctico, en su posición simbólica y representativa, ó más bien, en su papel de medio intuitivo, ha de tener las condiciones generales que todo el mundo reconoce cuando se trata, v. gr., del uso de dibujos y objetos en los *Kindergarten*. Si reproduce la realidad con absoluto servilismo, no deja lugar alguno á la imaginación, y si no se aproxima á ella lo bastante, cesa de evocarla.

Quizá no ha tenido esto bien en cuenta el autor de un libro, próximo á publicarse, acerca de la organización judicial en los Estados Unidos, á juzgar por un extracto que de él publica en la *Revue du Droit public* (1).

Habla de la revolución realizada, cuando mayor era la decadencia, en la enseñanza del Derecho en los Estados Unidos, por la introducción del *case-system*, ideado por el Profesor Langdell, difundido por sus sucesores y apoyado en el prestigio de la Universidad de Harvard.

Parécele ese método excelente para el estudio histórico del Derecho, para la investigación del origen de las instituciones jurídicas, su desarrollo y su transformación por la jurisprudencia, puesto que el Derecho consuetudinario es, según la expresión in-

(1) *Revue du Droit public et de la Science politique*. Oct., Nov., Dic. 1908. *Les écoles de Droit et le barreau aux Etats Unis*, por M. A. Nerinx, Profesor en la Universidad de Lovaina. Extracto de su libro *L'Organisation judiciaire aux Etats Unis*, premiado por la Academia de Ciencias Morales y Políticas en 1904. (Premio Odilon Barrot.)

glesa, *judge-made law*; pero no lo cree adecuado para el aprendizaje profesional, que es para lo que los americanos lo emplean. Y eso que confiesa que la mayor parte de las leyes escritas ó codificadas del país no son sino la consagración legislativa del Derecho anteriormente formado por los jueces.

«Proceder exclusivamente según el *case system*, dice, colocar al estudiante, casi sin preparación alguna, en presencia del derecho concretado en una serie de especies, es echarlo al agua para enseñarle á nadar. Es pretender enseñarle, más bien que un arte, una ciencia, y más que una ciencia exacta, una ciencia filosófica, social y política, por el examen fragmentario de la práctica.»

Ciertamente que el empleo exclusivo de ese ó de cualquier otro método, ha de presentar inconvenientes; pero podrían perdonarse si fueran todos como el de aprender á nadar dentro del agua. Probablemente, lo que ha echado de menos el autor habrá sido la falta de una sólida base científica; pero ese será un defecto de preparación en el maestro, no del sistema del mismo.

Así parece indicarlo al decir, más adelante, que ese método, según reconocen todos los que lo practican, «no sirve sino para la instrucción de los escogidos, porque exige en el alumno un trabajo personal tal, que pocos jóvenes están en situación de hacerlo; y no puede dar buenos resultados sino aplicado por un maestro de primer orden, que reúna las más sólidas cualidades del juriconsulto y el profesor: de un lado, la claridad y elasticidad de espíritu que, alternativamente, separen y concilien el hecho y el derecho; de otro, la solidez de erudición y el poder sintético que aten en haces de doctrina las cañas esparcidas en tan vasta campaña». Lo cual no quiere decir sino que el maestro ha de procurar adquirir una formación plena, y para ello no habrá aliciente ni auxilio tan poderosos como el empleo del método que la exige. Y eso no es tampoco peculiar de tal ó cual sistema, sino de todos los que aspiren á cierta intensidad.

Cierto, que la práctica parece indicar que es una *élite* la que, en una clase numerosa, saca fruto de esos ejercicios. Pero ¿no pasa eso mismo con cualquier modo de partici-

pación directa en los trabajos? ¿no presentan el mismo resultado, entre nosotros, todos cuantos ensayos y tentativas, más ó menos felices, se verifican en nuestras Universidades? ¿no es una pequeña minoría la que sale de los Seminarios alemanes? — Quedaría aún por examinar: 1.º, si una aplicación más inteligente del sistema haría entrar en él un número mayor de alumnos; 2.º, si en una educación técnica no debe tenderse á ganar intensidad, aunque se pierda extensión; y 3.º, si la superioridad de ese grupo selecto no es quizá condición indispensable para la elevación del nivel general de todos.

Si el sistema nació en América y como una reacción contra el empleo exclusivo de los libros de texto, que degeneró en estéril ejercicio de memoria, según dice el autor, no puede ponerse frente á él el método de conferencias, «la manera francesa, tan viva y atractiva, no menos seductora para el alumno que para el maestro, de dar la lección bajo la forma de una improvisación, por otra parte, cuidadosamente preparada», tipo que le parece «la forma por excelencia de enseñanza teórica rica en ideas generales».

La oposición entre el pensamiento americano y el del profesor de Lovaina es, como se ve, característica é interesante. Sólo que la superioridad de la conferencia, si fuese cierto que pone en grave aprieto á los juristas americanos, que no tienen, á juicio del autor, demasiadas ideas generales, va á encontrar un grave obstáculo en los alemanes, á quienes no podrá negarse seguramente ese patrimonio.

Porque no ahora, sino hace muchos años, vienen publicándose en Alemania y empleándose en la enseñanza, y precisamente en la enseñanza profesional, colecciones de casos prácticos y libros de ejercicios, mientras pierden terreno, en continuo retroceso, las conferencias orales, tanto en los hechos, donde las sustituyen trabajos sobre casos del Digesto y de la jurisprudencia civil, laboratorios, seminarios, ejercicios «para principiantes» y «para avanzados», conversatorios, prácticas, etc., etc., como en la teoría, no sólo de muchos radicales que piden la supresión de los discursos (*Vor-*

lesungen), sino de pensadores tan meditados y eclécticos como un Paulsen.

El sistema de los casos prácticos tiene un cierto carácter, que podría quizá llamarse romántico, porque en él la teoría científica no aparece en primer término en formación correcta, sino que va elaborándose en un proceso subjetivo, para el cual la realidad ó la ficción concretas no son sino meros estimulantes.

Y también en otro sentido, á saber, por la consiguiente preponderancia del elemento vivo personal. No se trata de exponer una teoría para que todos la entiendan, ni se busca, por tanto, la claridad y precisión que garanticen una concepción igual de la materia en todos los oyentes (hasta donde cabe); es decir, la que más se corresponda con el pensamiento del conferenciante; se quiere más bien provocar tantas reacciones diferentes como sean los grados de preparación y la posición mental de los alumnos.

Dos propósitos pueden determinar esa obra: ó se quiere que éstos lleguen á la posesión de un principio, á través de las etapas que para su conquista ha recorrido el espíritu (en la psicología individual ó en la social), para que quede incorporado al suyo, como obra propia, en forma viva; ó no se pretende sino hacer desfilar ante sus ojos la realidad, sin encauzar los datos hacia generalización alguna, para que cada cual induzca libremente. El primero será (quizá) aplicable á la enseñanza elemental, á la «transmisión» de sistemas elaborados; el segundo, más bien al trabajo de investigación superior; aunque ambos deban darse en cada momento en una cierta combinación.

Cuestión aparte es la del carácter especial del Derecho en los pueblos anglosajones. La supuesta falta de ideas generales (la misma que se ha imputado al pretor romano), se confunde acaso con la necesidad de sacar las que vibran latentes bajo el Derecho empíricamente vivido, ó más bien con el sistema de una educación que da aptitud para crearlas reelaborando materiales preexistentes (proceso común á la formación de toda idea), pero que ya no es peculiar del Derecho inglés ó americano, sino común, hasta donde las nuevas teorías (y aplicación)

acerca de la función del juez alcanzan, á otros países de Derecho codificado, como Francia y Alemania.

Tampoco importa, directamente, el peso que se atribuya á la teoría con que Pollock quiere justificar la autoridad reconocida al simple precedente, ni la supuesta analogía entre el *case law* inglés y las ciencias naturales, en cuanto ambos tratan de predecir acontecimientos futuros, mediante el análisis de las condiciones dadas en hechos pasados. Aquí se considera el sistema de los casos como un método de enseñanza aplicable al Derecho inglés y al romano de la época clásica (entre los cuales no pueden negarse analogías, aunque varíen el contenido, el grado de aproximación y el fundamento—costumbre, ciencia, jurisprudencia—que como semejante ó diverso se les atribuya), lo mismo que á cualquier otro. Y no sólo aplicable, sino aplicado ya, y, al parecer con el más lisonjero éxito.

En las Universidades alemanas, donde el sistema antiguo y el nuevo (1) coexisten, es curioso observar que los estudiantes salen de las conferencias (*Vorlesungen*) satisfechos, hartos, mientras terminan las clases de ejercicios prácticos, especialmente si son dirigidos por un hombre de la extraordinaria habilidad, v. gr., de Stammler, en un estado de excitación, de interesada inquietud, que bien pronto se hace notar en las bibliotecas.

*
* *

El pequeño ensayo que motiva estas notas ha mostrado que, precisamente en España, donde los programas, los libros de texto y las conferencias tienden á transmitir construcciones sistemáticas, puede hacerse con provecho el trabajo sobre casos, sin miedo á su aparente anarquía y fragmentarismo.

Pero sin olvidar: 1.º, que, proponiéndose una cierta educación del espíritu para funciones complejas, que requieren finura de sentimiento, agudeza de percepción é intensidad de ideal, necesita ser empleado de un modo muy flexible; 2.º, que ha de avanzar

(1) Ni siquiera enteramente nuevo. Basta recordar las *repetitiones* de las Universidades medievales.

hasta un grado de sólida labor científica propia; y 3.º, que no sustituye á la práctica de la profesión, ni necesita imitarla (mucho menos, caricaturizarla con exterioridades teatrales), como el laboratorio del químico no tiene que imitar una tintorería ó una farmacia. Es un sistema de investigación, educación y enseñanza. El aprendizaje práctico probablemente tendrá que organizarse en los Tribunales. Así se hace al menos en países de tan opuestas tendencias como Alemania é Inglaterra.

EL I CONGRESO DE EDUCACIÓN MORAL DE LONDRES (1)

I. *Historia.*—El notable éxito de este 1.º Congreso internacional de Educación moral se explica por el hecho de que, durante la última década, el interés por la educación moral ha crecido en todas partes. En 1905, se publicó un nuevo Código italiano de Educación, dando la mayor importancia á esa educación y regulando detalladamente la instrucción moral. Al año siguiente, se publicó otro nuevo Código húngaro de Educación, aún más amplio y minucioso en lo referente á la formación moral. En 1905, vió la luz el nuevo Código de Educación de Austria, con gran número de referencias al mismo problema. En Portugal, se publicó oficialmente en 1906, y fué aprobado por el Cardenal de Lisboa, un excelente *Compendio de Moral e Doutrina Christã*, por el Canónigo Manuel Anaguim. En varios puntos de los Estados Unidos, se han redactado proyectos de enseñanza moral. En Alemania, los libros más recientes de lectura para las escuelas elementales contienen abundante materia ética. En Suiza, varios cantones han dado pasos que tienden á trazar programas de instrucción moral. En Bélgica, existen excelentes manuales sobre el mismo problema, para las escuelas primarias y para las normales. En Francia y el Japón, donde la instrucción moral se ha introducido ya, se es-

(1) Extracto de las actas del primer Congreso Internacional de Educación Moral celebrado en la Universidad de Londres del 25 al 29 de Setiembre de 1908.

tudia el asunto con redoblado interés. En Rusia, las Autoridades dedican su atención á este objeto; y finalmente, en Inglaterra, el Código del *Board of Education* para 1906 afirma que «la instrucción moral debe formar una parte importante de todo programa escolar». No es, pues, chocante que 21 Estados tuvieran representación en el Congreso (1) y cerca de 30 contribuyeran á él en una ú otra forma.

Sin embargo, no es únicamente el mundo oficial el que durante los últimos años ha estado pendiente de este asunto. Los educadores, en general, han venido concediendo importancia creciente al factor moral en la educación, y todos los hombres serios, en todos los órdenes de la vida, han llegado á sentir más y más que la preparación de la inteligencia debe ir acompañada del desenvolvimiento del carácter, si la escuela ha de servir de un modo efectivo á la nación y á la humanidad. Este movimiento en pro de la educación moral ha tenido un ardiente campeón en el llamado *Movimiento Ético*.

Casi toda gran sociedad ética tiene una Escuela dominical, y las Escuelas dominicales de las Sociedades éticas americanas tienen, generalmente, más de doce clases. En Inglaterra, el *Movimiento* estableció la Liga de Instrucción Moral, que ahora es un cuerpo independiente. También en Alemania ha dado nacimiento á otra Liga, mientras que el Secretario de la Unión internacional de Sociedades éticas, Dr. Foerster, ha publicado dos *Manuales de Instrucción Moral*, de los que se han vendido en seguida 50.000 ejemplares.

Viendo el creciente interés por la educación moral, la Unión Internacional de Sociedades éticas, en su Conferencia de Julio 1906, en Eisenach, decidió organizar un Congreso internacional de Enseñanza Moral en la primera oportunidad. Apenas tras-

(1) España estuvo representada por D. J. del Perojo, Delegado del Ministerio de Instrucción pública, D. J. Castillejo, representante de la Universidad de Valladolid, y los Senadores Sres. San Martín y Sanz Escartín. Permítasenos aprovechar esta ocasión para lamentar la gran pérdida que sufre nuestro país con la muerte de los Sres. Perojo y San Martín, que con tan gran interés y competencia colaboraban en la obra de la educación nacional. —N. de la R.

curridos dos meses, Mr. W. T. Stead, el Director de la *Review of Reviews*, invitó á algunas personas, pertenecientes la mayor parte á diversas organizaciones religiosas, con objeto de discutir lo que podría hacerse en favor de la educación moral. Resultado de estas Conferencias, á las que asistieron el profesor Sadler, Mr. Spiller y mister Harrold Johnson, fué la información internacional sobre la instrucción y educación moral, cuyas conclusiones están recopiladas en dos volúmenes editados por el profesor Sadler (1). El campo para esta información fué más especialmente preparado por el Código inglés de Educación de 1906 y por la obra de la Liga inglesa de Instrucción moral; y á su vez, el Congreso debió mucho á la información, porque, especialmente en Inglaterra, fijó sobre el asunto la atención general.

Alentaron y se adhirieron á la obra del Congreso el rey Eduardo, lord Knollys, lord Avebury, la Universidad de Londres, el Gremio de Pescaderos, los Ministros y el clero y otras muchas entidades; y en 100 iglesias, capillas, sinagogas y Sociedades morales de Londres, se pronunciaron sermones y discursos el domingo 20 de Setiembre en favor de la idea. En el extranjero tuvo tal acogida, que tuvieron en él representación oficial ó semioficial 21 Gobiernos, permaneciendo por completo extraños á él en Europa tan sólo Austria, Montenegro y Servia. El auxilio de las entidades educadoras fué unánime, sobre todo en Inglaterra; y el resultado del Congreso, que tuvo 1.800 miembros, excedió los más optimistas augurios. Se lanzó la idea de fundar un Centro Internacional de Educación moral (no oficial) y se acordó la celebración de un 2.º Congreso en París, en 1912.

II. *Impresión general sobre el resultado del Congreso*, por el profesor J. H. Muirhead.

1) Mi primera impresión, que probablemente todos comparten, es que el mundo civilizado entero dedica enorme atención y pensamiento al problema de la educación

moral. En el Congreso, parecía trascender el común acuerdo de que el fin verdadero de toda educación está en la formación del carácter. Hemos de buscar la superioridad y la eficacia de todo sistema educativo, no en lo que se enseña á los niños, ni en la cultura y preparación que adquieren, sino en el uso que de ello se les enseña á hacer. En tal sentido, se produjo una grata impresión al observar el sólido perfeccionamiento que acusan los datos de diversos países, y muy particularmente, los informes de los más recientes tipos de escuelas municipales, en contraste notorio con los de las viejas, lo que se puso de manifiesto con toda claridad en la discusión iniciada por Sir Arthur F. Hort, de Harrow, acerca del valor ético del *self government* en las escuelas. Cuando lo mejor que podía decirse de una escuela, ó de todo un sistema de escuelas, era que los alumnos «aprendían á saber cuál era su puesto y á guardarlo», se echaba de menos el aliento vital de un mundo más amplio: porque, sin duda, algo es conocer y saber guardar su puesto, pero es aún mucho mejor saber encontrarlo, verdaderamente, y trabajar, además, en el bien común, por todo aquello que lo merece.

2) Cuanto más se afirma la importancia de la educación moral como fin, y cuanto más se afirman los pasos que los educadores han dado para promoverla, más se pone de manifiesto que la escuela es tan sólo una parte, y muy pequeña, de la totalidad de los medios educadores. Esta afirmación ha sido una de las notas distintivas del Congreso, y con ella se produjo la percepción del lamentable divorcio que existe entre el ideal de la escuela y las condiciones que generalmente prevalecen fuera de ella.—a) La casa y la escuela llegan hasta usar lenguaje diferente, diferencia que tan sólo es la más ostensible. ¿Qué son las 4 ó 5 horas discontinuas del día escolar, frente á la continuada influencia de la casa en las restantes? Y no se limita esta dificultad á las casas de los más pobres, aunque en ellas se manifiesta más dolorosamente; el hogar de la clase media está ordenado, con mucha frecuencia, según los principios más opuestos á los de concentración, sencillez y so-

(1) *Moral Instruction and Training in schools; Report of an International Inquiry.* — 2 vols edited by profesor Mr. E. Sadler (Longman, and Co., London). 5 s. cada vol.

briedad en el trabajo y en el placer que la escuela trata de inculcar.—b) También es muy notorio el contraste entre la escuela y el taller ó la oficina, en donde no es el único enemigo la grosería de su atmósfera moral, sino también los sutiles influjos del mundo burgués de los negocios. El tiempo es insuficiente, obligando al maestro en su obra á una carrera forzada, por la prematura edad en que los niños dejan la escuela. No hay apenas probabilidad de obtener nada de los niños de las clases obreras: porque, justamente cuando empiezan á ser muchachos, cuando comienzan á hacerse cargo del ideal que la escuela persigue, la voz aún débil de este ideal calla de repente, y la poderosa voz del exterior ocupa su lugar: en adelante, la calle y el taller serán los que hablen.—Este es, unánimemente reconocido, el problema magno. Algo puede hacerse para salirle al encuentro, por medio de las escuelas de adultos (*continuation schools*), lecturas domésticas y *clubs* bien dirigidos. Pero éstos no son más que medios auxiliares. Lo único adecuado y eficaz es la ampliación de la edad escolar y la cooperación de todos los agentes religiosos y educadores para continuar y consolidar la obra del maestro.

3) He hablado hasta ahora de los asuntos en que había una notoria y profunda conformidad; pero también hubo desacuerdos igualmente profundos. Por ejemplo: el valor ético de la coeducación y el de la instrucción moral sistemática; desacuerdos, que aún fueron relativamente insignificantes, comparándolos con los que surgieron del tema: «Relación entre la educación moral y la religiosa.» Esta discusión fué la principal, y el Congreso será memorable por haber proporcionado ocasión de que los dos grandes ideales educativos que durante el último siglo se han tenido mutuamente por enemigos mortales, hayan sido expuestos con claridad por sus más notables partidarios.

La cuestión más amplia fué planteada, primero, por M. Ferdinand Buisson, de París, que, en una ponencia corta y enérgica, dijo claramente que los principales pedagogos franceses hacía tiempo que habían dejado de mirar la religión como parte del

contenido de la educación moral, ó como teniendo relación vital con ella. La religión ha de ser reconocida seriamente. (*Religion is to receive a formal acknowledgement*). Ha de enseñarse á los niños «el respeto debido á la idea religiosa, y la tolerancia debida á todas sus formas, sin excepción»; pero, en cuanto á lo demás, se les ha de enseñar que «el modo de reverenciar á Dios consiste en que cada uno cumpla sus deberes de acuerdo con su conciencia y su razón». Después del discurso de M. Buisson, todos parecían sentir, que en el conflicto de ideales que él había indicado con acierto, estaba contenido, como en germen, el problema entero de la educación moderna; y que todos los demás conflictos, en comparación con éste, eran triviales. No es que los mantenedores de cada uno de estos ideales no conociesen de antemano la existencia del otro; pero la autoridad y la sinceridad de los discursos de ambos lados, y la convicción personal de hombres de reputación internacional llamaron la atención y dieron una profundidad y un sentido á las diferentes controversias, que nunca habían tenido.

De un lado (que llamaría positivista, á falta de mejor nombre), estaba la importancia de lo concreto: la relación de la conducta con el bienestar social, industrial, cívico y político. En el carácter se encierran los principios de la vida para el individuo, la comunidad y la humanidad entera. Y así se manifestaron la aspiración decidida á la libertad de conciencia y la insistencia en la sinceridad intelectual, como la propia fuente de la rectitud moral y de la integridad de carácter. Ningún individuo ni sociedad puede ya en adelante menospreciar la verdad y seguir contándose como miembro de una comunidad espiritual. Las diferencias teológicas y doctrinales, si se invocan por sí mismas, son, comparadas con el interés que esto encierra, como sombras insustanciales; mientras que si se convierten, como frecuentemente ocurre, en causa de intolerancia y de superstición—ó peor aún, de acomodación á las condiciones sociales existentes—son el obstáculo más serio contra el que tienen que luchar las fuerzas progresivas.

Aquí se hizo oír la otra parte, sosteniendo

que estos defectos son un accidente de formas particulares de religión. Lo que la religión representa no es un sistema particular de dogma ó disciplina; sino una aspiración en pro de la moralidad íntima, mediante el reconocimiento de la eterna distinción entre lo natural y lo espiritual, y, al par con esto, de la realidad del pecado y la necesidad de elevarnos por medio de una gracia que no poseemos en nosotros, desde lo que es, todo lo más, mera bondad natural de corazón á un vivo sentimiento de las exigencias que las más profundas relaciones de nuestras almas despiertan en nosotros. Esto implica, es verdad, la creencia en la realidad de estas relaciones; pero esta creencia es parte del testimonio de la conciencia, vulgarmente llamada fe en Dios y cuya esencia no es la afirmación de algo sobrenatural y trascendental, sino el sentido de una confraternidad más amplia que la que puede representar sociedad alguna individual, ó un grupo ó serie de sociedades sobre el planeta, ó sea: la convicción de que, por caminos que estamos lejos de comprender completamente, las fuerzas sustentadoras del mundo están del lado de nuestras mejores aspiraciones: que el ideal *es* lo real, y es más real donde es más verdadero, con respecto á sí mismo como ideal. No es esta fe materia de mera especulación, sin efecto sobre la conducta moral. Es cierto que la conexión con ésta se representa con frecuencia mal colocada en un pie falso; y la misma fe se ve comprometida y sacrificada, más bien que fortalecida, por la defensa de los que le piden una sanción supranatural para la conducta. Pero esto no debe hacernos preocupados contra la religión, ni ocultarnos el influjo real que tiene para purificar y refinar el carácter y para proveer á la vida física natural de gracias espirituales — humildad, fortaleza, resignación, esperanza, fe, alegría — que viven dificultosamente en la atmósfera más rarificada del credo positivista.

¿Son realmente incompatibles estas dos creencias? Tal fué el problema que inevitablemente surgió en esta asamblea, reconocido por todos como importante; y aún lo fué más el que la respuesta estaba ya insinuada en los propios términos en que se

planteaba la cuestión. Se vió que ninguno de estos ideales podía realmente desentenderse ni repudiar al otro, y que la esperanza del futuro se apoya en una síntesis que comprenda á ambos y que no se forma simplemente como una componenda intermedia entre ellos.

No puede olvidarse la *Exposición de libros y pinturas*, que constituyó un centro de inagotable interés. Su objeto fué alentar en las escuelas la representación gráfica de los hechos de la vida ética, aspecto de la decoración escolar que ha estado muy abandonado. Puede decirse casi que hasta ahora no ha sido el pedagogo quien ha cubierto las paredes de la escuela, sino el artista vulgar. Y ésto resultó evidente, al recoger las obras para esta Exposición: puesto que se encontró que el número de láminas escolares que había en el mercado para ilustrar la vida ética era muy pequeño, faltando casi en absoluto las láminas del *heroísmo de la vida diaria*.

Así la Exposición tuvo dos peculiaridades: 1) que la gran mayoría de las láminas no son láminas escolares, en el sentido técnico y comercial de la palabra, sino iniciación de un nuevo tipo de pinturas pedagógicas; 2) que la clase de estampas expuestas era adecuada perfectamente para escuelas primarias. Para las escuelas secundarias y las primarias superiores, las pinturas más apropiadas son: la glorificación del trabajo y el estudio, retratos de grandes reformadores, pinturas que tengan un influjo humano, sereno y puro y unos pocos ejemplos de heroísmo.

La colección no pretendía ser completa, pero era suficiente para ilustrar su objeto. Se han excluído las pinturas de guerras, representaciones religiosas y alegóricas, por el deseo de dar importancia á la moral de la vida corriente, en forma inteligible para los niños; y todo lo que es arte bajo, mal gusto, sensacional, sentimental y malas acciones, ha sido desechado.

Y así, las estampas de esta colección, colocadas en una escuela, tenderían á crear una atmósfera ética sana, infundiendo bondad á los muchachos, amor al trabajo y deseo de

cooperar con devoción á un ideal; y las pinturas harían eco, no por una moralización mal elaborada—censurable artística y éticamente—sino por la representación seductora de la vida moral, que identifica la belleza con el deber y el deber con la belleza.

(Continuará.)

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

(Revista de higiene escolar.—Hamburgo.)

SETIEMBRE

Un decreto del Ministro de Instrucción pública de Prusia, relativo á la dispensa de la clase de gimnasia, por el profesor Königsbeck.—Alaba esta disposición, fundada en el creciente número de exenciones que se conceden en virtud de certificado facultativo, muchas de las cuales obedecen, no á motivo legal (larga distancia de domicilio, anemia, debilidad muscular, estado catarral), sino á petición de los alumnos, generalmente más interesados en los juegos atléticos y deportes que en la gimnasia escolar. Verdad es que ésta no puede ya considerarse como una clase de descanso, respecto de las intelectuales, por la mayor atención y disciplina que reclama cada día; y así débese cuidar de no colocarla después de las que produzcan más fatiga y hacer que la siga un buen descanso. Con esto adquiere mayor relieve el problema de la sesión única por la mañana, y de la distribución de las clases en ese sistema y en el contrario. Lo primero á que hemos de atender es á evitar el recargo escolar y á que la gimnasia no sea una agravación de él.

La educación física de los jóvenes, por el Dr. Pötter.—En la conferencia anual dirigida al magisterio de Chemnitz, habló del carácter integral y armónico que debe tener la educación, por el constante influjo que entre sí ejercen el factor psíquico y el corporal del individuo, como formando un conjunto orgánico inseparable. Expuso las funciones fisiológicas del corazón y de los pulmones, y el auxilio que reciben de la

acción muscular, hasta el punto de ser aquellas siete veces menos activas durante el reposo que en el movimiento. La forma más adecuada de éste es el juego al aire libre, sin llegar á un exceso de fatiga; la gimnasia no es tan completa, porque se dirige á robustecer regiones parciales del cuerpo. Con mayor razón es exigida la actividad corporal de las muchachas, por lo sedentario, en general, de sus ocupaciones, y por el hecho de que aumenta del 5 al 10 por 100 su morbosidad con respecto á la de los alumnos, debido también, además de su menor resistencia, al mayor trabajo adicional en casa (música, labores manuales, etc.). De gran importancia y actualidad es hoy el cuidado de la educación física femenina, por generalizarse (cosa afortunada, en otros respectos) su empleo en ocupaciones industriales. También puede facilitarse la solución de este problema, quedando las tardes libres para los escolares, y una de ellas obligatoria para el juego, según reclama con persistencia la Comisión central alemana de juegos populares, unida en esta ocasión á la Sociedad de Profesores de Gimnasia. Terminó su conferencia recordando que, al juego facultativo, sólo asiste poco más de la cuarta parte de los alumnos, y un quinto de las alumnas, é insistiendo en que, para éstas, pierde su eficacia el juego y la gimnasia si no prescinden del corsé, perjudicial é incómodo en casi todos los ejercicios, particularmente en el salto.

Escuelas auxiliares (Hilfschulen) rurales, por G. Büttner.—Reconocida su necesidad (pues también hay en las pequeñas localidades considerable número de niños mentalmente débiles, según datos oficiales), surge la cuestión de cómo instalarlas, venciendo la dificultad económica, la de la falta de personal apto y la de compaginar estas clases especiales con la general, sin aumento de trabajo para el alumno. El agrupar en una de estas escuelas los niños de pueblos vecinos, medio que algunos proponen, tiene los mismos inconvenientes que llevar á la ciudad los de las localidades próximas. Hay que abordar de frente la cuestión, fundando establecimientos *ad hoc*, como se ha hecho para los asilos y hospitales en los distritos,

y empleando para esta necesidad social iguales esfuerzos y sacrificios que para las otras.

Sociedades y reuniones.—XXXI Asamblea de la Sociedad Holandesa de Oftalmología (El Haya, 2 de Junio de 1907). El Dr. Noyon afirmó que la higiene escolar moderna, á pesar de todas sus instituciones en favor del niño, de los espléndidos edificios para escuelas, y de absorber casi totalmente al alumno, con perjuicio de los vínculos familiares, no ha logrado sustraerle á la miopía. Más ha hecho en este respecto Escandinavia, reduciendo, en los últimos 30 años, el contingente de miopes, desde el 50 al 20 por 100, con sólo mejorar el plan de enseñanza, con la reducción de trabajo mental y su alternativa con el juego. Un buen campo de *foot-ball* es preferible á las más refinadas reglas de higiene.—Reunión XXI de maestros suizos (Schaffhausen, 5 y 6 de Julio de 1907). Se dió cuenta del estado satisfactorio de los ejercicios corporales en casi todos los cantones, en donde se practica, á más de la gimnasia obligatoria, el juego libre, la natación, paseos escolares y marchas con *skis* (1). Para mantener é impulsar más este beneficio, se ha fundado en aquella ciudad una Sociedad de juegos y excursiones, con el fin de dirigir la juventud al estudio y amor de la naturaleza, á contraer hábitos de resistencia y disciplina y á ofrecerle ocasiones para la manifestación de ánimo, alegría y decisión de voluntad. También se instituyó en esta Asamblea el primer curso de aprendizaje de juegos; adoptándose el acuerdo de hacer un llamamiento á todas las clases sociales para agruparse al nuevo núcleo y prestarle su concurso moral y económico.—Congreso de asistencia á los niños débiles (Gratz). El profesor Heller recabó, como triunfo médico, la curación del cretinismo; y como pedagógico, la creación de las escuelas auxiliares. Señaló, como formas especiales de debilidad mental, el mongolismo y la demencia infantil. Hablando de las perturbaciones de lenguaje, hizo una descripción de la pseudomudez, como efecto, en muchas ocasiones, de de-

fectos combinados de oído y de inteligencia; otras particularidades se explican por estados histéricos. Al terminar, expuso la necesidad de una amplia ley austriaca para la asistencia y educación de los débiles.

Comunicaciones.—Noticias.—Se ha creado en la ciudad de El Haya un curso de gimnasia ortopédica para muchachos, además del que ya existía para corregir las desviaciones de la columna vertebral en las muchachas. Según el informe del Dr. Kettler, los ejercicios se dirigen principalmente á restablecer la movilidad de las vértebras, á evitar su torcedura por medio de movimientos graduados, y á fortalecer la musculatura de esa región. Cree que no basta un curso de cuatro ó cinco meses para conseguir resultados ciertos, sino que son precisos varios cursos.—En una circular enviada á los padres de familia por el director de una escuela secundaria, se atribuye el escaso adelanto de muchos alumnos á la preferencia exagerada que dan á juegos y deportes, con los que ocupan el descanso entre la mañana y la tarde, y todos los ratos libres.—En Alemania, se acercan á 30 las ciudades en que funcionan ya Tribunales para los delincuentes jóvenes, y hay otras varias que los tendrán en breve.—El nuevo proyecto de Código penal suizo extiende á la edad de 18 años el período en que deben tener las penas carácter educativo; hasta los 14, sustituye la sanción escolar á la judicial. También se propone el nombramiento de inspectores é inspectoras para vigilar á los jóvenes delincuentes que están en suspensión del cumplimiento de la pena y á los expulsados de las escuelas.—El profesor Nussbaum aconseja que el emplazamiento de los retretes se haga al lado de cada pabellón escolar (no aisladamente, en el patio), y de modo que vaya hacia ellos el viento dominante, no al contrario; y lo mismo su ventilación particular. El mejor sistema es el empleado en Zürich, con chorro individual de agua y paredes pintadas al óleo.—Una publicación pedagógica recomienda que se establezcan ensayos de escuelas con el ingreso retrasado en un año, enseñanza intuitiva en los tres primeros, y aprendizaje de lectura y escritura á los 10 de edad.—

(1) Nuestros alumnos han inaugurado el deporte de los *skis* el invierno pasado en la Sierra de Navacerrada.

En Colonia, se ha establecido definitivamente la enseñanza de la natación para los escolares, en vista de los excelentes resultados de un ensayo anterior para el desarrollo del pecho y para el endurecimiento contra los efectos del frío, sin contar sus ventajas en el orden moral, y hasta la disminución de accidentes, como los que ocurren á menudo á quienes se bañan en ríos crecidos sin saber nadar. — En las escuelas de Mannheim, á que asisten más de 25.000 alumnos, se ha establecido el juego obligatorio (disponen de 21 campos para este fin), en dos tardes semanales; tienen además otra libre, y su horario de clases está arreglado de modo que nunca exceda de 30 horas el trabajo semanal. — Entre los acuerdos del último Congreso médico de Danzig, figura el de incluir en los libros de lectura capítulos especiales sobre higiene escolar. Para ello sería preciso descargar esos manuales de otras varias materias poco pertinentes y, desde luego, quitar aridez á esta enseñanza, eligiendo piezas literarias que contengan dichos preceptos en forma más amena. — Medio millón de marcos consigna la Administración escolar de Londres para cantinas durante el próximo semestre de invierno, suma que se cubre con donativos de varias Sociedades, y en su defecto, con fondos del Condado. — El Municipio de Bradford, se negó á subvencionar las cantinas, que hoy alimentan á expensas del Estado á 1.600 niños; una octava parte de éstos satisfacen sus cuotas de 10 céntimos de marco por comida, y 8 por almuerzo; las mesas están muy bien servidas y adornadas con flores. La inspección médica de los alumnos confirmó el buen resultado de esta institución. — En la información hecha en 1906 respecto del influjo de la educación física en las escuelas de Bielefeld aparece que el desarrollo corporal de los niños progresaba en general, y que la escrofulosis bajó del 69 al 11 por 100 en la sección 1.^a Esta ciudades una de las pocas de Alemania en que cada escuela municipal tiene su sala de gimnasia. La Comisión de higiene escolar de la Sociedad de Maestros de Halle ha hecho circular á todas las escuelas del distrito un cuestionario sobre su instalación, mobiliario y,

principalmente, la limpieza ordinaria y extraordinaria en clases y dependencias, que se trata de extender á los abrigos y calzado de los alumnos. — El Consejo escolar de Berlín ha autorizado á la Sociedad de Señoras de aquella capital para dar conferencias de higiene á las normalistas y alumnas primarias, pudiendo asistir también las madres de familia. — En la Universidad de Gotinga, se ha establecido otro curso breve de higienes durante las vacaciones, para los Directores, y profesores de segunda enseñanza. — En una escuela inglesa de segunda enseñanza se ha concedido un premio para el alumno que escriba con igual corrección sirviéndose de la mano izquierda y de la derecha. — Tres escuelas al aire libre sostiene Londres, (á imitación de las de Charlottenburgo), para... niños débiles cada una, con muy favorable resultado. El gasto semanal de cada alumno, 3 chelines. — A los cinco campos de juego de Berlín (además de los patios escolares habilitados al efecto), acuden de 8 á 9.000 niños en los días prefijados y bajo la dirección de sus maestros y maestras. Lleva cada alumno su vaso y 10 céntimos de marco, para comprar en la cantina una ración de sopa, café ó leche, que es gratuita para los que no pueden pagar su cuota. — Colonias escolares. — la Sociedad de las de Colonia saldó su presupuesto del año actual con 3.000 marcos de déficit, pero se cubrió en breve; sostuvo 14 colonias de 21 días y 15 grupos de juegos de vacaciones y distribución de leche. Asistió un promedio de 1.500 niños, pasando los gastos de 22.500 marcos. El fondo social asciende á 222.500. La de Leipzig envió (1907) cerca de 900 niños, con gasto de medio millón de marcos. Admite colonos de montaña, durante tres semanas, por 38 marcos; y de baños salinos, durante cuatro, por 30 marcos. La de Mannheim acaba de celebrar su XXV aniversario, y da cuenta de los excelentes resultados obtenidos en conjunto. — En una reunión de la Sociedad de Médicos de Francfort, se recomendó instalar jardines en la cubierta de los edificios, para tomar baños de aire.

Libros nuevos. — *Advertencia para curar y prevenir las desviaciones de la columna ver-*

tebral en nuestros niños, por A. Kankeleit. Gumbinnen, 1908. (En alemán.) Menciona disposiciones oficiales recientes (Junio de 1907), á favor del ejercicio libre, los días en que no haya gimnasia, para combatir la escoliosis, declarada ó latente, en 50.000 niños de Berlín, el 90 por 100 de los cuales pueden curarse mejorando sus condiciones de alimentación, habitación y trabajo doméstico y escolar. Este no debiera empezar para ellos á la edad de 6 años.—*Antropología é higiene*, por el Dr. R. Seifert. Leipzig, 1908. (En alemán.) Hay en este librito originalidad y método; sus capítulos (asimilación, motilidad, sentimiento) facilitan al maestro y al médico materiales de enseñanza, y además la forma de transmitirlos al alumno por intuición y observación, sirviéndose del diálogo.—*Bienestar y derechos de la juventud*, por K. Agahd. Halle, 1907. (En alemán.) Puede servir de excelente guía á cuantos se interesan por la educación y el porvenir del niño. Teoría y práctica de los cuidados que necesita en el período postescolar; disposiciones legales sobre patria potestad, legitimación, tutela y adopción; legislación obrera y mercantil; instituciones de beneficencia, y bibliografía acerca de los cuidados del niño. Tal es el contenido del libro.—*Lo que ha hecho Alemania por el vigor y la belleza*, por R. Möller. I. Desde Schiller hasta Lange. Leipzig, 1907. (En alemán.) Pertenece á la colección titulada *Aus Natur-und-Geistwelt* («Del mundo natural y espiritual») y resume la obra de cuantos hombres ilustres trabajaron por la educación mental y física; fijándose particularmente en esta última, demuestra que aun las exageraciones y errores debidos á la rivalidad de escuelas y sistemas de gimnasia han dejado, en último término, un resultado útil para la humanidad.—*Colección de bailes*, por M. Radczwill. Leipzig y Berlín, 1908. (En alemán.) Tiene por objeto describir varios juegos de niños, en que se reúne el elemento gimnástico y del baile, con observaciones acerca de las ventajas del aire libre y del vestido adecuado á estos ejercicios de la niñez.—*El cuidado de los Poderes públicos á favor de los jóvenes expuestos á peligros de orden moral, y de los ocupados en la industria*, por

el Dr. Petersen. Leipzig. (En alemán.) Trata de la criminalidad en la juventud y de la educación coactiva; y de los cuidados públicos respecto de la edad postescolar. El aumento de la delincuencia, cree debe combatirse mejorando la situación de la familia, las costumbres y diversiones, con la reforma del Código penal en cuanto á los menores, y con la del civil, respecto de la beneficencia pública.—*El sistema nervioso y los males de la vida actual*, por P. Schuster. (En alemán.) Es un manual popular de anatomía y fisiología del sistema nervioso, así como de la higiene de éste, escrito con sencillez y comprensión de cuestiones escolares (recargo mental, educación, insomnio y otras).—*Higiene cerebral de los escolares*, por A. Forel. Previene contra la que llama «sabiduría de la escuela» y sus fórmulas áridas, cada vez en aumento, verdadero estorbo para excitar el pensamiento propio. Habla también de las cuestiones religiosa, sexual y del alcoholismo, y defiende una reforma escolar que empiece por las Escuelas Normales.—*Ideas y método de la lucha contra el alcoholismo en los jóvenes*, por el prof. Ponikau. Dresde, 1907. (En alemán.) Es una tirada aparte de la Revista trimestral *Die Alkoholfrage*, y demuestra que las fiestas escolares nada tienen que ver con la excitación que producen las bebidas espirituosas. Define el concepto de templanza, y propone para conservarla abstenerse de reuniones de competencia, favorecer las excursiones y sociedades abstemias y vigilar las deformaciones del sentimiento de honor y valor en los jóvenes.—*Anuario de la Sociedad suiza de higiene escolar*, año 8.º, parte 2.ª, por F. Zöllinger. Zürich, 1908. (En alemán.) Contiene: edificios escolares, cantinas y colonias en el cantón de San Galo; informe sobre la VIII Asamblea anual de la Sociedad; higiene del magisterio; mesas, retretes, urinarios; escritura y cuadernos; la cuestión sexual en la juventud (esto en francés); descripción de una nueva escuela de niñas en Basilea, de coste de cerca de 700.000 francos; otros trabajos sobre los últimos Congresos de protección á la infancia y de higiene escolar.—*Juegos y cánticos de baile*, por G. Meyer. Leipzig, 1908. (En alemán.) Resume la historia de los ejer-

cicios físicos en Alemania, y lleva al frente el cancionero popular de Herder con los antiguos cantos nacionales. También agrega la autora algunos juegos y melodías nuevas, á la colección de las alemanas y suecas.—*Ejercicios corporales diarios en la escuela y en casa*, por L. Albrecht. Berlín, 1908. (En alemán.) En tres cuadros (con separación para niños y niñas), expone 6 series de ejercicios del tronco, cabeza y extremidades, para hacerlos durante los descansos de clase, con las ventanas abiertas.—*Opúsculos de la Comisión central para el fomento de los juegos populares en Alemania*. (Tomo 4.º, juegos corporales en las escuelas superiores), por E. v. Schenckendorff y J. Heinrich, 3.ª edic., Leipzig, 1908. (En alemán.) La primera parte trata, en general, del influjo del ejercicio físico ordenado en los estudiantes; la segunda contiene la estadística é historia del juego en Alemania; la última, y más importante, expone consejos tomados de la práctica para introducir y perfeccionar cada uno de los juegos y ejercicios, con aplicación á los alumnos de las escuelas secundarias.—*Ojeada pedagógica anual á la escuela primaria*. Tomo 2.º, 1907, publicada por E. Klausintzer. Teubner. (En alemán.) Además de la historia de los progresos en la enseñanza durante el año, reseña los adquiridos en la ciencia y en el arte por lo que hace á sus relaciones con la escuela primaria.—*Higiene de la juventud*, por el Dr. Weigl. (En alemán.) Ensalza las ventajas de la limpieza, incluso, como base de la pureza del carácter, el endurecimiento, los ejercicios de todo género, la moderación en comida y bebida, el descanso restaurador de fuerzas, mediante el sueño suficiente en dormitorios ventilados, y la distracción.

Bibliografía.

Sumario de la Revista *El Médico Escolar*:
La cuestión de los médicos escolares en el Congreso médico de Danzig, por H. Sternfeld.—*Informe médico escolar del Municipio de Arnheim (Holanda) para 1907*.—*Reglamento de los médicos escolares de la Escuela Normal y las primarias de Lübeck*.—*Comunicaciones*.—J. ONTAÑÓN.

FRANCIA

Revue Internationale de l'Enseignement.

Paris.

ENERO

Alocución en la sesión de apertura de la Facultad de Derecho de la Universidad de París, por Léon Caen.—Comienza, como es obligado en tales discursos, por recordar las bajas sufridas el año anterior por la Facultad. M. Alfonso Boistel, profesor honorario, nombrado en 1870 agregado de la Facultad de París, en la que estuvo encargado durante 9 años consecutivos de un curso complementario de Derecho comercial, hasta que fué nombrado titular de una cátedra de Derecho civil, que desempeñó durante 27 años. Fué autor de notables publicaciones referentes á esta materia. Pero no se circunscribió á ella, sino que, apasionado por las ciencias naturales, llegó á adquirir sólida reputación entre sus cultivadores, hasta ser nombrado recientemente presidente de la Sociedad de Geología.—También falleció el último año M. Aleide Darras, encargado de conferencias. Durante 12 años dirigió una conferencia de Derecho internacional privado. Ultimamente había fundado la *Revue de Droit international privé et de Droit pénal international*.—Pasa á ocuparse de los acontecimientos que han tenido lugar durante el último año en el funcionamiento mismo de la Facultad. Se han creado dos cursos nuevos, uno de Legislación industrial y otro de Legislación colonial, ambos destinados á los aspirantes á la licenciatura, estudiantes del tercer año: ya existían ambas enseñanzas, pero destinadas á los aspirantes al doctorado.—Desde hace algunos años, se han venido organizando muchas salas de trabajo, que corresponden á los seminarios de las Universidades alemana é italiana. Los estudiantes de buena voluntad son dirigidos en ellas por profesores, en sus investigaciones y en sus trabajos. Ya existían salas de trabajo de Derecho romano y de Derecho público. En el último año, se han abierto otras dos, una para la Historia del derecho y otra para el Derecho comercial. Hasta ahora los estudios económicos no habían estado representados en esta organiza-

ción. A fines del último año, el Consejo de la Universidad, á petición de todos los profesores de ciencias económicas, ha votado los fondos necesarios para el establecimiento de una sala de trabajo para los estudios de Economía política y de Estadística. Los profesores de Derecho civil acaban de pedir una sala de trabajo para su especialidad. Estas instituciones, bien modestas todavía, conseguirán reunir, ya que no á la masa de estudiantes, por lo menos á los más laboriosos y á los que alejados del estrecho punto de vista del examen, quieren verdaderamente instruirse y aprender á trabajar. Otra nueva creación del último año ha sido la del certificado de estudios administrativos y económicos y de la correspondiente enseñanza. Desde hace 3 años, se ha proporcionado una enseñanza especial, comprendiendo la ciencia penitenciaria, el derecho penal, el procedimiento penal, la psiquiatría y la medicina legal, merced al concurso de las Facultades de Derecho y de Medicina, así como de los magistrados del orden judicial. Esta enseñanza puede conducir á la obtención del certificado de ciencia penal. Un agrupamiento del mismo género acaba de ser constituido para las materias administrativas y financieras, á fin de completar la instrucción jurídica, económica y financiera de los jóvenes que se dedican á las carreras administrativas. La enseñanza será proporcionada por los profesores de la Facultad de Derecho de París, de las Facultades de provincias, de los miembros del Consejo de Estado y de los altos funcionarios del Ayuntamiento de París.—El número de estudiantes de la Facultad ha aumentado de 7.182, en 1907, á 7.934 en 1908. El aumento ha sido muy sensible entre los estudiantes extranjeros, que de 154 han llegado á 837.

La obra de Amadeo Hauvette, por A. Puech.—Lección de apertura del curso de Poesía griega.—Hace 3 años, Amadeo Hauvette tomaba posesión de la cátedra de Poesía griega y evocaba en su lección de apertura, la carrera de sus dos predecesores Julio Girard y Paul Decharme. Después de haber sido durante 21 años como maestro de conferencias ó profesor adjunto, una de las fuerzas de la enseñanza del griego en la Sorbo-

na, la muerte lo ha arrebatado en plena actividad y en pleno talento, apenas llegado á ser profesor titular, título que fué el coronamiento de su carrera y el premio á tantos servicios.

La Universidad checa de Praga, por L. Leger.—M. Jaroslav Goll, historiador distinguido, profesor de esta Universidad desde hace mucho tiempo, ha sido su rector durante el año escolar 1907-1908, es decir, el mismo año en que la Universidad celebraba el 25.º aniversario de su existencia independiente. Su fundación es una de las numerosas victorias morales obtenidas por la nación checa durante la segunda mitad del siglo XIX. Praga es actualmente, entre todas las capitales de Europa, la única que posee dos Universidades absolutamente paralelas. Las dos se derivan de la que fué fundada en 1346 por el emperador rey Carlos IV. En este tiempo, aún no se planteaba la cuestión de la enseñanza en lengua vulgar; el latín era la lengua de la enseñanza. Sin embargo, y aun con esa lengua neutral, se ve producirse rivalidades desde el siglo XV entre las cuatro naciones que se compartían la Universidad de Praga: checos, polacos, bávaros y sajones. Los primeros se encontraban en minoría en su propio país. Juan Hus, el intrépido campeón, no solamente de la reforma religiosa, sino del eslavismo, hizo decretar al rey Vaeslar IV, en 1409, que la nación checa tendría tres votos y los extranjeros uno solo. Los profesores y los estudiantes alemanes, ofendidos con esta medida, abandonaron en masa á Praga y fueron á fundar la Universidad de Leipzig. En la segunda mitad del siglo XVIII, el latín fué eliminado poco á poco de la enseñanza y cedió definitivamente el lugar á la lengua alemana, bajo el reinado de José II.—En el siglo XIX, la nacionalidad checa, que constituye la mayoría de la población del reino, no cesa de reclamar los derechos de la lengua maternal y los reconquista poco á poco. En 1848, los estudiantes checos y alemanes se encuentran de acuerdo para pedir que sean preparadas en los dos idiomas enseñanzas paralelas. El Gobierno, sin acceder por completo, autoriza á los profesores á escoger la lengua de su enseñanza. Poco á poco, los cuadros de

la enseñanza checa se ampliaron: la filología eslava fué enseñada por Hattala, la geografía, por Juan Palacky, el hijo del historiador; la filología clásica, por Kruezale, etcétera. A partir de 1864, la Dieta del reino recibe una petición reclamando la dualidad absoluta de la enseñanza para todas las materias. Se respondió que la lengua checa no tenía todavía una literatura científica adecuada á las necesidades de la enseñanza; y que, por otra parte, la solución más simple era la creación de una Universidad checa independiente. En 1871, el checo José Jireczek, que era en Viena Ministro de Instrucción pública, no osó intentar una innovación tan atrevida, y se contentó con proponer un desdoblamiento de cátedras y de Facultades en una Universidad que permaneciera común á las naciones. Sin embargo, todos los años aumentaba la enseñanza en checo y se podía prever el momento en que se completasen los cuadros de una Universidad. La cuestión maduró. En 1880, llegó al Parlamento de Viena. José Jireczek pidió un crédito para la constitución de una Universidad checa paralela á la Universidad alemana. El proyecto fué aprobado: una decisión imperial proclamó definitivamente el principio de la división de las Universidades.—La Universidad checa fué abierta á partir del año escolar 1882-1883. El primer rector fué el eminente historiador Tomek. Las siguientes cifras indican si la fundación de la Universidad respondía ó no á una necesidad real. Durante el año escolar 1906-1907, el número de alumnos de la Universidad alemana que pretendía el monopolio de la enseñanza en otro tiempo, ha sido de 1.610; el de la Universidad checa ha sido de 3.961.

El método alemán de los ejercicios prácticos en la enseñanza del Derecho, por André Prouart.—El autor, estudiante durante un semestre en la Universidad de Born, da cuenta de sus propias observaciones. La enseñanza del Derecho se da en Alemania bajo tres formas diferentes: cursos, ejercicios, seminarios. Este artículo se limita á bosquejar la segunda forma, que es, en realidad, la más interesante, la más útil y la más cultivada, pues los estudiantes, que suelen

desertar los primeros años de los cursos, que pueden suplir en parte con buenos libros, asisten con gran asiduidad y entusiasmo á los ejercicios, comprendiendo que lo esencial no es ser un código vivo, sino ser un jurista, estar imbuído de los principios esenciales del derecho y del espíritu jurídico. Los ejercicios son la clave que permitirá al estudiante servirse del Código. Muchos se contentan con tener la clave; de todos modos, esto es, evidentemente, lo esencial. Los ejercicios tienen, por tanto, una doble misión: formar el espíritu jurídico y afirmarlo en el conocimiento de los principios generales; son, pues, una verdadera gimnasia intelectual. Rara vez se dirigen á la memoria, sino preferentemente á las facultades de lógica y de razonamiento. El objeto de estos trabajos es el Derecho aplicado: el profesor plantea una cuestión, un verdadero problema, y á los estudiantes corresponde, primero, descubrir los principios, que deben ser los hilos directores de la solución, y después, la solución misma. El campo normal de los trabajos de este género es, evidentemente, el Derecho civil; pero se extiende también á todas las ramas jurídicas, incluso el Derecho romano, acerca del cual los ha dirigido muy interesantes el profesor Zitelmann. *a)* El primer trabajo es la traducción, y, desde este momento, aparece una preocupación, que es capital: la de la precisión. Se acostumbra á los estudiantes á pesar el valor de los términos de su lenguaje jurídico. *b)* Después viene la exposición del caso. Para ello se impone el orden: los personajes, los hechos y la hipótesis. Conocida es la admirable claridad á que el estudiante alemán consigue llegar por este procedimiento. *c)* Una vez planteado el problema y formulada la cuestión de que va á depender la solución, no queda más que enfocar ésta en sí misma y explicarla. *d)* La explicación del pasaje ha llegado á su término; se impone un resumen de los trabajos, y el profesor es el encargado de hacerlo.

Demasiada instrucción, por J. W. Fitzpatrick.—Sostiene que el Estado debe procurar que no haya barreras que prohiban á un individuo de una clase pasar á otra; pero

no está obligado á procurar agrupar todos los miembros, todo el pueblo, en *una sola* clase, la clase superior, la clase instruída, de la que más tarde ó más temprano tendrá que volver á caer la mayor parte. Decir que todos deben tener una instrucción igual, es una fórmula socialista paralela á la fórmula irrealizable de que toda nuestra riqueza sea dividida en partes iguales.

El jubileo de M. E. Levasseur, Discursos de MM. do Foville, Louis Leger, Ernesto Lavisse, André Liesse, Anatole Leroy Beaulieu Delatour, Chantaroine, Raffalovich, Bazet, Levasseur.

Necrología.—I. Th. Von Sickel.—II. A. de Lapparent.—III. Dieterich.—IV. Pfeiderer.—V. Fr. Paulzen.—VI. Jules Liégeois.—VII. Carlos Lenient.—VIII. Eberhard Schrader.—IX. Carlos Eliot-Norton.—X. Eduardo Caird.—XI. A. Luchaire.

Investigación sobre la especialización de las Facultades de Letras (continuación).—Cartas de M. E. Merimée, de M. Albert Martin, Nota de M. Penjon, de M. Colsenet, de M. Arnould.

Análisis y extractos.

Revistas extranjeras y francesas.—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

EL RESIDUO EN LA MEDIDA DE LA CIENCIA POR LA ACCIÓN ⁽¹⁾

por D. Eugenio d'Ors,

Profesor en los *Estudis Universitaris Catalans*, de Barcelona.

1. La presente nota no constituye sino un ensayo de extender á la Epistemología algunas ideas ya aplicadas á la teoría del Arte por Federico Schiller. Refiriendo al sistema fundamental que se desarrolla en los estudios sobre «La Gracia y la Dignidad en el Arte» y en las «Cartas sobre la educación estética del hombre» el hecho que cotidianamente me presentaba el análisis de los productos lógicos, de la remanencia constante de un residuo, cuando se

intenta medir la Ciencia con el canon de la Acción, es como he sido conducido á servirme de un método cuyo último resultado ha sido la constitución de la naturaleza estética de aquel residuo. Me considero dichoso cuando hablo por primera vez en un *aula* de Universidad alemana, de rendir homenaje á este genio nacional alemán, y también de traer á esta Asamblea de universitarios el recuerdo de alguien que puede vengarnos á todos de cualquier calumnia de estrechez profesional; de aquel que, siendo también un universitario, fué á la vez un hombre muy viviente, un hombre que *trabajó* y que *jugó*.

2. El punto de partida de las especulaciones de Federico Schiller, frente á los problemas del arte, es análogo al que, más de un siglo después, la filosofía ha sido llevada á adoptar frente á los problemas teóricos del conocimiento y de la ciencia. Es un procedimiento infecundo y no puede conducir á otra cosa que á un escalonamiento de apriorismos, el de tomar ciertas actividades que no se encuentran sino en los seres vivos y, singularmente, en los hombres, como caminos para la realización absoluta de alguna cosa sobrehumana, ó, por mejor decir, inhumana. Una vasta perspectiva se abre, en cambio, á nuestro trabajo, cuando, como Federico Schiller, como los epistemólogos modernos, tomamos aquellas actividades en sí mismas, en el hecho mismo de su actividad, como productos biológicos, y, más concretamente, como productos antropológicos. Lo que se ha llamado *la corriente biológica en la teoría del conocimiento*, no es ya (tenemos en verdad derecho á proclamarlo en un Congreso de Filosofía, en 1903) no es ya una corriente: es una definitiva adquisición, una nueva capa, en nuestro mundo mental, ferviente aún, pero ya próxima á solidificarse. Los investigadores deben prepararse á construir sobre ella. No hay término medio entre aceptarla y renunciar á la investigación. Así vemos el gran esfuerzo contemporáneo, acumulando materiales sobre materiales, en vista de aquellas construcciones. Las experiencias de los psicólogos se juntan con las investiga-

(1) Comunicación presentada al III Congreso de Filosofía. (Heidelberg, Setiembre, 1908.)

ciones de los sabios sobre sus propios métodos; las dudas de la crítica de la ciencia se combinan con la consideración, más sincera que nunca, de las necesidades de la vida práctica; las herejías quieren hacerse cómplices de los trabajos de laboratorio. Yo no creo ser tenido por sospechoso de espíritu milenarista, si hablo aquí de la universal fermentación que, paralela á aquella que la Europa conoció, al alba del Renacimiento, hace esperar el pronto principio de una nueva era del pensamiento, de un tercer ciclo lógico, subsiguiente á los que van de Aristóteles á Bacon de Verulam, y de Bacon de Verulam hasta nuestros días. Un *Novissimum Organum* parece imponerse, cuyas fórmulas y sugerencias no serán ciertamente las mismas que aquellas que han conducido la investigación científica desde Galileo... Pero tendencias equivalentes á las que ha impuesto á nuestra epistemología el progreso de las ciencias biológicas y, especialmente, la teoría de la evolución, podemos encontrarlas aplicadas ya al dominio del arte por Federico Schiller. Todos sabemos cómo, en su teoría estética, es fundamental el concepto del *juego*: del *juego*, que nace de una sobreabundancia de fuerzas, cuyo resultado es el instinto á complacerse en las apariencias.

3. Pero, una vez establecido el punto biológico de partida, la tesis schilleriana y aquellas que alcanzan más boga dentro de la epistemología moderna, hacen cada una ruta aparte y no se vuelven á encontrar. La primera halla en seguida en su camino la concepción del *juego*; las segundas, al contrario, ponen en seguida á contribución la idea de necesidad. Tanto la criteriología y la metodología del contemporáneo pragmatismo (1), como la teoría de la

(1) No sentaban á un trabajo como el presente, destinado á ser leído en una de las sesiones del Congreso, las notas y citas de pie de página. Además, razones fáciles de comprender movieron al autor á abstenerse de designar por sus nombres á autores aún vivos, tal vez presentes. Por otra parte, las alusiones á doctrinas y teorías que se contienen en aquél, eran del todo claras para un público de especialistas. Para el lector no especialista, baste hoy recordar: 1.º, que las tesis llamadas pragmatistas ó pragmaticistas, sostenidas con resonancia y éxito durante los últimos

«constitución económica de la Ciencia», consideran que ésta es una organización en nuestro espíritu de los efectos de la Acción, entendiendo por Acción el continuo resolver dificultades prácticas, que nace del avance del hombre en la vida. Considerada así, la actividad científica nos aparece como comprendida en una categoría general de *trabajo*, y sometida, por consiguiente, á *la ley del menor esfuerzo*. Precisa, pues, según este punto de vista, admitir una separación radical entre la Ciencia y el Arte, en la cual, la primera se originaría en una necesidad de economía; el segundo, en un instinto de *lujo*... Pero he aquí que esta separación radical nos pone en seguida en guardia contra las teorías referidas. Nuestra psicología—que prescinde del recorte del espíritu en potencias, característico en la psicología tradicional, y lo sustituye por la afirmación

años, ligan la Ciencia á la Acción de tal manera, que en ésta quieren encontrar siempre la razón y medida de aquélla. (Bibliografía frondosa. V., fundamental é históricamente: C. S. Peirce: *Illustrations of the logic of science* (*Popular Science Monthly*, 1870). *How to make our ideas clear* (id. id., 1878; reproducido en la *Revue philosophique* de la época). Art. *Pragmatism*, en el *Diccionario* de Baldwin, 1902.—W. James: *To Will to Believe*, 1897. *The Varieties of Religious Experience* (trad. á diversas lenguas). *Pragmatism; a new Name for some old Ways of Thinking*, 1907.—J. Dewey: *Studies in Logical Theorie*, 1903.—Baldwin: *The limits of Pragmatism* (*Psychol. Review*, 1904).—F. C. S. Schiller: *Personal Idealism*, 1902. *Humanism*, 1907. *Studies of Humanism*, 1907 (trad. francesa).—Revista *Leonardo*, de Florencia (Director, C. Papini, años 1903 á 1907). Contribución de los Sres. Papini, Vailati y Calderoni al II Congreso de Filosofía (Ginebra, 1904).—Discusión (excepcionalmente importante) sobre el Pragmatismo en el III Congreso de Filosofía (volumen del Congreso, en prensa).—Pueden tal vez consultarse: Carlos Vaz Ferreira, *Conocimiento y Acción*, Montevideo, 1908, y mi *Glosari*, 1907.—Sin que se puedan aquí precisar lugares y fechas, han debido de escribir también sobre el Pragmatismo, Unamuno, cuyos *Tres Ensayos*, por su filiación carlylniana, tienen á las veces un fuerte sabor pragmatista, y otros escritores españoles é hispano-americanos.—2.º, que la «teoría de la constitución económica de la Ciencia», de que se habla en seguida, ha sido principalmente sustentada por el físico y filósofo Ernst Mach (*Erkenntnis u. Irrtum*, 1906 (mala traducción francesa). *Die Analyse der Empfindungen u. des Verhältniss des Physischen zum Psychischen*, 1906 (buena traducción italiana).—3.º, que la vindicación de Protágoras, á que al final del presente trabajo se alude, ha sido intentada ruidosamente por el prof. de Oxford F. C. S. Schiller, cuyas principales obras han sido señaladas más arriba.

de una plenitud constante de vida espiritual, que se limita á ordenar los fenómenos en series, dirigidas diversamente, según los casos—repugna conceder á dos órdenes de la actividad humana dos dominios distintos con una completa autonomía de ley. Y por esto sospechamos inevitablemente que, si la teoría schilleriana es algún tanto injusta en relación con la noción de la necesidad, que debería entrar también en la definición del Arte, ya que éste no deja de estar, á su manera, sometido á la ley de la economía, la epistemología, por su parte, lo es aún respecto del *juego*, que debe entrar igualmente en la noción de Ciencia, dotándola de su propio sentido de libertad.

4. Si la Ciencia es un producto de la necesidad, el canon de una necesidad determinada agotará—multiplicado ó dividido—la creación científica correspondiente; ó lo que es lo mismo: la Acción nos dará la medida de la Ciencia. Pero, cuando intentamos realizar esta mensuración, nos encontramos siempre (y más claramente en los productos científicos superiores) con la remanencia de un residuo, que no podrá explicarse por el canon dado, porque es heterogéneo respecto de él. Tomemos un ejemplo, entre aquellos en que el hecho aparece con más claridad. Sea un sistema, una teoría, una ley, una hipótesis científica. Todos estos productos nos aparecen con un carácter de *generalidad*; comprenden y agotan un determinado orden de fenómenos, por encima del tiempo, por encima de las variedades circunstanciales. Esta generalidad, cuando menos, no puede ser explicada por la necesidad; no nace de las exigencias prácticas; no puede ser medida por el canon de la acción. La necesidad sólo nos presenta, en nuestra vida, casos particulares, que nos proponen problemas particulares, que reclaman, á su vez, soluciones particulares... Para resolver esta dificultad, para explicar aquel residuo, se ha echado mano á un factor nuevo, á lo que se ha llamado la *previsión* del individuo ó de la especie. Se ha dicho que la utilidad exigía que el hombre adquiriese la disposición de una ley

en que las dificultades ulteriores estuviesen ya previamente resueltas... Pero observemos, en primer lugar, que la acción no puede, en realidad, *exigir* el acto de previsión de que se trata: puede únicamente aconsejarlo como más útil... Con lo cual ya puede verse que no andamos lejos de la idea de *lujo*.—En segundo lugar, un acto semejante supone ya, en el sujeto que conoce, una sobreabundancia de fuerzas, un exceso de energía resolutoria sobre el problema, inmediato, concreto, que se trata de resolver. En fin (y dejando aún aparte la cuestión de la existencia de fórmulas científicas no concernientes á lo futuro, cuestión íntimamente ligada á la consideración de la historia como ciencia), nos encontraremos siempre con una diferencia esencial entre las fórmulas de la previsión práctica y las fórmulas científicas. Lo que caracteriza las primeras es la negligencia de todos los detalles, por el momento inútiles, en beneficio de la rapidez y la claridad de la formulación, y á la comodidad de su uso en el porvenir; mientras que, frente á las teorías científicas, encontramos siempre el hecho, difícilmente definible, pero constantemente verdadero, de una suerte de aceptación marginal, *nimbal*, de variedades que, siendo inútiles por el momento, ganarán tal vez una significación mañana. El instante en que una previsión práctica se formula representa siempre una negación del progreso futuro: el instante en que se formula una teoría científica, acepta y supone, al contrario, el progreso futuro. Será necesario, cuando menos, aceptar una distinción entre la previsión práctica y la que podríamos llamar previsión científica. Pero con esto no lograríamos sino desplazar la dificultad; porque siempre será preciso convenir en que existen en esta última agentes que la primera no sabría reconocer, agentes distintos, en consecuencia, de los de la simple necesidad. Hay más elasticidad, más variabilidad en la formulación científica que en la previsión práctica. Hay más *seriedad*, por decirlo así, en la previsión práctica que en la previsión científica. Y todo esto nos coloca aún sobre la pista, que conduce al hallazgo del factor *juego*.

5. Descendamos ahora á los productos científicos inferiores. Lleguemos á estas observaciones, á estas descripciones, que se limitan á lo particular, y que no constituyen aún, tal vez, verdadera ciencia (y para rechazar las cuales, algunos autores, como lord Kelvin, se han mostrado particularmente enérgicos)... Evidentemente, la influencia de la necesidad debe dejarse sentir vivamente en la formación de estas representaciones particulares de los objetos. Pero aún puede preguntarse: en el hecho mismo de que los objetos se presentan á nuestra actividad de conocimientos, ¿no interviene otro factor que la necesidad? Todos los objetos, todos los problemas á ellos consiguientes, ¿nos han sido presentados con espontaneidad por el curso natural de la vida? ¿No existen, por ventura, varios de entre ellos, que en el instante de su presentación nos eran *superfluos, lujosos*, comparados con nuestras exigencias prácticas? Un agente, sin embargo, se complace en multiplicar, estos objetos, un agente *estético* ya, *maligno, vicioso*, que es la *curiosidad*... La curiosidad, el apetito del juego lógico, es precisamente este factor de que hemos hablado en el párrafo anterior, y que mantiene, marginalmente, variedades inútiles en las fórmulas científicas, variedades que nos impiden confundir estas fórmulas con las previsiones utilitarias.

6. La curiosidad, el instinto del juego lógico, nace, como cualquier otro instinto de juego, de una sobreabundancia de fuerzas. El hombre que conoce materias de curiosidad hace una violencia á la naturaleza, presentando á su propia investigación nuevos objetos, problemas superfluos, que el curso natural de la vida no le habría presentado. El *curioso*, pues, se coloca en esta posición artística, tan profundamente caracterizada por F. Schiller, cuando, comparando el obrero al artista, dice que el primero respeta la materia de su trabajo, mientras que el segundo finge respetarla, es verdad, pero en realidad le hace violencia; y también cuando, tratando del momento en que la libertad empieza, habla de la *actitud estética* en que la

Naturaleza, que antes aparecía al hombre *«como una fuerza»*, no le aparece ya sino *«como un objeto»*... Este momento de la iniciación en la libertad es precisamente aquel en que se imponen al sujeto las leyes nuevas, leyes de arte. Las frases de que Schiller se sirve para la explicación metafísica de esta paradoja son tan inspiradas y tan precisas á la vez, que no puedo menos de recordarlas literalmente: «La persona—escribe en su estudio sobre la Gracia—arrebata á la naturaleza la facultad de proteger la belleza de su obra. Con esto viene á sustituir á la naturaleza y asume, en cierta manera, con los derechos de la naturaleza, una parte de las obligaciones que le incumben. Cuando el espíritu, amparándose de la materia que le es subordinada, la implica en su destino y le hace sufrir sus propias modificaciones, se transforma él mismo, hasta cierto punto, en fenómeno sensible, y, como tal, se obliga á reconocer la ley que rige en general todos los fenómenos. Desde este instante mismo, aquél se compromete á permitir que, en su servicio, la naturaleza, colocada bajo su dependencia, conserve aún su carácter de naturaleza, y á no obrar nunca sobre ella en un sentido contrario á una obligación anterior... Yo llamo á la belleza *una obligación de los fenómenos*»... La belleza es, por consiguiente, la ley de todo juego, y nosotros debemos entender esto en el mismo sentido en lo que concierne al juego lógico que en lo que concierne al juego de arte en sentido estricto: á los productos orgánicos de la curiosidad, como á los productos orgánicos del apetito de emoción. Y el valor que aquí toma esta noción de la curiosidad es tan grande, que hasta se podría ensayar sobre ella toda una síntesis metafísica, en que la entera actividad del espíritu se consideraría como nacida de esta matriz: la curiosidad; en un sentido análogo al que, en la tradición bíblica, coloca en la curiosidad la inculpa-ción del Pecado Original.

7. Pero, ¿cómo conciliar este aspecto *normativo*, de exterior regulación, que tienen las leyes del arte sobre la actividad estética y sobre la actividad científica del

hombre, con el punto de vista antropológico, de que nuestro método ha partido? Yo no puedo desenvolver aquí todo este aspecto tan interesante del problema. En él, precisamente, radicará tal vez la cuestión nuclear de esta Lógica nueva, por la formación de la cual trabajamos todos. La gran fecundidad que esperamos del futuro y próximo *Novissimum Organum* procederá de la manera como sepa resolver la conciliación entre este hecho: *el hombre es la medida de los productos de su actividad*, y este otro: *los productos de la actividad humana, á su vez, imponen reglas á la actividad humana...*—Acaso la suprema conciliación práctica será encontrada por la humanidad en aquella actitud de «*adhesión á medias*», tan viviente, de la que la civilización helénica nos ofreció el ejemplo ya, en el orden religioso. A la manera como el ciudadano griego tomaba á sus dioses, el hombre científico de mañana tomará los productos de su ciencia. Las palabras, tan luminosas, de Goethe, «se acaba siempre por depender de los fantasmas que uno mismo ha creado», conservan su valor. Mas, ¿por qué consideraríamos aún esta ley como una desgracia?... La posición del hombre completo, del hombre que trabaja y que juega, y que sabe trabajar y jugar á la vez, puede ser bien clara. Él rendirá culto á su Fantasma. Le obedecerá, mientras el Fantasma se mantenga en pie. Pero, al mismo tiempo, lentamente, *marginalmente*, forjará el nuevo Fantasma que ha de combatir con aquél, aterrarle y reemplazarle.

8. En cuanto á lo que constituye el objeto concreto de la presente nota, nuestra investigación nos ha conducido á constatar la naturaleza estética del residuo que nos da siempre la medida de la Ciencia por la Acción. Desde este momento, sería muy difícil á nuestra epistemología continuar hablando de la *economía* mental, como de la ley absoluta de la actividad científica... Habría, sin duda, una gran ventaja en sustituir esta expresión por la de *simplicidad*, que, no contradiciendo la idea de *lujo*, expresa suficientemente el matiz artístico, que ya no podemos olvidar.

En este sentido, podríamos decir que la *simplicidad es la ley de la ciencia*, y aun yo confieso que no me sería desagradable oír hablar de *simplismo*... Hay nombres que nos llegan precedidos de una reputación bien enojosa; no lo ignoro. El de *simplismo* ha sido durante mucho tiempo lo suficientemente desacreditado para que, á la hora actual, muchas personas experimenten una gran repugnancia en denominarse *simplistas*. Pero, en cambio, ¿no hay un especial placer, un gozo estético, precisamente, en atreverse á una de estas vindicaciones de palabras, que acompañan siempre las revoluciones ideales y que son paralelas á otras vindicaciones de figuras históricas, producidas por la misma causa? Yo siento fuertemente que la vindicación estética del simplismo debe ocupar, de derecho, un lugar al lado de la vindicación pragmatista de Protágoras. Y aun podríamos decir que aquélla viene á completar ésta, no reduciendo el valor humano de Eleatas y Sofistas á su sola utilidad en la alta cultura de la mentalidad griega; sino extendiéndolo á los productos directos de aquéllos: á estas objeciones, á estos argumentos, á estos sofismas, que ganan ya á nuestros ojos la fuerza estética de verdaderas tragedias, porque están manchados, porque están ennoblecidos en la sangre del buco emisario.

INSTITUCION

LIBROS RECIBIDOS

Extensión Universitaria de Oviedo. — *Memorias de los cursos de 1904-1905 y de 1905-1906* — Oviedo, 1907. — Don. de D. A. Sela.

Observatorio Meteorológico de Coimbra. — *Observações meteorológicas e magneticas feitas no anno de 1904. Volume XLIII.* — Coimbra, Imprensa da Universidade, 1908. — Don. del Observatorio.

Idem. — *Observações meteorológicas e magneticas feitas no anno de 1905. Volume XLIV.* — Coimbra, Imprensa da Universidade, 1908. — Don. de ídem.

Instituto de Segunda Enseñanza de la Habana. — *Memoria anual correspondiente al*

curso académico de 1906 á 1907.—Habana, Imp. «Avisador Comercial», 1908.—Donativo del Instituto.

Labra (Rafael M. de).—*La Constitución de Cádiz de 1812. (Conferencias de vulgarización)*.—Madrid, A. Alonso, 1907.—Donativo del autor.

Velázquez Bosco (Excmo. Sr. D. Ricardo).—*Discurso inaugural leído en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando sobre el tema: El dragón y la serpiente en el capitel románico*.—Madrid, Imp. de San Francisco de Sales, 1908.—Don. de ídem.

República del Paraguay.—*Boletín trimestral de la Dirección general de Estadística*.—Asunción, R. Monte Domecq y Compañía, 1907.—Don. de la Dirección.

Aleu (J.).—*Mi grano de arena. Algo sobre reformas*.—Barcelona, Editorial Aleu.—Don. de D. F. G.

Compayré (Gabriel).—*Pestalozzi y la educación elemental*.—Traducción, apéndice y bibliografía por A. do Rego. (Vol. I. de la Biblioteca Internacional de Pedagogía).—Madrid, V. Suárez, 1909.—Don. de los Directores de la Biblioteca.

Institut d' Estudis Catalans.—*Anuari MCMVII*.—Barcelona, Palau de la Diputació.—Don. del Institut d' Estudis Catalans.

Pedrell (En Felip).—*Catàlech de la Biblioteca musical de la Diputació de Barcelona*. Vol. I.—Barcelona, Palau de la Diputació, 1908.—Don. de ídem.

Institut d' Estudis Catalans.—*Memoria presentada als Excelentísimos Senyors President de la Diputació y Alcalde de Barcelona donant compte dels treballs fets desde la seva fundació al 31 de Desembre de 1908*.—Barcelona, «La Neotipia».—Don. de ídem.

Smithsonian Institution.—*Annual Report of the Board of Regents for the year ending June 30 1907*.—Washington, Government Printing Office, 1908.—Don. de la Smithsonian Institution.

Zenil (Baldomero).—*Breves apuntes sobre historia de la educación en México*.—México, «La Protectora», 1909.—Don. del autor.

Alvarado (D. Juan y D. Ventura).—*Leche, manteca y quesos. Memoria premiada en el concurso organizado por la Asociación general*

de ganaderos del Reino.—Madrid, Imprenta alemana, 1909.—Don. de los autores.

Sangro y Ros de Olano (D. Pedro).—*Memoria de los trabajos de la Sección en su segundo año social (1908) y de la gestión del Consejo directivo presentada en nombre de éste á la Junta general*.—Madrid, Suc. de M. Minuesa.—Don. del autor.

«La Protección legal de los Trabajadores.» Publicación mensual de la Sección española de la Asociación internacional fundada para este objeto. Madrid, Enero-Febrero-Marzo.—1909.—Don. de la Sección.

Bericht der Fakultäten der Westfälische Wilhelms-Universität zu Münster über die für 1907 gestellten Preisaufgaben. Münster, deu 27. Januar 1908.—Münster i. W. Universitätsbuchdruckerei Johannes Bredt.—Don. de la Universidad de Münster.

Verzeichnis der Vorlesungen an der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster für das Sommerhalbjahr 1908.—Münster i. W. Universitätsbuchdruckerei Johannes Bredt. 1908.—Don. de ídem.

Chronik der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster für das Jahr vom 1 April 1907 bis 31. März 1908.—Münster i. W. Universitätsbuchdruckerei Johannes Bredt, 1908.—Don. de ídem.

Personal-Verzeichnis der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster für das Winter Halbjahr 1907-08.—Münster i. W. Universitätsbuchdruckerei Johannes Bredt, 1907.—Don. de ídem.

Personal-Verzeichnis der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster für das Sommer-Halbjahr 1908.—Münster i. W. Universitätsbuchdruckerei Johannes Bredt, 1908.—Don. de ídem.

Verzeichnis der Vorlesungen an der Westfälischen Wilhelms Universität zu Münster für das Winter-halbjahr 1908-09. Ausgabe A.—Münster i. W. Universitätsbuchdruckerei Johannes Bredt, 1908.—Don. de ídem.

Schlotter (Peter).—*Die ländliche Arbeiterfrage in der Provinz Westfalen. Inaugural Dissertation*.—Leipzig, Druck von J. B. Hirschfeld, 1907.—Don. de ídem.

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

Teléfono 316.