

# BOLETÍN

## DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA.

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

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

El BOLETÍN, órgano oficial de la Institución, publicación científica, literaria, pedagógica y de cultura general, es la más barata de las revistas españolas, y aspira á ser la más variada.—Suscripción anual: para el público, 10 pesetas; para los accionistas, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 0,50.

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 XIII.

MADRID 31 DE ENERO DE 1889.

NÚM. 287.

### SUMARIO.

#### PEDAGOGÍA.

El curso de pedagogía de M. H. Marion en 1888, por don A. Lopez Selva.—Sobre la validez de los estudios de los colegiales españoles de Bolonia, por D. J. Uña.—Los alumnos de las escuelas de Madrid en el Museo de pintura: consejos prácticos para hacer una excursión, por D. M. B. Cosío.—La reforma de las Facultades de derecho en Francia, por D. R. Altamira.

#### ENCICLOPEDIA.

El Cancionero popular gallego, por Doña E. Pardo Bazán.—Bibliografía jurídica, por D. M. Torres Campos.

#### INSTITUCIÓN.

Conversaciones pedagógicas en la Institución.—Libros recibidos.—Correspondencia.

## PEDAGOGÍA.

### EL CURSO DE PEDAGOGÍA DE M. H. MARION

EN 1888,

por D. A. Lopez Selva,

Dr. en Derecho, Becario de los Colegios de Salamanca en París (1).

Los problemas siempre importantes y transcendentes de la educación constituyen un objeto de interesante estudio para muchos hombres eminentes de todos los países y de preferente atención para los Gobiernos de las naciones que pueden considerarse como más civilizadas. Resultado del movimiento que al presente con tanta fuerza se manifiesta en este orden, ha sido la creación en las universidades y otros centros docentes de clases dedicadas á la enseñanza y propagación de los sanos principios en que se informa la pedagogía moderna. Así vemos que Alemania las tiene establecidas en todas sus universidades; Italia, en muchas y con profesores como Siciliani (2), Angiulli y Em. Latino; en los Es-

tados-Unidos, hay cursos de esta clase en cinco universidades y en casi todos los colegios; en Austria, bastará citar el célebre *Pedagogium* de Viena, fundado y dirigido en un tiempo por Dittes. Inglaterra coloca la pedagogía entre las enseñanzas superiores, pudiendo decirse que casi todos los libros ingleses que tratan de educación se componen exclusivamente de las conferencias explicadas en las clases universitarias por Bain, Laurie, Meiklejohn, Sully, Oscar Browning, el inspector Fitch y otros. Francia no ha tenido clases de pedagogía hasta la tercera república y hoy las sostiene en las escuelas superiores de Fontenay y Saint-Cloud y en las Facultades de Letras de París, Mompeller, Lyon, Nancy Tolosa y Burdeos.

Una de estas clases es la que desempeña M. Marion: la de la Sorbona, en París. Después de regentarla como *chargé de cours* por espacio de tres años, con el carácter de curso libre, le fué conferida en propiedad en 1887, por el entonces ministro de Instrucción pública, M. Berthélot (1).

Habiendo yo tenido la fortuna de asistir durante todo el curso pasado á las conferencias semanales de M. Marion, ofrezco hoy á los lectores del BOLETÍN las notas recogidas personalmente en su clase, para que en ellas vean, si no un trasunto completo y acabado de las interesantes explicaciones de dicho profesor, al menos sus principales afirmaciones y las soluciones dadas por él á los problemas que ha estudiado en el curso de 1888 (2).

#### I.

Comenzó M. Marion su curso, haciendo un resumen de los trabajos del anterior, en el que se había ocupado en el examen de las facultades del niño y de su desenvolvimiento, exponiendo los problemas referentes á la educación

(1) Véase el artículo *Das cartas de M. Marion*, en el número 253 del BOLETÍN.

(2) Estas notas han sido leídas en las reuniones pedagógicas de la Institución; y de su discusión y examen proceden las observaciones y ampliaciones que advertirá el lector en el texto.—N. de la R.

(1) Sobre los Colegios de Salamanca, véase el artículo del Sr. Arés, publicado en el BOLETÍN, núm. 206.—1885.

(2) Muerto há pocos años.

de la sensibilidad, de la voluntad y de la inteligencia y señalando al mismo tiempo los trastornos y efectos perniciosos que en cada facultad puede producir una mal entendida dirección. Fácil era establecer la relación de continuidad entre los problemas que habían sido objeto de sus cursos anteriores, y sobre todo de los referentes á la educación de la inteligencia, y aquellos otros que ofrecía como tema de las presentes conferencias, en las que se proponía estudiar la *enseñanza*, propiamente dicha.

El programa general del curso se puede formular de la manera siguiente:

1.º *Qué es menester enseñar; cómo se ha de enseñar: Materia y forma de la enseñanza.*

a) Programas.

b) Métodos.

2.º *Dónde se ha de enseñar; cuándo se ha de enseñar: lugar y tiempo en los que la enseñanza ha de darse.*

a) Edificio y material de la escuela.

b) A qué edad se debe empezar á ir á la escuela y hasta qué edad.

c) Distribución y empleo del tiempo.

3.º *Aplicación de estas cuestiones á las enseñanzas primaria, secundaria y superior (1).*

Ante todo, el fin que la enseñanza se propone, es el de formar espíritus fuertes, y para esto es menester cuidar, no solo de que el alimento que se les dé sea de buenas condiciones para su fácil asimilación y para que produzca efectos provechosos, sino también de que la cantidad no sea excesiva; graduando asimismo la calidad, de suerte que no necesite esa asimilación mayor energía de la que el niño en sus varias edades puede desenvolver. De todos modos, hace falta atender más á la forma de administrar este alimento, que al alimento mismo; puesto que las *costumbres*, los *hábitos* que el espíritu adquiere, tienen más importancia que *lo que aprende* (es decir, el contenido de pormenores y simples conocimientos): siendo lo esencial en la enseñanza desenvolver las energías del espíritu y dirigir convenientemente el ejercicio de sus facultades. Por esto aparece de mayor interés la cuestión de saber *cómo* se ha de enseñar, que la referente á *qué* es lo que ha de enseñarse.

La educación llamada *liberal* (2) es la que

(1) Debe notarse en este programa: 1.º que resulta opuesto al carácter insistemático, usual entre los ingleses; 2.º que, en Pedagogía, como en otras ciencias, los franceses siguen con preferencia á los alemanes. Por esto se nota v. gr. cierta semejanza entre el programa del curso de M. Marion y el del Dr. Hohlfeld, profesor en el instituto creado en Dresde al intento de educar y formar profesoras para los Jardines de la infancia. (Véase el núm. 72 del BOLETÍN.—Febrero de 1880.)

(2) Véase el núm. 264 del BOLETÍN.—15 de Febrero, 1888.

se propone conseguir este fin que hemos asignado á la enseñanza: el de formar en los hombres espíritus fuertes, de tal modo, que encuentren en sí mismos la regla de su conducta en la vida por su firmeza de carácter y su voluntad deliberada; es la que hace que los hombres sean reflexivos, desarrollando al propio tiempo su iniciativa y espontaneidad personal; es la que procura que se instruyan y eduquen por sí, desenvolviendo las energías del espíritu para que sepan hacer uso de ellas; es, en suma, la educación racional, que hace á los espíritus autónomos, es decir, autores de las leyes de su conducta.

Para esto, es de suma importancia el método, y pudiera decirse que constituye la base fundamental de la enseñanza.

El *saber* debe considerarse más como un medio que como un fin. El fin es formar al espíritu; y esto se consigue por el estudio. El hombre no debe servirse de la razón para adquirir la ciencia; sino de la ciencia para perfeccionar la razón.

El *método* ha de ser *activo*. Todas nuestras facultades y operaciones forman un organismo que debe desenvolverse de una manera armónica. La enseñanza que se dirige solo á una parte del espíritu, es mala. El espíritu se desarrolla como una actividad, y actividad consciente; como una fuerza que se determina en acción, la cual debe ser regulada, metódica. El método en la enseñanza debe proponerse hacernos activos, de tal modo, que despleguemos por nosotros mismos nuestra propia energía. Todo método mal entendido, que no tienda á este fin, produce la inmovilidad, la inercia del espíritu.

La *acción* es también el único modo de comprobar la solidez de la instrucción adquirida. El método que solo consigue que el niño repita lo que se le dice, no consigue nada: es menester que el niño *obre*: la acción personal del niño; esto es lo que importa.

Todo método que no se proponga este fin, dará por resultado la paralización del espíritu, á la cual puede llegarse de dos modos: 1.º asegurando las cosas únicamente por haberlas *oído*, no por haberlas *comprendido* (*verba magistri*); ó 2.º, contentándose con el primer resultado obtenido, después de haber pensado por sí, aferrándose á él y haciendo imposible toda ulterior comprobación (*rutina*).

El método activo, al desenvolver las energías del espíritu, obligándole á que trabaje en buscar y adquirir la verdad por sí mismo, consigue, á la vez, que el trabajo resulte agradable, despertando el interés sin necesidad de estímulos extraños: consigue que el espíritu piense por el solo placer de pensar, y trabaje de un modo desinteresado por el solo amor de la verdad y del estudio. Propio de métodos malos es buscar estímulos ajenos al estudio mismo, tales como recompensas y castigos;

con los cuales solo se consigue la servidumbre perpetua del espíritu y el desarrollo de la vanidad y del orgullo. Y hay que notar que esto es aplicable á estímulos, al parecer tan serios y respetables, como el porvenir, la posición social, la adquisición de los medios de vida, etc.

Hacer que el estudio tenga por estímulo recompensas extrañas al interés mismo que en él hay, es subordinar á una pasión egoísta el fin sagrado del trabajo mental: lo cual constituye una inmoralidad (1).

El fin principal de la educación, rectamente entendido, es excitar y desenvolver por todos los medios la actividad del espíritu: es hacer que el placer de aprender resulte del estudio mismo. ¿Qué diremos, al hacer aplicación de estas consideraciones á los exámenes, premios, notas, etc., de nuestra enseñanza oficial?

Una de las grandes dificultades de la enseñanza, es saber darle la variedad necesaria para que no resulte monótona. Esto lo consigue el método activo, que, colocando al espíritu frente al objeto, le permite variar su investigación indefinidamente. La rutina, en cambio, condena al niño á aborrecer el estudio y á no poder salir de ella.

El método interrogativo, ó de diálogo, es el mejor, porque hace pensar y hablar al niño: de todos modos, no basta que piense y hable, es necesario también que obre, que haga ejercicios prácticos (trabajos escritos, cartas de geografía, etc.) Este método se funda en que, para conocer las cosas, hace falta pensar en las cosas y atender á ellas: para llegar á la realidad, no hay más camino que la realidad misma.

## II.

*Internado.*—Entre los pensadores que en la actualidad se ocupan de las cuestiones pedagógicas, es muy frecuente condenar en absoluto el internado y pedir su completa desaparición. Esto es fácil de decir; pero como el problema es arduo y su resolución presenta

(1) Dentro de la corriente pedagógica que tiende á excluir todo motivo interesado como móvil de la voluntad del niño (y del hombre) y á rechazar para la obra de la enseñanza todos los estímulos del interés egoísta, se marcan dos tendencias bien caracterizadas. La una, aunque no admitiendo como buenos los premios y los castigos, afirma que se deben emplear, porque el niño no está en disposición de poder elevarse á la consideración de los principios absolutos y de regular conforme á ellos su voluntad. El niño, dice, solo puede obrar por motivos sensibles; y lo que se debe hacer es graduar esos motivos interesados de tal modo que, empezando por los más groseros, se termine por los más nobles, hasta llegar á la idea absoluta del deber. La otra tendencia, representada por Kant, Rousseau y Spencer, considera siempre al premio y al castigo como medios desmoralizadores y degradantes; afirma que no se pueden transformar los motivos interesados en los verdaderos motivos del deber, y que por lo tanto, si se admite que el hombre debe obrar exclusivamente por la idea pura del deber, en este sentido, y no en otro, debe hacerse toda la educación del niño.

grandes dificultades, exige un estudio detenido y profundo.

Precisa reconocer, en primer lugar, que el internado es todavía una necesidad impuesta por causas tradicionales é históricas y por el estado actual de la sociedad.

En los pueblos, y aun en muchas ciudades, no se pueden seguir ciertos estudios, empezando por los de segunda enseñanza; de aquí que se vean obligados los jóvenes á separarse de sus familias para continuar su educación después de terminada la enseñanza primaria. Esta es una de las razones de la existencia del internado. Además, los internados públicos son una necesidad social, por el deber que el Estado tiene de recoger, mantener y educar á muchos niños abandonados.

Hay quien defiende la necesidad del internado, fundándose en la conveniencia de separar al niño de la madre, para que no resulte luego afeminado y excesivamente sensible. Esta razón no puede aceptarse, porque la influencia de la madre resulta, por el contrario, muy provechosa, á tal punto, que ningún internado puede sustituir á la familia.

Admitido el internado como un mal, aunque necesario, determinaremos los inconvenientes que presenta y la manera de evitar los perjuicios que de él resultan. No nos ocuparemos de los defectos del internado en el orden físico, como son los relativos á la higiene, ni tampoco de aquellos que hacen relación al orden moral, como los referentes á las costumbres. Unos y otros, con ser los más graves, no pueden ocupar ahora nuestra atención, y por lo tanto, nos limitaremos á examinar los inconvenientes del internado respecto á la acción educativa.

1.º El internado no puede suplir la acción de la familia. La educación, dada en condiciones de separación absoluta entre el educando y sus padres, resultará, necesariamente, no solo incompleta, sino defectuosa en alto grado. No puede desconocerse que la familia es un factor importantísimo y de gran eficacia para la educación, con el cual tiene que contar siempre la pedagogía. Esto no quiere decir que no haya casos en los que, por circunstancias especiales, lo primero que se debe hacer es sacar al hijo de la atmósfera viciada de una parentela corrompida.

Hay internados que sustraen de tal modo á los niños á la influencia de la familia, que solo les dejan comunicar con ella muy de tarde en tarde, una vez por trimestre ó por año. Esto es un grave error. El mejor internado será aquel que deje á los niños en comunicación constante con sus padres y allegados.

2.º Una ley fatal del internado es la aspiración, por parte de los directores, á reunir el mayor número posible de alumnos. Aspiran á ello por miras interesadas, y también porque existe la preocupación de juzgar de la bondad

de un colegio por el número de alumnos que á él asisten. Esta acumulación excesiva de niños es el origen de la mayor parte de los inconvenientes del internado, y hace imposible que se aplique á la educación el método liberal.

3.º En todo internado se produce una división entre las funciones administrativas y las referentes á la educación y enseñanza. Los administradores se sobreponen á los instructores, con grave daño de la obra pedagógica. Con frecuencia, el jefe del internado es un hombre ignorante en cuestiones de educación, y que considera al colegio como una industria; y este hombre es el que dirige la enseñanza y de quien dependen los profesores. Esta subordinación de la parte técnica á la parte administrativa es un mal de todo internado, y parece muy difícil de evitar.

4.º En el internado están los niños, la mayor parte del tiempo, bajo la inmediata dirección del inspector ó vigilante. Este es el personaje principal del colegio, y debería ser, por lo mismo, gran pedagogo, hombre de condiciones especiales, objeto de preferente atención para las familias. Pero lo que sucede es todo lo contrario: se busca para esta importante función á una persona inepta, extraña al profesorado é incapaz de educar.

5.º Otro de los graves inconvenientes del internado procede del sistema de educación que se sigue; lo principal en los colegios es la disciplina, el orden riguroso; su aspiración pedagógica, que nadie se mueva fuera de compás, que nadie hable sino cuando le pregunten: en suma, la inercia y el silencio absolutos. Nada que desenvuelva la actividad, nada que pueda ser favorable á la iniciativa individual, es compatible con el internado, donde se considera como mejor alumno al que está más callado y más quieto. Así resulta este método la antítesis del método liberal.

Por todos estos defectos que el internado presenta, y por otros muchos de que no nos hemos ocupado y que son en él naturales, lo rechazan casi todos los escritores que de pedagogía se ocupan. Pero ya hemos dicho que, por el estado actual de la sociedad y por razones históricas, no se puede suprimir el internado; no queda más recurso que tratar de mejorar sus condiciones y de remediar sus inconvenientes hasta donde fuere posible. Claro es, que si al frente de los internados estuvieran personas de sólida cultura pedagógica, que comprendiendo los males que se derivan de la naturaleza de estos establecimientos, trataran de imprimir á la educación dada en ellos una dirección adecuada á las exigencias de la moderna ciencia educativa, se podrían aminorar y contrarrestar, en gran parte, las funestas consecuencias de aquel sistema.

Ya que no se pueda suprimir por completo el internado, conviene prescindir de él para

la primera edad, en la que es más necesaria la influencia bienhechora de la familia. Tampoco se debe establecer el internado en los grandes centros de población, sino en el campo; y en vez de reunir á todos los alumnos en un gran edificio, sería mejor repartirlos en varios más pequeños, evitando toda acumulación. En el régimen interior, se evitará todo automatismo y mecanismo, dando más importancia á la espontaneidad del alumno, para promover el desarrollo de la actividad personal.

Uno de los sistemas que puede sustituir ventajosamente al internado, es la hospitalidad familiar que se practica en Inglaterra y que se conoce con el nombre de sistema *tutorial*, ó de tutoría. Consiste en encargar á familias decentes y honradas, que muchas veces son las mismas familias de los profesores, del cuidado de un grupo de alumnos cuyo número no excede por lo general de 6 á 7.

### III.

*Tiempo de la enseñanza.*—¿A qué edad se debe empezar á ir á la escuela? Es necesario evitar los inconvenientes que resultan de comenzar á instruirse y á trabajar intelectualmente demasiado tarde ó demasiado pronto. Si se empieza demasiado tarde, además de haber perdido un tiempo precioso, muy difícil de recuperar, se encuentran las facultades del educando, por la falta de ejercicio, en un estado de entorpecimiento que perjudica considerablemente á su ulterior y conveniente desarrollo. Los fisiólogos dicen que el cerebro, como todo órgano, necesita ejercicio, y que el que descuida esta condición no llegará nunca, ó llegará con gran dificultad, á conseguir una cultura sólida.

Hay que evitar con igual cuidado otro extremo muy general en nuestra época, y es el de exigir demasiado pronto á las débiles facultades del niño, un desarrollo de energía de que todavía no son capaces. Se considera la precocidad como una cosa encantadora, sobre todo para los padres; pero no se fija la atención en las fatales consecuencias que la precocidad ocasiona, no solo perjudicando el completo desarrollo físico, sino impidiendo también el perfecto desenvolvimiento de las facultades intelectuales.

No se puede fijar, para comenzar á ir á la escuela, una edad precisa y que sirva para todos los individuos, pues las circunstancias individuales diversas á que hay que atender, hacen imposible la determinación de una regla general. Lo más racional es resolver este problema en cada caso particular, según las condiciones que presenta. Sin embargo, y sin que pretendamos dar una regla general, puede fijarse la edad de los siete años como la más conveniente para empezar á ir á la escuela: ya que

á las necesidades de la primera edad responden muy bien las clases maternas ó de párvulos, cuando están regidas por un buen método pedagógico. En estas clases se prepara á los niños para trabajar después activamente, preparación que puede hacer también la familia. De modo, que se puede decir: hasta los siete años, preparación; desde los siete años hasta los catorce, instrucción general, que constituye el primer período, suficiente para los que se han de dedicar á un oficio; desde los catorce á los veintiun años, segundo período, para las carreras.

¿Hasta qué edad debe durar el tiempo de la enseñanza? Claro es que no hay término en donde la instrucción del hombre deba concluir, pues debe estar instruyéndose toda la vida; pero aquí tratamos de la enseñanza que constituye la preparación general para toda sólida instrucción. Tampoco aquí puede marcarse una edad precisa é invariable. El fin de la enseñanza es hacer al espíritu activo: preparar al niño para la vida; de modo que el período de la enseñanza debe terminar cuando se considere al educando suficientemente preparado para proseguir en la sociedad su educación y para valerse por sí mismo en todas las circunstancias de la vida.

(Concluirá.)

### SOBRE LA VALIDEZ DE LOS ESTUDIOS

DE LOS COLEGIALES ESPAÑOLES DE BOLONIA,

por el Prof. D. Juan Uña,

Consejero de Instrucción pública.

Esta cuestión se halla resuelta favorablemente, no solo por los buenos principios de derecho, sino por la legislación patria, á pesar de las Reales órdenes en sentido contrario de 30 de Enero de 1853, 7 de Mayo de 1877 y 11 de Febrero de 1886.

En efecto, para suponer á nuestros colegiales de San Clemente, en Bolonia, privados del derecho á que sus estudios sean tenidos como verificados en España, ó hay que suponer que allí donde está aquella institución, tan nacional como gloriosa, y donde está cobijada por nuestra bandera, no se encuentra España; ó que leyes especiales escritas en nuestros Códigos, y por nadie derogadas, pueden carecer de eficacia y valor legal para los fines con que se dictaron. Lo primero, no lo ha pensado nadie, que sepamos. Antes bien, cuantos han tratado del Colegio de Bolonia lo han hecho con el respeto profundo y el cariño que inspira aquel resto venerable de nuestra antigua grandeza. Pero lo segundo, sí; y aunque la Ley 1.<sup>a</sup>, tit. 4.<sup>o</sup>, lib. VIII, de la *Novísima Recopilación*, en que se prohibió á los naturales de estos reinos ir á estudiar á los extraños, con mengua de nuestras escuelas y

de nuestro dinero—razones potísimas en aquel tiempo—hizo una excepción expresa y terminante, diciendo que semejante prohibición *no se extendía, ni se entendía con los colegiales del Colegio de los Españoles del Cardenal D. Gil de Albornoz en Bolonia, que son ó fuesen ó estuviesen de aquí adelante en el dicho Colegio* (palabras textuales); y aunque esta misma discreta y patriótica excepción fué confirmada, sin necesidad ciertamente, por orden de la Regencia de 18 de Diciembre de 1840, sin que los planes de estudio de 1845 y 1847, ni la Ley de Instrucción pública, única que pudo derogarla, lo hiciera directa ni indirectamente, al ser sancionada y promulgada en 1857, la referida Ley recopilada se ha tenido por algunos como abrogada y sin ningún valor en la actualidad.

Virtualmente derogada por el Plan de estudios de 1845, se la consideró en una Real orden dictada en 30 de Enero de 1853; pero esta declaración gubernativa no era bastante para destruir la existencia de una ley, y menos de una ley especial en que se reconocían y consagraban derechos tan importantes á los colegiales españoles de San Clemente, reputados de antiguo en aquella casa y su tierra, como en tierra y casa españolas.

Y si hubiera variado este concepto del legislador por el que inspiró al Gobierno la Real orden del 53, seguro es que la Ley de 1857, en su título 6.<sup>o</sup>, donde trata de los estudios hechos en país extranjero y de los extranjeros que soliciten ejercer en España sus profesiones, no hubiera dejado de reducir á la condición de aquellos á nuestros colegiales de Bolonia, que de antiguo venían estudiando allí como españoles y como en España.

Y no se diga que la Ley de la *Novísima* no autoriza á los colegiales de Bolonia más que para estudiar, porque esto sería violentar su sentido y desnaturalizarlo. Los estudios y los grados de nuestros colegiales de Bolonia se han considerado siempre como hechos en España, como nacionales: pues en aquel Colegio, como en todos los dominios españoles, está España, y con ellos han ejercido sus profesiones y han brillado tantos varones ilustres cómo han salido de aquella casa y de aquella Universidad,—de la que la primera ha sido complemento y ornamento secular,—en la Iglesia, en los Consejos superiores y Tribunales, en la Ciencia, las Letras y el Gobierno de nuestro país; sin que jamás haya ocurrido á nadie someter á los estudiantes y graduados de San Clemente á exámenes ni ejercicios para la revalidación de sus estudios y grados. Al contrario, la Iglesia española les ofrecía sus prebendas y los convocaba y convoca á sus certámenes para obtenerlas; y el Estado los acogía en sus Tribunales, en los Cueros Consultivos, en las Cátedras y en el foro,

así como en el ejercicio de todas las profesiones: porque, en efecto, el régimen legal siempre vigente los consideraba como graduados y titulares españoles, previa la incorporación, y nada más, á partir de la Real orden discretamente dictada en 1840.

Se entiende, por tanto, que aquel régimen legal, fundado, de una parte, en el concepto universal de la integridad nacional y de la unidad de la patria, la cual está virtual y realmente donde quiera que se encuentren sus dominios, grandes ó pequeños, al amparo de la enseña nacional, y de otra parte, en la subsistencia y eficacia del precepto de la Ley recopilada de que queda hecho mérito y que no ha sido hasta hoy legal ni formalmente derogada en tiempo alguno (porque las Reales órdenes de 1853, 1877 y 1886, igualmente citadas, no han podido derogarla, dado nuestro sistema constitucional) se entiende, decimos, que los grados obtenidos por nuestros colegiales de San Clemente, en Bolonia, son válidos en España y deben ser tenidos como colacionados en España, una vez comprobada su autenticidad.

Pudieran terminar ya estas observaciones, puesto que en realidad no hay aquí más que una cuestión de derecho público, por lo que respecta al de nuestra nacionalidad sobre la institución del Colegio de San Clemente en Bolonia (y esta se resuelve mediante un principio universal por nadie combatido), y otra cuestión de derecho constitucional privado, que, una vez planteada, es cuestión resuelta: dado que no hemos de discutir ni demostrar que una Ley no puede ser derogada por un Real decreto, y mucho menos por una Real orden como la de 1853, que sin apoyarse en fundamento alguno, se limita á considerar virtualmente derogada la Ley de la *Novísima Recopilación* por el plan de estudios de 1845.

Pero bueno será añadir, siquiera en forma de indicación, que la conveniencia y el interés de la patria, en sentir nuestro, no solo aconsejan guardar respeto profundo á la legalidad vigente en la materia que nos ocupa, sino procurar el ejercicio de los derechos que otorga á nuestros compatriotas, confirmando prácticas tradicionales; de otra suerte, la institución española de Bolonia, que, por la incuria y las vicisitudes del país ha estado largo tiempo despoblada, con grave riesgo de su existencia y cierto deshonor patrio, en vez de restaurarse, como se está pretendiendo de algún tiempo á esta parte con plausible celo, volverá á quedar en el anterior abandono y tendremos que resignarnos á sufrir su vergonzosa pérdida.

Atemás, si en circunstancias análogas—menos peligrosas—todas las naciones cultas procuran conservar sus derechos de dominio en el exterior, de lo que en nuestra propia tierra nos da elocuente ejemplo la nación

inglesa con sus Colegios de irlandeses de Valladolid y Salamanca, aun siendo estos católicos y la religión de aquel Estado protestante; si los estudios y grados que á los colegiales irlandeses confiere nuestra Universidad salmantina son válidos en Inglaterra, ¿fuera cuerdo que, cuando nuestra legislación reconoce la validez de los de Bolonia, y cuando el genio, el origen, la lengua, la religión, la historia, las instituciones jurídicas y políticas de España é Italia tienen tan ostensible hermandad, quisiéramos romper con esta nación un lazo tan útil como glorioso para España?

Entendemos resueltamente que no.

## LOS ALUMNOS DE LAS ESCUELAS DE MADRID

EN EL MUSEO DE PINTURA.

CONSEJOS PRÁCTICOS PARA HACER UNA EXCURSIÓN,

por el Prof. D. Manuel B. Couío,

Director del Museo Pedagógico.

(Conclusión) (1).

La segunda parte, que se refiere especialmente á la historia, ha de iniciarse por la observación personal que los niños deben hacer de las fechas de los cuadros, y que los llevará á reconocer estos dos hechos: primero, que casi todos son posteriores al siglo XV, y por tanto, que la pintura es un arte principalmente de la edad moderna; segundo, que si en el Museo se conservan los cuadros de mérito, y la mayoría de los que ven pertenecen á los siglos XVI y XVII, tal vez constituyan estos la época más floreciente de aquel arte.

En seguida, el alumno de las escuelas de Madrid, que durante toda su permanencia en ellas no puede conceder á este estudio, en el programa de sus tareas, más que una ó dos horas, procederá de igual suerte que lo haría el viajero que solo dispusiera de aquel tiempo para visitar nuestro Museo; buscará ante todo, por tanto, lo original y característico, aquello que no puede encontrar en otra parte.

El maestro procurará que comprenda el niño este principio para la elección de los cuadros en que debe fijarse, haciéndole observar que la importancia y verdadera originalidad del Museo de Madrid, aquello que le hace ser único entre los de su clase, consiste, no solo en la cantidad y belleza de las pinturas de la escuela española que encierra, sino muy especialmente en poseer muchas y las mejores de Velazquez, del más grande pintor de aquella, del solo artista español, probablemente, digno de figurar al lado de los superiores en su género que haya habido en el mundo: cuyo

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

nombre y obras son, por consiguiente, los primeros, y, si no hubiera tiempo para más, los únicos que está obligado a conocer el alumno. Llévasele, pues, ante los cuadros de *Velázquez*.

Pero fácilmente se ocurre que, no siendo un estudio de este pintor lo que el niño debe hacer en su primera visita al Museo, sino un bosquejo sencillísimo, aunque firme, de las obras y artistas más notables de la escuela española, se necesita escoger, de entre los cuadros de Velázquez, algunos sobre los cuales llamar su atención especialmente, á saber: aquellos que mejor representen las condiciones generales del pintor, los más característicos y significativos de su personalidad artística en el momento en que llega esta á su total desenvolvimiento; no los que reflejan, ya grados parciales en su educación, ya tendencias peculiares de un período de su vida, ya productos de un influjo experimentado, ya condiciones más altas, pero solo en un determinado sentido, como por ejemplo, el del superior manejo de la técnica.

Conviene todo el mundo en que el cuadro que conforme á lo expuesto caracteriza de una manera más perfecta á D. Diego Velázquez, es el de *La Rendición de Breda*, llamado vulgarmente de *Las Lanzas* (núm. 1.600 del Catálogo), y en este importa que se fijen los niños. Nada se ha de recomendar tanto como la sobriedad en las observaciones, que no deben referirse, por otra parte, sino á notas y asuntos capaces de despertar interés en aquellos, precisamente por estar á su alcance. Así, por ejemplo, no se prescindirá de contarles el asunto del cuadro, por el cual han de preguntar sin duda alguna; pero se hará en dos palabras, á grandes rasgos, mas sin generalidades vagas, con carácter individual, mas sin exceso de pormenores.

Desde el mismo punto de vista, se hablará del pintor y de su vida artística, escogiendo solo el rasgo más saliente de ella, así como de su carácter personal; y haciendo notar cómo generalmente se traduce este en sus obras, pero sin detenerse á hacer biografías.

Así, por ejemplo, bastará indicar con respecto á Velázquez, además de su origen andaluz, su permanencia en el palacio y corte de Felipe IV; en el Greco, su origen extranjero, su estancia en Toledo y probable locura; en Ribera, su procedencia valenciana y su vida airada en Nápoles, contrastando con la sencillez y falta de accidentes de la de Murillo en Sevilla; en Goya, su tipo cortesano y popular, á un tiempo.

Con este contenido sería bastante.

De la misma suerte, las notas de un cuadro que el niño puede percibir y sobre las cuales ha de llamarsele la atención en su primera visita al Museo, deben ser consiguientemente las de carácter más sensible, las más llamati-

vas y de bulto; y conviene que se le hagan observar siempre por contraste de unos cuadros con otros, primera base para llegar al conocimiento y clasificación de escuelas y pintores. No se le hable, por tanto, de la corrección del dibujo en Velázquez, ni del ambiente cálido y vaporoso de Murillo, ni del manejo de la luz para producir el relieve en Ribera, etc. Pero háblesele, sin temor, de la diversidad de asuntos en cada uno de aquellos pintores, así como del tono gris de los cuadros del primero, á diferencia del tono claro de los del segundo, y del fuerte contraste de luces y sombras en los del tercero, cosas de que fácilmente podrá darse cuenta.

Otras observaciones al alcance del niño y de interés para él pueden hacerse: tales, por ejemplo, con respecto al cuadro de *Las Lanzas*, como las que se refieren al modo tan digno de tratar el asunto, á la noble expresión y caballeresca actitud del Marqués de Spinola, á los sentimientos que indican las respectivas fisonomías de ambos grupos de españoles y holandeses, al hermoso panorama en que todavía quedan los últimos fuegos de la batalla, al retrato del pintor, que presencia la escena, etc., etc.: las mismas que, con tantas otras de análoga índole, son aplicables respectivamente á los restantes cuadros.

Además de la *Rendición de Breda*, debe el niño ver alguno de los *Retratos* de Velázquez, género que tanto le caracteriza, pudiendo escogerse para ello, los ecuestres de *Felipe IV*, del príncipe *D. Baltasar Carlos* y del *Conde-Duque de Olivares* (1.066, 1.068 y 1.069), los mejores y que más interés pueden despertar por la calidad de los personajes.

Observará después los *Retratos* del *Greco* (238 y 240 á 246), advirtiéndosele que sus grandes y admirables cuadros están en las iglesias de Toledo, y que, aparte del mérito intrínseco, tienen la importancia de haber inspirado y ayudado mucho á Velázquez para llegar á ser el pintor más grande de la escuela española.

Viene luego *Ribera*, del cual solo debe enseñarse el *Martirio de San Bartolomé*, (989), por ser el mejor, y algunos *Apóstoles* y *Santos*, que caracterizan mucho su estilo; lo mismo que ocurre con la *Visión de San Bernardo* (868) y las dos *Concepciones* (877 y 878), respecto de *Murillo*, y que son, por tanto, las que se le ha de enseñar.

De *Goya*, por último, se escogerá *La familia de Carlos IV* (736), y los dos bocetos *Episodios del 2 de Mayo de 1808* (734 y 735).

Si delante de tales cuadros, y acerca de cada uno de ellos, se hacen al niño ciertas indicaciones, muy sobrias, en el sentido que se dijo al hablar de *Las Lanzas*; si se le advierte además que todo el resto de obras y de

artistas españoles que ve en el Museo, más antiguos y más modernos que los examinados, son inferiores á ellos; si se le obliga á observar por sí mismo que nuestros pintores más insignes viven á fines del siglo XVI y durante todo el XVII, y que, ora nacen, ya pintan, principalmente, en Madrid, Sevilla y Valencia, se puede dar por terminado el primer punto de esta segunda parte de la excursión: el bosquejo histórico de la pintura española.

Y no debe hablarse de más pintores españoles. Porque, así como importa más al alumno de la escuela primaria saber que han existido Murillo y Ribera, que hacer un examen de todos los cuadros de Velázquez y de las diferentes fases de su vida artística, así le interesa también, más que conocer á Morales, Juan de Juanes ó Claudio Coello (y no digamos nada de los restantes), saber que ha habido en el mundo más pintura que la española. Este es el objeto del segundo punto de la parte histórica.

Comenzará el maestro, pues, con esta observación, llevando en seguida al niño delante del cuadro de *Beato Angélico, La Anunciación* (14), donde advertirá que es italiano y el de fecha más antigua que existe en el Museo; datos para que fije y recuerde que Italia es el país donde primero y (el maestro añadirá) donde más y mejor se ha pintado. El decidido carácter arcaico de dicha obra es excelente para que el niño se haga cargo, sin dificultad, del contraste entre las dos grandes fases históricas de la pintura. Acabando de ver cuadros todos de la fase moderna, fácil le será notar ahora, en los antiguos, lo incorrecto del dibujo, lo duro y entero del color, la pobreza de la perspectiva lineal y la casi absoluta carencia de perspectiva aérea; circunstancia esta última en que importa insistir sobre todo, por ser la que caracteriza, más que ninguna otra, aquellos dos aspectos fundamentales de la pintura: la antigua y la moderna. Dicho se está que lo mismo cabe observar con respecto á los materiales: la tabla y el lienzo, y aún (y esto queda á la discreción del maestro, según encuentre de dispuesto al alumno) por lo que toca á los procedimientos, aprovechando el estar el cuadro de *Beato Angélico* pintado al temple.

Es circunstancia favorable para hacer esta indicación, la de ser los cuadros que inmediatamente después deben mostrarse, *La Anunciación* (1.352), y *El triunfo de la Iglesia sobre la Sinagoga* (2.188), que pasan como de *Juan Van-Eyck*—por esto, precisamente, y por el aire típico de sus composiciones, elegidos—donde no se puede menos de hablar del descubrimiento, atribuido á aquel, de la pintura al óleo. A la vista de tales obras, debe el niño aprender que, paralela á la pintura italiana, se ha desenvuelto en el Norte de Europa otra escuela que comparte con aquella la supremacía del arte, sobre todo

hasta el siglo XVI. Al maestro toca decidir si puede ó no hablar al alumno de los caracteres de una y otra: del tipo gótico, miniaturista, realista y del desconocimiento del desnudo, que dominan en la antigua escuela flamenca; y del aire predominantemente idealista, estudio del natural y tendencia al pleno renacimiento, de la escuela italiana. Nunca lo haría, por de contado, en estos términos; sino llamando su atención, ya sobre la minuciosidad con que se reproduce todo en la primera, sobre el predominio de las líneas angulosas y la fiel representación de las escenas de la vida real, ya sobre la expresión mística de las figuras y la tendencia á las formas redondeadas, en la segunda. En la mayoría de los casos, tenemos observado que estas indicaciones resultan excesivas. Más facilidad é interés ofrece explicar al niño lo que es un *triptico*, cuadro de tres hojas, ante el famoso de *Van der Weyden, La Crucifixión* (2.189 á 2.193), que es, por otra parte, el cuadro de mayor importancia, de la escuela flamenca, en el Museo.

Señalado así este origen, ó primer momento de las dos grandes corrientes, italiana y del Norte, debe ahora indicarse, con solo un nombre, correspondiente á cada una de ellas, el grado máximo de su desarrollo antes de iniciarse la «pintura del aire», como característica fundamental de la segunda época. En las escuelas del Norte, importa que el niño conozca á *Alberto Durer*, viendo el *Adán* y la *Eva* (1.314 y 1.315); en la italiana, á *Rafael*, fijándose solamente en la *Virgen del Pes* (365). Que note bien cómo, en realidad, pertenecen todavía estos cuadros, por el modo de estar pintados, á la manera antigua; cómo se parecen más á Van Eyck que á Velázquez.

Aunque sin cuadros suyos en el Museo, es imprescindible al llegar aquí, hablar al niño de *Miguel Angel*, el más grande pintor que ha habido en la historia; indicándole que era italiano, y que su obra mejor, tal vez la más admirable que existe en este género, es el *Techo de la Capilla Sixtina*, en Roma.

El gran revolucionario, el que fija de una vez para siempre la perspectiva aérea, *Tiziano*, es el único nombre italiano que necesita conocer, correspondiente al segundo período. De entre los numerosos cuadros suyos que hay en el Museo, debe escogerse para ello el *Retrato ecuestre de Carlos V* (457), aparte de su hermosura, por el ambiente pronunciado del paisaje, propio para caracterizar lo que se desea, y por el vivo interés de que el maestro puede rodear al personaje, con solo recordar que es fama que aparece allí el Emperador tal y como estuvo en la famosa batalla de Mühlberg.

De las escuelas del Norte, en cambio, necesita fijarse en dos nombres, *Rubens* y *Rembrandt*. Del primero, elijase *La serpiente de metal* (1.558), por ser el que mejor lo repre-

senta en el Museo. Del segundo, el único que hay es *La Reina Artemisa*.

Dos observaciones para terminar: primera, que los grandes pintores españoles corresponden á esta segunda época, la de la perspectiva aérea; son contemporáneos de Tiziano, Rubens y Rembrandt; segunda, que la pintura francesa de aquel tiempo no tiene tanta importancia como la de los otros países indicados. Cítese un nombre, *Poussin*, y véase su cuadro *El Parnaso* (2.043).

Finalmente, no debe abandonarse el Museo sin que los niños hagan un brevísimos resumen de la excursión, notando con orden los puntos capitales, á fin de que el maestro quede seguro de que, si han olvidado ciertos pormenores, conservan la idea del conjunto y el organismo entero de la lección, que es lo que importa.

Este resumen, escrito después por cada uno de los alumnos y corregido en común, es el verdadero texto que puede servirles para fijar y recordar sus impresiones.

## LA REFORMA DE LAS FACULTADES

DE DERECHO EN FRANCIA,

por D. Rafael Altamira,

Secretario interino del Museo Pedagógico.

El Ministro de Instrucción pública de Francia acaba de dirigir á las facultades de Derecho de los departamentos una circular, en que pide informe acerca del plan de reforma del programa, acordado por la Facultad de París, en contestación á un interrogatorio del Ministerio. El motivo de este intento de reforma, es la limitación del programa actual, comprensivo únicamente de dos cursos de derecho romano, tres de Código civil y uno respectivamente de procedimientos civiles, derecho penal, administrativo, economía política, derecho mercantil y el internacional privado. Como se ve, hay una deficiencia muy grande en lo que toca á los estudios económicos y á las diversas ramas del derecho público: de manera que se justifica la frase de M. Lockroy cuando dice que «la licenciatura en Derecho, si se exceptúa la economía política, parece que ha sido organizada como preparación profesional á la abogacía y á la magistratura,» pero olvida las funciones administrativas y políticas y las carreras comerciales é industriales, á que se dedican muchos de los licenciados.

La comparación del actual programa francés con los de otras naciones pone de manifiesto la falta señalada. M. Lockroy cita los programas de Italia y de Rusia, y respecto al de las Universidades alemanas, consigna un hecho, que nunca será ocioso recordar, mientras nuestras Facultades permanezcan en la atonía que hoy desgraciadamente las distingue en

punto á organización. Este hecho es «la flexibilidad extrema» de aquel programa, y «la libertad absoluta que deja á los profesores en la elección de los asuntos;» á pesar de lo cual, todos los años se explican en cada Universidad de ocho á diez materias diferentes, en la sección de Derecho público.

La reforma del programa francés—intentada diversas veces, desde 1847—ofrecía cierta dificultad para eludir tres consecuencias que han repugnado siempre á las Facultades: el aumento de años de estudio, sobre los tres que hoy se exigen; el aumento del profesorado, y la bifurcación ó separación de títulos. Reflexionen nuestros gobernantes sobre las dos primeras, y comparen la sobriedad de nuestros vecinos—no por eso menos sabios y competentes que nuestros licenciados—con el lujo verdaderamente destructor de años y de personal que se gasta, y no para gran fruto, sin duda, en las Universidades españolas. Por su parte, el ministro francés ha comprendido el peligro; y lo mismo ha hecho la Facultad de París, abandonando su proyecto de 1878 encaminado á la creación de otra licenciatura en ciencias políticas y administrativas sobre la de Derecho, porque no es dudoso que «habría gran injusticia en exigir cuatro años de estudios para ser Consejero de prefectura, en tanto que bastan tres para ser Magistrado.»

Siguiendo este criterio, los principios sobre que se basa el plan de la Facultad de París son los siguientes: *a)* mantenimiento de los tres años para la licenciatura; *b)* ídem de la unidad de grado; *c)* ídem de los tres años de asignaturas fundamentales de la enseñanza jurídica, obligatorias para todos, y *d)* distribución en el segundo y tercer curso de algunas de las materias antiguas, reducidas, y de otras nuevas, á elección de los estudiantes. La explicación de este acuerdo último y juntamente la crítica del exceso patente en nuestras Universidades, se halla en las siguientes palabras del profesor M. Bufnoir, ponente del informe citado: «Para los alumnos que trabajan—dice—los programas de la licenciatura contienen *el maximum de lo que pueden abarcar con fruto á la duración actual de los estudios*. Nada podría añadirse sin aumentar esta duración; pero sí puede admitirse, que, para un grupo de alumnos, la introducción de materias nuevas se compense, sin que el valor del título resulte menoscabado, por la reducción de otras que las que actualmente se estudian.»

Respecto á la bifurcación de títulos, la Facultad protesta nuevamente de su oposición, y declara que el plan ahora presentado se dirige á dar igual valor á las dos series de estudios, y el suficiente para justificar el título único de licenciado en Derecho, con las prerrogativas que le son ó pueden serle anejas. Hé aquí ahora el programa propuesto:

PRIMER AÑO (común para todos).—Derecho romano (considerado, especialmente, como introducción al estudio del derecho francés).—Código civil.—Economía política.—Historia general del derecho francés (en el primer semestre).—Derecho constitucional (segundo semestre).

SEGUNDO AÑO. — *Asignaturas comunes*: Código civil.—Derecho administrativo.— *Asignaturas de elección*: a) Derecho romano.—Procedimientos civiles.—b) Ciencia y legislación de Hacienda.—Organización judicial y procedimiento civil (primer semestre).—Derecho penal (segundo semestre).

TERCER AÑO. *Asignaturas comunes*: Código civil.—Derecho comercial.— *Asignaturas de elección*: a) Derecho penal.—b) Internacional privado (con nociones del público).—Derecho de gentes general (primer semestre).—Elección entre tres de los cursos semestrales siguientes: Ampliación de derecho administrativo.—Idem del de gentes.—Legislación colonial.—Economía colonial.—Legislación industrial.

El programa así expuesto, cabe resumirlo, no por lo que toca á los detalles, sino á la estructura fundamental, en los términos siguientes: «Un solo grado, y dos órdenes de estudios que conducen á él igualmente; en cada orden, elementos comunes y esenciales, y elementos particulares; en primer año, cuando todavía no ha podido señalarse la vocación y las aptitudes son aún indecisas, enseñanza común para todos y reunión de las materias que tienen carácter principal de preparatorias; ausencia de toda obligación, para el estudiante, de elegir prematuramente, y sin tino á menudo; más tarde, en los dos últimos años, grupo progresivo de materias facultativas, reunidas según sus afinidades naturales y acomodadas con la variedad de las aptitudes y carreras.» Con esto, no se llega á la flexibilidad de los programas alemanes, pero se da un buen paso en esa dirección.

La reforma, si fuese adoptada para todas las Facultades, obligaría á un aumento proporcionado en el personal. No deja de ser esto contrario al espíritu dominante en aquellas y en los centros administrativos franceses, menos pródigos que los nuestros tocante al número de profesores, creciente cada día en España con daño de la remuneración individual, verdaderamente miserable. M. Lockroy promete pedir en los presupuestos de 1890 los créditos necesarios para este objeto; pero aun con el aumento que ha de producirse, la comparación entre las Facultades francesas y las españolas continúa presentando á estas últimas como las más abundantes en personal, en compensación, tal vez, de su inferioridad respecto á organización pedagógica y disciplinaria.

## ENCICLOPEDIA.

### EL CANCIONERO POPULAR GALLEGO

por Doña Emilia Pardo Bazán.

(Conclusión) (1).

Pero la escena más cómica de cuantas conceden papel de protagonista á la vieja inevitable, es la que cuenta detenidamente otra *muñeira*, de un buen humor y una animación bufonesca irresistible: la que empieza

Ela quèr que lle faga uns zapatos...

y que es imposible citar por sus dimensiones. Yo no sé si me equivoqué al considerar que en esta especie de epopeya burlesca de la *vieja*, de la cual son fragmentos dispersos las coplas y *muñeiras* indicadas, con otras muchas más que verá quien tenga el buen gusto de leer despacio y con interés el *Cancionero popular gallego*, es rasgo característico de esta tierra, donde la poesía brilla como reflejo humorístico de los propios supersticiosos miedos y de los dolores y privaciones de la vida aldeana. Porque bien mirado ¿hay condición más triste, más verdaderamente dolorosa, que la de la mujer anciana en nuestras aldeas? El labrador viejo luce el acopio de su experiencia, la autoridad lograda en la familia, el vigor adquirido en la larga práctica de las faenas agrícolas: así es que la musa popular apenas se ensaña con él: dos ó tres alusiones picantes á las dificultades que encuentra el viejo novio para encaramarse al tálamo de la noche de bodas, es cuanto le toca de sátira en todo el *Cancionero*. Pero ¡la vieja! La vieja, en otro tiempo, fué virgen, fué esposa, fué madre: su organismo se gastó y se acabó en los trabajos de la maternidad y de la lactancia unidos á las rudas tareas de dueña de casa y labradora: ahora ya no tiene atractivos femeniles, ni casi figura humana; es un tronco de árbol, un haz de raíces, unas carnes momificadas y denegridas, que curtió el sol y, como dice la copla, oscureció el polvo de la era: sus pechos están flojos y agotados, su cabeza temblona, sus manos parecen sarmientos secos por la invernada... ¿Qué le resta? Acurrúcase junto al fuego, estorbosa é inútil, como mastín que perdió los colmillos, pelado ya por la senectud. El labriego no estima (y de ello hay en el *Cancionero* numerosas pruebas) sino á la mujer joven, fresca, y que puede ser fecunda: discípulo de la naturaleza, solo aprecia al individuo en cuanto concurre á la propagación de la especie: claro que esta idea no la define, pero se guía por ella, y su reflejo se ve en las coplas amorosas: todas encarecen á la *rapiña*, á la *nena bonita*, á la *moza*, en fin, que

(1) Véase el número anterior.

atraviesa el corto verano amoroso concedido á la gente labradora. Es un verano más breve que el polar: la belleza de la campesina se marchita rápidamente en su dura vida: para ella no existe segunda juventud, la edad en que la mujer alcanza pleno desarrollo físico y afectivo: así es que el poeta anónimo que compuso las coplas amorosas del *Cancionero* habla siempre de las *nenas* y ni aun sospecha que al marchitarse la frescura de los primeros años pueda ser la mujer pretendida y requebrada. De aquí toma el *Cancionero* un elemento de moralidad, revelando lo que puede notar cualquiera que observe de cerca á la gente campesina: y es que cumple el programa señalado por Rousseau á los pueblos que han de preciarse de buenas costumbres: las solteras son libres, fieles las casadas. Apenas se encuentra en el *Cancionero* alguna que otra alusión al rompimiento de la fe conyugal: y la más clara va seguida de amargo reproche dirigido por el mismo amante:

Para que me das o si,  
treidora, sendo casada;  
para que me das o si  
non che valendo de nada.

En efecto, todos sabemos que en nuestros campos el desliz de la moza soltera es moneda corriente y se le atribuye escasísima importancia, mientras escasean bastante los casos de adulterio. Hay más. Diríase que una idea, procedente tal vez de las antiguas creencias panteístas y naturalistas que tan hondas raíces dejaron en el corazón y en el entendimiento de los gallegos; una idea hermana acaso en su origen de la preocupación que hace considerar aquí en la Mariña sacrilegio y profanación horrible el enturbiar una fuente, existe en el cerebro del aldeano respecto á la virginidad: idea absolutamente contraria á la que entre las clases superiores ha ido aclimatando el cristianismo. El labriego—anticipándose sin saberlo al modo de pensar de un flamante sociólogo francés—asimila la virginidad de la mujer á la esterilidad de la tierra. En esta región, tan necesitada de brazos por los muchos que le roban la emigración y las quintas, la prole es la riqueza del colono, su esperanza, su ayuda. El padre campesino ve con tranquilidad lo que sería mortal afrenta y deshonra cruelísima para el ciudadano, y deja crecer gustoso bajo su techo los nietezuelos sin padre legal. El mozo casadero no pone tacha á la moza que ya ha sido madre dos ó tres veces, y hasta se dan casos de que la probada fecundidad sea recomendación y garantía para lo futuro. Excepciones hay, sin embargo, á esta regla, y en el mismo *Cancionero* podemos encontrar alguna copla severísima acerca de la honra de la soltera. Yo no sé explicar este contraste, que existe y que nadie ignora, sino imaginando que en la oscura conciencia del labriego batallan las

ideas religiosas tradicionales, los viejos paganismos mamados con la leche y respirados con el aire, y las enseñanzas evangélicas, que acaso por su misma elevación y austeridad penetran difícilmente en su alma.

Podría también dar alguna luz y confirmar esta apreciación el advertir en el mismo *Cancionero* que al lado del tipo grotesco de la *vieja*, hay otro casi tan maltratado por la musa popular: el del *clérigo*. El *crego* posee sección especial en el *Cancionero*, y la risa que le fustiga y muerde en tanto cantar soez es más acerba, más mofadora que la suscitada por las flaquezas póstumas de la vejezuela.

O crego foi ô muiño  
e cayeu d'a ponte en baixo:  
acodide ô crego, nenas,  
que vai pol-o río abaixo.

Esta cantiga es de las más decorosas y blandas entre las innumerables que inspira el clérigo: ¡cuántas cosas revela, no obstante! ¡Qué elocuente y clara vemos la ironía del poeta popular, desahogando en un minuto de inspiración satírica la envidia y los celos condensados en su corazón! El mozo improvisador se representa al clérigo yendo al molino— todos saben á qué suele ir la gente moza á los molinos por acá—y fantasear el gustazo que sería empujarle y que cayese desde la puente al río. El se cruzaría de brazos y le dejaría á merced de la corriente, pero para acibarar más el sarcasmo, llamaría á las *nenas* diciéndolas que acudan á su favorito. Porque ahí está el secreto de la copla. El mozo aborrece al clérigo recién venido del seminario, que con su alzacuello limpio, sus manos blancas y suaves, su autoridad de persona educada y de señor moral de la parroquia, se lleva los ojos y el corazón de las muchachas, inconscientemente sacrílegas y dispuestas,—merced á la fascinación que ejerce sobre la mujer el hombre perteneciente á una clase superior—á desairar por él á los más majos y quimeristas galanes. Y no bastándole la venganza del río, al enclado poeta, aún busca otro dardo en su carcax y lo arroja con una mano sañuda:

O crego d'a miña aldeia  
traí a levita rachada,  
que ll'a racharon as nenas  
un día n-a foliada.

Á veces, cuando el mozo pide celos, la muchacha enamorada coge el pandero y le satisface contestando:

O cura chamoume rosa,  
eu tamén lle respondín:  
d'estas rosas, señor cura,  
no-n-as hai n-o seu xardín.

Pero las coplas más crueles, donde la irreverencia instintiva del pueblo se explaya, son otras, que no todas han encontrado cabida en el *Cancionero*, y glosan con sangrienta burla la intimidad del *crego* y del ama—una de

esas facecias vinculadas ya al fondo común del humorismo popular.—¿Por qué motivo, después de la vieja, ha de ser el clérigo el personaje comentado y puesto en solfa en las canciones aldeanas? Yo no llegaré á sostener que todos los párrocos rurales son perfectos, ni mucho menos; pero afirmo sin temor de que nadie me desmienta con pruebas, que entre el clero parroquial hay muchas excelentes personas, y que, aun sin ser modelos de pureza y unción evangélica, abundan los clérigos bondadosos, serviciales para sus feligreses, que tienen disponible el duro prestado sin réditos, el pedazo de unto para el caldo, el grano para la sementera, el consejo prudente, la buena enseñanza. Si el pueblo reservase el látigo satírico para los que lo explotan, desangran y oprimen, habría cantares para rato sobre caciques, secretarios, alcaldes de monerilla y procuradores endiablados. Ni uno encuentro en todo el *Cancionero*. Y se comprende. El labrador gallego no es cobarde ciertamente, y en ocasiones hasta manifiesta salvaje y ociosa valentía en las feroces quimeras á palo limpio que arma por el gusto de armarlas.

Eu son home para dous,  
e meu curmán non è menos;  
sállan catro para dous,  
que n'ó campo nos veremos.

—  
Esta noite ha d'haber paus,  
esta noite ha d'haber leña!  
esta noite hei d'estrenar  
o pau d'a miña cardeña.

Pero fáltale en absoluto energía contra el abuso, y tiene un miedo moral de los más caracterizados, á la ley, al papel sellado, á la autoridad y á todas esas cosas para él envueltas en bruma y misterio que por antonomasia llama *la justicia*. En ninguna región de España el caciquismo, amargo fruto del árbol constitucional, cuaja y madura como en Galicia. Al labriego ni se le pasa por las mientes protestar ó sublevarse contra esa fuerza superior que le envuelve y subyuga. El silencio de su terror no lo puede romper el canto: ¿qué labio se atrevería á formularlo? Pero ese mismo silencio tiene voz.

La hipérbole es uno de los recursos frecuentes y felices de la retórica popular gallega; y no temo asegurar que en ese punto los improvisadores galaicos se dejan atrás al más exagerado andaluz. No recuerdo dónde he leído un cuento que, si es invención, caracteriza divinamente esta aptitud del hijo del Noroeste. Hallábanse varios soldados reunidos contando sus campañas: eran cordobeses y gaditanos, pero había entre ellos un gallego. A cual mejor, mentían refiriendo hazañas inverosímiles: solo el gallego callaba, bajando la cabeza.—Y tú, ¿no hiciste ná?—le preguntaron en tono despreciativo.—Levantó pausadamente el rostro y contestó:—¡Eu... morrín en

todal-as batallas!—Mil veces he recordado el cuentecillo, al leer ciertas coplas del *Cancionero*:

Pascí po-la tua porta  
botéi man á pechadura,  
doun'unha pulga unha couce,  
botoume n-a sepultura.

—  
O corazón d'unha pulga  
e mai-l-o de un piollo,  
guisados n'unha cazola  
chegan par'o mundo todo.

Los incómodos insectos nombrados en la copla anterior dan asunto á otras muchas, y son protagonistas del interesante boceto de drama zoológico que figura en el tomo III y que pudiera titularse *las Bodas del piojo y de la pulga*: una de las mayores curiosidades del *Cancionero*. Los dos bicharracos se quieren casar, y los demás animales van ofreciéndoles los objetos y requisitos indispensables para la boda: la hormiga da el pan, el mosquito sale por detrás del lagar ofreciendo vino, el gallo se brinda á oficiar de gaitero, y el gato de tamborilero: el ratón y la rata, asomándose fuera de su agujerito, se disponen á servir de padrinos: pero la alegría general se convierte en duelo, y la boda de los insectos no se verifica, porque el tamborilero atrapa al padrino y se apresta á merendarlo!

Humildes héroes son los de este gracioso poema, mas no olvidemos que Homero no se desdennó de cantar la lid de las ranas y los ratones, y si se nos ocurre protestar, con la delicadeza de nuestros sentidos para quienes es repugnante hasta el nombre de los novios, recordemos que siempre han tenido carta de naturaleza en la poesía, y pensemos en ciertas muestras de cariño que, según el antiguo romance, prodigaba la Cava nada menos que al rey D. Rodrigo. El pueblo se ríe de enemigos que no logra exterminar, y canta sus parásitos, las desazones de su epidermis, con el mismo énfasis con que un poeta culto de los antes llamados *subjetivos* refiriera, entre dolorido y escéptico, el hastío que le entenebrece el corazón.

Yo no sé si á mucha gente de Galicia le sucederá lo que á mí recorriendo este *Cancionero*: evocar toda la vida del pueblo, en su integridad, en su riqueza de sentimientos y de ideas, en su círculo limitado, pero lleno de color y de realidad, que hace del libro un tesoro para el Folk-lore general, y un archivo de preciosos *documentos humanos* sobre una raza de gran originalidad psíquica. Si no se impusiese la necesidad de limitar las proporciones de este estudio, confieso que cedería gustosa á la tentación de ver reflejadas en el caprichoso riachuelo de la poesía popular toda la naturaleza y toda la fisonomía de mi tierra, —sus ideas científicas, su total concepto de la vida, del mundo, su curioso dualismo en religión, sus especiales aptitudes estéticas que,

como las del pueblo ruso, aunque menos acentuadas acaso por razón de la mayor benignidad del clima, pueden referirse sobre todo á dos direcciones: melancolía y sátira.—Me agrada ir eligiendo, entre las poesías que encierran estos tres tomos, las que en mi opinión tienen remotísimo origen y pertenecen al fondo tradicional donde se funden creencias y mitos traídos de lueñas tierras por las razas emigrantes, y también me agrada poner de relieve en alguna de esas coplas la concisión admirable, que he juzgado cualidad superior de la inspiración popular, en la cual vence al poeta culto; y no solo en el sentimiento, sino en el pensamiento reflexivo, citando para muestra una coplilla que encierra en su reducido espacio la famosa teoría de la *circulación de la vida* que expuso en grueso librote el sabio Moleschott.

Eu pídoll'o leite á vaca,  
A vaca pídem'a herba;  
Herbiña lle pido ó prado,  
E o prado pídem'e rega.

Ó en término no menos breve, encerrada una de las fábulas más célebres de Lafontaine, *La cigale et la fourmi*, resumen de la previsión rural:

Miña comadre formiga,  
Veño á que me preste pan.  
—Meu compadre escaraballo,  
Travalleino po-lo vran.

Pero si este detallado análisis, que el *Cancionero* merece de veras, no puede caber aquí y reclama algún aparato de erudición y un detenimiento concienzudo, por lo menos no quiero dejar en el tintero la observación de que si las coplas ofrecen más de una deliciosa sorpresa al que las repasa, todavía es mayor el encanto de varias *muñerías*, *diálogos* y *éñchoyadas*, donde en campo más vasto, con más amplitud y holgura, se derrama la sal del ingenio labriego, tan sabrosa para nuestro paladar. Cuéntanse entre estas, verdaderos poemitas, á los cuales presta singular animación el ritmo, que es todo él un salto, un arrullo, una especie de armoniosa carcajada semejante al repique de pandero ó al sonoro choque de las *postizas*; y hay alguno tan poético y suave, que á no ser por ciertos detalles característicos, se creería obra de un poeta culto: por ejemplo, aquél que empieza:

Has de cantar—á veira d'o río  
ó son d'as oliñas—de campo frorido...

Alguien ha dicho que en la poesía popular, lo del pueblo no es bueno y lo bueno no es del pueblo. Para justificar esta opinión convendría ponerse de acuerdo acerca de lo que se llama *pueblo*. Así como sucede que en los antiguos *Cancioneros* que encierran poesías de poetas eruditos se cuenta entre estos poetas á algunos procedentes de las clases más bajas, sin que por eso sus versos puedan cali-

ficarse de populares, tampoco es imposible que un poeta perteneciente á las clases acomodadas y distinguidas de la sociedad, llegue por exquisita intuición estética, á impregnarse del sentimiento del pueblo y á producir algo que se confunda con lo que el pueblo elabora. Así por ejemplo, entre nosotros, Rosalía Castro, al parafrasear los cantos populares. Mas dejando aparte estas circunstancias, siempre accidentales, yo opino, después de leer este *Cancionero* y de reflexionar en cómo ha sido recogido, que no se puede negar razonablemente la elaboración poética propia del pueblo. En las fiestas patronales, en las animadas *deshojas*, en los paliques y en los diálogos de pullas y desafíos que de un extremo á otro de la era se cruzan y que es fácil presenciar con poco que se viva en el campo, puede el más escéptico asistir al nacimiento de esa poesía rústica y tosca como el pan de maíz, como él de grato sabor á veces. Juzgo que no solo el pueblo elabora poesías, sino que de él proceden los elementos que más tarde ha de utilizar el excelso artista en cuya fantasía se concentre la luz de la inspiración. Si no pudiésemos asistir hoy á la formación de las islas madreporicas ¿creeríamos que ese diminuto organismo era capaz de alzar la mole de un vasto continente? Cuando ya está alzado, propendemos á imaginar que existió así desde el comienzo de los siglos. Es menester que demos de mano á esa preocupación. Los elementos, las nociones primeras del arte, lo mismo que de la filosofía y de la ciencia, están en el pueblo, entendiendo por pueblo sobre todo la gente campesina, próxima á la naturaleza reveladora, en quien no ha ejercido su efecto desastroso y desflorador la media cultura, la instrucción barata, la lectura de periódicos y las ideas y los racionios manoseados de café, teatrillo, casino y figón. Un paisano de cerebro fresco, ó un *burgués* de cerebro afinado: esto es el poeta popular ó el poeta culto: no cabe término medio, y el artesano ó el obrero—si no pasan de tales—son radicalmente incapaces de suministrar elementos de poesía.

Mi amigo Ballesteros, que para honra del Folk-lore gallego y en general del español ha recogido y ordenado el *Cancionero popular*, no se forja la ilusión de haber agotado el tesoro de donde tomó á manos llenas. El *Cancionero popular gallego* es obra que no puede considerarse llevada á término sin presunción é ignorancia, achaques de que no padece el laborioso cuanto modesto colector. De sobra sabe que el pueblo tiene derecho para responder al que imagina que le deja ya exprimido como un limón.

Anque botes e rebotes  
E volvas á rebotar,  
Inda teño un saco cheo  
Outro por encomezar.

Hablando precisamente de esta infinita riqueza del caudal poético, me dijo nuestro compañero de Folk-lore, Francisco de la Iglesia, el infatigable coleccionista de vocablos gallegos, que él poseía sobre unas mil cantigas diferentes de las contenidas en el *Cancionero*, y también algunas curiosidades, entre las cuales me citó un *mayo* en extremo notable, que parece compuesto cuando Isabel la Católica consumó definitivamente la reconquista. Pues aun sin acudir á ese depósito, que Francisco de la Iglesia debe publicar prestando así nuevos servicios á la filología y á la demografía galaica, Ballesteros podrá tal vez hoy añadir un cuarto tomo, tan nutrido como los procedentes. Pero no es el único mérito que puede contraerse el de la cantidad, y el colector del *Cancionero* ha ganado otros muchos, en la ordenada clasificación, en las discretas notas de carácter gramatical, lexicográfico y topográfico, tan breves como claras y útiles, que enriquecen su obra. Creo que esta, como la mayor parte de las de su mismo género, será más estimada por algunos sabios extranjeros que por el público español: pero al menos los que nacimos en esta tierra, ¿cómo no hemos de respirar con placer inexplicable el aroma de ese mazo de amapolas, menta, castaño en flor, helecho, hinojo, áspera retama y fresca manzanilla... ¡el ambiente de nuestros prados y nuestros montes!

### BIBLIOGRAFÍA JURÍDICA,

por D. Manuel Torres Campos,

Catedrático en la Universidad de Granada.

Zocco-Rosa.—*Bibliografía e critica: Studi romanistici* (Italia, Germania, Spagna, Inghilterra) Catania.—Un folleto de 27 páginas.

IDEM.—*La Palingenesi della procedura civile di Roma*. Roma, 1888. Un tomo de 286 páginas.

Es el Sr. Zocco-Rosa jurisconsulto ventajosamente conocido por sus importantes publicaciones (1).

En el primer opúsculo juzga imparcialmente varios estudios de Carle, Voigt, Hinojosa y Clark; reuniendo artículos insertos en diferentes Revistas.

El libro sobre los orígenes del procedimiento civil romano es de verdadera importancia. Empieza la *introducción*, que bosqueja el plan, indicando cuán atónitos quedarían los glosadores, si saliesen de sus tumbas y con-

templasen los inesperados progresos de las investigaciones sobre el Derecho Romano.

De doble fuente se derivan los actuales progresos de los estudios romanos. Por un lado, la *Crítica paleográfica* y la *Epigrafía jurídica*; por otro, la *Crítica histórica*, la *Sociología*, la *Etnografía*, la *Lingüística comparativa*, la *Prehistoria*, han presentado al romanista nuevos é inesperados horizontes.

Del humilde texto de los *glosadores*, hemos llegado á la admirable edición crítica del *Corpus Juris*, que honra los nombres de Mommsen y Krueger; del Gayo minúsculo y fragmentario del *Breviarum Alaricianum* y de las viejas ediciones de Schulting, de Meermann, de Oisel, de Egidio, hemos pasado al Gayo, casi entero, de Goeschen, Bekker y Bethmann-Hollweg, de Bluhme, de Huschke, de Krueger y Studemund.

La *Química*, invocada por estos en auxilio de la *Paleografía*, ha prestado sus servicios á nuestros estudios: el palimpsesto de Verona, tratado con nuevos y enérgicos reactivos químicos, donde más difícil de entender era la escritura, dejó ver la verdadera lección de muchos puntos de aquellas *Instituciones* de Gayo, las cuales, como ya observó Schrader, abrieron á la historia del Derecho Romano antiguo un nuevo campo de fecundas investigaciones.

En cuanto á la epigrafía jurídica, bastará recordar sus numerosas y crecientes conquistas, entre las que se hallan las *Leges Flaviae*, *Salpensana et Malacitana* y las *Tablas de Osuna*.

Pero la *Paleografía* y la *Epigrafía* no habrían podido, por sí solas, hacer surgir una nueva fase científica del Derecho Romano; otros medios más poderosos de observación y de indagación han sido precisos. Ante todo, la *Crítica histórica*, que viene á separar las antiguas fábulas del terreno que el romanista ha de recorrer para llegar á la formación de las instituciones sociales y jurídicas de Roma; después, la *Etnografía*, que nos ayuda á comprender las causas respecto al modo de sentir y al carácter de los antiguos romanos, y, en fin, la *Sociología*, que no solo nos guía en la exposición científica de la formación de aquellas *tribus*, de cuya fusión surgió el gran pueblo romano, sino que también nos lleva á muy seguros criterios para explicarnos no pocos fenómenos sociológicos de aquella *época real*, donde la mirada del historiador puro, ó penetra poco, ó ve solo confusos, indescifrables fantasmas.

Pero lo que eficazmente determina la nueva fase científica del Derecho Romano, es una de las más bellas conquistas de este siglo, una de las más nobles hijas del pensamiento moderno: la *Lingüística comparativa*, que honra á Bopp. Ella da un poderoso impulso á la

(1) *L'Età Preistorica ed il Periodo Teologico-Metafisico del Diritto Penale a Roma*. Catania, 1884.

*Principi d'una Preistoria del Diritto come Propedeutica alla Preistoria del Diritto Romano*. Milano, 1885.

Il § 20 *Inst. de act. in relazione alla parafrasi dello Pseudo-Teofilo*. Milano, 1885.

*Prehistoria del Derecho Romano*, y dice al romanista: mientras te agites dentro del augusto recinto de la antigua Roma, mientras no te alejes de las sagradas márgenes del Tiber, tú no verás las lejanas fuentes de que las instituciones jurídicas de Roma descendieron. Pasa aquel recinto, aléjate de allí, y en el Asia Central, en la Bactriana, donde se descubren los *Aryas*, observarás la aurora de aquella vida jurídica que, antes de ser *germánica, céltica, griega, latina*, fué *aria*, solo *aria*.

Así nos habla la lingüística comparativa; y á las palabras añade algo más: los instrumentos necesarios para la exploración, su método y sus resultados.

El autor, acudiendo á este nuevo medio, se propone hacer resaltar el fondo *aria* del antiguo procedimiento civil de Roma.

Pero, al par que los progresos de la ciencia, es menester no olvidar lo que los antiguos romanos pensaron sobre los *origenes* de su procedimiento, ni las teorías por medio de las cuales se trató después de explicarlos. Por esto se divide el trabajo del Sr. Zocco-Rosa en dos libros: en el primero, se investigan cuáles fueron los *origenes* del procedimiento civil romano según la conciencia *histórico-jurídica indígena*; el eco de esta conciencia se halla, por una parte, en el *Enchiridion* de Pomponio, y por otra, en las *Instituciones* de Gayo.

En el libro segundo se ofrecen mayores indagaciones, por lo que se divide en dos partes. En la primera se exponen las opiniones posteriores sobre la formación del antiguo procedimiento civil romano, y se clasifican todas las diversas opiniones en tres teorías: la *teoría teológica*, la *teoría de la preexistencia* y la *teoría de la descendencia*. En la segunda y última parte, penetra Zocco-Rosa en el fondo *aria* del antiguo procedimiento romano, ateniéndose fielmente al método de la *Lingüística comparativa*, cuyos resultados sobre la *procedencia aria* de los pueblos indo-europeos, son el punto de partida de las investigaciones.

El autor mira este trabajo como precursor de su *Prehistoria del Derecho Romano*, en la cual no solo ha de ocuparse de las *formas* del más antiguo procedimiento romano, sino también, y especialmente, de la *organización social-jurídica* de aquella Roma primitiva, sobre cuyos resultados más ciertos, la *Sociología* y la *Lingüística comparativa* son llamadas á dar nuevos, inesperados y grandes rayos de luz.

El profundo conocimiento de la legislación romana y de la literatura á ella referente, el excelente criterio con que examina las cuestiones, y la claridad de exposición, hacen el libro de Zocco-Rosa especialmente recomendable, y nos llevan á desear con vivo interés la publicación de la nueva obra proyectada.

## INSTITUCIÓN.

### CONVERSACIONES PEDAGÓGICAS EN LA INSTITUCIÓN.

Desde un principio, han tenido los profesores de la *Institución* la costumbre de reunirse periódicamente para discutir las cuestiones técnicas que la experiencia de las clases, ó la sugestión de publicaciones y teorías, les van presentando como de mayor interés. En estos últimos años, las reuniones han tomado un carácter más amplio, concurrendo á ellas otras personas ajenas á la *Institución*, pero ligadas á nosotros por su afición al estudio de los problemas pedagógicos: maestros, profesores de las Normales y otros Centros de enseñanza, estudiantes, etc. Aun así, estas conversaciones familiares no han variado su condición primitiva.—En general, se celebran los jueves por la noche. Los asuntos tratados en los dos cursos anteriores han tenido un carácter más bien doctrinal que otra cosa. Tal sucedió, por ejemplo, con el último de los discutidos, que fué el cuestionario que la Inspección general de 1.<sup>a</sup> enseñanza publicó sobre la reforma de las Escuelas Normales, en cuyo examen invertimos casi todo el año. En el presente, nuestras conversaciones vienen siendo principalmente críticas. Por lo común, se toma como motivo una de las más recientes publicaciones, española ó extranjera, cuyo contenido, carácter y doctrina general expone la persona que se ha encargado de su lectura. A este informe siguen las observaciones y las ampliaciones, teóricas ó históricas, que cada cual cree conveniente añadir; y de estas observaciones se toman notas, que sirven para formar una especie de diario. Nos proponemos publicar esas notas, que dan idea de una parte de los trabajos de la *Institución*, por si pueden contribuir á acrecentar el interés de la opinión pública hacia esta clase de problemas.

Las dos primeras reuniones de este curso—comenzado en Octubre—se dedicaron al examen del libro de M. Maneuvrier, *L'éducation de la bourgeoisie*, que expuso el Sr. Altamira, Secretario interino del Museo Pedagógico; de las notas de las conversaciones, se encargó el profesor Sr. Ontañón. El resultado de este trabajo puede verse en el artículo que publicamos en el número anterior.

Hé aquí ahora el diario de estas reuniones:

1.<sup>a</sup> 18 de Octubre.—Exposición de las dos primeras partes del libro de M. Maneuvrier, *L'éducation de la bourgeoisie*.—Ampliaciones sobre la historia y la filiación científica del autor.—Observaciones sobre su doctrina en lo que se refiere á la evolución serial de las facultades; á su crítica y concepto del sistema cíclico; al carácter del programa de la segunda enseñanza y á su relación con la primaria.

2.<sup>a</sup> 25 de Octubre.—Exposición de la parte tercera del libro de M. Maneuvrier.—Observaciones sobre el régimen de los internados.—Los maestros de estudio, ó pasantes.—El régimen tutorial inglés.

3.<sup>a</sup> 8 de Noviembre.—*Los libros de lectura para los niños*.—Planteamiento de la cuestión por el Sr. Caso.—Estado actual de la literatura infantil en España y en el extranjero.—Condiciones que ha de reunir el libro de lectura para que interese al niño: ¿debe redactarlo él mismo?—Cuáles son los asuntos que se debe tratar en ellos.—Condiciones que ha de reunir el escritor de libros para los niños: el literato-pedagogo.—Grado de los libros de lectura.—Superioridad de la palabra hablada sobre la escrita.—El arte de la lectura en alta voz; diversos sistemas.—Característica de la educación tradicional, desde Roma, en este y otros puntos.

4.<sup>a</sup> 15 de Noviembre.—Sigue la conversación anterior.—El problema importante es el referente al primer libro de lectura.—Los cuentos maravillosos: su conveniencia, ó inconveniencia, como lectura para los niños; é historia de esta discusión.

5.<sup>a</sup> 22 de Noviembre.—El Curso de Pedagogía de M. Henri Marion, en la Sorbona (noticia leída por el Sr. Lopez Selva).—Historia profesional de M. Marion.—Carácter de este curso y público que á él asiste.—Resumen de los cursos anteriores.—Curso de 1887-88.—Cuestiones de la enseñanza.—Plan: relación con el curso del fröbeliano Hohlfeld, en Dresde.—Carácter de los libros de pedagogía franceses y su diferencia con los ingleses.—Cátedras de Pedagogía en las Universidades de Alemania, Francia, Inglaterra, Italia y los Estados-Unidos.—La materia de la enseñanza.—El método.—M. Marion, considerado como filósofo y como psicólogo.—El premio y el castigo.—Teorías acerca de esta cuestión.—Los exámenes.—La escuela, como el laboratorio del pedagogo.—El internado.—Causas históricas.—El internado en algunas de las principales naciones de Europa.—Crítica del sistema francés y su comparación con el seguido en Inglaterra (1).

(Continuará.)

#### LIBROS RECIBIDOS.

Cleveland (G.) y Rives (G. L.).—*Lauda en las cuestiones entre las repúblicas de Costa Rica y Nicaragua é informe presentado al árbitro*.—Washington, 1888.

*Memoria de la Secretaría de Instrucción pública*.—1888.—San José. (Costa Rica).

*Memoria de la Secretaría de Relaciones exteriores y carteras anexas*.—1888.—San José. (Id.)

*Memoria de la Secretaría de Gobernación, Policía y Fomento*.—1888.—San José. (Id.)

*Memoria de la Secretaría de Hacienda y Comercio*.—1888.—San José. (Id.)

*Memoria de la Secretaría de Guerra y Marina*.—1888.—San José. (Id.)

*Anuario estadístico de la República de Costa Rica, correspondiente al año de 1887*.—Tomo v.—San José, 1888.

Martos (Excmo. Sr. D. Cristino).—*Discurso leído el 27 de Noviembre de 1888 en el Ateneo científico y literario de Madrid con motivo de la apertura de sus cátedras*.—Madrid, Sucesores de Rivadeneira, 1888.—En 4.<sup>o</sup> 2 ejemplares.

Escuela de Artes y Oficios de Villanueva y Geltrú.—*Solemne apertura del curso de 1888-89 celebrada el 1.<sup>o</sup> de Octubre de 1888*.—Villanueva y Geltrú, Milá, 1888.—En 8.<sup>o</sup>

Escuela de Artes y Oficios de Bilbao.—*Memoria presentada por la Junta Directiva en la Exposición universal de Barcelona*.—1888.—Bilbao, Imprenta de la Casa de Misericordia, 1888.—En 4.<sup>o</sup>

*Concours décennal des sciences philosophiques*.—Rapport du jury à M. le Ministre de l'Intérieur et de l'Instruction publique.—Bruxelles, Imprimerie du Moniteur belge, 1888.—En 8.<sup>o</sup>

Anón.—*Fray Juan Pérez de Marchena. Recuerdo dedicado al ilustre guardián de la Rábida. 3 de Agosto de 1880*.—Sevilla, Santigosa.—En 4.<sup>o</sup>—Donativo del excelentísimo Sr. D. A. Machado y Núñez.

Machado y Núñez (Dr. D. A.).—*Rápida ojeada sobre la historia de la Agricultura*.—Conferencia dada en la Sociedad económica de Amigos del País.—Sevilla, Gironés y Orduña, 1882.—En 12.<sup>o</sup>—Don. de idem.

Magnus (Hugo).—*Historia de la evolución del sentido de los colores*.—Con un prólogo del Dr. D. A. Machado y Álvarez.—Madrid, Álvarez, 1884.—En 8.<sup>o</sup>—Don. de idem.

#### CORRESPONDENCIA.

C. V.—*Vitoria*.—Recibidas 10 pesetas por la suscripción del año actual.

D.<sup>a</sup> B. W.—*Granada*.—Idem 10 id. por la de id.

D. T. R.—*Zamora*.—Idem 5 id. por la de id.

D. L. S.—*Barcelona*.—Quedan abonadas en cuenta las 5 pesetas que tenía V. pagadas anticipadas, y aplicadas al año actual.

D. M. E.—*Villarviciosa*.—Recibida libranza por valor de 10 pesetas, por la suscripción del año actual.

D. L. J. M.—*Valladolid*.—Recibida libranza por valor de 5 pesetas por id. id.

D. F. C. S.—*Oviedo*.—Idem id. de 10 pesetas por su idem id.

D. J. O.—*Villajoyosa*.—Idem id. de 10 pesetas por su id. id.

(1) Véase el artículo que va al frente de este número.