

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. Se publica dos veces 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 XIII.

MADRID 15 DE ABRIL DE 1889.

NÚM. 292.

SUMARIO.

PEDAGOGÍA.

Sobre la reorganización de los estudios de facultad, por algunos Catedráticos de varias Universidades.—La enseñanza del Derecho en la Escuela, por D. Agustín Sardá.—Participación de la mujer en el profesorado, por D. Joaquín Sama.

ENCICLOPEDIA.

El libro del Sr. Riaño sobre la antigua música española, por R. G.—Diario de una excursión á la Sierra Nevada, por D. Luís de Rute.

INSTITUCIÓN.

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

PEDAGOGÍA.

SOBRE LA REORGANIZACIÓN

DE LOS ESTUDIOS DE FACULTAD,

por algunos Catedráticos de varias Universidades.

I.

1. *Estado actual de la enseñanza de Facultad.*—Nadie puede poner en duda la necesidad imperiosa de atender de alguna manera á mejorar el estado actual, vicioso en extremo, de la enseñanza de Facultad. Hay en ella hoy defectos gravísimos, que no pueden curarse radicalmente de una vez, pero que sí pueden reducirse notablemente, aun dentro de la escasez de recursos con que el Estado cuenta, y de la estrechez de los moldes en que, por virtud del respeto á tradiciones y costumbres, hay que moverse. Sin costar la enseñanza universitaria española un sacrificio excesivo á la sociedad, no responde, ni con mucho, á su objeto. Peca de formalista, frívola y deficiente, y está desprovista, casi en absoluto, de espíritu educativo, que ha venido perdiendo más y más cada día, hasta quedar reducida á un intelectualismo superficial y memorista. Todo en ella se supedita al fin de

los exámenes: porque á causa de los derroteros equivocados que sigue, estos se toman por la opinión en general, y por la gran masa de los estudiantes en particular, como la medida de los esfuerzos y la piedra de toque de la instrucción académica. Tiene este defecto tan hondas raíces, que aun cuando el profesorado quiera, puede hacer muy poco en el sentido del mejoramiento efectivo de la enseñanza. El profesor, oficialmente, no tiene hoy otras obligaciones respecto del alumno que la asistencia á cátedra; si á esto se añade la falta de estímulos de todo género para hacer que los profesores universitarios se relacionen entre sí y con los alumnos, se comprenderá perfectamente la separación casi absoluta que hoy existe entre discípulos y maestros, y como consecuencia, la relajación de los vínculos de una adecuada disciplina académica, la trivialidad y la falta de sentido educativo é interno en la enseñanza.

2. *Aglomeración de alumnos.*—No tiene menor gravedad, y aun explica este carácter superficial y mecánico de la vida universitaria, la excesiva aglomeración de alumnos en las cátedras. Es materialmente imposible que un profesor haga cosa formal ante un concurso de discípulos como el que á veces asiste á las cátedras. Su tarea no tiene más remedio que reducirse á exponer con más ó menos claridad doctrinas hechas, ó á señalar lecciones de estudio con arreglo á un programa y un libro de texto. ¿Cómo ha de organizar trabajos en común con sus alumnos? ¿Cómo ha de poder interesarse por el adelanto y la cultura general de jóvenes á quienes desconoce? ¿Qué medio ha de emplear siquiera para indagar las condiciones personales de cada uno y por tanto para dirigir las adecuadamente? Y tén-gase en cuenta que este defecto lo es de todas las enseñanzas, que para el caso importa muy poco su índole experimental ó especulativa; pues la función de toda enseñanza es por naturaleza esencialmente individual y experimental, en el sentido que acaba de indicarse.

3. *Los exámenes.*—Precisamente porque se supone esa impotencia en que el profesor de todo linaje de enseñanzas se encuentra

para cumplir sus tareas adecuadamente, subsisten los exámenes de prueba de curso en cada asignatura. Estos, en términos racionales, aunque otra cosa se diga, no pueden responder más que á la desconfianza que se tiene en el juicio individual del profesor que, no por falta de rectitud é independencia, sino por las causas antes dichas, no puede informar siquiera del valer intelectual, aprovechamiento y conducta de sus alumnos.

El remedio, en verdad, no satisface, ni remotamente. El examen podrá acaso existir, cuando hay que juzgar á alumnos que el profesor no conoce; pero ¿con qué efectos? La práctica repetidísima lo demuestra. Produce el abandono, á que la mayor parte de los alumnos se entregan durante el curso, seguros como están de prepararse en corto tiempo para vencer la dificultad del examen; el olvido casi general de que lo esencial es estudiar, mientras que el examen no es más que un trámite de mera garantía; y como consecuencia de todo, ese extravío de la opinión, especialmente la de los profesores, que consideran reducidas sus funciones á la tarea mecánica de preparar en cátedra para examinar á fin de curso, y la de los padres de familia, que no creen tener más derecho respecto de la Universidad que el de que sus hijos obtengan las aprobaciones necesarias para alcanzar el título apetecido.

4. *Precedentes para su supresión.*—No han sido ciertamente desconocidos estos vicios por los Gobiernos anteriores. La reforma del Sr. Gamazo (3 de Setiembre de 1883), en la que se establecía la supresión de los exámenes para la Facultad de Derecho, respondía á un espíritu acertado (el mismo á que responden las facultades concedidas actualmente á los profesores para excluir á los alumnos de los exámenes ordinarios de Junio), no menos que la organización de la enseñanza libre: medio, entre otras cosas, de facilitar los estudios de Facultad, haciendo disminuir la matrícula en los centros oficiales.

Pero, con significar esto mucho, no es lo suficiente para llegar al ideal apetecido. Considerando de gran necesidad una más amplia y completa reforma, se debería procurar hoy, obedeciendo á principios pedagógicos más conformes con las exigencias de la cultura moderna, reorganizar el profesorado y las dos enseñanzas, oficial y libre, pues ambas han de mantenerse: con tanta más razón, cuanto que, limitada como habría de quedar la primera, el derecho constitucional que todo español tiene á elegir su profesión, reclama necesariamente la existencia de la segunda.

Por hoy, sin embargo, nos limitamos á exponer algunas de las bases sobre que deberían descansar las principales reformas en la esfera oficial, y solo en lo que se refiere á la organización de la enseñanza propiamente

dicha, prescindiendo por el momento del profesorado.

5. *Duración del curso académico.*—Una de las modificaciones más urgentes, en cuanto al régimen de la enseñanza oficial, modificación que toca tan directamente al profesor como al alumno, es la de la prolongación del curso académico. En ningún país se abusa, como entre nosotros, de las fiestas. En Francia se quejan de tener muchas, y nosotros contamos con una tercera parte más.

La disminución de las vacaciones y el aumento de días hábiles para la enseñanza son necesidades que nadie puede desconocer, sobre todo si se atiende á que el curso español no tiene rival en Europa en lo limitado del número de sus días lectivos. Mucho más necesaria resulta esta modificación, si se atiende á la supresión de los exámenes que ahora se propone, permitiendo, sin esfuerzo ni aumento de nuevas ocupaciones, que el curso pudiese comenzar el 15 de Setiembre, en lugar del 1.º de Octubre, y terminar el 15 de Junio, en lugar del 31 de Mayo; ó acaso hacerlo durar de 1.º de Octubre á 30 de Junio, cosa más conforme con la costumbre actual.

El Reglamento de Universidades de 1859, art. 86, disponía lo primero; el Decreto del Gobierno de la República, de 1873, art. 37, lo segundo; y el proyecto de ley de D. José Fernando González, presentado á las Cortes de 1873, establecía la misma regla.

Los días feriados y las épocas de vacaciones durante el curso deberían ser fijados de un modo claro, disminuyéndose; y para que queden á salvo las variantes que en este punto determinen las costumbres locales, conceder al Rector la facultad de suspender los trabajos académicos por cuatro ó cinco días, que designaría en la forma más conveniente.

Con la reforma propuesta, las vacaciones de verano serían de dos meses; en realidad, para el profesor, solo 15 ó 20 días menos que hoy (á causa de los exámenes de Setiembre). Este período, ora destinado al descanso, viajes, etc., ora á trabajos que no siempre es fácil hacer durante el curso, sería todavía mayor que en Alemania é Inglaterra.

Algunos pedagogos é higienistas creen perjudiciales las vacaciones de Navidad, por hallarse colocadas en un tiempo en que el alumno no hace más que comenzar á estar en situación de aprovechar el trabajo de clase: pues al principio de curso se pierde siempre (si puede decirse así) cierto tiempo variable para cada caso, en una especie de adaptación á dicho trabajo, á su asunto especial, al espíritu de la enseñanza, al método y hasta lenguaje, del profesor, al régimen general de la vida de estudiante, etc. Pero, ni este inconveniente sería tan grave como hoy, cuando el profesor y el discípulo tomasen cada cual en

su trabajo una parte distinta en carácter é intensidad de la que hoy toman, aumentando la iniciativa y acción personal del segundo; ni dejaría de aminorarlo grandemente el comenzar el curso un mes antes.

Una innovación podría introducirse, que favorecería grandemente al buen servicio. Es difícil que un profesor se halle durante el curso todo en tal estado de perfecto equilibrio que pueda conceder exactamente la misma atención á su enseñanza. El estado de salud de los unos, que les indica la necesidad de un descanso periódico algo más largo que el que pueden consentirle los domingos; la necesidad, en otros, de ejercer diversas profesiones al par con la enseñanza, v. gr., la política, el foro, la medicina, etc.; la precisión de disponer de cierto tiempo, fuera de la preocupación y continuidad de la clase, para hacer estudios en otras localidades, ó realizar trabajos de investigación, que piden una atención casi exclusiva: estas y otras razones hacen que, aun los profesores dotados de mayor vocación, celo y rectitud, muestren cierta desigualdad, en ocasiones, en el desempeño de sus cátedras; sin llegar al caso de los que en ciertas épocas del año la abandonan, ya moral, ya materialmente y por completo.

De aquí la conveniencia de permitir á cada profesor, de acuerdo con la Facultad (á la cual toca velar porque esta libertad se armonice con la de los demás profesores y con la libertad, derechos y mejor aprovechamiento de los estudiantes), distribuir el número total de lecciones que le corresponda dar durante el curso, del modo más adecuado para que pueda concederles toda la atención á que está obligado en conciencia. Así, por ejemplo, respetando las vacaciones del verano, un profesor de cátedra alterna podría dar cuatro lecciones semanales en lugar de tres, ya para terminar antes su curso, ya para comenzarlo después, ya para interrumpirlo (con las debidas condiciones) á fin de descansar, hacer un viaje de estudio, etc.

6. *Límites del número de alumnos en cada cátedra.*—De conformidad con las consideraciones hechas, debiera la reforma descansar sobre dos bases. Es la primera, la limitación del número de alumnos que pueden concurrir á una misma cátedra; y la segunda, consecuencia de esta, la supresión de los exámenes. Todas las demás modificaciones que fuese posible establecer en la actual manera de ser de la enseñanza oficial, deberían responder á la necesidad de afirmar los principios contenidos en las dos bases indicadas. Con aglomeración de alumnos, es imposible, no ya ejercer una acción educadora, que pide cierta intimidad, sino realizar trabajo alguno serio. De aquí: 1.º, la superficialidad de la enseñanza, tan generalizada en nuestros estudios oficiales; 2.º, la desnaturalización del

trabajo del profesor en la clase, trabajo que suele reducirse, ya á preguntar la lección que se explicó el día antes (cuando no la señalada en el libro), ya á explicar conferencias y discursos, ya á combinar ambas formas; 3.º, la importancia del libro de texto, que viene á hacer poco menos que inútil (y á veces inútil por completo) la función del profesor; 4.º, la necesidad de los exámenes. Y no citemos más.

Ahora bien, ¿cómo y cuándo debe hacerse la limitación del número de alumnos? Esta debería: a) ser relativa á la índole de los estudios de cada Facultad y á los medios de que dispone, y b) tener lugar al comienzo de la carrera.

Sin embargo, aunque el número máximo de alumnos que pueden recibir enseñanza sería é individual en una cátedra es difícil de determinar *a priori*, porque varía en función de muchos elementos y siempre podrá parecer arbitrario; pero teniendo en cuenta el dictamen de los pedagogos más autorizados cuando tratan de la escuela primaria y dada la necesidad de fijar un máximo, no creemos irracional asegurar que este máximo oscila alrededor de 50. Pero si en una cátedra será difícil llegar siquiera á este número sin detrimento de la solidez de la enseñanza, en el ingreso la facultad podría admitir mayor número de alumnos, siempre que el Estado creyese conveniente sostener varias cátedras de la misma asignatura, como á veces hoy mismo acontece: v. g., en la Escuela preparatoria de ingenieros. Téngase presente que el artículo 91 del Reglamento de Universidades dispone se dividan en secciones las clases numerosas.

La limitación del número de alumnos determina las demás reformas. Así, como el Estado no puede disponer de medios suficientes para organizar una enseñanza oficial tan amplia como se quisiera, y como por otra parte, podría suceder que hubiese más aspirantes á recibir dicha enseñanza que los que á las aulas han de concurrir (dado el principio de limitación indicado), nace la necesidad de una selección entre los aspirantes; y si esta selección no debe hacerse arbitrariamente, el ingreso por examen comparativo se impone por modo imprescindible, dentro del número fijado en cada facultad y teniendo en cuenta los medios de que dispone para la enseñanza.

Este examen podrá servir para dar cierta homogeneidad á la preparación de los alumnos, cuya heterogeneidad, calidad y cantidad de cultura son hoy gravísimo impedimento á su provecho. Acaso serviría también para elevar el nivel de esa misma cultura; pero esto depende, no de los programas del examen, sino de la competencia, sentido y justificación de los examinadores.

7. *Supresión del preparatorio.*—Al regular el ejercicio de ingreso, de modo que en él se exijan las condiciones más adecuadas al estudio que se va á emprender en la facultad, ó hay que partir de una base de cultura general (que es lo que *parece* que suponen nuestros actuales preparatorios), y en este caso bastan los conocimientos adquiridos en la 2.^a enseñanza, ó hay que exigir una preparación especial para las diversas carreras, en cuyo caso cada una de estas exige estudios enteramente peculiares. En uno como en otro supuesto, deben suprimirse los años preparatorios.

Porque, con efecto, en este punto de los años preparatorios, hay dos sistemas, entre los cuales oscilan los pedagogos y los gobiernos.

Uno es el que, agrupando varias carreras más ó meno; afines, establece un programa de estudios preliminares comunes á todas ellas, con el mismo carácter y la misma extensión para todas. Por ejemplo, si para ingresar en las escuelas de arquitectos é ingenieros en sus múltiples especialidades, se requiere conocer, v. g., la geometría analítica, la instrucción en esta ciencia habrá de ser en un todo idéntica para esas distintas profesiones, quedando luego á cada una desenvolver en sus propias aplicaciones peculiares aquellas teorías y partes de la misma que exijan acaso para sus fines mayor desenvolvimiento. A este sistema ha obedecido entre nosotros la organización de la escuela preparatoria para ingenieros y arquitectos; y análogo espíritu presidió á la reforma del Sr. Chao (1873) en los estudios de las facultades de filosofía y letras y de ciencias, para las cuales suprimió el año preparatorio, dando mayor amplitud á las asignaturas de la 2.^a enseñanza, que consideró entonces ser preparación suficiente para ingresar en aquellas. En Alemania y Suiza, prepondera en general este sistema.

El otro, por el contrario, cree indispensable que la preparación para cada profesión especial revista carácter y extensión especiales también. Así se tiene, por ejemplo, en Francia, una física especial para los médicos y otras varias para los ingenieros, etc., distintas de la física de las facultades de ciencias, exigiendo en cada caso de estos una cualidad apropiada á la índole de los estudios respectivos, y una extensión diversa en aquellas teorías que ulteriormente habrán de ser más necesarias.

La organización actual de nuestros cursos preparatorios universitarios no obedece á ninguno de estos dos sistemas. Parece inclinarse al de los estudios comunes; pero si á la historia, por ejemplo, que se exige á los alumnos de derecho, no se da hoy carácter alguno especial, sino que es la misma que para los de

filosofía y letras, ¿por qué no limitarse á la historia de los Institutos? Acaso sea solo por el carácter y estado de nuestra 2.^a enseñanza, por lo que se pide á la facultad de filosofía estudios que se supone habrán de ser algo más serios; pero si por desgracia las clases de historia fuesen á veces deficientes en aquellos centros, ¿no parece innecesario duplicar cátedras, que en muchas ocasiones no están mejor desempeñadas tampoco en las facultades? Por otra parte, al lado de este sistema, se crearon en esa misma facultad de filosofía clases de literatura, especiales para los alumnos de derecho (aunque solo en Madrid): cosa que, si tuviese alguna razón de ser, no sería la congruencia con el sistema general.

Así, se puede dudar, entre el sistema de la generalidad y el de la especialidad; pero de lo que no se puede dudar, es de la falta de principios de nuestra actual organización en este punto. Cualquiera que sea la solución que se adopte, tiene que suprimir los cursos preparatorios.

(Continuará.)

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA ESCUELA ⁽¹⁾,

por D. Agustín Sardá,

Profesor en las Escuelas Normales Centrales.

I.

Razón de la enseñanza.—La introducción de la asignatura del Derecho en el cuadro de las que han de formar la primera enseñanza, encuentra bastantes contradictores, tanto más, cuanto que no tiene en su abono el ejemplo de muchos pueblos. Por ese motivo, hemos creído siempre que debemos comenzar este trabajo justificando la necesidad, en nuestro concepto imperiosa, de dar algunas nociones jurídicas á los niños.

Ya casi nadie discute que la primera enseñanza debe ser igual para todos, y comprender la cultura general íntegra, es decir, cuanto conviene al niño para llegar á ser hombre, conociendo lo que puede necesitar para dirigirse á sí propio en todas las esferas de la vida.

Ahora la del derecho es una de las más importantes. El hombre no da un solo paso que no deba ser guiado por esa luz superior y verdaderamente divina, puesto que se nos revela en nuestra misma conciencia.

Con esa enseñanza, no solo se levantaría el nivel intelectual del pueblo, si que también,

(1) El presente trabajo forma parte de un libro que con el mismo título publicará en breve el autor.—(N. de la R.)

y por lo mismo, se evitarían muchos ó quizás todos los grandes trastornos que, con frecuencia sobrada, agitan á las sociedades modernas; porque dando al llamado cuarto estado verdadero sentido jurídico, conocería sus deberes tanto como sus derechos, y, lo que es más importante, aprendería á ejercitar estos últimos por las vías que el mismo derecho enseña, con lo cual conseguiría, por medios pacíficos y legales, lo que tal vez busca inútilmente por los de la violencia.

Aprendería, además, á no ser víctima de los aventureros políticos que se introducen entre las clases menos favorecidas para que les sirvan de escabel, que arrojan lejos de sí en cuanto logran conquistar el mando.

El derecho, llevado al hogar doméstico, daría á las familias una tranquilidad de que acaso hoy no disfrutan; porque su conocimiento asegura al hombre un más claro sentido de la vida, le dice hasta dónde debe llegar en sus relaciones con los demás y le enseña el respeto que estos merecen, á la par que aprende el que á él le corresponde.

El derecho y la moral tienen el mismo objeto: el bien; diferenciándose solo en que la última se ocupa del bien absoluto, mientras que el primero trata del bien condicional. Se prestan, pues, mutuamente auxilio efficacísimo, pudiendo asegurarse que la moralidad de un pueblo no se halla asegurada mientras el derecho no es universalmente conocido.

No hay que decir que la historia no puede ser bien estudiada, tal como hoy se la concibe, sin algunos conocimientos fundamentales del derecho.

Es preciso, además, que todas las personas lo conozcan: 1.º Para que la dirección del abogado no siga siendo un monopolio, sino una función eminente, que ayude á todos, en casos dados; debiendo todos también hallarse en situación de juzgar y resolver sobre su consejo, en vez de entregarse completamente maniatados á la curia; sin contar con que, aún hoy, hay muchos actos jurídicos (los de jurisdicción voluntaria, juicio verbal, etc.) que pueden hacerse sin el auxilio del abogado. 2.º Y es quizás la razón de más valía: para que el pueblo todo pueda intervenir, como debe, en la crítica y reforma del derecho positivo y en el desenvolvimiento del consuetudinario.

Añadamos todavía una reflexión. Están en un error las personas que creen con sinceridad, que se puede mantener al pueblo en la ignorancia, para que trabaje sin inquietud. Pasaron, por fortuna, esos tiempos, y entramos ya en la época en que todos, sin excepción, hemos de trabajar para vivir, cumpliendo de ese modo nuestro destino en la Tierra.

Por último, la cultura moderna y la moral, purificada de antiguos errores, han dignificado el trabajo. La instrucción, si es, como debe

ser, esencialmente educativa, no aparta al hombre de las rudas faenas de la vida, antes se las hace tomar con santa resignación y á menudo con complacencia y gusto.

Reconozcamos, pues, que el estudio del derecho, en el concepto indicado, es una necesidad universal, y que, por tanto, debe llevarse, sin vacilación alguna, á las escuelas primarias. No hay que limitarlo siquiera á las de niños, como pretenden algunas personas que admiten en principio aquella reforma. Debe llevarse igualmente á las de niñas; porque la mujer, madre de familia, es la primera educadora del hombre, y precisa, para que pueda cumplir su misión, que antes esté ella educada.

Facilidad de su estudio.—La enseñanza del derecho, en lo que tiene de elemental y aplicable á los usos generales de la vida, no es difícil. Hasta puede asegurarse que es más fácil que otras asignaturas que se han enseñado y enseñan, sin contradicción, en las escuelas: la gramática, por ejemplo.

No hay niño, por atrasado que se halle en su desenvolvimiento intelectual, que no conozca el valor de las voces *tuyo* y *mío*. No lo hay tampoco que no sepa (por supuesto, sin darse cuenta reflexiva de ello) que se le debe la vida, y por tanto, la alimentación, el vestido y la libertad de moverse y agitarse; y de igual modo sabe, instintivamente, que debe respetar en los demás lo mismo que á él le es debido. Por último, también los niños sienten dentro de sí una voz que les amarga sus placeres, cuando obran mal, y que les halaga y satisface cuando obran bien.

Esos mismos niños oyen hablar todos los días—y forman, sin querer, conocimiento de ello—de herencias, legados, donaciones, testamentos, contratos, delitos, penas, cárceles, autoridades, leyes, tribunales, etc., etc.

Pues el maestro no tiene más que desenvolver esos gérmenes y esos conocimientos rudimentarios, haciendo que se expliquen y se vean con claridad en la conciencia, para dar al niño la idea del derecho. Esto es lo más difícil, y seguramente que no lo es mucho. Todo lo demás es facilísimo. Los niños escuchan con verdadero interés esta clase de explicaciones, sobre todo, si el maestro se las da sin aparato científico, y haciéndoselas agradables por medio de aplicaciones á la vida. Podemos afirmarlo por propia experiencia.

El método.—Debe fundarse en dos principios: 1.º Que la enseñanza sea esencialmente educativa. 2.º Que se base en la intuición.

Entendemos por enseñanza educativa aquella que sirve para la vida, para lo cual es preciso que no consista en una mera erudición, sino que los conocimientos encarnen verdaderamente en nuestro espíritu, de modo que podamos decir que son *nuestros*; y por tanto, que no sean solamente *datos*, sino que for-

men en nuestra conciencia un verdadero sentido, dándonos además el gusto y el amor á la cosa que se nos ha enseñado. Así podrá servirnos el conocimiento, como guía y rector de nuestros actos, viviendo con arreglo á los principios y doctrinas que profesamos: y no se dará el caso, por desgracia frecuente en nuestra sociedad, de que las ideas vayan por un lado, mientras la vida marcha por caminos distintos y á menudo opuestos.

Ese concepto, aplicable á todas las enseñanzas, debe serlo muy particularmente á la del derecho. El maestro ha de tender á formar el *sentido jurídico* del niño, es decir, á que vea claro lo que es el derecho, que lo sienta en su conciencia, que le tome afición, que lo ame con la mayor intensidad posible y que repugne la injusticia, y por consiguiente, que se lo proponga como ley de la vida.

Insistiremos mucho sobre este punto, porque, en los pocos ensayos hechos, se ha desconocido esa tendencia, procurando solo dar conocimientos que consideramos de escasísima utilidad. Que el niño conozca lo que es un testamento, quiénes pueden hacerlo, qué testigos han de concurrir á él, etc., etc., es de poca eficacia, si acaso no conoce el fundamento de la institución; y aun esto no es verdaderamente útil, si no se ha procurado explicárselo de un modo práctico.

Los que creen que la enseñanza intuitiva consiste en dar conocimiento de los objetos poniéndolos á la vista del niño, encontrarán que es punto menos que imposible llevarla á la del derecho; mas no lo será para aquellos que crean, con fundado motivo, que la intuición se reduce á *ver por sí mismo*, y por consiguiente, que la presentación exterior de los objetos no es más que un pormenor del procedimiento.

En el derecho se aplicará la intuición, haciendo que el niño convierta los ojos de su inteligencia, que los tiene aún más claros que los del sentido, hacia su interior, hacia su conciencia, que reflexione y medite sobre lo que en esta se le ofrece.

La misión del maestro consistirá en excitar y dirigir esa reflexión, y, á medida que se desenvuelva, la ayudará con nuevos conocimientos, siempre basados en los primeros, como abriendo, digámoslo así, las ideas, para que se vea poco á poco todo su contenido. De ese modo, la visión interior se irá ofreciendo paulatinamente cada vez más clara.

De parte del niño, la experiencia nos lo ha enseñado también, no se presentará dificultad alguna. Esta se encuentra en el maestro, á causa de no haber sido educado de ese modo, ni para esta enseñanza. Lo confesamos sin trabajo y con toda franqueza. En los pocos años que llevamos explicando aquella materia, hemos visto lo siguiente. Siempre que un asunto nos ha sido bien conocido y hemos tenido un sen-

tido claro de cómo debíamos enseñarlo, nuestras alumnas (porque han sido señoritas y con frecuencia niñas, á las que hemos tenido que explicar), nos han escuchado con verdadera atención, trabajando con interés y á veces con deleite. Lo contrario nos ha sucedido cuando el asunto no nos era familiar, y sobre todo, cuando no teníamos formado el procedimiento pedagógico del mismo. Entonces huía la atención, el interés se desvanecía y el deleite se convertía en aburrimiento. En ese caso—que veíamos claramente revelado en la mirada de las discípulas, en la que el maestro, si merece tal nombre, debe leer como en un libro,—no hemos tenido inconveniente en cambiar de tema, por medio de una transición más ó menos fácil, ó en dar por terminadas las explicaciones. No reparamos en aconsejar este último extremo, no solo porque es tiempo perdido el dirigirse á discípulos que no atienden, sino porque el maestro debe poner un exquisito cuidado en que no llegue á ser para ellos, la enseñanza, motivo de aburrimiento y de fastidio, porque eso trasciende, no solo á la lección que esté dando, sino á todas las sucesivas.

Es claro que, además, esa intuición, por decirlo así, interior, puede y debe ser favorecida por medio de ejemplos, de aplicaciones históricas, de hechos vivos, es decir, de hechos de la vida real, y, con la prudente discreción que el buen sentido aconseja, de los sucesos que más llamen la atención pública.

También puede ser auxiliada con visitas á los museos donde se encuentren objetos que tengan alguna conexión con la historia del derecho, y mucho más á los establecimientos que se relacionan más ó menos con su vida. Así, por ejemplo, en Madrid, se puede visitar á los Cuerpos Colegisladores, el Tribunal Supremo, la Audiencia, la Diputación provincial, el Ayuntamiento, las cárceles, etc., etc.; y en todos los pueblos, los establecimientos análogos, que en mayor ó menor grado poseen, no solo para ver los edificios, sino, y principalmente, para observar las funciones que en ellos se realizan.

II.

Tomado el método en su más amplio sentido, cabe discutir en él el *carácter* y la *cantidad* del conocimiento. Esto vamos á hacer ahora.

La mayor parte de las personas á quienes hemos oído hablar de este asunto, de conformidad con las disposiciones legales referentes á la materia, lo mismo en España que en el extranjero, aseguran que el derecho que en las escuelas primarias debe enseñarse, es el derecho usual, ó sea, el derecho aplicado á los usos más comunes de la vida: en otros términos, las disposiciones de derecho positivo de más inmediata aplicación á los actos ordina-

rios, llegando muchos, y aun creemos que así está dispuesto en Francia, á decir que debe prohibirse todo comentario.

Opinamos de muy distinto modo, guiados siempre por nuestra experiencia, que, aunque breve, por lo que á la enseñanza del derecho toca, nos parece ya bastante elocuente.

Los niños conceden poca atención á las explicaciones de los preceptos del derecho positivo. Todo lo contrario ocurre cuando se les explica los fundamentos, si se hace en la forma que hemos indicado y que luego exponemos más en detalle. Hemos visto siempre á nuestras alumnas prestar vivísimo interés, cuando se ha discutido algún punto, aun no siendo de los que se traducen inmediatamente en preceptos de aplicación práctica; por ejemplo, la distinción entre la moral y el derecho, la teoría de la reciprocidad, etc.

Por otra parte, sin desconocer la utilidad del conocimiento del derecho positivo, entendemos que no realizaría el fin que con esa enseñanza nos debemos proponer. Lo hemos dicho. Queremos que el estudio del derecho sirva principalmente para despertar el interés y el amor hacia los principios que lo informan; para desenvolver el sentimiento que de él tienen todos los hombres, aun los más pervertidos; para formar el sentido jurídico del pueblo; para fortalecer su moralidad; y para eso no sirve el derecho positivo solo. Al contrario, el conocimiento de este derecho, sin fundamentos, sin un verdadero amor á la justicia, sirve solo para hacer hombres presuntuosos, disputadores y rutinarios. Por eso hay en el público cierta prevención contra los abogados. Por eso algunas legislaciones, la de Vizcaya por ejemplo, llegaron á privarles de determinados derechos políticos.

No sucede lo mismo con el derecho natural. Este es en nuestro sentir el verdaderamente útil, el que debiera formar parte de la cultura general de todo hombre; pero su enseñanza tiene también grandes dificultades. Explicado sistemática y fundamentalmente, como pudiera hacerse en una escuela especial de derecho, está por encima de la inteligencia de los niños. No despierta su interés, y por consiguiente la enseñanza es estéril. Verdad es que otro tanto acontece con todas las enseñanzas, cuando se las sujeta á este método, como ocurre por lo general.

La solución, pues, del problema, se encuentra en una síntesis armónica de ambos derechos. Usamos la frase «síntesis armónica» con toda intención: porque solo siendo así la enseñanza del derecho, podrá llenar el triple fin de interesar á los niños, formar su sentido jurídico, y darles, con un valor eficaz, esos conocimientos de derecho positivo que desean la generalidad de los hombres.

Entendemos, pues, que se debe explicar á

los niños las instituciones del derecho en sus fundamentos racionales; y al propio tiempo, los principales preceptos que á ellas se refieren, haciendo cuantas aplicaciones prácticas puedan ocurrir al profesor, pero guardando cuidado exquisito de no separar una cosa de otra. Los preceptos positivos deben servir para ayudar á las explicaciones fundamentales, con lo cual aquellas perderán su carácter abstruso, y se dará con unas y otras amenidad á la lección. De ese modo, es seguro que la clase de derecho será tan agradable como la de historia ó la de bellas artes, que, si se exponen con un verdadero sentido pedagógico, vendrán á ser como enseñanzas de descanso, colocadas en el cuadro de la escuela, entre las que no tengan ese carácter, á lo menos en su estado y sentido actual: por ejemplo, la de la aritmética y gramática.

No nos cansaremos de encargar que la explicación de los fundamentos de derecho debe hacerse siempre al propio tiempo que la de los preceptos positivos. Nunca debe darse por separado, ni aun en la misma lección.

Otro punto que debemos examinar, es el de la *cantidad* del conocimiento. Resulta sumamente difícil determinarla: primero, porque, no habiéndose aún hecho la prueba, carecemos de las indicaciones que la práctica nos puede suministrar; y después, porque puede decirse que casi no tenemos punto de partida, ni término. Si en todas partes estuvieran establecidas las escuelas de párvulos, y los niños permanecieran en ellas el mismo tiempo, la solución sería menos difícil; pero hoy es punto menos que imposible; porque, como es sabido, aquellas escuelas son muy poco numerosas y la permanencia de los niños en las mismas, donde existen, muy desigual. Por esa razón, aconsejamos el método ó procedimiento (llámesele como se quiera) *concéntrico*, del cual hablaremos luego.

Entre tanto, nos parece justo afirmar que debe enseñarse *todo* el derecho. Primero, porque el derecho es uno, y solo escolásticamente puede ser dividido; lo que no puede ser útil en una escuela especial de derecho no lo creemos conveniente, de ninguna manera, en las primarias. En segundo lugar, porque no hay rama, de las en que se suele dividir el derecho, que no pueda servir para el fin principal que nos proponemos, de formar el sentido jurídico, ni hay tampoco ninguna en la que no se encuentren preceptos positivos aplicables á las acciones más comunes de la vida.

Pero, ¿con qué extensión deberán darse esos conocimientos? Hé aquí una nueva dificultad que solamente podrá resolver, con el tiempo, la práctica. Por hoy, habrá de quedar el punto á la prudente discreción del maestro, resolviéndolo en vista de la disposición intelectual y el desarrollo de sus discípulos, del tiempo que acostumbren á permanecer en la escuela

y de un conjunto de circunstancias que sólo él podrá apreciar.

¿Por qué rama del derecho debe comenzar el estudio? De lo que acabamos de decir se deduce que debe comenzarse por todas y por ninguna: es decir, que no admitimos las divisiones usuales, y que hay que partir de la idea primera, é ir la desarrollando gradualmente, hasta abarcar todo el contenido del derecho.

PARTICIPACIÓN DE LA MUJER

EN EL PROFESORADO,

por el Prof. D. J. Sama (1),

Profesor en la Escuela Normal Central de Maestras.

Uno de los caracteres más notables del movimiento pedagógico de nuestros tiempos, es propender á que la educación se generalice. Y desde el momento en que se consideró como una primera exigencia de la educación y la enseñanza, esta de que hubiera de ser común para todos, se ha pensado en las condiciones para que se realizara; y como la principal de ellas, en que la enseñanza y la educación fueran *obligatorias y gratuitas*.

Estas condiciones, como hubo de notarse desde luego, implicaban para su resolución la que se diera á multitud de cuestiones que se plantearon también al punto en el terreno de la pedagogía, y que forman hoy, puede decirse, el asunto de esta ciencia y la preocupación de los que la cultivan.

A estos problemas han venido á dar solución, en parte, las escuelas de adultos, las de temporada, las dominicales, las nocturnas y las llamadas de «medio tiempo», ó sea, limitadas á ciertas horas del día, en la mañana ó en la tarde. Otras veces, ha sucedido que por el estado de miseria é imposibilidad absoluta que las familias pobres tienen para mandar sus hijos á la escuela, se ha pensado en proveerlos de cosas que se refieren á la subsistencia material, como el alimento y algunas prendas de vestir.

Pero, si todas estas condiciones que la enseñanza y la educación requieren para ser obligatorias y gratuitas, fueran fáciles de realizar, y, aun se puede decir más, si se hubieran realizado en efecto, ¿llegarían con ello la educación y la enseñanza á hacerse generales, patrimonio de todos, é infiltrarse hasta las últimas capas de la sociedad?

Por nuestra parte, no vacilamos en decir que no. Las razones que para ello tenemos, parecen obvias. Encuéntrense los niños, en el comienzo de la vida, dispuestos por su propia naturaleza para todo aprendizaje; abiertos

hacia todas las direcciones en el mundo, y dotados, por esta causa, de una impresionabilidad, variedad de afectos é inconstancia en sus resoluciones, tan bien conocidas de todos, como injustamente apreciadas muchas veces, hasta por aquellos que al magisterio se dedican. De aquella circunstancia resulta que los niños pierden en intensidad lo que en extensión gana, de día á día y de momento á momento, su propia instrucción. Y de aquí la imprescindible necesidad que existe, si se reconoce que deben caminar á la par la intensidad y la extensión, de que se gane, por la repetición y la continuidad de lo aprendido y educado, lo que desde luego y al principio no puede conseguir el niño por falta de cualidades para ello.

Ahora bien, si por lo general los niños asisten á nuestras escuelas, cuando más, tres horas por mañana y tres por tarde, están separados de su influjo educador tres cuartas partes del día; y según lo que antes queda dicho sobre la naturaleza de los niños, bien puede asegurarse que, descontando el tiempo del sueño, pierden gran parte de lo que han adquirido en la escuela, si mientras permanecen fuera de ella la enseñanza y la educación no se continúan.

¿Es posible dar solución á esta dificultad, mediante la escuela? Parece que no: porque, de una parte, el gasto que la escuela supondría para remediar con regular éxito este mal, sería insoportable hasta para países mucho más afortunados que el nuestro. La permanencia del niño en la escuela durante un tiempo relativamente largo, vendría, por otra parte, á perjudicar sin duda sus relaciones con la familia, que le son en muchos respectos tan indispensables para su vida como las que mantiene con la pequeña sociedad que la escuela constituye.

Es, pues, asunto obligado que la continuidad de la enseñanza y la educación se procure tan sólo mediante la familia.

Ahora bien, si esto es así, no es menos cierto que se haya de confiar especialmente á la mujer. Existen en ésta cualidades naturales que la hacen apta para el desempeño de tan delicada misión. Pero estas cualidades naturales ¿han tenido, hasta hoy, el suficiente cultivo y desarrollo para que pueda la mujer aplicarlas? Punto es este que por desgracia hay que contestar en sentido negativo, resultando de tal conjunto de circunstancias uno de los conflictos sociales de más trascendencia en nuestros tiempos. Para que la enseñanza, según reclaman estos, trascienda á todas las clases sociales, es absolutamente indispensable que su acción y eficacia sean continuas. La escuela no puede ni debe, por falta de medios y por no desvirtuar los benéficos influjos de la familia, dar á su obra esta continuidad.

No parece que hay otra manera de conseguirla, sino mediante la familia. Y de entre sus individuos, la mujer, por el tiempo que pasa

(1) Conferencia explicada en 16 de Febrero último, en «El Fomento de las Artes.»

al lado de sus hijos, por su carácter insinuante, por la paciencia de que está dotada, por el amor y la caridad que le son propios, y otras mil cualidades de que más adelante habremos de hacer mención, parece la llamada más especialmente por la naturaleza á ser la verdadera auxiliar del maestro y á convertir el hogar en complemento obligado de la escuela. Pero, ¿quién, que desapasionadamente considere el estado actual de cultura en que la mujer se halla, no habrá de reconocer que por esta misma causa se encuentra casi incapacitada para desempeñar esa misión sacrosanta, misión en la que no puede ser reemplazada por nadie?

I.

Á poco que se considere, comparando cuál es la obra de nuestras escuelas con el auxilio que, en general y salvas honrosas excepciones, le presta la familia, habrá de resultar que, en el caso desventajoso de ser mala esa obra, la mujer aumenta el mal, en vez de disminuirlo; y en el caso más favorable, de que sea mediana ó buena, nuestras mujeres, ora la abandonan, haciéndole correr los azares de que se pierda, ora la contrarían é inutilizan por completo.

Si la escuela ha de ser un centro en que el niño haga algo más que instruirse; si ha de aspirar á dirigir todas las fuerzas y tendencias de aquel, bien pronto entenderá la madre que se le usurpan atribuciones, y habrá de calificar de excesivos el celo é interés del maestro: como sucede frecuentemente en lo que corresponde á la educación física (higiene, limpieza, vestido y demás).

Si piensa el maestro que debe ir la cultura intelectual á compás y medida con el desarrollo físico; que el niño, si bien debe retener lo aprendido por medios intuitivos que le hagan perfectamente inteligibles las cosas, no debe ser, en cambio, un mecánico repetidor de lo que el maestro sabe y él de ninguna manera comprende; si, concretando á un ejemplo nuestra apreciación, el maestro entiende, v. g., que la escritura es por su propia naturaleza expresión de lo que se habla, y lo que se habla manifestación á su vez de lo que se piensa; si juzga que la lectura es también por esencia una interpretación de lo que otros han escrito, interpretación que no se hace posible, sino en cuanto el niño se haya ejercitado en escribir y leer la expresión de sus propios pensamientos... fácil es que la madre, y con ella la familia toda, entiendan á su vez, y por el contrario, que lo esencial y primero que hay que aprender en una escuela es la lectura y la escritura, que permiten el uso de los libros, aprender estos de memoria, recitarlos con facilidad, emprender la segunda enseñanza á los 9 años, ó antes, terminarla á los 15, ser licenciado á los 20, doctor á los 21 y lograr así

una «brillante» carrera, con todas las notas de sobresaliente y un historiado diploma... para morir de necesidad en la calle.

Cosa análoga puede decirse de la educación moral.

De todo lo dicho se deduce que, siendo cual es al presente la cultura de la mujer en nuestro país, hay, por falta de su cooperación indispensable para secundar la acción de la escuela y del maestro, un verdadero despilfarro de enseñanza y educación. Nuestras escuelas dejan mucho que desear, por causas que no es del caso exponer; pero, del bien que en ellas se produce, tenemos la íntima convicción de que se pierden tres cuartas partes. Porque, entre nosotros, en vez de ser los primeros maestros la familia y la sociedad en general, y representar la escuela solo como una concentración y foco que reflejara nuestra cultura común, es la obra del maestro la que se quiere que sea principal en este respecto; y al invertirse las relaciones verdaderas entre el todo y las partes sociales, queda esa obra como punto luminoso, apenas perceptible y perdido en medio de la densa oscuridad que produce la ignorancia de la sociedad, de la familia y de la mujer, especialmente. Por esta razón, en los pueblos más cultos de Europa, en aquellos donde por sus tradiciones religiosas, políticas y de todo orden, y hasta por el esfuerzo varonil que han tenido que desplegar para vencer los rigores de una naturaleza más ingrata, no hay tanta propensión, como en estos de la raza latina, á esperar todo de la escuela, se pone tanto empeño como en dar educación, en retenerla y conservarla. Así, por ejemplo, Inglaterra, con escuelas medianas en comparación con las de Alemania, es sin embargo el pueblo más educado de Europa, porque la educación es obra de toda la sociedad; y en otros, como Suecia, donde es difícil sostener muchas escuelas permanentes, suplente esta deficiencia la acción de la familia, que cuida de conservar lo que el maestro de temporada sembró. Pero ya se comprende que instituciones de esta índole, y otras análogas, no pueden existir sino cuando hay un cierto equilibrio entre la cultura social y la que en la escuela se proporciona; y sobre todo, entre la enseñanza y la educación que puede dispensar el maestro, y la que es capaz de dar la familia y especialmente la madre.

Si entre nosotros queremos hacer algo en este sentido, y hacer algo para que nuestros esfuerzos en punto á enseñanza, con ser tan pobres, no se malgasten y derrochen todavía, hay pues que procurar á todo trance llamar á la mujer á esa obra y considerarla como factor principal en la educación.

(Concluirá.)

ENCICLOPEDIA.

EL LIBRO DEL SR. RIAÑO

SOBRE LA ANTIGUA MÚSICA ESPAÑOLA (1),

por R. G.

I.

Es el Sr. Riaño una de las pocas personas, muy pocas, que entre nosotros cultivan de un modo científico la arqueología. Por su vasta cultura, su dominio de las lenguas orientales y clásicas, sus indagaciones personales en la vida de nuestros siglos medios, sus continuos viajes, debe ser reputado sin duda como un verdadero arqueólogo, en quien se juntan los sólidos estudios del historiador á la familiaridad de un experto anticuario respecto de lo que podría llamarse el material objetivo de este orden de investigaciones: los documentos, los monumentos, las obras, restos y testimonios de todas clases, que nos revelan el modo de ser de los distintos pueblos.

Es—en general—este fenómeno, rarísimo entre nosotros: donde, por lo común, las personas que hablan, escriben ó enseñan de estas cosas de arte, lo hacen tan solo sobre una de estas tres bases: ó la lectura de libros, más ó menos bien elegidos; ó la impresión meramente sentimental y poética de las obras; ó el mero hábito empírico de verlas y clasificarlas por sus caracteres externos y superficiales; sin reunir estos tres indispensables factores, ni menos una educación científica. Y así es que tenemos tres tipos capitales de arqueólogos. Es el primero el que llamaremos de gabinete, capaz de discurrir sobre los fenómenos estéticos, ó historiar la cultura de los pueblos en este orden, sin acertar á distinguir entre el Greco y Tiziano, Haydn y Wagner, una Venus de Piquer y la Victoria de Samotracia. El segundo, por el contrario, es un mero literato retórico, que entona trovas de mayor ó menor cuantía sobre el estilo vaporoso de Murillo ó sobre las vidrieras góticas de colores, perpetuando aquella arqueología romántica de los Chateaubriand y los W. Scott, naturalísima, respetable y hasta bienhechora; pero allá en sus tiempos. El último, que, después de todo, es el único que se aplica, aunque sea por fuera, á ver las cosas mismas, dejándose de fantasías y de literaturas, no pasa sin embargo de la condición del vendedor de antiguallas, que á veces hasta le supera en «intuición» y «ojo práctico.» No hay necesidad de señalar ejemplares auténticos de cada uno de estos tipos: todo el mundo los conoce de so-

bra; además de que no se trata aquí de censurar ni herir á persona determinada alguna, sino de asentar un vicio incuestionable de nuestra educación arqueológica, vicio muy fácil de explicar por nuestra general y bien segura ignorancia: tan segura, que no se dejará ella arrancar, ni á tres tirones. Por fortuna, la gente nueva comienza ya á sentirlo así, y es de esperar pondrá en ello remedio.

Por lo raro de esa conjunción entre los varios elementos que forman la trama intelectual del verdadero arqueólogo, pertenece pues al Sr. Riaño el lugar preeminente que arriba queda dicho. De ello dan testimonio sus libros y artículos, publicados casi todos en Inglaterra, donde goza de tan justa nombradía que el famoso Museo de South Kensington, en Londres, le ha confiado varias veces la revisión de sus clasificaciones y catálogos, y la formación del de *Inscripciones árabes y persas*, del de *Objetos españoles* que posee aquel centro y otras comisiones análogas.

Ahora, si á los expresados catálogos se une el excelente—y único—manual de *Artes industriales españolas* (*Spanish Industrial Arts*), dado á luz en Londres en 1879 y multitud de monografías originales en el *Fraser's Magazine*, *The Athenæum*, *The Ecclesiologist*, etc.; y, por último, el libro que motiva estas líneas, se tendrá idea de sus trabajos publicados en el extranjero. En España, aparte muchos informes presentados en las Academias de la Historia y de San Fernando (á que, rindiendo explicable tributo á la rutina de nuestros tiempos, pertenece), apenas ha dado á la prensa algunos artículos, ya en revistas, como la de *España*, ya en este BOLETÍN, ya en los bien enterrados *Monumentos Arquitectónicos*, ó en el *Museo Español de Antigüedades*.

Pero hay otra esfera, donde el Sr. Riaño ha desplegado mayor actividad que en la de sus publicaciones: la de su enseñanza. La cual merece en este lugar tanto más singular mención, cuanto que, sin haber jamás pertenecido—apresurémonos á declararlo cuanto antes!—al profesorado de la *Institución libre*, esa enseñanza ha tenido con todo un influjo tan poderoso en nuestro sentido y obra, que difícilmente le iguala otro alguno de los que llamaríamos exteriores; dándose el caso, á primera vista raro, de que, por su parte, acaso el Sr. Riaño tampoco haya ejercido igual acción, tan viva y tan profunda, en ninguna otra esfera, comenzando por la dilatada serie de generaciones que durante los veinticinco años de su profesorado en la Escuela de Diplomática—desde 1863 á 1888—han tenido ocasión de aprovechar académicamente sus lecciones.

Sabido es que uno de los rasgos característicos de la enseñanza de la *Institución* consiste en la importancia que ha dado á las excur-

(1) *Critical and bibliographical notes on early Spanish Music*, by J. F. Riaño, etc. London, B. Quaritch, 1887.

siones: sea para el ejercicio corporal, sea para la contemplación y goce del paisaje; ora para el estudio pintoresco de la vida y costumbres de los pueblos, ora para el de los monumentos y obras de arte; ya para el de la geología y la geografía; ya para el de todas las restantes partes de la historia natural, la agricultura, las industrias, etc. Además, no es menos sabido el desusado interés que en nuestro sistema de educación alcanza la enseñanza de la historia de las llamadas «bellas artes», así para contribuir á formar el sentido estético, que creemos hoy muy descuidado, como por el valor que tiene para el estudio de la civilización y sus capitales momentos.

Pues en este orden es donde ha sido incalculable el influjo sobre nosotros del Sr. Riaño. En particular, el último de estos elementos, esa atención principalísima al estudio de la historia del arte, proviene directamente de él. De su cátedra—á la cual apenas hay profesor en la *Institución*, joven ó viejo, que no haya asistido, y muchos de ellos durante más de un curso;—de sus ricas colecciones; de sus libros, láminas y fotografías; y sobre todo, de su trato y de las numerosas excursiones que bajo su dirección hemos hecho casi todos, ya á nuestros museos, ya á localidades de importancia arqueológica (y especialmente á Toledo, que ha sido para nosotros una escuela), es de donde ha nacido en primer término ese impulso regenerador, no sólo para nuestra enseñanza de la historia de la civilización, sino para la educación general de nuestros alumnos.

Así es para nosotros deuda sagrada la de reconocer y agradecer este generoso servicio del maestro, que tal vez por semejante camino ha llegado á extender la acción de su enseñanza en una esfera más y más amplia cada día para bien de la cultura nacional. Y esta deuda era para la *Institución*, más inexcusable en los momentos en que el señor Riaño, que ya desde 1881—época en que desempeñó por alta y digna manera la Dirección general de Instrucción pública—viene formando parte de nuestro Parlamento, primero en el Congreso, hoy en el Senado, renuncia su cátedra por haber obtenido otro alto cargo administrativo. Recordemos, al deplorar esta especie de deserción, que otro profesor de estudios muy análogos, D. Isaac Núñez Arenas, cambió también su toga de catedrático de estética por la del Tribunal de Guerra y Marina! y que hoy mismo, no es el Sr. Riaño el único arqueólogo que sesteá en el de lo Contencioso. Después de todo, tales andan las cosas judiciales en nuestro foro nacional, que todavía sería posible que una corporación de literatos, pintores é historiadores del arte valiera más acaso para el desempeño del poder judicial que otra de abogados de oficio.

Tal es el hombre; veamos ahora el libro.

II.

La historia de la música española ha sido uno de los estudios menos cultivados en nuestro país.

El Sr. Soriano Fuertes, autor de indudable mérito, ha publicado cuatro volúmenes sobre este asunto; pero su falta de crítica y sus ideas exageradas impiden que la obra constituya una base bastante sólida para seguir edificando sobre ella. Basta indicar el título para que se comprenda la innecesaria extensión de su trabajo: *Historia de la música española desde la venida de los Fenicios hasta el año de 1850*, por D. Mariano Soriano Fuertes, 4 vol. en 4.º, Madrid, 1855.

Desde el Sr. Soriano Fuertes hasta hoy, la única persona que se ha aplicado con éxito á estos estudios ha sido el Sr. Barbieri. Ha dedicado la mayor parte de su vida, consiguiendo reunir un verdadero arsenal de antecedentes desconocidos y de inestimable valor histórico, que bien merecían su publicación inmediata. Los aficionados acuden al arsenal del Sr. Barbieri en busca de datos, que él facilita con generosidad extrema. Con ellos exclusivamente ha ilustrado el Sr. Menéndez Pelayo su obra de la *Historia de las ideas estéticas en España*. Con ellos ha podido de igual modo el Sr. Riaño publicar ahora su libro.

Comprende el libro del Sr. Riaño: noticias bibliográficas sobre manuscritos de la Edad Media conservados en España, y que contienen notaciones musicales (españolas y extranjeras). Da á conocer 69 manuscritos de los siglos X al XV, y 4 del siglo XVI. Total, 73.

Además, y en punto á bibliografía: 74 obras de autores españoles, impresas en los siglos XV y XVI, sobre música teórica, práctica é instrumental, y misales, rituales, etc. Estas obras pueden considerarse rarísimas y muy poco ó nada conocidas.

Completan el conocimiento de los textos 62 facsímiles, sacados de los originales, y 15 apéndices.

El objeto ha sido ilustrar los orígenes de la música española de la Edad Media y del primer período del Renacimiento. No se trata de los siglos XVII y XVIII.

Para formar idea del libro, en cuanto al número de noticias que da, puede compararse con la interesante obra sobre bibliografía musical, publicada por Mr. Weale: *A Descriptive Catalogue of rare Manuscripts and printed books chiefly Liturgical*, Londres 1886. Aquí se da noticia de 34 manuscritos anteriores al siglo XVII, y de 124 impresos de los siglos XV y XVI, con 14 facsímiles. Debe tenerse en cuenta que todo ello procede de diversas localidades de Europa, no de un solo país, si bien sus datos son más extensos que los del libro de Riaño.

El punto de mayor interés, en el libro del

Sr. Riaño, consiste en llamar la atención sobre un sistema de notación musical, empleado en España durante los siglos X, XI y XII, completamente desconocido de los críticos modernos (Coussemaker, Fétis, Félix Clément, David et Lussy, el Padre Pothier, Shelle, etc.) Ninguno ha sospechado la existencia de esta notación. Consiste en una serie de 14 ó 16 letras, que se emplean mezcladas con puntos y otros signos iguales ó semejantes á los llamados *neumas* (1). Las letras se distinguen con perfecta claridad, y pertenecen á un alfabeto distinto del usado en los manuscritos de la época. Su forma, y el lugar donde se encuentran empleados estos caracteres de letra, da motivo á considerarlos como cifras, ó al menos como letras de un alfabeto ya en desuso; porque además de servir para la notación musical, se usan en algunas firmas ó suscripciones finales, puestas en varios documentos por obispos, presbíteros, notarios, etc.

Véase sobre esto el Apéndice I, pág. 103. Aquí están todas las suscripciones que se han encontrado hasta el día con esta cifra y un pequeño documento de igual clase en un libro del monasterio de San Cosme y San Damián.

Tanto las firmas como las notas musicales con estas cifras, desaparecen desde el siglo XIII en adelante. Sera posible que las haya, ó que se usaran antes del X, pero no se puede probar hoy con documentos. Bien cabe opinar que se usarían antes, porque estas formas de letra parece como que son restos de un alfabeto de letra cursiva, que se conserva tradicionalmente, pues que no se emplea en los textos de la escritura común. Además de esto, sucede, en lo que respecta á la música, que de las teorías de Boecio se deduce que se empleaban 15 ó 16 letras del alfabeto en la notación de la música romana, y probablemente también en la griega; y nada tiene de extraño que estas cifras (que hoy llamamos visigodas) representen por tradición el mismo sistema, ó al menos la costumbre de emplear letras en la notación, sin perjuicio de aumentar á las 15 ó 16 letras otros signos para expresar modificaciones en el canto, como aquí los vemos en la forma de puntos y neumas.

En lo que no cabe la menor duda es en que son tales letras (ó cifras que representan letras) y que se acomodan á un alfabeto.

Tampoco cabe duda en que los autores modernos las han desconocido; y más aún, el P. Pothier y los más de ellos niegan el empleo de letras en la notación musical de la Edad Media.

Todavía es posible opinar lo siguiente: que estas cifras (sirviendo de notas musicales) responden á un sistema europeo (no solo espa-

ñol) de los primeros tiempos de la Edad Media, sistema que se abandonó fuera de España y aquí se conservó tradicionalmente. Porque en los dos célebres manuscritos que han sido motivo de tantas discusiones (el *Gradual de San Gall* y el *Antifonario de Mompeller*, del siglo X, ó principios del XI), se encuentra empleada también la misma cifra visigoda, ya que, en los pocos facsímiles publicados de ellos, aparecen seis ó siete letras de esta clase. Ningún crítico se ha fijado en este hecho, probablemente por desconocer la cifra visigoda, pasando inadvertidos dichos signos (V. pág. 16).

Que se abandonó en Europa este sistema de letras aplicadas á la notación, se prueba con el curioso manuscrito de la Academia de la Historia, folio 124. (Véanse páginas 14 y 30 y las tres fotografías ó grabados). Está escrito, probablemente, á fines del siglo X ó principios del XI; perteneció á San Millán de la Cogulla; y cuando los monjes de Cluny ocupan este monasterio en el siglo XII, se encuentran con esta clase de notación que no conocen, y la raspan, sustituyéndola por la de puntos, que se usaba en esta época fuera de España. Hay así en el manuscrito 14 antifonas raspadas, con la particularidad de haber quedado una misma con las dos clases de notación que podrá servir para un estudio comparativo.

Resta pendiente la cuestión capital, ó sea la de interpretación de estos signos musicales, en lo cual se ha adelantado poquísimos hasta hoy; pues vemos que los primeros críticos difieren hasta la exageración en la manera de poner en notas modernas cualquiera de las composiciones antiguas conocidas en Europa. El Sr. Riaño no se ocupa de este punto, pero da los materiales de interpretación que se han publicado en España, para que puedan utilizarse. Véanse los Apéndices XIII y XIV, páginas 138 y 141, donde se exponen teorías sumamente curiosas sobre el modo de entender estos signos, basadas en la tradición del canto muzárabe, según se conservaba en Toledo en el siglo pasado. Los autores Fabián y Tuero y Romero dan sobre ello interesantes pormenores.

Fétis conocía y cita la obra de Romero; pero había que unir estas teorías con la cuestión paleográfica de los signos visigodos, y de aquí que no ha sacado partido de ellos.

DIARIO DE UNA EXCURSIÓN

Á LA SIERRA NEVADA (1888),

por D. Luis de Rute (1),

Ingeniero jefe de caminos.

(Conclusión).

Día 13.—A las 4^h 30^m de la mañana, marcaba el termómetro 19°. Después de exa-

(1) Sabido es que esta palabra expresa varios signos (corchetes, puntos, líneas, etc.) de la notación del canto llano en la Edad Media.

(1) Este es el último trabajo que ha salido de la pluma de su malogrado autor: acaba de morir en Granada, des-

minar la mina, salimos á las 4^h 45^m, subiendo por el Gualnón. A las 5^h 30^m encontramos un paso difícil en pendiente más fuerte. Estábamos á 1.820 m. de altitud. A poco de salir del cortijo, habíamos cruzado de la margen izquierda, en que aquel está, á la derecha.

A las 5^h y 45^m encontramos preciosa cascada en la orilla opuesta. Un poco aguas arriba, y cerca de ella, volvimos á la margen izquierda á 1.850 m. Había hierbas olorosísimas, y no cabe paisaje más pintoresco. Poco más allá encontramos otra cascada (Chorreras negras). El río se precipita en espumas. Estábamos á 2.080 m. cuando encontramos la primera nieve, formando espesa bóveda sobre la corriente; eran las 6^h y 15^m.

A las 7^h, á 2.450 m., encontramos otra bóveda de hielo con una longitud de cañón de más de 30 m. Caminábamos entre matas espesas de cornetillas, flor con manchas oscuras por dentro y de color rosado por fuera. Poco después, á 2.500 m. de altitud, tuvimos que dejar las caballerías para subir por su derecha al canchal terminal del glaciar; al menos, eso nos pareció aquel conjunto de rocas estriadas.

A las 7^h 45^m estábamos en el Corral de Veleta. No obstante ser pizarras las rocas que forman el canchal, se ven perfectamente las estriás de erosión.

Se ven á la izquierda el cerro de los Machos y Veta grande; á la derecha, El Campanario, con un nevazo superior.

Subimos por lo que yo creo canchal. Un bloque pizarroso, de unos 50 m. cúbicos, muestra numerosas estriás. En el canchal recogimos preciosas cristalizaciones. Hay también bloques que asemejan las llamadas *mesas* de los Alpes. En el centro del circo que forma el Corral, hay un fondo pizarroso que separa dos canchales laterales, y ese fondo presenta también estriás paralelas. Son perfectamente visibles los dos canchales, y en ellos recogimos preciosos ejemplares de cuarzo cristalino. Forma el glaciar una ancha pendiente de escarpe rápido, de cuyas grietas, que brillan con colores azul, violado, rosa y verde, salen numerosos hilos de agua que alimentan el Gualnón. Un ventisquero de unos 500 m. de elevación une al Corral con el Picacho de Veleta. Otros ventisqueros se ven por la derecha, dibujando un filete sobre el borde

negro del Corral, y que sin duda forman escalón por la parte de Veta grande.

A la vuelta del glaciar, que es tal sin duda alguna, pasamos por un puente de nieve sobre el Gualnón. Fué una temeridad del guía, pues, ya en la margen izquierda, bajamos al Gualnón, aguas arriba del puente, y vimos por debajo la bóveda que habíamos atravesado; hay en ella puntos traslúcidos en que se ven nuestras pisadas; y es evidente que allí no debe tener la bóveda más de 0,15 m. de espesor. Y han pasado hombres y caballerías. En las orillas, tiene la bóveda ya hasta 3 m.

Habíamos encontrado en aquellos prados flores azules de genciana, ranúnculos blancos y amarillos, y las corolas purpúreas del *Armeria splendens*, de la familia de las plumbagináceas. A 1.970 m. habíamos visto también plantas de tabaco.

El glaciar se halla muy alto, relativamente á los que existen en los Alpes, pues su pie se halla á 2.900 m.; pero su amplitud es pequeña, pues su escarpe nevado tendrá unos 100 m. de longitud en la línea de máxima pendiente y algo más de anchura, si bien hay que agregar los extensos nevazos de las laderas del circo y de los escalones superiores, que aumentan notablemente su importancia. Está surcado el glaciar de grietas transversales y longitudinales de múltiples colores. Aunque por su magnitud no sea comparable á los glaciares de los Alpes, es más pintoresco por sus alrededores y su vegetación, y es además el glaciar más meridional de Europa. Su circo presenta alturas de más de 500 m. por la parte del Picacho, y de más de 300 m. por las otras alturas citadas del anfiteatro.

Es probable que este glaciar sea el remanente del muy considerable que durante la época cuaternaria dió lugar á la formación de las grandes aglomeraciones de cantos del Cerro del Sol y colinas de la Alhambra.

Para los aficionados á botánica, citaremos las plantas que Willkomm señala como propias del glaciar: *Arabis Boryi*, *Lepidium stylatum*, *Arabis alpina*, *Draba frigida*, *Cardamine resedifolia*, *Holcus caspitosus*, *Agrostis nevadensis*, *Festuca Clementei*, *Poa laxa*, *Saxifraga nevadensis*, *Sedum rivulare*, *Saxifraga stellaris*, *Linaria glacialis*, *Linaria glareosa*, *Artemisia granatensis*, *Potentilla nevadensis*, *Lotus glareosus*, *Fasione amethystina*, *Meum nevadense* y otras.

En una nota al capítulo sobre el Corral de Veleta, tiene Willkomm también resumida la flora del Picacho, en su libro sobre los montes de Granada, el más interesante que conozco sobre el asunto.

A las 2^h volvimos al cortijo de la Estrella, y estuve á punto de rodar al barranco, cerca ya del cortijo, no por dificultades del terreno, sino por torpeza de los muleteros.

pués de una rápida enfermedad, truncándose de esta suerte, á los 44 años, una vida llena de grandes energías intelectuales. Aparte otros méritos, las personas consagradas á los graves problemas relativos á la enseñanza no pueden olvidar que fué el Sr. Rute quien, con su interpelación de 1876 en el Congreso de los Diputados, abrió la discusión sobre los sucesos universitarios de 1876, en la cual intervinieron, defendiendo al profesorado, los Sres. Castelar y Navarro Rodrigo y quedó fijado, muy principalmente por el Sr. Rute, lo que podría llamarse el programa del partido liberal en punto á instrucción pública.

El Sr. Rute preparaba para el verano próximo una nueva excursión á Sierra Nevada! (N. de la R.)

A las 3^h 45^m fuimos á tomar algunas vistas. Increíble es el error óptico que producen allí las montañas y las nieves, pues parece que el cortijo está al pie mismo del Picacho, y hay ciertamente más de 5 km.

Día 14.—En el cortijo habíamos pasado dos noches y habíamos estado muy atendidos (lo que cabe en aquellas regiones inhospitalarias). Solo nos pidieron 15 reales por todo el tiempo á los tres y á los guías juntos. En Güejar Sierra tampoco habíamos estado mal; y tuvimos que enfadarnos para que cobrara algo la buena mujer que tenía la posada. En cambio, á Bertuchi, solo, en Pitres, le pidieron 42 reales por alojamiento y tuvo él que comprar pollos, azúcar, sal, etc., pues de nada había en la posada. Conviene tener presente estas advertencias.

Salimos del cortijo de la Estrella á las 4^h 20^m de la mañana, con temperatura de 23°, y seguimos la margen izquierda del Genil. A las 4^h 40^m cruzamos el río cerca de Valdeinfierno, no lejos de la casa de la mina La Justicia, y nos elevamos rápidamente por la dehesa del Calvario. Se veía perfectamente todo el valle del Genil, detrás de nosotros hasta la loma de Quentar que cierra el valle; se veía también el Gualnón en perspectiva engañosa, y los cerros de Mulhacen, Alcazaba, Juego de Bolas, etc.

A las 5^h 30^m llegamos al cortijo de la Loma del Calvario, donde hay preciosa cascada. Estábamos á 1.900 m.

A las 6^h 10^m estábamos en la Majada de los Asencios, á 2.150 m.

A las 7^h 50^m escalábamos á pie el cerro del Calvario para bosquejar la hermosa vista que allí se ofrece. Nos cruzamos con un cazador, que traía cuarteado sobre el mulo un precioso macho de monteses, de 8 años.

Desde el cerro del Calvario, en anfiteatro que empieza en el mismo punto en que estamos, siguen por su orden las siguientes: 1.º, el peñón del Cuervo; 2.º, Collado de Vacares; 3.º, Cerro de Vacares; 4.º, la Alcazaba, á cuyo falda nace el barranco de Vacares; 5.º, Mulhacen, donde nace el Valdecasillas; 6.º, el Juego de Bolas; 7.º, los filetes de la Laguna Larga, donde nace el Valdeinfierno (lo que se toma por fuente primera del Genil); 8.º, el Cerro de los Machos; 9.º, Picacho de Veleta y el Corral; 10.º, el peñón y loma de San Francisco; 11.º, la umbría de Güejar.

Subimos luego al paso ó puerto de Vacares, atravesando varios ventisqueros del Calvario y del Cuervo. A las 8^h y 35^m estábamos en el puerto, á la vista de los montes citados, excepto el Mulhacen, oculto por la Alcazaba. Al otro lado del puerto se ve la Laguna de Vacares, que vierte sin duda por comunicación subterránea al Vacares, afluente del Trevez. No es, pues, aquella laguna fuente del Genil, como se viene creyendo, y basta ver en

mi plano la disposición de las capas del terreno para cerciorarse de lo que decimos.

Por la abertura del valle del Genil se ve Güejar y la vega de Granada y el mismo extenso horizonte de montañas que desde el Picacho. El paso de Vacares está á 3.070 m. Entre la Contraviesa y Sierra de Gador, por el SE., se ve el mar.

A las 10^h bajamos á examinar la laguna, que es elipsoidal, con un eje mayor de 100 m. En la umbría, un ventisquero se apoya en la laguna y se va derritiendo en ella. La profundidad se dice que es muy grande, pero no lo creo, pues se ve suave declive en toda la parte accesible de la orilla. Mientras almorzábamos junto á ella, vinieron á beber algunos borregos. A las 11^h y 30^m nos fuimos de la laguna, y marcaba al sol el termómetro 25°. Hay allí un eco doble que es sin duda el origen de las consejas que corren acerca de la laguna de Vacares.

A nuestra izquierda queda el cerro del Cuervo, el cerro Pelado, el río de Puerto Jerez y postero de la Monja, río y cerro de las Albardas. Por la derecha, el cerro de Vacares y otro peñón de Puga (que no hay que confundir con el de los Bazares de Veleta). Atravesamos un valle muy extenso, el de las Juntillas (unión de dos afluentes del Trevez), que hermocean preciosas y numerosas cascadas, aunque resulta triste por la vegetación sin árboles ni arbustos, y llegamos á la 1^h al Horcajo de Trevez, junto al río de Puerto Jerez: todos los barrancos citados van al río Trevez. El Juntillas, ó por mejor decir, el Vacares, nace detrás de la Alcazaba, en un ventisquero análogo al del Corral de Veleta, que se divisa muy bien desde el Horcajo.

Cruzamos numerosas acequias perfectamente trazadas, que aprovechan las aguas de todos los afluentes para el cultivo de los centenos á alturas que llegan á 2.600 m. Pasamos también el barranco del Muerto, donde se ha helado más de un peatón al subir de Trevez á Jerez, y encontrarse sorprendido por tempestades.

A la 1^h 30^m, á 2.500 m. de altitud, cortamos otros nacimientos en cascada. A las 2^h y 5^m atravesamos las cascadas del río de Puerto Jerez, que recuerdan las más bellas de Bagnères de Luchon, en los Pirineos. Nos detuvimos un largo rato para gozar del espectáculo, antes de bajar al Marquesado. Vimos un gusano que los naturales del país llaman del Pelado y que aseguran se utiliza en farmacia; no sé á que especie corresponda.

A las 2^h 40^m llegábamos delante del Picón de Jerez (3.080 m.), donde había grandes ventisqueros. La vista es hermosa, pues se divisan perfectamente por el N. las pequeñas vegas, muy bonitas, de los pueblos del Marquesado, y á lo lejos, detrás de la planicie de Guadix, la Sierra de Cazorla y los montes de Jaén; y

por el E., los orígenes de los valles del río de Almería y la Sierra de Filabres, donde se halla la cumbre de Tetica (2.080 m.), el otro vértice que con Mulhacen sirvió para la unión geodésica de Africa y Europa. Se ve también la masa del Jabalcón (1.498 m.) en la estepa de Baza, y más lejos Sierra Sagra (2.400 m.) y la Sierra de Segura.

La sierra por aquella parte y hacia el E. presenta suaves declives y anchísimos llanuzos.

A las 2^h 45^m estábamos en la divisoria de las vertientes al río de Guadix. Bajamos por la loma que separa los dos ríos de Jerez del Marquesado, y dimos vista á la preciosa aunque estrecha vega de Jerez. Al pueblo, llegamos á las 5^h 45^m. Está á 1.350 m. de altitud. A pesar de la larga jornada que llevábamos, decidimos seguir á Guadix; llegamos bien á Albuñán, pero nos extraviámos después en noche oscura, y gracias al barómetro y á la orientación por la Polar, pudimos encontrar camino hasta Guadix.

Había terminado nuestra primera excursión á la sierra.

INSTITUCIÓN.

CONVERSACIONES PEDAGÓGICAS

EN LA INSTITUCIÓN.

(Continuación) (1).

11.^a 24 de Enero.—Lectura de un estudio del Sr. Sardá sobre *La enseñanza del derecho en la escuela primaria* (2).—Cuestiones principales discutidas.—1.^a cuestión: Trascendencia de esta enseñanza en la escuela con relación á la ciencia general jurídica.—a) La vida del niño presenta, en un grado elemental, pero completo, todos los problemas fundamentales de la vida humana.—b) La vida social del niño se realiza casi exclusivamente en dos sociedades: la familia y la escuela; y en los primeros años de su educación escolar vive más en la escuela que en la familia. Cómo se invierte esta relación entre ambas en el proceso del desarrollo del niño.—c) De aquí, un período en que la escuela es el más importante campo de investigación sociológica, en sus dos formas, de observación directa y de experimentación. Podría decirse que es el primer laboratorio de la sociología que llamaríamos «microscópica», por oposición á la «macroscópica», ó del grupo adulto.—d) Aplicación al estudio de la aparición de las ideas jurídico-sociales en el niño; la pedagogía y la filosofía del derecho. Aplicación

(1) Véase el núm. 289.

(2) Véase la pág. 100 del presente número.

ción al derecho penal: el castigo del niño y la pena del Estado; trasformación que viene preparándose en esta esfera y comparación con la supresión de los premios y castigos escolares, en el sentido clásico de estas palabras.—El estudio de estos fenómenos (v. g. por Stricker, en su *Fisiología del Derecho*) apenas hoy comienza, y es el más atrasado de los nuevos elementos que últimamente han venido á contribuir á las ciencias ético-biológicas (morales, jurídicas y sociales), á saber: la psicología y la sociología comparadas, la prehistoria, la etnografía, etc.

2.^a cuestión. Los trabajos y libros de metodología pedagógica ¿deben contener tan solo las leyes del método de enseñanza del respectivo orden del conocimiento, ó también la doctrina que estos suponen? ¿Se puede entender y explicar ese método, sin presuponer el contenido sustancial á que se refiere? Vaguedad de las ideas y soluciones actuales aun en los más autorizados pedagogos.—Dos tipos usuales en la metodología pedagógica, según que predominan el contenido, ó la metodología. Ejemplos:—Aplicación á los trabajos del Museo pedagógico con los alumnos de la Normal Central. Las excursiones históricas y arqueológicas corresponden al primero de esos tipos; los cursos de geografía, al segundo.—¿Existe hoy tanta conformidad en el concepto de la educación, como parece (al menos, á primera vista) haberla en el de la pedagogía? Consecuencias de esta situación para el problema pendiente.—El contenido de una ciencia; el plan para su estudio; el método. Distinción entre el método en general, el método de la ciencia, el método de enseñanza y el método pedagógico. Preocupación reinante sobre los métodos llamados «de investigación» y «de exposición».—La ley del método ¿viene solo del objeto, ó de la relación entre objeto y sujeto?—El método y el plan ¿son inseparables?—Relación entre el concepto de una ciencia y el método de su enseñanza. Ejemplo: el método de enseñanza de la historia ha variado á compás del concepto de la historia misma. Publicaciones recientes de Freeman y el *Bureau* de Washington sobre la enseñanza de esta ciencia. Digresión sobre la historia retrospectiva.—El problema del plan y el método en la enseñanza* ¿tiene relación con el de la teoría y la práctica? El plan (en general), como el proyecto trazado de una obra; el método, como la forma de realizar ese proyecto.—Hasta qué grado debe suponerse el contenido de una ciencia para estudiar el método de su enseñanza. Límite de este grado en lo cualitativo: idem en lo cuantitativo (el pormenor).

12.^a 31 de Enero.—Sigue la discusión sobre el concepto del método de enseñanza.

13.^a 7 de Febrero.—Resumen de las conversaciones anteriores sobre el concepto del

método de enseñanza.—El plan toca al contenido del objeto, pero solo en cuanto propuesto para la obra del sujeto y significa orden de fines ó cuestiones; el método (en general), á las operaciones que tiene que realizar el sujeto para el cumplimiento de la obra, y por tanto del plan.—Este vale tanto como proyecto: el método exige una actividad en función para ejecutar el proyecto, es decir, una conducta.—La conducta efectiva se produce en la identificación del plan y el método.—El plan es lo primero en la obra (inmediatamente después de concebida), y por lo mismo está pendiente de rectificación, puesto que su concepto se deriva en cada caso del conocimiento de la cosa y sigue al progreso de este conocimiento. Valor de cada una de las partes de un plan.—El orden de la realidad, y por tanto el del conocimiento, es sustantivo en todas sus partes, y así puede ser contemplada independientemente cada una de ellas: fundamento de la enseñanza cíclica, única adecuada á este carácter y, á la par, al carácter orgánico de la ciencia. Resumen de las conversaciones tenidas sobre este asunto en el curso de 1886 á 87.—El procedimiento tradicional en la enseñanza, por el contrario, es serial (de antecedente á consiguiente) y supone la jerarquía lineal, que pudiera decirse, del conocimiento.

14.^a 21 de Febrero.—El problema de la educación física.—Este problema no se ha planteado en todo su concepto hasta nuestros días.—Sentido parcial del espiritualismo griego, en su idea y cuidado de ejercicios corporales. Platón y Aristóteles.—Los libros de Martin y Rossignol sobre la educación en el mundo clásico.—La consideración del derecho del cuerpo á ser educado por razón de su propio valor, y no tan solo como órgano y auxiliar del espíritu, es uno de los caracteres de la llamada educación «armónica», «integral», etc., y tiene su expresión más decidida en la pedagogía de Fröbel.—Origen de este factor. Relación entre la pedagogía y la filosofía, ó más bien, la metafísica. Todo sistema de educación *supone*, no solo una concepción del hombre y su vida, sino (merced á la imposibilidad de concebir á aquel con abstracción de la realidad entera) una concepción del mundo y de su principio trascendental; sépalo ó no el pedagogo, y aun repugnando—por razones subjetivas—su filiación natural.—La educación armónica supone así una filosofía armónica. Ahora, la concepción del valor del cuerpo y de la naturaleza exterior, por sí mismos, viene formándose en la filosofía moderna, principalmente en Espinosa, Schelling y Krause.—Relación objetiva y real entre la filosofía de Krause y la pedagogía de Fröbel; relación personal entre ambos científicos. Cómo, por virtud de esta relación, muchos pedagogos de tendencia positivista quieren liber-

tar de ella la pedagogía fröbeliana.—El espiritualismo clásico en la educación, domina todavía en gran número de pensadores y pedagogos positivistas; en todos aquellos que conciben al cuerpo como mera base para la aparición de las funciones psíquicas, que estiman el grado superior de la evolución universal. Relación entre Hegel y el positivismo, rechazada por este á cada instante.—La pedagogía de Spencer pertenece todavía á la época del espiritualismo exclusivo y aun intelectualista, y al ciclo de Rousseau. Ejemplos que justifican esta aserción.—Importancia, sin embargo, y éxito natural de este libro.

2) Comunicación de datos sobre el funesto influjo del tabaco en el desarrollo mental de los niños y adolescentes.—Estadísticas publicadas en Alemania.

3) Propónese la cuestión de la influencia de la robustez corporal en las condiciones de la vida psíquica.—Examen de esta relación en el orden intelectual.—En el orden de la voluntad; hombres valetudinarios con gran entereza de carácter.—Discusión sobre el concepto del valor. Todo valor supone la conciencia del peligro. Mas, por una parte, se desvanece la idea del valor, según disminuye esta conciencia del peligro; por otra, parece que el valor aminora la idea del peligro y el miedo la agiganta. El miedo ¿es el sentimiento del peligro? El valor es una cierta disposición de ánimo para vencer los obstáculos. ¿Pueden coexistir el valor y el miedo? Si para tener valor es preciso sentir miedo.

LIBROS RECIBIDOS.

Discusión en el Estamento de procuradores del Reino del dictamen de la Comisión encargada de informar sobre el proyecto de ley relativo á la exclusión del infante D. Carlos de Borbón y toda su línea de la Corona de España.—Madrid, Imprenta Real, 1834.—En 8.^o—Donativo de D. Julio Melgares Marín.

Plenk (Joseph Jacobo).—*Elementos de la nomenclatura botánica y sistema sexual de las plantas.*—Traducción de D. Juan Francisco Bahí.—Barcelona, Jordi, 1802.—En 8.^o—Don. de idem.

CORRESPONDENCIA.

D. A. B.—Oviedo.—Recibida letra, y queda renovada su suscripción del año actual.

D. M. P.—Trubia (Oviedo).—Idem id. id.

D. F. A.—Oviedo.—Idem id. id.

D. A. P.—Idem.—Idem id. id.

D. L. O.—Villaviciosa (Oviedo).—Idem id. id.

D. E. F.—Columba (Oviedo).—Idem id. id.

D. J. G. R.—Idem.—Idem id. id.

D. S. C. F.—Idem.—Idem id. id.