

# BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

EXISTENCIA A LA BIBLIOTECA DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, publicación científica, literaria, pedagógica y de cultura general, es la más barata de las españolas, y aspira á ser la más variada.— Suscripción anual: para el público, 10 pesetas; para los accionistas y maestros, 5 — Extranjero y América, 20.— Número suelto, 1.— Se publica una vez al mes.

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

AÑO XXVI.

MADRID, 31 DE JULIO DE 1902.

NÚM. 508.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

Educação e Pedagogia, por el profesor honorario *Dr. A. Coelho*.—La Universidad de Oviedo en la actualidad, por *D. Adolfo Buylá*.—Los procedimientos de enseñanza en la Facultad de derecho de la Universidad de Oviedo.— Revista de revistas, por *D. J. Ontañón* y *D. Gonzalo J. de la Espada*.

### ENCICLOPEDIA

Sobre tendencias actuales de la Sociología, por *D. Adolfo Fosada*.

### INSTITUCIÓN

Libros recibidos.

## PEDAGOGÍA

### EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA <sup>(1)</sup>

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

Catedrático del Curso superior de Letras de Lisboa.

#### I

Tem-se dito muitas veces que entre otros característicos que distinguen o homem dos outros animaes está a capacidade de aproveitar as experiencias feitas, acumulando-as, passando a novas experiencias, que dilatam os seus horizontes moraes e intellectuaes — a capacidade do progresso numa palavra.—O êrro de pensadores optimistas sôbre este assumpto consistiu em

(1) Del *Boletim da Direcção Geral de Instrucção Publica*, coordenado pelo respectivo Director Geral (que ha comenzado á ver la luz en Lisboa).—Anno I. Fasc. I-V.—Enero á Mayo 1902.

julgar o progresso contínuo, indefinido e sempre paralelo nas diversas manifestações da actividade humana, em suppor que só se aproveitavam as boas experiencias e abandonavam as más e não se caía muitas vezes noutras peores que as precedentes, em confundir a capacidade do homem para o progresso com a realidade do progresso constante e multiforme, em suppor que um mesmo elevado ideal ethico de perfeição póde actuar em todos os homens e impelir-los a conformar-se praticamente a elle, em não ver que tal ideal de perfeição medido por padrão diferente será considerado como um ideal de imperfeição.

O homem tende a approximar, comparar, coordinar, superordenar, systematizar as experiencias (no sentido amplo da palavra), estabelecendo regras, principios, leis, corpos de doutrina; vae do puro empirismo, da materia bruta, particular das experiencias para a abstracção, a generalização, a sciencia, uma sciencia que busca abraçar de cada vez mais complexa e completamente a massa total das experiencias, penetral-as e unificalas. Esse processo do espirito está muito longe de se realizar por igual em todos os grupos humanos, em todos os individuos do mesmo grupo, em todas as epocas; não é de modo nenhum contínuo, livre de grandes perturbações, e o seu termo é objecto de uma simples aspiração, não meta que se creia attingivel.

O progresso humano não se dá somente no dominio dos conhecimentos, mas ainda no dos sentimentos e da vontade. No meio das contradicções que se observam entre estes tres aspectos da vida intellectual, é evi-

dente a correlação íntima delles, o que não significa que da accumulção de conhecimentos resulte sem mais um progresso na moralidade e no sentimento.

Não póde, porém, acceitar-se com Buckle que as idéas moraes (e os sentimentos correspondentes) permaneçam immoveis e só haja progresso scientifico. Esse modo de ver erroneo resultou de uma reacção contra o êrro opposto consistindo em crer num progresso integral e contínuo, em olhar o progresso como uma realidade constante, e não uma possibilidade. Mas não póde duvidar-se de que do homem das cavernas a Socrates houvesse progresso moral, ainda que de outro lado nos possam afirmar que os *veddahs* de Ceilão, os *dyaks* de Bornéu, por exemplo, excedam em respeito pela propriedade e pela vida alheia, em fidelidade conjugal, em amor da verdade (ou antes incapacidade de mentir) innumerados cidadãos dos paizes cultos do nosso tempo. Não se esqueça no apreciar do progresso moral que este não póde aferir-se apenas pelas prescripções de algum decalogo. Com o progresso da cultura artistica e scientifica a moral torna-se mais complexa tambem.

Como no dominio dos conhecimentos propriamente ditos, o homem tende no dominio da vontade, da acção prática, para estabelecer regras até chegar á organisação de uma sciencia da moral, a ethica, como de outro lado organisa uma sciencia normativa do descobrimento da verdade, a logica.

Todo o individuo da especie (ou genero) humano, que vem ao mundo dotado de constituição normal, traz com ella, por herança natural, disposições que lhe permitem elevar-se mais ou menos completamente ao nivel geral dos sentimentos, modos de acção e conhecimentos propriamente ditos do grupo social a que pertence (pelo menos deste—abstrahido aqui, para simplificar, da questão de raça e de outras) ou até exceder esse nivel, seja elle qual for. Esse processo por que o novo individuo se adapta ás condições sociaes do grupo é o que se chama *educação*, e não tem o caracter de um crescimento propriamente natural, como o que se daria com creanças amamentadas nos

bosques, por animaes bravios, de que rezam lendas. Estas poderiam ser robustas, chegar a alcançar por si os meios de subsistencia, a procurar abrigo contra as intemperies, a defender-se de inimigos; mas reproduziriam apenas o *homo primigenius alalus* da hypotese scientifica. É o que até certos casos, como o de um Caspar Hauser, permitem concluir com segurança.

Nas phases rudimentares de desenvolvimento, a adaptação dos novos individuos ás condições do grupo social em que nascem, ou a que foram cedo transplantados, faz-se com facilidade e de modo que póde chamar-se completo; dahi resulta a homogeneidade dos grupos atrasados, em que não se observa, em regra, nenhuma infracção dos habitos moraes creados e os homens tem saber igual ou muito aproximadamente igual. Ao passo que a cultura e a civilisação avançam, o trabalho educativo complica-se, e a complicação é tanto maior naturalmente quanto mais diferenciadas são as direcções diversas dos espiritos, diferenciados, por outras palavras, os fins propostos para a vida, que succedem á uniformidade primitiva.

Em o nosso tempo essa complicação é intensissima: diversidade de crenças religiosas e de concepções philosophicas até á negação de toda religião e de toda philosophia; variedade vasta de profissões; diferenças profundas nos recursos de subsistencia familiar; incongruencia, desharmonia dos fins propostos para a vida até á frequente ausencia de todo fim verdadeiramente moral para ella. Dahi resulta que a educação se apresenta como um problema, um arduo problema.

No processo educativo tem-se distinguido, de muito, o sujeito—o *educando*; o objecto—*os elementos de cultura*, que o educando deve assimilar; e os agentes—*os educadores*, que dirigem essa assimilação.

Abstrahindo aqui do que possa entender-se por *auto-educação* ou da possibilidade ou não possibilidade de uma pura auto-educação, isto é, de uma educação sem interferencia de agentes mais ou menos determinados, segundo um plano que se dirige a um fim, consideramos o facto de que o pro-

cesso educativo se realiza com essa intervenção. Esse processo apparece-nos assim como não sendo ou pelo menos não devendo ser obra do acaso, mas uma arte, como a medicina prática, por exemplo. Ora as artes tendem, seguindo um caminho já indicado, a dirigir-se por preceitos, regras, que acabam por se systematizar em corpos de doutrina e a derivar os seus principios fundamentaes das sciencias saídas da mesma base de experiencias de que ellas saíram, ou melhor, saídas dessas proprias artes. Assim a geometria começou, como diz a palavra, por ser a arte de medir a terra, necessaria ás operações cadastraes; antes de Pythagoras ter enunciado o seu theorema, já os operarios egypcios e gregos sabiam que com tres varas, uma de tres, outra de quatro, outra de cinco pollegadas ou palmos construam uma esquadria; ao lado da prática da arte foram-se desenvolvendo os principios theoreticos, e por fim a agrimensura e a arte de construir appareceram como applicações da geometria, que dellas saíra. Os primeiros conhecimentos chimicos surgiram envolvidos nas práticas de artes e industrias: hoje a chimica, constituida em sciencia, renova essas industrias como suas applicações. A necessidade de combater os doenças levou á observação anatomica (lembrem-se os algebristas!), á observação superficial dos processos vitaes, ao descobrimento de substancias curativas, ao conhecimento dos symptomas de doenças; nascidas de humildes experiencias, a anatomia, a physiologia, a pathologia, a materia medica, a therapeutica, constituiram-se em ramos de sciencia e buscam ser as bases de toda a arte de curar, banindo o empirismo primitivo.

Na arte da educação não podia deixar de succeder o mesmo. Já na alta antiguidade as experiencias educativas começaram a dar lugar á formulação de preceitos, na fórmula de gnomas ou proverbios, como muitos que achamos ainda hoje na tradição e servem de normas á educação entre o povo. Mais tarde, quando se entra no periodo scientifico, apparecem pensadores que formulam doutrinas educativas e as propõem como base da prática, em ligação com as suas idéas sôbre o homem, a sociedade, a poli-

tica. Abstrahindo dos antecedentes na philosophia jonia, no pythagorismo, na doutrina dos sophistas, como na de Socrates, pôde dizer-se que os primeiros theoreticos da educação em o nosso mundo occidental foram Platão e Aristoteles, a cujas doutrinas idealistas se seguiram as dos estoicos, epicuristas e scepticos, das quaes conhecemos muito pouco directamente. Nos escriptos de Luciano de Samosata (nascido cêrca de 125 da era christan), ha bastante que interessa á história das doutrinas educativas, e sôbre essa materia versa inteiramente o pequeno tratado attribuido a Plutarcho (46-120 da era christan) *περὶ παιδων ἀγωγῆς*. Galeno (cêrca de 131-200 da nossa era) representa o ponto extremo da dissolução das theorias educativas dos gregos, porque esse famoso medico recommenda uma educação puramente utilitaria, de que toda a philosophia é banida.

A palavra *παιδαγωγία* (veja-se acima o titulo da obra attribuida a Plutarcho) significou primeiro entre os gregos a funcção do *pedagogo*, do escravo que acompanhava e vigiava as creanças, as conduzia ao gymnasium, á escola, e depois a acção de educar, de ensinar; *παιδαγωγική* (termo da decadencia), a arte da educação.

Sob a influencia dos gregos, mas seguindo predominantemente as tendencias práticas do seu espirito, escreveram os romanos sôbre pedagogia (este termo não foi porém empregado por elles). O primeiro que entre elles sabemos se occupou da materia nos seus livros foi Marco Porcio Catão, propugrador da educação nacional, e seguem se lhe na ordem chronologica Cicero, Varrão, Lucio Anneu Seneca, Tacito, os Plinios e o principal de todos neste dominio, Quintiliano, originario da Hespanha, como Seneca, e cuja vida se estendeu de cêrca de 35 a 118 da nossa era. É bem conhecido o tratado geral da educação, no ponto de vista da formação do *vir bonus, dicendi peritus*, que o célebre mestre romano nos deixou com o titulo de *Institutiones oratoriae*.

Os padres da Igreja do tempo do imperio escreveram ja sôbre educação, e temos da idade média diversos tratados ou partes de tratados sôbre o mesmo assumpto. Mas foi

desde o periodo chamado do renascimento que se desenvolveu nesse dominio actividade nova e de cada vez mais intensa. Abre esse periodo o livro do italiano Vergerio *De ingenuis moribus*, composto entre 1402 e 1404. Renovam-se e alargam-se as doutrinas pedagogicas da antiguidade classica; é sobretudo consideravel a influencia de Quintiliano nas theorias e práticas da educação do periodo do renascimento. O hespanhol Luis Vives, nascido em Valencia em 1492 e fallecido em Bruges em 1540, foi o mais notavel pedagogista desse periodo, e exerceu profunda influencia sôbre outros theoreticos do ensino dos seculos XVI e XVII. Uma das suas obras foi dedicada a D. João III. Vives buscou já dar á theoria do ensino (didactica) bases na psychologia e na ethica.

Os seculos XVII e XVIII continuam a obra iniciada pelos dois anteriores, descobrindo novos pontos de vista. Johannes Amos Comenius (Komensky) foi o maior didactico do seculo XVII. Nasceu na Moravia em 1592 e falleceu em Amsterdam em 1671, deixando numerosas obras.

Emfim no seculo XIX os problemas da educação foram dos que chamaram mais a attenção e tornaram-se objecto de vasta litteratura, uma parte importante da qual é consagrada á historia das theorias e práticas da educação.

A complexidade attingida no trabalho educativo levou á fazer nelle diversas divisões, entre as quaes predomina a triplice em educação physica, moral e intellectual; mas para uns theoreticos os cuidados e exercicios do corpo, a que se deu o nome de educação physica, não se distinguem da hygiene, que é negocio dos medicos, não dos educadores; outros pensam que a educação moral é a educação propriamente dita e o ensino litterario e scientifico é cousa á parte, eliminando assim o conceito de educação intellectual e oppondo expressamente educação a ensino. Essa scissão tem várias causas e uma dellas está no sentido estreito que se dá ás palavras *educação moral*, suppondo que se trata apenas de crear homens fieis, obedientes aos preceitos de um decalogo e ignorando portanto que para formação do homem moral, no sentido mais elevado da

palavra, tem de contribuir todos os elementos da cultura, e que o ensino, pois, é um dos meios dessa formação. Na França, em que principalmente se tem nos ultimos tempos proclamado a opposição de educação e ensino, áquella causa geral accresce uma especial. Affirma-se ali que nos estabelecimentos publicos de instrucção secundaria *não se educa*, e para salvar por algum lado esses estabelecimentos, apregoa-se que, porém, lá *se ensina*, esquecendo muitas vezes de accrescentar que *se ensina mal* e por esse lado *não se educa*, como por outro lado se esqueceu que a escola, com o melhor ensino e a melhor disciplina, não basta para educação das gerações, quando esta não tem igualmente por collaboradores a familia e a sociedade em geral.

Vê-se que apesar do muito que se tem escripto sobre educação, os espiritos estão longe de se entenderem, inclusivamente sôbre pontos muito geraes e fundamentaes. Há até homens de merito que affirmam que a educação, pelo menos o ensino, não carece de ser dirigido por principios alem dos que a experiencia propria dos educadores, os seus dons divinatorios lhes suggeriram, declarando assim a inutilidade de toda theoria pedagogica. Mas a verdade é que hoje só vozes isoladas se ouvem nesse sentido e que se reconhece (o que aliás parece intuitivo, se se tem em vista as considerações expostas acima, susceptiveis naturalmente de desenvolvimento) a necessidade de dirigir o ensino e em geral o trabalho educativo das escolas pelos principios das theorias pedagogicas. É o que realmente se passa na Allemanha, França, Inglaterra, Italia, Estados Unidos da America do Norte, como tentarei mostrar, como se passa em regra nos paizes que compartilham da nossa cultura occidental, limitando as minhas noticias áquelles para não dilatar muito este modesto estudo.

## II

Numerosos escriptos pedagogicos, produzidos na Allemanha nos seculos XVI, XVII e primeira metade do seculo XVIII contribuíram para lançar as bases do systema de ensino desse paiz, o mais completo e forte-

mente organizado que existe, se não erro. Todavia a litteratura allemã sôbre educação só começou a exercer influencia verdadeiramente geral europea com Pestalozzi, nascido em 1746 em Zürich (Suissa allemã) e fallecido em 1827. Innovador genial, coração impulsionado pelos mais nobres sentimentos, não tinha todavia Pestalozzi sufficiente base philosophica e scientifica, e nem os tempos estavam convenientemente adeantados, para erigir um verdadeiro systema pedagogico. As suas largas vistas, porém, influenciaram alguns dos mais notaveis espiritos philosophicos allemeãs, seus contemporaneos, como Fichte, um dos heroes da renovação moral da Allemanha, pela educação, no comêço do seculo findo, e Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Deve-se ao último a primeira tentativa da construcção de um systema pedagogico de character scientifico, que, muito admirada por uns, mais ou menos fortemente criticada por outros, tem todavia exercido grande influencia no paiz que lhe deu a luz e nestes ultimos tempos tem alcançado seguidores fóra da Allemanha, por exemplo na Inglaterra, nos Estados Unidos da America do Norte e até no Japão, cheio da aspiração de acompanhar o movimento educativo do occidente.

Em 1884 começou a publicar-se em Halle (Saale), com o titulo de *Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen*, uma collecção de fasciculos, que hoje excede já o número de sessenta, destinada ao estudo das questões da didactica, a apresentar exemplos de lições, projectos de planos de ensino, e a occupar-se emfim de outras questões analogas relativas aos estabelecimentos que figuram no seu titulo. Foram fundadores dessa publicação o Dr. O. Frick, director do celebre orphanado, instituido por Francke no seculo xvii, e o Dr. G. Richter, director do Gymnasio de Iena. Ambos esses pedagogistas, ao primeiro dos quaes a morte não permittiu estar mais dalguns annos á frente das *Lehrproben*, filiavam-se na escola pedagogica de Herbart, que se achava já consideravelmente representada em publicações destinadas á elevar o nivel da escola prima-

ria, como os *Pädagogische Studien*, dirigidos pelo Dr. Rein, hoje professor da Universidade de Iena; o *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftlichen Pädagogik*, fundado em 1868 por T. Ziller, un dos continuadores mais célebres de Herbart, e dirigido depois da morte daquelle (1882) pelo Dr. Theodor Vogt, e o tratado completo de didactica prática da escola primaria de Rein, Pickel e Scheller, intitulado *Theorie und Praxis des Volksschule Unterrichts*.

Numa especie de prefacio ás *Lehrproben*, dizia o Dr. G. Richter: «Queremos concorrer para que a idéa do ensino educativo vingue de cada vez mais. Quem não quiz isso, quem não o quiz muito tempo? E todavia estamos ainda muito longe da sua realização. Resultará isso realmente da imperfeição de todas as cousas humanas ou de obstaculos que se nos preparam de fóra? Não, nós proprios temos uma boa parte de culpa. Ha toda a clareza relativamente ao modo como deve organizar-se o ensino? De modo nenhum, a falta de noções communs sôbre a materia torna-se de dia a dia mais sensível. Isto tem a sua razão de ser principalmente no facto de que ha em muitos circulos *uma repugnancia quasi instinctiva pela occupação theorica com as questões pedagogicas fundamentaes*.

«A objecção corrente na Allemanha, como, póde dizer-se, por toda a parte, contra as theorias didacticas, é que o que faz o bom professor é não o *methodo*, não são quaesquer regras ou principios aprendidos num livro ou numa escola normal, mas a *personalidade*, as qualidades pessoaes do que se propõe ensinar, quando muito aperfeiçoadas pela prática propria.

«A influencia educativa que se produz no commercio diario com um professor querido e admirado, cujo calor proprio se comunica ao discipulo, cuja superioridade moral e intellectual o enche de respeito e o instiga á imitação, porque se vê elevado e excitado no mais íntimo do seu ser, é sem dúvida o mais forte poder na educação escolar.

«Que tem isso que fazer com a arte? Tal professor póde ensinar com arte ou sem arte—comquanto isso não seja indifferen-

te—a sua personalidade e influencia ficam as mesmas. O que lhe falta em arte compensa com a personalidade.

«Pelo que respeita a professores de dotes medianos, e a esse número pertencemos certamente nós pela maior parte, é já muito menos indiferente que ensinam com ou sem arte. O que o professor genial acha por inspiração, deve alcançar o de modestos dotes pela reflexão, estudo e exercício».

Um outro herbartiano, Theodor Wiget, professor da Escola Normal em Chur (Suíça), diz num passo já citado por G. Richter:

«Não haverá quebra da honra de classe se se afirmar que entre pedagogos, como nas outras classes profissionaes, as cabeças originaes não são a regra, mas a excepção, que, por consequencia, o número daquelles a quem a história deve conceder privilegio de invenção é pequeno, e que a asserção de que cada professor tem de crear un methodo proprio é uma pura phrase, equivalente á de que cada professor ha de ser um genio, um espirito creador, facilmente confundivel com a proposição que a originalidade é o signal especifico dos pedagogos, e é demais propria para produzir grande obscuridade e rotina na classe professoral» (1).

Póde accrescentar-se que os genios não véem ao mundo armados como Minerva e que elles dependem no seu desenvolvimento, nas suas idéas, nas suas invenções, de antecedentes, como foi já mostrado muitas vezes. Na biographia dos homens geniaes constitue sempre parte importante a investigação desses antecedentes. De modo geral tratou, entre outros, excellentemente do assumpto H. Spencer: o grande homem depende sempre dos antecedentes sociaes, e não teria poder, na ausencia da herança material e intellectual recibida do passado pelo seu tempo. Que dramas poderia ter escripto um Shakspeare sem as tradições que formaram a atmosphera do seu espirito, sem o tempo agitado em que viveu e o excitou, sem as multiplas experiencias que lhe foram transmittidas pelo passado e deram riqueza a seus pensamentos, sem a lingua que centenaes

(1) Theodor Wiget, *Die formalen Stufen des Unterrichts*. 3. Aufl. Chur, 1888. pag. 4.

de gerações tinham desenvolvido e enriquecido pelo uso (1).

Notemos ainda: até os espiritos creadores começam por imitar. A esse respeito diz Th. Ribot: «É um facto tão conhecido que é inutil ministrar provas, e offerece poucas excepções; o espirito mais original começa por ser, consciente ou inconscientemente, discipulo de alguém. É uma necessidade. A natureza só lhe dá uma cousa: o instincto creador, isto é, a necessidade de produzir numa determinada direcção. Esse factor interno não basta. Alem de que a imaginação não dispõe, na origem, de mais que exiguo material, falta-lhe a technica, faltam-lhe os processos indispensaveis para se tornar uma realidade» (2).

Seria incomprehensivel que o que se acha verificado em todos os outros dominios da actividade do espirito humano fosse excepção no da actividade educativa, no da didactica, em especial.

Concorda-se em que o professor deve possuir bem os cohecimentos de que busca a transmissão ao alumno, e admiram-se os descobridores scientificos, os descobridores de novas leis, novos factos, novos objectos materiaes até; más esquece-se que o descobrimento de novos principios pedagogicos, de novos processos de ensino não vale menos que aquelles outros descobrimentos, e que do mesmo modo que é absolutamente impossivel a um individuo, seja qual for o seu genio, renovar por si a sciencia conquistada pelo trabalho de tantas gerações, é-lhe impossivel reconstituir, só pelas fôrças do seu espirito, o que essas gerações teem accumulado de experiencia educativa.

Na Allemanha a pedagogia na sua applicação ao ensino primario, ao ensino da *Volksschule* (escola popular—dos seis aos quatorze annos de idade), desenvolveu-se primeiro de modo mais consideravel que na sua applicação ao ensino secundario. Os programmas do ensino normal primeiro in-

(1) Herbert Spencer, *Introduction à la science sociale*. Cf., por exemplo, Alexander von Oettingen, *Die Moralstatistik* (Erlangen, 1882), pag. 537-8.

(2) Th. Ribot, *Essai sur l'imagination créatrice* (Paris, 1900), pag. 122.

cluíram desde muito a pedagogia (como entre nós, na lei de 20 de setembro de 1844, que creou escolas normaes, figura já nas materias do ensino destas—*noticia dos methodos de ensino*). Pestalozzi teve sobretudo em vista a educação do povo. Numerosos periodicos e tratados pedagogicos publicados naquella paiz e na Austria teem por objecto exclusivo essa educação, especialmente a escola primaria. A titulo de exemplo lembrarei o *Wegweiser für deutsche Lehrer* publicado por Diesterweg († 1866), obra muitas vezes reproduzida, a *Praxis der Volksschule* de C. Kehr, sob cuja direcção saiu a lume uma excellente *Geschichte der Methodik der Volksschule* (em 2.<sup>a</sup> edição), Schumann e Voigt, *Lehrbuch der Pädagogik*, Dittes (austriaco), *Schule der Pädagogik*, livros extranhos á escola de Herbart, que o último auctor combateu até directamente.

As *Lehrproben und Lehrgänge* propunham-se, entre os seus diversos fins, dar a devida attenção ás publicações de pedagogia da escola primaria que interessassem ao ensino secundario, muito artificialmente separado do primario.

A pedagogia dos gymnasios, gymnasios reaes e escolas reaes (os tres typos principaes das escolas secundarias allemãs) achava-se já representada, antes da publicação dos *Lehrproben*, num grande número de periodicos e livros, sendo alguns destes manuaes completos de pedagogia secundaria, como, para citar só dois muito lidos, *Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen* pelo Dr. Wilhelm Schrader, curador da Universidade de Hall, e *Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten* pelo professor Hermann Schiller, o pedagogista allemão hoje mais em evidencia. Não esqueçamos as obras encyclopedicas publicadas sob a direcção de Schmid-Schrader, W. Rein e A. Baumeister.

Nas universidades allemãs ha cursos de pedagogia e seminarios (cursos praticos) para preparação de profesores do ensino secundario.

Um professor dos Estados Unidos do Norte, que estudou attentamente durante dois annos na Allemanha a organização do ensino secundario, e cuja competencia na

materia é indiscutivel, num livro em que julga com a maior imparcialidade e sem poupar criticas áquella organização diz: «No other country has done so much to dignify teaching and to attract to it the best talent... Prussia has not only created a teaching profession, but she has trained up a body of men to occupy it, who are without rival in the world over... The Prussian teacher has his faults, but when these are set off against his virtues, it seem almost trivial to criticise. The Prussian teacher, generally speaking, is a man of noble character, high ideals, generous impulses, broad and accurate scholarship and technical skill; he is a gentleman-patriot and educator» (1).

É incomprehensivel que sem a influencia da litteratura pedagogica allemã, que não é só uma colleção de preceitos ou theorias sobre educação moral, didactica e desenvolvimento physico, mas uma verdadeira escola de patriotismo, o professorado prussiano attingisse a altura indicada nas palavras transcriptas. Sem dúvida os homens que ali dirigem com a sua palavra e os seus escriptos as correntes pedagogicas, com os seus altos ideaes, acham ainda pouco o realisado, mas é com o que temos e não com esses altos ideaes, de que aliás não devemos abstrahir, que havemos de cotejar os resultados obtidos pelo ensino na Allemanha.

O professor J. Lattmann (Clausthal) escreveu a respeito das lições-exemplos (ou modêlos) dos *Lehrproben*: «Sim! são ideaes; é possivel que um professor se eleve uma vez á altura de uma tal lição modelo; mas é difficil de pensar como elle possa sustentar-se áquella altura hora por hora... Isso é por certo theoria, soberba theoria, mas muito afastada da realidade; exemplos de lições não são». Mas isso não significa que Lattmann pense que o professor deva prescindir de quaesquer principios, de um plano para as suas lições;—elle diz que é um «naturalista», como se no ensino derivasse tudo da sua natureza (personalidade); mas escreve tambem que concorda com os principios

(1) James E. Russel, *German higher schools. The history, organisation and methods of secondary education in Germany*. London, 1899.

fundamentaes de Herbart, não porém com o modo por que elles foram empregados por Heilmann (1); e alem disso publicou uma *Methodica do ensino do latim*, em que foram aproveitadas não só as experiencias pessoais do auctor, mas tambem as experiencias e observações alheias. Aos «naturalistas» desta especie ha muito pouco que objectar.

### III

A França tem grandes nomes na história da litteratura pedagogica, como os de Rabelais, Montaigne, Rousseau, que exerceram profunda influencia nos outros paizes cultos, e tem tido grandes educadores; todavia, no seculo XIX essa litteratura é, no todo, evidentemente inferior á da Allemanha. A França tem ensino de doutrinas pedagogicas nas suas escolas normaes primarias, nas escolas normaes primarias superiores (Saint-Cloud e Fontenay-aux-Roses). Na escola normal superior (Paris), para professores secundarios, não ha tal ensino.

Gaston Boissier, auctor de notaveis obras sôbre a história romana, numa das quaes, *La fin du paganisme*, se occupou do ensino no imperio romano, e a quem se devem artigos valiosos sôbre o ensino em França, disse o seguinte, no seu depoimento perante a Comissão de inquerito do ensino secundario, presidida por A. Ribot, em 1899:

«Emquanto á censura que se dirige á escola normal «de não ensinar sufficientemente o seu officio aos noveis professores e de não cumprir assim a sua missão», farei notar que ha nella um terceiro anno em que os discipulos explicam e dão lições na presença do mestre de conferencias, que as corrige. Que se quer mais? Dever-se-lhes ha fazer seguir, alem disso, um curso de pedagogia? Mas nem toda a gente está convencida de que os cursos desse genero sejam muito efficazes. Permitta-se-me a esse respeito exprimir uma lembrança pessoal. Nos ultimos tempos do meu internato na

escola normal soubemos com surpresa que nos iam dar um professor de pedagogia; mas ficamos ainda mais admirados quando soubemos o seu nome. Eram um novel aggregado de grande merito, mas muito timido e que, no collegio para onde o tinham mandado, não tinha podido submeter á disciplina os seus discipulos. Não sabendo onde o haviam de collocar, encarregaram-no de ensinar aos outros o que elle não tinha sabido fazer. Os conselhos sem dúvida não são sempre inuties, mas a experiencia vale mais, e creio que um mestre intelligente aprenderá muito depressa a dirigir a sua aula, dirigindo-a» (1).

O sabio professor do Collège de France ensinou vinte annos nos lyceus e podemos creer que foi ali, como é na instrucção superior, um excellente mestre; mas num espirito, como o delle, as doutrinas pedagogicas da antiguidade, como as dos tempos modernos, insinuaram-se sem necessidade de ensino especial e penetraram indubitavelmente tão fundo que se tornaram como parte da sua experiencia, actuando como que inconscientemente. Suppor o extranho a essas doutrinas (ainda quando não fosse o auctor dos escriptos alludidos em que se occupa do ensino na antiguidade, na edade média é renascimento e nos tempos modernos) seria absurdo.

Outro valente impugnador francez dos meritos da pedagogia é o illustre philosopho Alfred Fouillée. Li quasi todas as numerosas obras deste pensador; reli algumas, especialmente as que se occupam do ensino. Tanto basta para significar que tenho alto apreço pelo auctor dellas; por isso tanto mais sinto, que estando muitas vezes de accordo com elle, não o esteja sempre, el que até lamente algumas vezes que tenha escripto taes ou taes periodos.

No seu último livro sobre o ensino secundario, referindo-se ao projecto de reforma formulado pelo Ministro de Instrucção Publica sôbre os resultados do inquerito, escreve Fouillée:

«O projecto ministerial diz com razão:

(1) J. Lattmann, em *Lehrproben und Lehrgänge*, 7 Heft (1886), pag. 13-20. Heilmann deu a lume na mesma collecção (5 Heft) um artigo: *As primeiras lições de latim* a que se refere Lattmann.

(1) *Enquête sur l'enseignement secondaire. Procès-verbaux des dépositions* (Paris, 1899), pag. 25.



«Formar educadores.» Mas como esperam formal-os? Por un ensino *ex cathedra* da pedagogia, o que seria um novo êrro pedagogico accrescentado a tantos outros commettidos pelos imitadores da Allemanha? Depois das últimas antiquilhas escolasticas que fomos buscar aos nossos vizinhos sob o nome de philologia e linguistica modernas, nada mais falta que apropriar-nos o estudo do methodo *acroamatico*, do *erotematico*, do *catechetico*, do *euristico*, do *repetitorio*, do *examinatorio*, do *paralogico*; o qual se divide ao que parece, em *intensivo*, *inventivo*, *intuitivo*, *analytico*, *synthetico*, *demonstrativo-expositivo*, e *demonstrativo-interrogativo*. Assim pelo menos nol-o ensina M. Braun, no seu curso de methodologia, que recommendamos aos philologos e grammaticos apaixonados de «methodos allemães».

Aquella nomenclatura não se acha nas obras de nenhum dos principaes pedagogistas allemães, Herbart, Beneke, Th. Waitz, Ziller, Stoy, Schrader, H. Schiller, O. Frick, O. Willmann, etc.; a obra que o philosopho francez dá como typo da didactica allemã é o producto de um compilador belga, sem importancia.

O livro citado de Fouillée dirige ainda noutros logares censuras contra a pedagogia allemã e os compatriotas do auctor que se tem deixado influir por ella. A primeira parte propõe-se demonstrar que os historiadores, grammaticos e philologos, homens de sciencia se mostraram incapazes de organizar o ensino secundario e apresentar as verdadeiras regras philosophicas da pedagogia. Ha ali verdades misturadas com exaggeros e apreciações falsas.

«Podem-se reler hoje, diz Fouillée, sem sorrir certas páginas outrora muito gabadas, em que Renan pretende substituir ás sciencias philosophicas e sociaes a «crítica» e que critica a critica historica e philologica, á imitação dessa famosa «crítica allemã», com que nos atormentaram os ouvidos. Mas que é para uma epoca, uma acção critica, negativa e destructiva, que acaba por arruinar tudo sem nada edificar?» (1).

(1) Fouillée diz noutro logar (*Réforme*, etc., pag. 198): «Os nossos professores de história não

Sem dúvida Renan ia mal querendo substituir a philosophia e as sciencias sociaes pela «crítica historica e philologica»; esta é apenas um instrumento de trabalho, não toda a historia e toda a philologia; por certo que os resultados destas não são puramente negativos: ou é gravissimo o meu êrro ou a Allemanha provou a unidade das linguas indo-europeias e deu com essa prova á história e á ethnographia (não se confunda com a anthropologia, que aliás tambem aproveitou) uma base segura e nova; reconstruiu a antiguidade grega e romana pelos trabalhos dos Wolffs, dos Otfrieds Müllers, dos Boecks, dos Mommsens; e assentou as bases das philologias e da historiographia modernas germanica e romanica. Como sem «crítica historica e philologica» seria possivel a organição d'esse famoso *Corpus inscriptionum latinarum*, do *Corpus inscriptionum graecarum*, da collecção dos *Inscriptiones atticae*, dos textos criticos dos auctores gregos e romanos, dos *Monumenta Germaniae historica*, solidas bases da história da antiguidade classica e da idade média? Que ha nisso de negativo, a não ser a rejeição do que se reconheceu ser falso? Se na história de Israel a investigação allemã parece demasiado negativa, de que resulta isso senão de um esforço para restituir a verdade perturbada pela tradição?

Fouillée faz uma crítica da história, principalmente do ponto de vista do emprêgo dessa disciplina no ensino, em que ha muitas observações exactas, e outras contestaveis, e em que a verdadeira natureza da história e as suas relações com a sociologia, a psychologia, e a philosophia em geral não

se julgarão obrigados a imitar a erudição exaggerada que leva o espirito germanico a perder-se nas minudencias e, á força de contar as arvores da floresta, torna-se incapaz de ver a propria floresta». E certo que na Allemanha, como mais ou menos em toda a parte, ha exaggeros de minucia historica e philologica; mas é grave injustiça esquecer o incomparavel valor de muitas obras allemãs nesse dominio. Fouillée está sem dúvida pouco ao corrente d'essas obras. Os seus conhecimentos philologicos (o que é desculpavel num philosopho) são muito tenues, como prova, entre outras cousas, o suppor que só nos ultimos tempos se descobrisse que o sanscrito não é a lingua mãe do grego e do latim, o que Bopp vira desde o primeiro momento,

me parecem claramente determinadas; mas o exame desse ponto levar-me-hia para longe do meu assumpto de hoje (1). Em vez da história geral quer Fouillée que no ensino secundario se ponha a história da civilização e do progresso humano, que segundo elle deviam ser ensinadas do ponto de vista philosophico e historico. Emfim pensa o philosopho francez que os historiadores não souberam dar boa direcção ao ensino, mas que mais do que elles são incapazes disso os philologos. Quando Fouillée condemna o excessso do grammaticismo, o abuso dos comentarios philologicos, não podemos deixar de estar de accordo com elle; deve-se, porém, lembrar que esses vicios não nasceram só na Allemanha para depois passarem para a França. Duruy, Bréal, e outros condemnaram esses interminaveis exercicios «de analyse logica», que eram o reducto comodo em que se mettia o professor francez para se dar ares de profundo conhecedor da lingua e gastar tempo; depois á grammatica comparada começou a destillar para a instrucção secundaria. Ora deve notar se que na Allemanha se tem combatido esses exaggeros e que, sobretudo graças á influencia de H. Schiller, se buscou reduzir, no ensino secundario, o estudo da grammatica ao minimo indispensavel. Mas, é mister notar tambem, algumas observações de grammatica historica, de etymologia podem entrar na instrucção secundaria.

Os factos e leis da linguagem não tem

(1) A pag. 23-24 de *La réforme*, etc., diz Fouillée: «A quoi aboutit le savant livre de deux excellents historiens, MM. Langlois et Seignobos, *Introduction aux études historiques*? A cette conclusion que «les questions posées par l'histoire restent insolubles par les procédés historiques». Mas no livro citado de Langlois e Seignobos (Paris, 1899), pagina 255, o que se lê a que aquella citação possa referirse é o seguinte: «L'évolution historique serait en partie produite par des causes physiologiques et anthropologiques. Mais l'histoire ne fournit aucun procédé sûr pour déterminer l'action de ces différences héréditaires entre les hommes, et n'atteint que les conditions de leur existence. La dernière question de l'histoire reste insoluble par les procédés historiques». Isso e muito differente do que creê repetir Fouillée.

Acho melhor o modo por que o mesmo philosopho tratou a questão do ensino da história no livro *L'enseignement au point de vue national*, pag. 285-91; O problema tem, porém, aspectos que não foram considerados nas obras do eminente escriptor,

menos importancia que os factos e leis das sciencias naturaes e sociaes—a sciencia da linguagem é na realidade uma sciencia social. Fouillée, que quer o ensino secundario animado pelo espirito sociologico e philosophico, que traça um programma de ensino philosophico para o ensino secundario, no qual introduz a psychologia e na psychologia uma parte relativa á «expressão dos factos psychologicos: os signaes e a linguagem», devia ter pensado em dispor o ensino das linguas de modo que, entre outros fins, tivesse o de abrir caminho para o da psychologia. A linguagem não é só a expressão dos factos psychologicos, mas tambem um facto psychologico, e para comprehender isto é preciso estudar a não meramente para a intelligencia dos auctores, para falar e escrever a lingua propria ou outras; a tal *theoria* da linguagem, a tal philologia, que tende a ser *psychologia* (vide Hermann Paul, *Principien der Sprachgeschichte*, 3.<sup>a</sup> edição; W. Wundt, *Völkerpsychologie*, Bd. 1: *Die Sprache*, a discuss o d'este philosopho com Delbruck, etc.), é indispensavel ao fim que Fouillée propõe ao ensino secundario. Não se esqueça ainda a correlação entre a linguagem e a logica.

Ha annos tentou se na Austria estabelecer no ensino gymnasial relação entre a grammatica e a propedeutica philosophica. Comquanto abortada, essa tentativa merece a attenção de quem se occupa das questões de ensino (1).

Fouillée condemna com razão o abuso que se tem feito da história litteraria no ensino secundario, e é quasi levado a condemnar o emprêgo de toda a litteratura nesse ensino. «Quantas idéas falsas, sophismas, preconceitos, sentimentos viciosos e injustos nas

(1) Tenho presentes os seguintes escriptos que respeitam a essa tentativa: Dr. Franz Prosch, *Die Grammatik als Gegenstand des deutschen und philosophisch-propädeutischen Unterrichts* (Wien, 1885); Dr. Joseph Seemüller, *Zur Methodik des deutschen Unterrichts in der fünften Gymnasialklasse* (Ibid., 1885); Idem, *Die Sprachvorstellung als Gegenstand des deutschen Unterrichts* (Ibid., 1885); *Leitfaden zum Unterricht am Obergymnasium nach dem neuen Lehrplan* (Ibid., 1885); Idem, *Der deutsche Unterricht am Obergymnasium* (Ibid., 1888). Cf. Rodolf Lehmann, *Der deutsche Unterricht* (Berlin, 1890), pag. 122-133.

obras dos litteratos, poetas, historiadores, «moralistas» mesmos e prégadores! Quantas páginas, por consequencia, proprias para viciar o espirito e corromper o coração!» Para moralisar o ensino litterario é mister que os professores de letras tenham recebido forte cultura philosophica e moral. O mesmo auctor põe depois em relêvo as deficiencias graves, certamente, do ensino scientifico e aquí vê ainda o remedio na instrucção philosophica dos professores.

Ha por certo defeitos mais ou menos sérios na história, na philologia, nas sciencias mathematicas, na physica, na chimica, nas sciencias biologicas, defeitos em grande parte resultantes dos objectos mesmos dessas sciencias, dos meios de estudo, do movimento do trabalho scientifico, da estreiteza do espirito do homem, que se attenuam, mas nunca desaparecem ainda nos maiores genios. As letras reflectem as sociedades e os homens com os seus vicios, preconceitos direcções sectarias. Num outro mundo e com uma constituição superior dos espiritos que nelles se encontrassem, esses defeitos das sciencias, essas imperfeições das letras, poderiam talvez não existir, ou reduzirem-se a un minimo quasi sem importancia.

Neste mundo as cousas são assim. A história é em grande parte uma mentira e «não resolve os problemas que propõe»; as sciencias desandam na repetição mecanica, no automatismo, no psittacismo: as doutrinas scientificas mais admiradas hoje serão tidas como falsas amanhã e apesar disso teem, emquanto duram, pretensões que excedem immenso o dominio que lhes é proprio, como se dá com a anthropologia criminal; as letras reflectem sempre a miseria da sociedade e dos homens. É impossivel, sería absurdo até, fechar os olhos dos educandos a esse mundo em que os preparamos para viverem.

É de desejar que a preparação se faça lenta, con graduadas transições, mas inevitavel o conhecimento dessa verdade—que existem o erro, a mentira e o vicio. Triste, dura até a última crueldade é tantas vezes a morte, e quantas creanças de tenros annos teem o sentimento esmagador dessa he-diondez!

Bella cousa é a philosophia, bella cousa é a moral; más infelizmente ha muitas philosophias, muitos systemas de moral.

Na França, cujo movimento philosophico Fouillée gaba com razão, está-se muito longe de unidade nesse dominio. Alguns dos mais notaveis pensadores desse paiz são partidarios da *philosophia da contingencia*, e referindo se a esta diz Fouillée: «A verdadeira fé moral deve ser fundada na razão; não deve, por um golpe de desespero, perder-se nas «excepções» á razão, isto é, nos abysmos em que a moralidade desaparece ao mesmo tempo que a intelligencia» (1).

Mas, e esta é a posição do verdadeiro pensador, não se deve ficar de braços cruzados porque ha lucta, mas tomar parte na

(1) Vide a excellente critica da philosophia da contingencia no livro de Alfred Fouillée, *Le mouvement idéaliste et la réaction contre la science positiviste* (Paris, 1896), liv. IV. Note-se que Boutroux, um dos philosophos da contingencia é auctor de um livrinho popular: *Questions de morale et d'éducation*, que Fouillée põe em lista com outros, louvando-os pelos bons sentimentos que revelam para com a multidão e o povo. Nesse livro não se afoga, por certo, a moral no abysmo da contingencia. O optimismo de Fouillée acêrca do presente movimento da philosophia franceza e do ensino philosophico no seu paiz não é compartilhado por todos os seus compatriotas. E conhecida a discussão sobre esse ensino (na instrucção secundaria) provocada ha alguns annos pela *Revue bleue*. Não pode negar-se que esse ensino, que as numerosas dissertações que elle faz compor não pendam muitas vezes para o mechanico, o formal, como se observa no opusculo de Maurice Pujot, *Contre la classe de philosophie de l'enseignement secondaire* (Paris, 1899), especialmente paginas 26-29.

Exaltando os meritos da presente philosophia franceza (com fortes restricções de outro lado, como se viu em parte), não perde occasião de dizer que o movimento philosophico, na Allemanha, tornado utilitario, caiu quasi inteiramente... «A Allemanha só póde citar Wundt, no fim da sua carreira, Lipps, e Simmel e alguns outros.» Esses «alguns outros» são muitos: Fr. Paulsen, Otto Liebmann, Benno Erdmann, J. Volkelt, Th. Ziegler, Rudolph Stammler, W. Ostwald, Kuno Fischer, Karl Groos, H. Siebeck, Ferd. Tönnis, C. Bartsch, E. Adickes, R. Eucken, J. Baumann, H. Cohen, L. Busse, para mencionar só parte daquelles de que neste canto do occidente, em que as bibliothecas são muito pobres de publicações philosophicas, eu tenho lido alguns escriptos.

As revistas philosophicas que hoje se publicam na Allemanha formam um conjuncto cuja importancia nenhum juiz imparcial poderá pôr abaixo das revistas francezas, entre as quaes occupa o primeiro logar a *Revue philosophique*, dirigida por Th. Ribot.

lucta o mais armado possível e lutar para que se attenuem o mais possível os males acima alludidos, o que torna necessario conhecê-los bem.

Estou fundamentalmente de accordo com o que Fouillée diz acêrca dos caracteres do que deve ser a philosophia do nosso tempo, abstraindo da questão se essa philosophia é precisamente a das idéas-forças, como a constroe o illustre philosopho. Quando elle diz: «A unica pedagogia é a philosophia», creio que devemos distinguir; a pedagogia é um ramo da philosophia, ou uma applicação da philosophia, e especialmente da psychologia, ethica e sociologia, tanto que estas sciencias possam considerar-se como ramos da philosophia.

Deve-se, por certo, ensinar aos futuros professores a moral, e com ella a psychologia e os principios das sciencias sociaes; mas é inexacto que, para elles ensinarem a moral ou expressamente ou diffundida nas diversas partes do programma, sejam inuteis todos os cursos de pedagogia *ex professo*. Que escreve Fouillée nos seus livros sôbre ensino? Pedagogia. No livrinho *La réforme de l'enseignement par la philosophie* ha um capitulo: *Les vraies règles philosophiques de la pédagogie*. Fouillée não crê, pois, no íntimo, que a pedagogia seja inutil, apesar de Braun (1). Que a pedagogia se ensine pelos livros ou em cursos, é questão secundaria; mas parece evidente que ha tão boas razões para que a philosophia em geral, a ethica, a logica, se ensinem em cursos como para que o mesmo se dê com a pedagogia.

Ao lermos sobretudo o último livro citado do philosopho francez assalta-nos o espirito a desconfiança que o seu auctor esteja dominado por algum preconceito nacional, que á sua aversão pela «crítica historica», a «philologia» e a «pedagogia em cursos» não seja extranho o facto de serem ou lhe parecerem cousas allemãs. A citação de Braun

(1) As obras de Alfred Fouillée que particularmente aqui temos em vista são: *L'enseignement au point de vue national* (Paris, 1891); *Les études classiques et la démocratie* (Ibid., 1898); *La France au point de vue moral* (Ibid., 1900); *La réforme de l'enseignement par la philosophie* (Ibid., 1901). Salvo indicação em contrário, é a este último livro que me refiro.

augmenta a presumpção, Ha mais. Das *Lehrproben und Lehrgänge* conhece Fouillée a extravagancia de uma representação graphica da acção da *Antigona* de Sophocles, reproduzida num artigo de uma revista franceza (1). São-lhe desconhecidos, ao que parece, materiaes importantes para a prática do ensino contidos naquella publicação, como em muitas outras allemãs, a que em parte já nos referimos. Ha imperfeições, erros, lacunas, exaggeros muitas vezes grandes nesses trabalhos pedagogicos dos allemães, estou perfeitamente de accordo nisso; a erudição suffoca ali muito o senso esthetico, que, como varios escriptores dessa nacionalidade tem reconhecido (por exemplo, Wilhelm Scherer, o historiador da lingua e litteratura allémã), não é um caracteristico vulgar dos seus compatriotas (2).

Uma pedagogia synthetica, como a philosophia que Fouillée recommenda, não póde deixar de estudar cuidadosamente os trabalhos dos allemães no dominio de que trato e aproveitá-los no muito que tem de bom.

Póde affirmar-se que em França só uma minoria dos que entendem de questões de ensino é adversa, e por vezes mais apparente que realmente, á instrucção pedagogica dos futuros professores secundarios. No inquerito, já citado, ao ensino secundario, encontra-se, por exemplo, o seguinte no depoimento de E. Lavissee, o distincto historiador, da Academia Franceza e da Faculdade de Lettras de Paris: «Os agregados seriam obrigados a permanecer um anno numa grande universidade de que seriam pensionados. Ouviriam ali um pequeno número de cursos: um curso philosophico sôbre a educação, cuja necessidade é evidente, um curso de história da educação, para lhes mostrar o que ella era nas differentes datas, como

(1) Alfred Fouillée, *L'enseignement au point de vue national*, pag. 300-302. O graphico alludido no texto é tirado de um artigo de G. Richter em a 7 Heft das *Lehrproben*, pag. 71 85.

(2) Isso manifesta-se, por exemplo, em algumas traducções feitas para o allemão de composições em verso portuguez, que entram na categoria daquelles "versos naturaes" de que falava Bocage.

evoluiu, porque uma educação que convieiu a uma época não bastou para outra. De tal curso sairia a grande lição de que uma educação que permaneceu muito tempo estacionaria pôde achar-se em contradicção com as idéas e os costumes e provocar resistencias e justas reclamações. O terceiro e o último curso exporia os systemas de educação praticados hoje nos diversos paizes.

Por esses cursos geraes, o espirito dos candidatos ao professorado seria enriquecido com preciosos conhecimentos, provocado á reflexão, á invenção pessoal, á iniciativa.

Esses cursos geraes dirigir-se-hiam aos agregados de todas as ordens; aos agregados de cada ordem, em particular, seriam feitas conferencias pelos professores de cada especialidade.

Cinco ou seis horas de cursos ou conferencias por semana, não mais. Ficaria muito tempo aos agregados, que teriam a obrigação de assistir uma ou duas vezes por semana a uma classe, num lyceu. Estariam sob a direcção de um professor e pôr-se-hiam assim em contacto com os discipulos...» (1).

Lavisse crê que a educação pedagogica dada aos mestres do ensino primario dá em resultado ser esse ensino tão vivo. Na escola normal superior tem-se descurado essa educação. Essa escola foi durante moito tempo a unica a preparar os licenciados e sobre tudo os agregados. As faculdades só tinham por auditorio o público vago; não tinham realmente discipulos; mas presentemente a Faculdade de Lettras, na Sorbonne, tem 1.500 estudantes e dá o maior número de agregados que entram na circulação universitaria. A escola normal tem o mesmo fim que as faculdades de lettras das universidades. É necessario que ella descubra o meio de se differençar de um outro modo. Lavisse, emfim, diz que a educação pedagogica não está em grande estima na educação secundaria. As proprias palavras pedagogica, pedagogo parecem ridiculas. «Em vez de pedagogica digamos sciencia da educação e ensinemos essa sciencia.»

No Congresso internacional do ensino secundario na Exposição Universal de Paris, em 1900, tratou-se da preparação dos mestres desse ensino.

François Picavet, Director da *Revue Internationale de l'Enseignement*, leu um relatório preparatorio. Foram apresentados relatórios sôbre a formação dos professores secundarios nos diversos paizes. Guex, Director das escolas normaes de Lausanna, formulou as seguintes conclusões:

1.<sup>a</sup> *É necessaria uma preparação theorica e prática; os cursos theoreticos terão por objecto a pedagogia geral, a psychologia applicada á aducação, a história das doutrinas da educação, etc.*

2.<sup>a</sup> *A preparação theorica far-se-ha nas Universidades e a preparação prática nas escolas, ou antes, numa especie de seminario pedagogico annexo á Universidade.*

Picavet apresentou o voto seguinte:

*É necessario que os mestres do ensino secundario recebam educação pedagogica, ao mesmo tempo theorica e prática, pela história da pedagogia, a discussão dos methodos e exercicios profissionaes de applicação.*

Jules Gautier explicou e defendeu esse voto.

«Na França, disse elle, a questão não está resolvida. Ainda que, desde que existe a Universidade, tenha sido frequentes vezes chamada a attenção sôbre esse assumpto, e até apesar das prescripções formaes de certos regulamentos de datas diversas, pôde affirmar-se que tudo resta para fazer se. Os exames e os concursos que verificam o valor scientifico dos professores concedem logar infimo ou nenhum á verificação das aptidões pedagogicas. Só a agregação de história deu um passo decisivo nesse sentido. Não foiseguida. A organização scientifica dos professores é organizada na perfeição; a preparação pedagogica não existe. Ensinase em virtude de tradições que se transmittem sem tentar explicital-as previamente... Não é possivel negar que a falta de preparação pedagogica seja um perigo: deixa sem emprêgo fôrças muito uteis e faz com que toda a sciencia dos professores possa ficar esteril por não saberem empregal-a como convem... Se se passa do ensino para a edu-

(1) *Enquête sur l'enseignement secondaire*, pagina 16.

cação, é certamente illogico dar a um professor creanças para elle as educar, sem ter chamado a sua attenção para a psychologia infantil, os diversos methodos de educação empregados pelos pedagogos de todos os tempos, a variedade dos caracteres e dos temperamentos, as relações da saude do corpo com o proceder do espirito... Mas é necessario ir ao encontro de uma objecção muitas vezes feita e que deixou crer que a preparação pedagogica serviria só para tapar os olhos. Representaram-na como devendo ser uma especie de formulario em virtude do qual se ficaria professor experimentado, sem ter para isso nenhuma disposição natural, como um catecismo dogmatico, por perguntas e respostas, que se aprenderia de cór e sem discussão... Trata se não de abafar a discussão, mas de a provocar; não se quer fixar o espirito dos professores em fórmulas immudaveis, mas crear nelles um estado de espirito que os leve naturalmente a desconfiar das fórmulas, a submeter a constante exame seus methodos e os alheios, que os torne sympathicos ás idéas novas, que lhes dê essa facultade de adaptação e essa flexibilidade intellectual que lhes são indispensaveis num tempo em que a primeira necessidade para o ensino secundario é adaptar-se a todas as necessidades, de se articular, de renunciar á rigidez das fórmulas antigas. É permittido pensar que se o pessoal docente tivesse sido preparado nesse sentido, não teriamos andado ás apalpadelas, como o temos feito nestes vinte annos, e que muitas difficuldades e erros de toda a especie teriam sido evitados...»

Henri Bernès exprimiu o receio de que as palavras de Gautier deixassem no espirito dos ouvintes a impressão de que os professores francezes do ensino secundario não soubessem do seu officio—observação patriótica estereotypica, com que se busca encobrir uma triste verdade, revelada por numerosos documentos.

Maurice Souriau, professor na Universidade de Caen, apresentou-se asi proprio como um exemplo da preparação pedagogica insufficiente que recebiam os futuros professores. Entrado no magisterio secundario, començou por se limitar a repetir o

que vira fazer a seus mestres: depois, reflectindo, estudando, suspeitou que exercia mal o seu officio.

O voto de Picavet foi adoptado.

Nas conclusões adoptadas pela commissão de ensino, de 1899, lêse e seguinte:

«A escola normal superior será organizada e dirigida de modo que não seja só uma escola de estudos superiores, mas um verdadeiro instituto pedagogico» (1).

(Concluirá.)

## LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO EN LA ACTUALIDAD (2)

por D. Adolfo Buylla,

Decano de Derecho en la misma.

No pretendemos escribir la historia detallada de lo que puede llamarse nueva fase de la vida de nuestra Universidad. Aparte de que no es de este lugar, nos falta seguramente tiempo para dedicarnos á una labor que, además, no concuerda con nuestras aptitudes y facultades.

Entiéndase bien, pues, que vamos á ocuparnos tan solo en trazar un ligero esbozo de lo que es y representa la Universidad de Oviedo, en lo que podemos llamar su *vida nueva* y más particularmente en lo que se refiere á su exteriorización social; ya que por fortuna, pero en muy corta porción, dada la necesidad que, sobre todo, en España, se advierte de esta influencia, comienza á sentirse la acción de la Universidad en la vida nacional entera, y no meramente en la preformación ó aprendizaje profesional de sus alumnos.

Quede bien sentado asimismo, que no pretendemos con esto entrar en comparaciones, ni establecer parangones con el ánimo preconcebido de que resulten acaso rebajados los méritos de la Universidad de otros tiempos. Sobre que hemos de confesar que siempre ha habido en esta Casa profesores y alumnos que fueron honra y prez de la docta fundación del inolvidable Cardenal Valdés, sin contar con que las

(1) Alexandre Ribot, *La réforme de l'enseignement secondaire* (Paris, 1900), pag. 174.

(2) *Anales de la Universidad de Oviedo*, tomo 1. —Véase el número anterior del BOLETÍN.

instituciones, como los hombres, son resultante del medio—tiempo y espacio—ya que, según fórmula de Comte, no puede explicarse la humanidad por el hombre sino el hombre por la humanidad, sería en un hijo aberración insigne maldecir de su madre.

Y es que, además, por *especialista*, por *metida en sí* que sea la vida universitaria, aun cuando parezca que su tarea está reducida á la *fabricación de licenciados y doctores*, hay en ella necesariamente un aprendizaje del saber, de la ciencia, que no es ni puede ser cosa seca, sino que lleva en sí el jugo de la vida que naturalmente se condensa en toda obra de pensamiento, de reflexión, que ha de preceder á la acción, dándole ese tinte de dignidad, de nobleza, de alta idealidad, que aunque se oscurezca y difumine, no se pierde nunca por completo.

Testimonio de esta que gráficamente se llama ahora acción social de la Universidad, han sido hace cerca de medio siglo aquellos ateneos y academias en que, al imperio de las circunstancias, se discutían con pasión, por catedráticos y alumnos que brillaron después en las ciencias jurídicas, filosóficas y sociales, y fueron astros de primera magnitud en la política, arduos problemas de constitución y administración del Estado. De la Universidad ovetense salió seguramente el aliento economista que había de infundir la vida en asociaciones defensoras de los principios del libre cambio. Universitarios han sido, y continúan siéndolo, los hombres que llevan la dirección política en la provincia, como universitarios fueron también los promovedores de salvadores movimientos que en ocasiones solemnes impidieron la realización de proyectos ruinosos para la pequeña patria; y de la Universidad partió la iniciativa para la celebración de fiestas en honra y gloria de sabios y de artistas, en conmemoración de hechos resonantes de nuestra historia y para mantener vivo el culto de los grandes ideales de la humanidad.

Pocos años se han pasado sin que la Universidad de Oviedo diera patentes muestras de que el cuerpo docente no se limitaba á encerrarse en el cumplimiento estricto de sus deberes oficiales; y en centros y en

círculos de la capital de la provincia y de la capital de la nación, algunos de sus profesores trataron en públicas conferencias interesantes puntos de las ciencias más en boga.

Mucho antes de que se hubiera introducido en los planes de estudios de la Facultad de Derecho las Academias prácticas, ya los estudiantes y los profesores de esta Casa—la Universidad—porque unos y otros forman la genuina corporación claustral, habían realizado varios intentos al efecto de completar las enseñanzas de la cátedra con ejercicios oratorios y con estudios monográficos que, habituándolos á trabajar intensamente, les capacitaran para la indagación sistemática y favorecieran la iniciativa individual, tan indispensable en la labor científica.

Estos intentos encontraron forma adecuada en la Academia de Jurisprudencia, establecida en la Universidad con carácter extraoficial en el año de 1879, por unos cuantos entusiastas alumnos, inmediatamente secundados por la casi totalidad de sus compañeros y ayudados, como no podía menos, por el Rector, Decano y catedráticos, amén del concurso que les prestaron distinguidas personalidades de fuera de la Universidad, que, comprendiendo la importancia y significación del nuevo centro, se ofrecieron gustosos á ilustrar con sus conocimientos á los jóvenes escolares y aun tomaron con ellos parte en las memorables discusiones que allí se mantenían.

Cómo respondió á la necesidad, instructiva y educativa á un tiempo, de su institución, favoreciendo la función reactiva de la inteligencia en la formación de la ciencia—siendo, al par que gimnasio intelectual, escuela de oratoria, de imperiosa necesidad para el jurisconsulto y para el hombre, lo saben bien los que en ella actuaron, cuantos formaron parte de ella, y la capital de Asturias, y la provincia toda que recibió su dichosa influencia, y España, en fin, en cuyos destinos alguna producirán sin duda sabios profesores y elocuentísimos hombres de Estado que en ella hicieron sus primeras armas.

Por la tribuna de la Academia pasaron bastantes profesores de la Universidad y

del Instituto, jurisconsultos distinguidos, médicos acreditados, ilustrados empleados públicos, que disertaron con gran competencia sobre asuntos científicos del mayor interés. Con frecuencia se celebraron sesiones en que se discutían temas de mucha actualidad, alternados con otros á propósito para completar la cultura jurídica de los jóvenes estudiantes, de cuyo resumen se encargaban siempre profesores especialistas en la materia. Todavía se recuerdan en nuestra ciudad las fiestas literarias dadas en honor de poetas ilustres, los certámenes científicos y artísticos celebrados por iniciativa de la Academia, los *mitins* por ella promovidos para agitar la opinión en pro de humanitarias causas ó la defensa de importantísimos intereses provinciales. Por último, ya en el pleno de su actividad, en medio de su próspera existencia, pretendió y logró exteriorizarse un tanto, llegó á poner en noticia de los que no pertenecían á ella los frutos de sus labores, por medio de su órgano en la prensa, el *Boletín-Revista de la Academia de Jurisprudencia de Oviedo* que, quincenalmente, publicaba extractos de sus tareas y de las «Memorias» discutidas, «reseñas» de las sesiones celebradas y de las conferencias explicadas, «trabajos» premiados en los Certámenes; y como dicho periódico tendía á ser complemento indispensable de la Academia, y por lo tanto á formar clara y fundada opinión sobre los problemas más importantes de las ciencias jurídicas y sus auxiliares, publicaba también artículos doctrinales y críticas de libros, así como «revistas» de revistas, redactadas por estudiantes y por personas doctas de la provincia y de fuera de ella.

Por entonces, rejuvenécese y regionalízase, en el buen sentido de la palabra, nuestra Universidad. Al desaparecer, al golpe de la muerte y después de larga vida consagrada á la noble y elevada profesión de la enseñanza, los antiguos queridos maestros, coincidiendo con el fructificar, no muy abundante, por desgracia, de la labor pedagógica más trascendental en lo moderno en nuestra patria, que, iniciada por el inolvidable Sanz del Río, tuvo genuina encarnación en la Institución libre de Enseñanza de Ma-

drid, renovóse el personal docente, viniendo á formar el Claustro los que apenas habían dejado de pertenecer al cuerpo estudiantil y que, formados en el movimiento regenerador, nutrido su espíritu de las nuevas y salvadoras ideas y, por suerte, asturianos en su casi totalidad, que es tanto como decir interesados en la prosperidad de la *patria pequeña*, por amor á la patria grande, trabajaron entonces con pasión verdadera y trabajan ahora, un poco lejos ya de los entusiasmos de la juventud, con la tenacidad que da la mayor experiencia de la vida, por que *su Universidad* cumpla las tres misiones que acertadamente asigna á estas instituciones el último Congreso de Enseñanza superior: «una misión científica, la investigación desinteresada y el progreso de la ciencia; una misión profesional, y una misión de vulgarización y de formación del espíritu público.»

Para lograrlo, no contentos con el mero estudio de gabinete, quisieron conocer *en vivo* el modo de ser y funcionar de análogos establecimientos del extranjero, sobre todo en aquellos países que figuran á la cabeza del movimiento pedagógico moderno; y, á su costa siempre (no creemos que haya inmodestia en publicarlo), visitaron varias Universidades de Alemania, Francia, Inglaterra, Bélgica, Holanda, Italia, trayendo de estos viajes de instrucción acopio de datos y noticias del mayor interés para el ejercicio profesional, y lo que vale más, *aire europeo en los pulmones*, sentimiento de nuestra inferioridad, es cierto, pero convencimiento de que cabe levantarse, como se han levantado otras naciones, ya que será siempre y en todas partes aplicable el gran principio, hermosamente expresado en las palabras del gran poeta latino: *homo sum et nihil humani a me alienum puto*.

No hemos de negar que, para recibir las nuevas inspiraciones, está y estuvo en condiciones adecuadas nuestra Universidad. Es la juventud asturiana buena primera materia de educación, de espíritu abierto, de clara inteligencia, pronta en el comprender, bastante reflexiva, un tanto firme en sus propósitos y persistente en sus resoluciones. Y es, además, tradicional en la Casa la intimi-



dad de profesores y alumnos: porque, siendo corta la matrícula y pequeña la ciudad, forman como una familia, por lo cual no es raro que durante, y aun después de concluida, la carrera, les consulten éstos y soliciten su dirección en arduos negocios de su vida y se complazcan aquéllos en prestarles ayuda.

Por eso se ha podido sin gran esfuerzo plantear en ella procedimientos instructivos y educativos muy en consonancia con el modo racional de realizar la función de que están encargadas las Universidades. En muchas de sus cátedras, se ha abandonado la retórica disertación del profesor, sustituyéndola por la conversación, á la manera socrática, en que los discípulos entran como algo vivo; se les encomiendan memorias sobre temas de la asignatura; se hacen trabajos de índole completamente práctica en las asignaturas que á ello se prestan (Derecho civil, Procedimientos); se lleva rigurosamente el diario ó «acta de clase» se giran visitas á talleres, fábricas, minas, puertos, tribunales de justicia, prisiones; se realizan excursiones artísticas, arqueológicas en particular, y también recreativas, siempre mezclados alumnos y catedráticos, cuidando de que se haga reseña escrita de todas ellas.

Atenta la Universidad á la intensificación de la labor investigativa, en la cual entra por mucho cuanto conduce á despertar y á mantener la iniciativa de los estudiantes, ha ensayado con éxito una institución semejante á los celebrados *Seminarios alemanes*. Hace algunos años que existe la «Escuela practica de estudios jurídicos», formada por número limitado de aquellos, que asisten voluntariamente y voluntariamente trabajan en el estudio de cuestiones histórico-jurídicas, económicas, sociológicas y políticas, hacen examen crítico de libros y se ocupan en trabajos monográficos de obreros, según la escuela de Le Play y Maroussem, bajo la dirección de algunos profesores.

Ha procurado también la Universidad exteriorizarse, para responder á su misión social de vulgarización y formación del espíritu público; y unas veces solicitada y otras por propia iniciativa, no ha perdido ocasión de mostrar al gran público los resultados de

su obra constante. Invitada á la conmemoración del centenario de las Universidades de Bolonia y de Edimburgo, ha estado representada en el primero, como antes en una de las fiestas que al cerrar el curso celebró la antigua Universidad de Oxford, habiendo sido en una y otra nuestros delegados objeto de delicadísimas atenciones, nunca bastante agradecidas. Aunque no ha podido enviar su representación al Congreso internacional de Enseñanza superior, reunido en París en Julio de 1900, ha merecido el alto honor de que su Rector figurase entre los Vicepresidentes y que fueran leídas en sesión pública las comunicaciones de sus profesores sobre «Colonias escolares», «Escuela práctica de estudios jurídicos y sociales» y «Extensión universitaria».

Dentro de la patria, la Universidad ovetense ha acudido con numerosa representación de catedráticos y de alumnos á las solemnidades con que se ha festejado en Madrid el Centenario de Colón; ha tomado parte muy activa en las tareas importantísimas del Congreso pedagógico hispano-portugués-americano de 1892, en el que varios catedráticos presentaron «memorias» sobre diversos temas é intervinieron en la discusión de éstas y de otras; ha concurrido también al Congreso económico-social iberoamericano, presentando dictámenes acerca de muchos de los puntos objeto de estudio, y los catedráticos que llevaron allí su voz no perdieron ocasión de manifestar en él la opinión de la Universidad.

Conocida es ya en nuestra patria y fuera de ella cómo la Universidad se preocupa constantemente por ampliar la esfera de su influencia oficial. Como considera deletéreo para la investigación y para la difusión de la verdad el ambiente confinado de la doctrina sectaria ó de la teoría de escuela, cuando en rigor sólo pueden realizarse por la libre indagación exenta de prejuicios, entiende que la labor del pensamiento de sus profesores no debe ser patrimonio exclusivo de los estudiantes de oficio, sino que debe entrar en la circulación de las ideas, ya para que la aprovechen los que no pueden asistir á sus cátedras, ya para que se enteren de ella los que pretendan juzgarla y, con su crí-

tica, contribuyan á depurarla de errores, si los tiene, ya para que la nación que la sufraga conozca su valor. Ha visto prácticamente realizada esta aspiración suya en la institución inglesa de la *University extension* y en las Universidades populares francesas; y, segura de las ventajas que tiene para la cultura patria, no ha dudado de implantarla, hasta con el mismo nombre británico, sin más que españolizarlo un poco.

Comenzóse por abrir las puertas de la Universidad á cuantos sintieran la necesidad de ampliar su instrucción; y lo que han sido los cursos de cultura superior y las conferencias del primer año, lo han dicho con sus aplausos los asistentes y lo han repetido la prensa local y la española. Pronto cundió la fama de la naciente institución, y menudearon las peticiones de círculos y sociedades para que los profesores de la *Extensión universitaria* llevaran á ellos el pan del espíritu; y el año pasado, principalmente, sin que disminuyeran, antes al contrario, los cursos públicos en la Universidad, se dieron muy cerca de doscientas lecciones fuera de ella sobre asuntos diversos de Matemáticas, Física, Química, Historia Natural, Ingeniería, Filosofía, Literatura, Economía, Historia, Música, Higiene, Política, Geografía, etcétera, etc., con gran concurrencia, especialmente de obreros, ávidos de escuchar la palabra de los maestros que con absoluto desinterés se consagran á esta salvadora obra de humanidad.

No se limita la Universidad á *predicar*; practica también. Entendiendo que si la acción social se ejerce con el consejo, mejor se efectúa con el ejemplo, hace bastantes años que se ha comprometido en una empresa, que produce resultados beneficiosísimos para la salud y la integral educación de los niños y contribuye á avivar la solidaridad entre los hombres de todas las clases sociales. Nos referimos á la fundación del filántropo pastor protestante suizo, el venerable M. Bion: á las colonias escolares, formadas hasta el penúltimo verano por alumnos de las escuelas de Oviedo y, desde el último, también por los pertenecientes á los concejos de Laviana y Langreo, que, convenientemente equipados, disfrutaban gratis, du-

rante un mes, de la estancia á orillas del mar. Se estudian los medios de extender este beneficio al mayor número de niños posible y de llevar también colonias á los lugares más montañosos de la provincia.

Asimismo se propone la Universidad, siempre ansiosa de contribuir por todos los medios á la elevación moral del pueblo, insistir en la campaña emprendida por los elementos sanos del pasado para disminuir la criminalidad, en la que entra como factor importantísimo, desdichadamente, el alcoholismo. A este efecto, ha introducido en sus conferencias de *Extensión universitaria* lecciones de higiene, de moralidad, y algunas en especial dedicadas á combatir aquel horrible vicio, que tantos estragos produce, sobre todo en las clases llamadas desheredadas de la fortuna; y, por fin, poniéndose francamente al servicio de la causa protectora de los obreros, se consagrará á su defensa ante las autoridades administrativas y judiciales en cuantos asuntos se rocen con las leyes de accidentes del trabajo, reguladora del de las mujeres y los niños, y las demás que se promulguen para responder á la política de auxilio de los menesterosos.

## LOS PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA

EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD  
DE OVIEDO

Siendo una de las cosas esenciales de la enseñanza su metodología, ha parecido que el mejor medio para dar una idea exacta del modo cómo se enseña en nuestra Universidad, sería exponer brevemente los procedimientos que cada profesor emplea en su clase. Solicitados, al efecto, los señores Catedráticos, en el presente volumen aparecen as notas correspondientes á muchas de las asignaturas; el resto, que no se publica ahora por no haber llegado los originales á tiempo para la impresión, figurará en volúmenes sucesivos de los *Anal's*. A las notas que siguen, van añadidos, como muestra, trabajos de los alumnos.

—

## ECONOMÍA Y HACIENDA PÚBLICA

(Profesor: D. Adolfo Buylla.)

1.º Un alumno redacta, por riguroso turno, el «acta de clase». Este trabajo consiste en recoger con exactitud cuanto en la cátedra pasa en orden al trabajo en ella realizado: lo mismo las manifestaciones aclaratorias ó explicativas del profesor, que las disertaciones de los discípulos. Aun cuando el acta debe ser una historia, un «diario» de los trabajos de la clase, suelen los estudiantes comentar y ampliar en ella las materias tratadas.

2.º El profesor hace todos los días una crítica del acta presentada, en cuanto á su parte interior ó propiamente científica y á su forma—construcción, ortografía,—poniendo de relieve las buenas condiciones y los defectos que observe.

3.º No hay explicación, conferencia ó disertación en forma oratoria y solemne del catedrático. Un alumno, designado en el momento, manifiesta lo que se le ocurre sobre el tema señalado; y esto da motivo á un diálogo, mejor, á una conversación en que, invitados por el profesor, suelen tomar parte (con el orden debido) varios alumnos, procurando siempre favorecer su espíritu de iniciativa y acostumbrarles á discurrir por sí.

4.º No se recomiendan libros de escritores determinados; pero se procura señalar las fuentes de conocimiento más apropiadas, de donde puedan los alumnos tomar los datos y noticias convenientes.

5.º Hacia la mitad del curso, los alumnos, divididos en grupos, y siempre con la presencia y bajo la dirección del profesor, visitan el museo industrial de la Escuela de artes y oficios, talleres, fábricas, minas, canteras, y redactan memorias especiales acerca de cada una de estas visitas.

6.º En la cátedra de Hacienda pública, se habitúa á los alumnos al manejo de los presupuestos del Estado en la *Gaceta* y en la *Colección legislativa*, y suelen también, á invitación del profesor, redactar memorias sobre los presupuestos de la provincia y ayuntamientos donde residan.

## HISTORIA GENERAL DEL DERECHO ESPAÑOL

(Profesor: D. Rafael Altamira.)

Según el plan vigente, la *Historia general del Derecho español* hállase colocada en el tercer año de la Facultad de Derecho, ó, por mejor decir, en el segundo, descontando el *preparatorio*, dedicado á estudios de Filosofía y Letras. A nadie que conozca, aunque sea medianamente, los métodos modernos de investigación y enseñanza, causará novedad la afirmación de que todo lo que no sea poner al alumno en contacto con la misma realidad histórica, es tarea perdida, que reduce el trabajo escolar al viejo procedimiento memorista, bueno para repetir maquinalmente unos cuantos nombres y fechas, pero absolutamente inútil para que el alumno forme sentido de los hechos humanos y del proceso de su desarrollo. El realismo, el carácter «práctico», la dirección «experimental», consisten, tratándose de la Historia del Derecho, en que el alumno, en vez de oír *explicar* al profesor (ó de *leer* en un libro de texto) lo que es, v. gr., la *Lex Romana Visigothorum*, ó el *Fuero Real*, vea por sí mismo estos documentos legales, los analice, los compare entre sí y llegue intuitivamente á caracterizarlos y á distinguirlos uno de otro.

Pero las más de las veces resulta inaplicable este procedimiento. Nuestros bachilleres, con raras excepciones, no saben latín bastante para traducir la *Ley municipal* de Osuna, ó el *Fuero Juzgo* de Ervigio (no el romanceado, de que con error se sirven muchos para estudiar la legislación visigoda). Lo mismo ocurre con los documentos latinos de la Reconquista y con los primeros *Fueros municipales*. Quedan, como recurso, los documentos castellanos; pero si el romance es muy antiguo, tampoco lo pueden leer sin tropiezos los más de los alumnos.

Semejante falta de preparación limita mucho la posibilidad de aplicar el método verdadero de enseñanza, pero no la anula por completo. Todo se reduce á utilizar las circunstancias favorables, sacando partido de las excepciones (que no suelen faltar en cada curso) y de la buena voluntad y perspicacia

de algunos discípulos. Así, desde 1897, en que comencé á regentar mi cátedra, no ha pasado ningún curso sin que se leyeran y analizaran en clase textos jurídicos correspondientes á la mayoría de los períodos de nuestra historia. Cuando menos, he encontrado *un* alumno (entre 22 ó 25, que suele ser el número ordinario de los matriculados y oyentes) que sepa latín, y á ése le he encargado traducciones y análisis, que los demás escuchan y yo voy comentando ó corrigiendo. Los *Fueros municipales* romanecados los hago leer á todos los alumnos, ayudándoles con glosarios de voces antiguas y, naturalmente, con mis observaciones. Por último, cuando falta personal competente, ó no es posible cargar mayor trabajo á los alumnos, yo mismo leo, traduzco y comento los textos relacionados con las cuestiones históricas planteadas.

Así, y tomando por ejemplo el curso próximo pasado (1900-1901) y lo que va corrido del presente, mis discípulos han examinado por sí mismos los siguientes documentos: *Leyes municipales* de Osuna, Málaga y Salpensa (ediciones da Hübner y *Museo esp. de antigüedades*); *tesseras* de hospitalidad y patronato (Berlanga); nuevo bronce de Itálica (Berlanga); *Decreto* de L. E. Paulo (Cagnat); *Lex Romana visigothorum* (Haenel); *Fuero Juzgo*; *Fueros* de León, Avilés, Oviedo, Cuenca, Agüero, Sahagún, Villaviciencio, Lugo, Madrid, Toledo, Palma, Brihuega, Salamanca y otros. Han hecho, además, resúmenes de Estrabón (libro III, traducido), Cagnat (algunos capítulos del *Cours d'épigraphie latine*), D'Arbois (estudio sobre el duelo judicial entre los Celtíberos) y Muñoz Rivero (historia de la escritura en España). Por mi parte, les he leído fragmentos de Homero; de Pérez Pujol, Monod y otros historiadores; de la *Crónica compostelana*, la *Historia de Sahagún*, las *Leges visigothorum antiquiores* (ed. Zeumer); *fragmentos* de la Vallicellana (Gaudenzi); *donaciones y fueros primitivos* (Obona, Valpuesta, Oviedo, etc., según la edición de Muñoz Romero), comparándolos entre sí y para hacer ver el nacimiento del *concilium*, etc.; *Fuero Real*, *Leyes Nuevas*, del Estilo, de los Adelantados, etc., que en años anteriores leyeron también los

alumnos y en el presente volverán á leer y estudiar por sí propios (1).

Aparte estos trabajos sobre los textos (que, naturalmente, se dificultan por la falta de ediciones críticas, *in usum scholarum*, de los documentos históricos de nuestro derecho), en las explicaciones sistemáticas que con ellos voy combinando, utilizo constantemente, ya los *mapas* (colección mural Vidal Lablache-Torres Campos y *mapa mudo* en tela apizarrada de España y Portugal, Torres Campos-Suzanne, que me permite ir señalando los cambios de la geografía histórica), ya el *encerado* (clasificaciones, cuadros sinópticos, nombres extranjeros, fragmentos de textos, etc.). El programa de estas explicaciones lo redactan, en el presente curso, los mismos alumnos, á medida que desarrollo la materia de cada período. En las lecciones de introducción (concepto de la historia del derecho, fuentes, metodología, etc.), me sirvo, con provecho, del método socrático. Las de bibliografía general las he explicado en la Biblioteca de la Facultad de Derecho, teniendo á la vista y mano de los oyentes la mayoría de los libros á que me iba refiriendo. En cursos anteriores, han redactado también resúmenes escritos de mis lecciones, que luego leían en clase y allí eran corregidos y comentados. Les he hecho visitar el Museo de antigüedades asturianas, para que vean inscripciones, monedas, calcos, pergaminos, etc., y en la cátedra hago circular á menudo fotografías, grabados, fototipias y otras reproducciones de documentos antiguos.

(Como muestra de los trabajos hechos en clase, se publica luego un estudio sobre las

(1) El vastísimo contenido de la Historia del Derecho español no permite que cada año se estudien con igual amplitud todos sus períodos y divisiones. La práctica que yo sigo consiste en estudiar intensamente, en cada curso, una parte de la historia, refiriendo á ella los más de los trabajos prácticos; y respecto de las otras, explicar en conferencias las líneas generales de su desarrollo externo é interno. En ese turno monográfico de materias, no hemos llegado todavía al derecho especial de Aragón, Cataluña, Valencia y demás regiones no castellanas; y por eso no figuran en la lista de trabajos sobre las fuentes, textos relativos á ellas. En el presente curso, comenzaremos á estudiar directamente el *derecho catalán*.

*Inscripciones hispano latinas*, y particularmente los bronces de Salpensa y Málaga, y una de las contestaciones á la *Información* sobre costumbres populares y derecho consuetudinario promovida por la sección de Ciencias morales y políticas del Ateneo de Madrid—curso de 1901 á 1902).

DERECHO POLÍTICO ESPAÑOL COMPARADO  
CON EL EXTRANJERO

(Profesor: D. Adolfo Posada.)

El procedimiento en la enseñanza de mi cátedra no ha sido siempre el mismo. Ha cambiado bastante, en atención, 1.º, al número de alumnos asistentes; 2.º, á la exigencia de la legislación respecto de programas, exámenes é igualdad en éstos de los alumnos oficiales y no oficiales, y 3.º, á la índole de las cuestiones tratadas. En general, he procurado dos cosas: hacer la enseñanza muy intensiva, prefiriendo en cada curso estudiar bien pocas cosas, á dar por supuesto que se estudiaban muchas, é interesar de un modo personal y directo en el trabajo de investigación á los alumnos, empleando al efecto poco la explicación en forma de conferencia y mucho mas el diálogo familiar, la consulta de libros, la crítica de éstos, la lectura y comentarios de textos y la redacción por los mismos alumnos de programa, resúmenes, disertaciones, etc., etc.

Por vía de ejemplo, y evitando razonamientos que alargarían demasiado esta nota, indicaré cómo he organizado los estudios en mi cátedra este año. Los he dividido en tres secciones, dedicando á cada una de éstas dos días á la semana. En la primera sección—lunes y jueves—desenvolvemos curso sistemático, esto es, explico un programa ordenado ó cuestionario de la asignatura: los alumnos toman sus notas y de vez en cuando conversamos acerca de ellas. En la segunda sección—martes y viernes—trabajamos acerca de la *idea del Estado* en general y en algunos de los principales autores modernos. Al efecto, hemos hablado sobre el referido tema, habiendo estudiado las doctrinas de Gumplowicz y del Sr. Giner, estando cuatro alumnos encargados de traba-

jar sobre este último y sobre Krause, Burgess y Bluntschli. En la última sección—miércoles y sábados—se hacen trabajos de exposición, crítica y comparación de Constituciones modernas, tomando por base la española: se trata en esta sección, sobre todo, de acostumbrar á los alumnos al manejo de los textos constitucionales. Naturalmente, al criticar estos textos, se indican los antecedentes históricos indispensables, con vista siempre de los libros más adecuados para el caso.

En estas dos últimas secciones ó clases de trabajos, no empleo la conferencia ó discurso, sino la conversación, teniendo siempre delante, cuando de libros se trata, los libros mismos, para no hacer ninguna cita de memoria y poder comprobar las afirmaciones que se hagan. Generalmente, un alumno se encarga de estudiar un capítulo de un libro, y lo expone de palabra ó por escrito, según la complejidad del asunto aconseje una ú otra forma; inmediatamente, se conversa acerca del trabajo hecho por el alumno, con toda calma, sin prisa, aprovechando todas las ocasiones que se nos ofrecen de hacer las digresiones oportunas en las materias afines de nuestros estudios. Otro alumno lleva el diario de la clase, una especie de indicación brevísima de las principales materias examinadas, diario que leemos de vez en cuando, con el objeto de recordar la labor hecha, sirviéndonos en no pocas ocasiones esta lectura de motivo para nuevas conversaciones sobre los asuntos ya vistos, pero no bien entendidos.

DERECHO ADMINISTRATIVO

(Profesor: D. Rogelio Fove y Bravo.)

Desde el momento en que, por circunstancias especiales, disminuyó el número de alumnos oficiales en la Facultad de Derecho de nuestra Universidad, creí conveniente sustituir el procedimiento empleado por mí hasta entonces para el trabajo de la cátedra, por otro más adecuado al desarrollo de la iniciativa de los alumnos y que les habituase á prescindir del sistema de repetición de textos ó de los apuntes que tomaban de mis conferencias: apuntes generalmente in-

completos, y en los cuales una idea no anotada, ó un inciso olvidado en el extracto dejaba éste oscuro, incomprensible ó disparatado.

Mi procedimiento actual es el siguiente: empiezo la clase pidiendo á un alumno que exponga la materia comprendida en la lección del día, tal como él la ha entendido, y le auxilio con mis observaciones, corrigiendo los errores que formula por medio de una demostración lo más clara posible, ampliando en los detalles ó en el conjunto las partes de la lección que explica, dirigiéndole en la marcha de su razonamiento, apoyando las conclusiones con la cita de autoridades, procurando, durante todo el tiempo, llevarle del conocimiento vulgar al científico. De esta manera, el trabajo de investigación lo hacemos juntos, el profesor y el alumno. Como provoco también la intervención de otros alumnos en esta labor, con preguntas ó petición de antecedentes, creo conseguir de los tres ó cuatro que cada día trabajan conmigo, un esfuerzo de atención mayor que cuando se limitan á escuchar mis conferencias; trabajo que se extiende á la mayor parte de los demás alumnos: pues, ignorando éstos en cuál momento les haré intervenir en nuestra labor, la siguen con cuidado, para que no les sorprenda una pregunta inesperada.

Cuando el alumno que expone la lección comete un error de determinado carácter, llamo sobre él la atención de alguno de sus compañeros más distinguidos como inteligentes ó como estudiosos, para que lo rectifique; porque juzgo muy eficaz, en algún momento, que el alumno expositor de la lección pueda observar la forma en que discurren su compañero y su profesor, para elegir la que mejor se preste á la expresión de su pensamiento en la cuestión tratada por él. Cuando me repite al pie de la letra definiciones ó conceptos de cualquier tratado, le exijo la explicación del concepto ó de la definición, para asegurarme de que los comprende, y prefiero suspender la lección y detenerme en aquella parte de ella, hasta vencerme de que el alumno ha podido formar idea, más ó menos completa, de cuanto el tratadista ha querido decir.

Por último, en la forma en que de momento me ocurre, corrijo, en cuanto me es posible, las faltas de dicción, de gramática, de lógica, etc., que los alumnos cometen y, cuando han pasado quince ó veinte días trabajando con asiduidad, dedico un día á conversar con ellos sobre lo que llevamos estudiado, lo que nos falta, plan de trabajo, de repasos, etc.

Este es el procedimiento que empleo en mi cátedra de Derecho Administrativo; advirtiéndole que me he propuesto en este curso dedicar el último mes al repaso de la asignatura; pero no por el método ordinario, sino por el de resolución de consultas, emisión de dictámenes y proposición de reformas en toda la materia administrativa.

#### DERECHO CIVIL ESPAÑOL

(Profesor: D. Fermín Canella.)

A partir de las últimas reformas de la Facultad de Derecho, en 1880 y 1883, queda más determinada esta asignatura, una vez refundida en ella el estudio de los antiguos *Códigos* (cátedra que fué nuestra primera titular) y pasando á otra distinta el de la *Historia* de nuestra legislación. En virtud de aquellos cambios, no se trata de la exposición elemental ó de mero fundamento y principio del históricamente llamado *Derecho civil*, pero tampoco de «ampliada» manifestación de su prolijo contenido en los antiguos y nuevos Cuerpos legales de toda la nación.

Simplificados aquéllos, por lo que se refiere á la mayor parte del territorio, con la publicación del *Código civil*, aún resta múltiple materia de estudio, ya por el de las importantes leyes complementarias y generales que quedaron fuera de aquel que se dice *Derecho común*, ya por el del llamado *Derecho foral*, no incluido ni codificado en los puntos de verdadera y sustancial diferencia y vitalidad. Para tan vasta y dispersa doctrina del *Derecho civil español*, están asignados dos cursos académicos, plazo harto escaso, y mermado más todavía por la disminución de días lectivos y prolongadas vacaciones.

En estas condiciones difíciles, hay que desenvolver la enseñanza de una de las más principales manifestaciones del Derecho positivo nacional, del «Civil», que tiene en la vida aplicaciones tan interesantes como trascendentales. Y si á esto se agrega que ha cesado su inmovilidad histórica, y que la trasforman y amplían profundos cambios y necesidades de la sociedad actual, que pone en sus instituciones y preceptos la solución de arduos problemas, indicados quedan los obstáculos que salen al paso del profesor y alumnos, con la variedad de leyes, la necesidad de otras y el estado de la bibliografía, magnífica y rica hasta ahora, pero escasa, al menos entre nosotros, en cuanto se refiere al agitado presente y nebuloso porvenir.

Dadas estas circunstancias, bien se comprende que no es posible abarcar tan extenso cuadro en todos sus términos; y para vencer tales escollos, maestros y discípulos precisan combinar sistemas, á fin de desarrollar metódicamente el *Derecho civil español* de «hoy», con memorias suficientes del de «ayer» y con indicación del de «mañana», por las soluciones ya dispuestas ó en estudio que apremia más cada día...

... Prescindiendo ya del libro de texto, digno de este nombre y cuya elección siempre declaramos libre, mientras no aparezca el cuestionario oficial, seguimos con nuestro programa para la cátedra oficial. Le precede una Introducción (concepto del Derecho en general y del Civil; el Civil español; sus varias fuentes antiguas y modernas; la teoría y desenvolvimiento de los actos jurídico-civiles), y el índice metódico de las *Instituciones de Derecho civil*, ceñidas en lo posible al Código, ordenados y agrupados sus artículos en referencia y comparación con las leyes regionales y subordinadas aquéllas á cuatro partes: *Personalidad* (Personas, Familia, Organizaciones familiares, Registro civil); *Propiedad* (Cosas, Dominio y sus manifestaciones, Adquisición y pérdida, Registros); *Sucesiones* (sus diferentes manifestaciones) y *Obligaciones* (Contratos y sus efectos).

En el método y orden interiores de la cátedra, así, en determinadas lecciones ó materias, nos valemos de la «conferencia» ó

discurso, como en otras acudimos al diálogo, razonando preguntas y respuestas; y en alguna contada ocasión, dejando á la memoria ciertos principios y procedimientos. Se procura siempre la reflexión detenida sobre el fundamento de la doctrina, su expresión antigua y actual en las leyes; en casos varios, se comenta la reforma que se anuncia para ver si es científica, justa y prácticamente necesaria, entre las que van trasformando y ampliando el Derecho civil; y libre y reflexivo el criterio, se procura que el alumno no se incline ciegamente á la opinión de un autor, ó á la regla del legislador, para que el estudio y el examen sean resultado de su propio é individual esfuerzo.

Por último, dando á la enseñanza universitaria del *Derecho civil español* un carácter útil y positivo, y asimismo un sentido educador para las futuras profesión é inclinaciones del estudiante, se procura también en nuestra cátedra la mayor suma de ejercicios prácticos, sin traspasar los límites de otras asignaturas. Así se adiestran los alumnos en el manejo, lectura y breve comentario de los Códigos antiguos y vigente, «Colección legislativa» y documentos de legislación, evacuando citas, para acostumbrarlos á fijarse en la integridad y redacción fija del texto legal y necesidad de su aplicación estrictamente es tal ley, dejando para otras esferas aspiraciones y teorías de diferente sentido y alcance. Igualmente se acometen tareas especiales, como cuadros sinópticos de materias y secciones del programa; relaciones bibliográficas; notas y extractos de obras y monografías de Derecho civil; examen de casos y asuntos jurídico-civiles que reseña la prensa periódica ó profesional, y particularmente de las sentencias de los tribunales superiores y resolución de consultas sencillas. A este tenor, se completan el propósito de la ley, la doctrina del libro y la explicación de la cátedra, con otras prácticas, referentes á especiales lecciones del programa. Por ejemplo: «Computación de parentescos y formación de árboles genealógicos»; «Expediente de dispensas matrimoniales»; «Notificación» y «Actas en los matrimonios católicos»; «Actuaciones del consejo de familia»; «Actas del Registro civil» (con

visita á estas oficinas); «Representación gráfica de las servidumbres»; «Diferentes capitulaciones matrimoniales»; «Cuadros de términos de prescripción»; «Actos de los Registros de la Propiedad», principalmente del de «Inmuebles» (con visita á estas dependencias); «Redacción de las varias formas de testamento», con toda clase de instituciones y cláusulas; «Cómputo de las legítimas, mejoras», etc.); «Particiones de herencia, con casos varios hasta la determinación de hijuelas»; «Lectura y razonamiento de instrumentos notariales y documentos privados relativos á los contratos» y «Estudio especial del de Trabajo,» novísima reglamentación.

Claro está que no toda esta práctica puede abordarse en cada curso; pero sí se realiza y censura el mayor número posible, con obras de uno ó de varios alumnos, según los casos: como consta en el decanato de la Facultad, donde se archivan los trabajos.

(Concluirá.)

## REVISTA DE REVISTAS

**Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.**  
(Revista de higiene escolar. — Hamburgo.)

ALEMANIA

MARZO Y ABRIL

*Notas sobre el método y resultados del reconocimiento de la vista en las escuelas primarias de la ciudad de Zurich,* por el Doctor oculista A. Steiger.—El examen hasta ahora practicado en los niños de las secciones 1.<sup>a</sup> y 6.<sup>a</sup>, esto es, al entrar en la escuela y al dejarla, resulta deficiente, porque, entre otras cosas, no precisa sino la miopía, quedando desatendido el astigmatismo. Encargado el autor de proponer una reforma en este servicio, ha establecido un previo reconocimiento, que remite todos los casos anormales ó dudosos á un examen especial, conforme á un cuestionario de observaciones que debe llenar el oculista respecto de cada alumno, sirviéndose de todos los datos que arroja la medición oftalmométrica para establecer un diagnóstico seguro. Desechado

el sistema de letras para probar la vista, se han adoptado cuatro distintos tamaños de carteles en forma de E, de cartón, colocados á diversa distancia y en distintas posiciones, y que tienen impresa en el reverso la instrucción necesaria para su uso. En la práctica del citado reconocimiento previo, tiene importante papel el maestro, y lo mismo en la redacción de los cuadros de resultados; uno de ellos, que comprende datos comparativos desde 1894 á 1901, confirma el hecho de que las niñas ofrecen más casos de vista imperfecta, llegando á 20 por 100 el número de las que la tienen anormal por cualquier concepto.

*El foot-ball,* por el Dr. J. Dollinger.—Entre la gimnasia y los juegos libres hay una diferencia análoga á la que existe entre las reglas gramaticales y una pieza literaria. No es maravilla que los jóvenes se inclinen á lo segundo; ni es merecida la acusación de poco patriota hecha al club gimnástico de Budapest, por haber importado el *foot-ball*, como juego mas vivo é interesante que los de abolengo alemán: necesita constante atención y movimiento, favorece los hábitos de disciplina y su práctica no encierra mayores peligros que la de otros deportes, la carrera, la equitación ó los patines. Buena prueba de que tiene las condiciones apetecibles este juego, es la rápida propagación que ha logrado en Alemania (á cuyo pueblo no podrá tacharse de anglómano), hasta como espectáculo que grandes muchedumbres acuden á presenciar. Cuando se ejercita con proporcionado número de jugadores, y sobre todo, en terreno holgado y sin accidentes, como en el nuevo campo que posee la ciudad de Budapest, lleva grandes ventajas á los demás; y apartará seguramente á millares de jóvenes de la emponzoñada atmósfera de los cafés y de los peligros del tapete verde.

*Tratamiento de los escolares enfermos, propio del maestro,* por el Dr. Axmann, médico escolar.—Todavía mayor interés que el médico, si es posible, deben tener los maestros en que sean saludables las condiciones de la escuela y de los alumnos, tanto por el grado de cultura que estas condiciones suponen, como por el influjo vital que



ejercen en el resultado de la enseñanza. Tarea enorme, la de conquistar ese grado, ante la indiferencia de los padres en general y lo escaso de los medios que la salubridad y beneficencia públicas ofrecen, sobre todo donde no existen médicos escolares. Las dos «ventanas del alma», vista y oído, si no funcionan debidamente, producen retraso en ciertos alumnos, atribuido á otras causas. Las frecuentes desviaciones de la columna vertebral, tan ocasionadas á padecimientos más graves; cualquier género de las llamadas enfermedades constitucionales, ó escrofulosis, anemia, raquitis; de las nerviosas, ó del aparato pulmonar, ó del digestivo, y, por último, de las contagiosas y parasitarias, reclaman atenta observación por parte del maestro, y después, para atenderlas de primera intención, una serie de medidas y precauciones completamente á su alcance: desde luego, la diligencia en dar cuenta de toda novedad á las familias y al médico escolar, si lo hay, con quien debe vivir en cordial inteligencia. Hoy son tan exigidos, si cabe, en el maestro, conocimientos de medicina, como los propios de la función que profesa.

*El nuevo atril Adler y su aplicación á las escuelas*, por A. Koch.—Poco á poco, van realizándose en la práctica las exigencias que formulan sucesivamente la higiene racional, en cuanto á la postura del alumno para leer ó escribir, y hasta la comodidad, que le haga más agradable el trabajo. Las mesas llenan ya casi todos los requisitos debidos: un paso más representa el nuevo atril. Su parte esencial es un trapecio movable de alambre grueso, sobre el que descansa el libro abierto para leer ó copiar de él; en el centro de su brazo alto lleva un pequeño soporte, cuyo extremo se fija, para graduar la inclinación, en la plancha estriada, cuyo extremo anterior se adapta al borde más lejano de la mesa, pudiendo correrse hacia adelante; cuando no hay que usarlo, se pliega el aparato, que no ocupa más sitio que la tapa de un tintero grande. Tiene redondeados los bordes y ángulos, su uso no ofrece dificultad y puede colocarse en cualquier saliente, aunque no sea una mesa. Cuesta 50 cents. de marco, y por 10 más lo

remite la casa Müller y C.<sup>a</sup> (Francfort del Mein).

*Sociedades y reuniones.*—El discurso del Dr. Benda en la Sociedad de higiene escolar de Berlín, demostró que el promedio de los alumnos de enseñanza superior no puede llenar cumplidamente las obligaciones que ésta impone. El 40 por 100 no obtienen la autorización para el servicio militar de un año; entre ellos sólo figuran los que manifiestan disposiciones parciales para tal ó cual grupo, de los recargadísimos y variados planes de estudio; no se cuentan los mentalmente débiles: de modo que sólo un pequeño núcleo de privilegiados puede salir adelante sin detrimento de su salud. El remedio consistirá en hacer más individual la enseñanza, procurando alguna protección á los retrasados, por medio de clases auxiliares especiales, y en disminuir desde luego el número de alumnos en cada clase. También se propuso hacer coincidir el año escolar con el civil y distribuir mejor las vacaciones.—En otra Sociedad análoga, habló el rector Hintz sobre los campos de juego en la misma capital. Hoy son 9, con unos 2.500 niños asignados á cada uno, dos tardes por semana. No era inclinado á que se utilizasen para juego ni para gimnasia los patios de las escuelas, porque era casi imposible en ellas el juego libre. Propuso: que se estableciesen dos clases especiales de juego, dirigidas por profesores; que á toda costa se aumentase el número de campos destinados á este fin, admitiéndose á las niñas, y recomendó que durante el mal tiempo se cambiasen los juegos por el ejercicio de la patinación. Respecto de los paseos escolares, dijo que debían practicarse también durante las vacaciones.—Disertando, pocos días después y ante la misma Corporación, el profesor Perlewitz sobre los planes de estudios superiores en relación con la higiene, dijo, respecto al horario, que se debía tender á suprimir las clases de la tarde, aun conservando, como mal menor, una 6.<sup>a</sup> en la mañana; y caso de no ser posible, dejar para después de mediodía sólo tres clases, (ninguna después de las 6), y que la última se destine al canto, dibujo ú otra enseñanza facultativa. Prefiere, como horas de entra-

da, 7 mañana y 3 tarde.—Acerca del tema «Inspección médica de los escolares y legislación escolar en lo relativo á la higiene, principalmente, al recargo mental de profesores y alumnos», habló el Dr. Hankel en sesión plena del Colegio de medicina de Sajonia (18 Noviembre de 1901), lamentando la falta de disposiciones sobre este punto concreto, mientras que la parte referente al material se halla bien vigilada. Censuró que todavía tenga carácter provisional la institución de médicos escolares en muchas capitales; que apenas se tenga en cuenta la estadística de la mortalidad en las poblaciones rurales, superior á la de los grandes centros, sobre todo en las que mantienen ciertas industrias; que, á veces, por falta de conocimientos de higiene hasta en los mismos médicos, se tienen como mentalmente incapaces muchos niños que sólo padecen defectos físicos; por último, trató de probar que son comunes, y de ningún modo opuestos, los intereses del maestro y del médico escolar y que éste puede hacer la visita de una población escolar de 2 á 4.000 niños con sólo dos sesiones semanales. Sobre el segundo punto del tema, disertó el Dr. Götz, teniendo á la vista datos relativos á los maestros de Leipzig: un 30 por 100 de éstos padecían catarros de las vías respiratorias y un 17 neurastenia, debido todo á trabajo excesivo. En cuanto á los alumnos, entre los de 6 años de edad, sólo el 10 por 100 podía calificarse como de salud completa. Cosa parecida ocurría en las escuelas normales. Propone: que se reduzca á un minimum de 24 horas semanales el trabajo de profesores y de alumnos; que disminuya el número de éstos en cada clase y que los descansos no bajen de 15 minutos.

*Variedades y noticias.* — Un minucioso examen de la dentadura en 116 niños de una escuela de Zürich, practicado por el Dr. Müller, dió á conocer que ninguno de ellos la tenía completamente sana, y sólo un 10 por 100 (la mayoría, niñas) cuidaba de su limpieza. Gracias á la precisión de los cuestionarios, pudo hacerse cada reconocimiento en minuto y medio. Los remedios que para este grave mal propone el doctor, son: incluir en los libros de lectura breves

advertencias sobre la necesidad de cuidar la boca; proveer á los alumnos pobres de cepillos y polvos para los dientes y procurarles asistencia gratuita del dentista; por último, hacer obligatorio el examen anual de la dentadura, dando á cada padre copia del resultado, y publicar las estadísticas generales con los datos obtenidos sucesivamente.— En Viena, todavía ofrece dificultades la creación definitiva de los médicos escolares, por las quejas de los demás sobre la ingerencia de los primeros en las familias. Para remediar esto, se puede (como se hace en Budapest) elevarles el sueldo y prohibirles que visiten particularmente. Berlín tiene resuelto el problema, funcionando hoy 12 médicos en cada distrito escolar, casi sin oposición, consagrados principalmente al reconocimiento de los nuevos alumnos y clasificación de los que necesitan una clase especial. Recuérdese que aquella ciudad sostiene 250 escuelas con más de 200.000 niños. Lucerna tiene ya dos médicos para sus escuelas, con sueldo de 1.000 francos anuales. Los cuatro que funcionan en Schöneberg han reconocido 3.000 niños; sólo de los de nuevo ingreso, resultaron 305 con defectos de importancia. Igual número de médicos sostiene la ciudad de Gratz. La de Malmö ha nombrado para este cargo, en las escuelas superiores, á la Srta. Sofía Holgran.—Consagra el periódico *Bohemia* un artículo (1.º Enero 1902) á resumir los argumentos que los respectivos partidarios de los juegos libres y de la gimnasia emplean para defender cada uno sus opiniones é ideales. Procura disminuir el antagonismo que (cada vez va en menor escala) existe entre unos y otros, reduciendo la cuestión meramente al terreno de los límites en que ambas clases de ejercicios, por igual necesarias y justificadas, deben practicarse: ni una estricta reglamentación de la gimnasia que convierta al muchacho en un maniquí de movimientos automáticos, ni tampoco un abuso tal de la libertad en el juego, que se pierda todo su provecho ante los peligros que el exceso de agitación y la competencia de partidas empuñadísimas traen consigo.— Es unánime, entre los médicos de Munich, la convicción del grave daño que produce á los niños la

cerveza, sobre todo á los débiles, cuyo robustecimiento se busca erróneamente con bebidas fuertes. Hallan que muchos padecimientos del corazón y del hígado no reconocen otra causa.—Según *L'Abstinence*, son grandes los progresos que hace la Sociedad suiza «Helvetia», compuesta de estudiantes de 2.<sup>a</sup> enseñanza, contra el alcoholismo. Hay socios colaboradores, además de sus 150 activos, que pagan una cuota anual de 5 francos. Una sociedad análoga se ha fundado en Munich, con más de 70 estudiantes.—Más de un 20 por 100 de los maestros y maestras de Berlín tuvieron que solicitar licencia durante el curso pasado por causa de enfermedades nerviosas.—En el quinquenio 1894-98, resultaron 9.000 niños, de 12 á 14 años, reos de faltas ó delitos en Alemania, cada año: sólo en la décima parte de los casos se declaró no existir responsabilidad. La mayoría, por actos inmorales con violencia; después, por hurto é incendio intencional.—En 1901, ensayó la ciudad de Rixdorf un tipo de «media colonia», por ser excesivo el número de niños necesitados, é insuficiente el dinero reunido. Consistió en paseos y excursiones á los bosques próximos, durante 30 tardes; 350 niños, divididos en 6 grupos, tomaban allí toda la leche que querían (fría y pasteurizada). El resultado, muy satisfactorio, habiendo ganado en peso de 1 á 5 libras.—La «Sociedad alemana de trabajos manuales y de juegos populares» publica el anuncio de los cursos gratuitos que establece para maestros y maestras, de Junio á Setiembre, señalando los nombres de los profesores, las clases y las localidades en que se explicarán. Al inscribirse, hay que pagar 4 marcos, para adquirir el Anuario de 1902 y los folletos publicados.—El nuevo reglamento de las escuelas primarias de Lucerna prohíbe los trabajos en casa para las tres primeras secciones; para todas; en el descanso de 12 á 2; y cuando el termómetro marque 25 centígrados á las 11, no habrá clase por la tarde. Los alumnos no pasarán de 25 en cada clase de retrasados. Las vacaciones se distribuyen así: desde mediados de Julio, de 6 á 7 semanas; hacia fines de Octubre, una; en Navidad,

otra; y en Pascua (primer domingo de Mayo), al terminar el curso, 2.—El Gobierno de Potsdam ha encargado á los directores de escuelas que den cuenta y explicación cuando ocurra, del hecho, de exceder del 20 por 100 los alumnos que no asciendan á la clase siguiente en el tiempo reglamentario.

*Libros nuevos.*—El 2.<sup>o</sup> Anuario de la «Sociedad suiza de higiene escolar» contiene los trabajos siguientes (1.<sup>a</sup> parte, Zurich, 1901): *Horas de empezar las clases primarias de la mañana*, por el Dr. Schmuziger (en alemán); *Nuestro canto escolar*, por E. Heuzmann (íd.); *Las desviaciones de la columna vertebral en las escuelas de Lausana*, por los Doctores Combe, Scholder, Weith (en francés); *La escritura vertical*, por H. Otth (íd.); *La nueva Escuela de música, en Zurich*, por los arquitectos Kehrer y Knell (en alemán). *Instrucciones para establecer el trabajo manual educativo*, publicadas por la «Sociedad alemana del trabajo manual.» Leipzig. Folleto de 120 páginas, edición de bolsillo, que contiene, además de las consideraciones sobre la importancia de esta materia y de un resumen histórico de su origen y estado actual, el modo práctico de realizarlo en las escuelas, primarias, las normales y otros centros.—*El insomnio nervioso y su tratamiento*, por el Dr. Trangott. Leipzig, 1902 (en alemán). Es libro más bien escrito para médicos. En la parte relativa al insomnio de los jóvenes, lo atribuye principalmente á la excitación producida por los exámenes. Como regla profiláctica, recomienda la abstención de bebidas alcohólicas, el descanso completo del domingo, y que no oigan los niños cuentos terribles ó extraordinarios.—*Higiene y dietética del estómago*, por el Doctor Schilling. Leipzig, 1902. Con 15 grabados. (En alemán.) También de corte científico. Rechaza, como propensa á nerviosismo y á enfermedades de la piel, la alimentación demasiado fuerte de los niños (mucha carne, huevos, leche, etc.); aconseja no usar corsé, y menos antes de la pubertad, y que se haga á todos lavarse muy bien las manos antes de comer.—*Los edificios de las escuelas primarias en Austria, Bosnia y Herzegovina*, por C. Hinträger. Stuttgart, 1901. Con 631 grabados. (En alemán.) Copia la legislación esco-

lar vigente en dichos países, y una serie de dibujos de edificios, con la descripción de todo su interior, desde las escuelas de 1 y 2 clases, hasta las de 20 y más. En la parte estadística, reúne numerosos datos de la población general y la escolar, comparativamente, de las escuelas y maestros, campos de juego y salas de gimnasia y de dibujo, con los respectivos presupuestos.—J. ONTAÑÓN.

## FRANCIA

*Revue pédagogique.*—Paris.

FEBRERO

*Tres conferencias de M. León Bourgeois sobre la solidaridad*, por M. Marcel Charlot.—Hace ya años que M. Bourgeois, en un libro, sentó las bases de una nueva teoría social, que ha venido á desarrollar en las conferencias de que ahora se trata. Su doctrina es, en resumen, que los hombres deben considerar que constituyen una asociación, cuyos miembros son solidarios, y no olvidar que viven por y para ella. La idea de justicia no es perfecta, si no va acompañada de la de solidaridad, entendida como un contrato entre el hombre y la sociedad; contrato que debe llevar consigo su sanción y responsabilidad consiguientes por ambas partes.

*Las Salas de asilo de Milán*, por M. E. Graziani.—Su fundación data de 1836, en que se abrió la primera. Hoy día, existen 65: 11 de caridad, 15 suburbanas, 37 privadas y 2 modelo, adjuntas á dos normales. Sus medios de subsistencia provienen de las rentas de sus bienes particulares (excepto las dos últimas). Están regidas por comisiones nombradas por los accionistas, y el gobierno ejerce un influjo muy limitado sobre ellas.—El pedagogo filántropo que dió la norma de estas instituciones, fué José Sacchi, muerto en 1891. Dió gran importancia á la elección de los locales y, conforme á su idea, se han ido construyendo edificios nuevos, sobre todo fuera de la capital. Claro es que el lujo de cada escuela, en local y menaje, varía según los medios económicos. Pero todos tienen un carácter eminentemente pedagógico.—Los niños son admitidos (gratuitamente, en las de caridad; mediante retribución en las demás) desde 2

años y medio hasta los 6, que es la edad de entrada en la escuela primaria. Actualmente, hay inscritos en total 10.633.—El personal docente se compone exclusivamente de maestras. El gobierno, deseoso de elevar el nivel pedagógico de dicho personal, envió primero maestros distinguidos á dar conferencias acerca de la enseñanza materna en los sitios donde la hay y recientemente ha autorizado la creación de cursos especiales. Según las teorías de Sacchi, el niño pasa por tres grados en la enseñanza: observa primero, imita después y por último ejecuta por sí solo. El método seguido es esencialmente froebeliano; pero, según parece, las maestras no han penetrado aún suficientemente el espíritu de ese método.

*La enseñanza en la Escuela Internacional de la Exposición*, por M. J. Delvolvé.—Tuvo por objeto (y lo cumplió) la citada escuela dar una serie de visitas-conferencias para enseñar la Exposición, principalmente á los delegados de las sociedades obreras, de un modo positivo y sintético, en cuanto no se trataba de un curso metódico, sino de conferencias sueltas en que, del examen de un objeto concreto, se deducían los principios generales relativos á la industria, ciencia ó arte correspondientes. Demostrada la bondad del sistema (1), no se ha limitado á la Exposición de París; la misma Escuela lo ha llevado á la de Glasgow (1901), y hoy día lo practican en París el Colegio libre de Ciencias y la «Escuela de la calle», institución reciente.

*Instrumentos de Bibliografía pedagógica*, por M. Ch.-V. Langlois.—El autor se limita á los textos propiamente bibliográficos, sin hablar de las obras de consulta.—I. Repertorios nacionales, periódicos: en Alemania, *Das gesammte Erziehungs-und Unterrichtsweisen in den Ländern deutscher Zunge*; *Pädagogischer Jahresbericht*, etc. En los países de lengua inglesa, la *Educational Review* publica anualmente, en Abril, una buena bibliografía; y el *Pedagogical Seminary*, la referente al estudio del niño.—En Francia, sólo existe la noticia de Ollendon en su

(1) Hace muchos años que lo practican la *Institución* y el Museo Pedagógico de Madrid.—*N. del A.*

*Recueil des monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889*, y la de A. Beurier sobre periódicos, en la misma obra.—En Italia la *Bibliografía dell'educazione e dell'istruzione*. (Milano, 1893).—II. Repertorios internacionales: A) Catálogos: los de las bibliotecas del Museo Ped. (París), de la Comenius Stiftung (Leipzig), del Bureau of Education (Washington), del Board of Education (Londres) y del Pestalozianum (Zurich).—B) Bibliografías, propiamente dichas: G. E. Schott, *Handbuch der pädagogischen Litteratur der Gegenwart*; Stanley Hall y Mansfield, *Hints towards a select and descriptive bibliography of education*; Monroë, *Bibliography of Education*.—C) Diccionarios: el de Buisson, la enciclopedia de Sonnenschein, la de Schmidt, la de Rein, la de Stoy y la de Vogel (todas en alemán, excepto la primera).—Por último, como resumen y compendio de todo, debe citarse la lista publicada en el *Report of the Commissioner of Education for 1893-1894* (Washington) y las que publica regularmente, desde 1898, la *Schol Review* (Chicago).—Como se ve, la mayor parte (por no decir la casi totalidad) de esta literatura corresponde á Alemania y á los Estados Unidos.

*Crónica de la primera enseñanza en Francia*.—Circular á los maestros, de la Sociedad contra la tuberculosis, para recomendar la educación preventiva.

*A través de los periódicos extranjeros*.—Contiene extractos de artículos de revistas inglesas, alemanas, norte-americanas y rusas.

*Bibliografía*.—*El movimiento literario contemporáneo*, por J. Pellissier.—*Por la libertad de conciencia*.—*Historia abreviada de la música*, por H. Boyer.—*Historia de la civilización contemporánea en Francia*, por A. Rambaud.—*Ensayo de historia crítica de la instrucción primaria en Francia, desde 1879 hasta nuestros días*, por M. Brouard (libro recomendable).—*La novela francesa en el siglo XIX*, por M. Le Breton.—*La enseñanza en las Colonias*, por Pierre Foncin.—*De la educación moral*, por F. Scaglione (en italiano).—GONZALO J. DE LA ESPADA.

## ENCICLOPEDIA

### SOBRE TENDENCIAS ACTUALES DE LA SOCIOLOGÍA (1)

por D. Adolfo Posada,

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

#### I

Tiempo hace que abrigo el propósito de resumir en un libro la idea de los principales sociólogos de nuestros tiempos. Quisiera condensar en él las varias corrientes que poco á poco se dibujan en el movimiento sociológico moderno, buscando sus antecedentes en la filosofía y atendiendo al influjo permanente que en sus direcciones más complicadas y delicadas ejercen las concepciones filosóficas contemporáneas. Pero hasta hoy no he podido hacerlo: requiere la obra que indico, á más de una muy sólida preparación, que exige tiempo y continuos estudios, un largo período de recogimiento que no me ha sido dable conseguir, por mil motivos complejos, en estos últimos años. Mientras ese período llega, si alguna vez llega, y precisamente obedeciendo á la necesidad de aquella preparación indispensable, procuro leer cuantas obras de sociólogos y filosofía social puedo y estudiar con especial curiosidad las cuestiones que la Sociología entraña, discurriendo á veces *en público* acerca de ellos, ó contándoles *al público* las impresiones que me producen las diferentes lecturas. En el fondo en mi interior al menos, casi todos los trabajos que sobre libros de Sociología y aun sobre problemas sociológicos publico responden á la preparación indicada. Son, como ensayos para ordenar materiales, definir ideas, precisar conceptos, compararlos, etc.; pero que, no obstante esto, tienen á veces quizá cierto valor propio, más que por nada, por la cantidad de *información* que puedan contener.

Ahora bien, el presente libro está formado, en casi su totalidad, de trabajos de este género. En este sentido, es como una avanzada del otro, que escribiré ó no, eso Dios lo sabe; pero que, independientemente de él, puede tener alguna utilidad para quien siente curiosidad por enterarse de cualquiera de estas dos cosas: del movimiento *literario* de la Sociología, ó bien de cómo se formulan y consideran entre los sociólogos modernos algunas cuestiones tan importantes como el *anarquismo*, la *psicología de las reuniones*,—con el ejemplo típico de los Parlamentos,—

(1) De un libro en prensa, titulado *Literatura y problemas de la Sociología*.

la *vida local*, el *origen de la justicia* y el *Estado*.

Los trabajos de *información* y crítica que constituyen el contenido de la primera parte de este libro, abarcan, aunque no de una manera completa, la «literatura» de la Sociología, desde Comte. No se habla, claro es, de todas las publicaciones sociológicas hechas; pero quizá se alude con más ó menos determinimiento á la mayoría de los sociólogos; seguramente, á cuantos han contribuido con algún trabajo original á la construcción de las diversas doctrinas, y especialmente á los que mantienen un punto de vista personal, en la nueva ciencia, como acabo de indicar, á partir de Augusto Comte, siguiendo por la concepción evolucionista de H. Spencer, hasta comprender la aparición verdaderamente asombrosa, por lo rápida y rica, de la Sociología en los principales países cultos y á través de las escuelas filosóficas más opuestas.

Las fuentes que para escribir los diversos capítulos de esta primera parte he tenido presentes, como el lector verá, han sido de dos clases, según la índole y condiciones de las mismas. Unas veces, me han servido las mismas obras originales de los autores, estudiados; otras, he trabajado sobre resúmenes periódicos del movimiento científico de la Sociología, tan completos como el *Año sociológico* de M. E. Durkheim, ó bien sobre las memorias y discusiones de algún Congreso. La circunstancia de haber escrito los indicados capítulos en épocas distintas, mediando alguna vez hasta años, explicará muchas repeticiones que el lector advertirá en ellos.

## II

Si con los capítulos de la primera parte, como dato ó fuente del desenvolvimiento de la Sociología, quisiéramos apreciar ahora, con apreciación muy sujeta á rectificaciones, la marcha de la ciencia, por ejemplo, comparando los resultados que pueden inferirse respecto de las concepciones imperantes en ésta hacia el año 1889, fecha del primer capítulo, con los que es dable señalar en las obras examinadas en los capítulos ulteriores, sin excluir el relativo á *La Sociología en España*, podrían hacerse consideraciones de muy diversa índole acerca de cómo ha tomado el mundo científico la nueva disciplina intelectual.

Nos llevaría muy lejos este examen comparativo, si hubiera de hacerlo con el determinimiento que merece y con relación á los múltiples problemas sobre que lógicamente tendría que recaer. Pero, por otra parte, es tan oportuno hacerlo, que aunque sea con-

trayéndome á una sola cuestión, esto es, resumiéndolo con respecto á una sola pregunta, voy á dedicarle algunas líneas.

La pregunta que puede servirnos para concretar en términos breves el examen comparativo de referencia es esta. Desde los años en que la Sociología parece que iba á ser pura y exclusivamente un capítulo de la biología, y en que apuntan la rectificación de M. Tarde y los intentos reconstructivos de M. Fouillée y M. De Greef, hasta el momento presente, ¿puede decirse que la nueva ciencia ha progresado? Ó en otros términos: ¿Se ha determinado con más precisión su objeto? ¿Se han fijado con más exactitud las condiciones de su método, de su arquitecónica? ¿Ha alcanzado más amplia esfera de acción, y se ha integrado su contenido, de suerte que se advierta más solidez en la construcción de sus sistemas y en la elaboración ideal de sus concepciones?

Sin afirmar de una manera resuelta que se observa un verdadero progreso en la Sociología, afirmación cuyo razonamiento pediría una porción de explicaciones muy detenidas, es indudable que la Sociología ha cambiado mucho, que ha sufrido radicales transformaciones, rompiendo los moldes, un tanto estrechos, dentro de los que en un principio se la quería contener. No es que la Sociología se haya definido más y mejor que bajo el influjo fisiológico; no es que haya cesado la confusión en su campo: quizá es esta hoy mayor que nunca; pero adviértase que el progreso de una ciencia no consiste en cristalizar en fórmulas definitivas, y que es más bien signo de vida, de vigor, de florecimiento, que no de estancamiento y de decadencia, el que una disciplina científica sea objeto de investigaciones variadas, motivo de hipótesis, al parecer contradictorias, y materia, en suma, de la curiosidad inagotable del pensamiento humano.

## III

Prescindiendo de muchas indicaciones, por amor de la brevedad, estimo, que probablemente la nota distintiva del movimiento sociológico, nota de progreso en definitiva, es la creciente complejidad con que se va viendo por los sociólogos el problema ó problemas de la Sociología. Del evolucionismo y del biologismo, á la manera actual de considerar la estructura social y el fenómeno social, hay una gran distancia. Puede señalarse en las indagaciones sociológicas de ahora una tendencia que llamaríamos *filosófica*, en el sentido de que se pára más á considerar la realidad social de un modo directo, amoldándose con mayor fidelidad á las

exigencias que esta tiene, en virtud del carácter complejo de su naturaleza y de lo rico y variado de sus manifestaciones.

Para explicar esa creciente complejidad de las indagaciones y, además, de las concepciones sociológicas, se podría quizá señalar varias causas, siendo las principales: 1.<sup>a</sup>, el predominio del punto de vista *psicológico* en la Sociología; 2.<sup>a</sup>, la mayor riqueza de datos sociológicos; 3.<sup>a</sup>, el indudable renacimiento del espíritu filosófico, renacimiento *dentro* de la Sociología misma, y renacimiento fuera de ella, pero que luego influye en la educación científica de la Sociología, y por tanto, de sus producciones, y 4.<sup>a</sup>, cierta tendencia sintética y constructiva, que empieza á dibujarse en algunas fórmulas sociológicas.

#### IV

Por otra parte, según dejo indicado, la Sociología ha roto, en muchos de sus cultivadores, las formas estrechas dentro de las cuales se la quería encerrar y encerraba, librándola del sentido limitado y particularista que parecía imponérsele como esencial y el cual la convierte en poco más que un capítulo de ciencias como la biología, por ejemplo. Cierto es que, como nos recuerda M. Bouglé en reciente artículo de la *Revue philosophique* (1), hay quienes, como M. Novicow, afirman que «la Sociología, ó será organicista ó no será, y que los fenómenos sociales son una prolongación de los fenómenos biológicos, sin solución de continuidad» (2); pero ni este es el criterio imperante, ni mucho menos el único, no ya en general, sino ni aun dentro de la concepción *orgánica* de las sociedades.

Si contemplamos—sin ánimo de considerar con exactitud todas las soluciones—los lineamientos generales del movimiento sociológico actual, tal como, v. gr., resulta de las diferentes apreciaciones finales de mis cuatro capítulos comprendidos bajo el epígrafe de *Cuatro años de publicaciones sociológicas*, cabe distinguir dos grandes corrientes, no enteramente separadas siempre, pues á veces se entrecruzan en algunos escritores. Esas corrientes son:

Primeramente, las de los que asignan á la Sociología, como ciencia, la sociedad (ó las sociedades), considerando á ésta como un todo, como una entidad sustantiva, que ha de verse en la composición unitaria de

sus componentes, llegando algunos á concebirla como un verdadero *sér*. Entre las doctrinas que mejor responden á este criterio, deben citarse todas las *organicistas*: ya las del organismo biológico de Spencer, y más aún de los sociólogos Novicow, Lilienfeld, Worms; ya la del organismo contractual de M. Fouillée, ya la del organismo psicológico del sabio Espinas; ya, en fin, del organismo puro y simple del Sr. Giner, dentro de la tradición filosófica orgánica de Krause y Ahrens. Y en cierto modo, responden á esa manera ontológica de considerar la Sociología, la labor de la *sociogeografía*, cuya más alta representación corresponde hoy al insigne Ratzel, y la tendencia bio-sociológica de M. Izoulet.

En segundo lugar, pueden agruparse las doctrinas que atienden, más que al *sér* social ó á la sociedad como entidad sustantiva, al lado psicológico de los fenómenos sociales, investigando como objeto de la Sociología *lo social* y proponiendo como primer problema la determinación del carácter específico de esta nueva propiedad de la realidad, ó bien de las manifestaciones que se estiman sociales. Quizá la nota común de estas doctrinas y la importancia que dan á lo psicológico, á los hechos y relaciones que debe comprender la Sociología, construyendo el *psiquismo social*, como hace E. de Roberty; ó propendiendo, como Tarde, á *hacer* psicología *intermental*; ó basando toda la concepción compleja de la vida social en la *conciencia de la especie*, como el americano Giddings; ó, en fin, queriendo fundar la sustantividad de la Sociología en la premisa esencial, según la cual el hecho social es en sí mismo una *cosa*, una cosa nueva, en cuanto consiste en maneras de obrar, pensar, de sentir, «exteriores al individuo», é inexplicables por la mera psicología individual, como pretende M. Durkheim. Naturalmente, aún podríamos indicar más tendencias y matices en las distintas corrientes; y aun, para completar el cuadro, sería preciso señalar otras direcciones independientes, como la antroposociología, otras intermedias, y afinar con esos detalles la significación de las mismas indicadas, en las cuales, al lado del sentido biológico ó psicológico predominante, se podría señalar la percepción del criterio opuesto y hasta, en ocasiones, cierta aceptación más ó menos explícita del mismo (1).

(1) V. *Le procès de la Sociologie biologique*. Tomo LII, pág. 121.

(2) *Annales del Institut intern. de Sociologie*, v, p. 115, 215, 223.

(1) En este rapidísimo bosquejo, se prescinde necesariamente de concepciones sociológicas muy interesantes, v. gr., la de Lester Ward, Mackenzie, Small, Vincent, Simmel, Barth, Bouglé, Asturaro y otros muchos.

## V

En lo que se advierte una cierta universal coincidencia entre los sociólogos, como el lector podrá ver en distintos pasajes de los estudios que comprende la primera parte de este libro, es en estimar que la Sociología debe ser, puede ser, una ciencia independiente, sustantiva, que tiene su objeto propio, con sus métodos adecuados de investigación, con sus particulares necesidades en la construcción lógica, dependiente, por relaciones naturales, de otras disciplinas intelectuales, y que además responde á exigencias del espíritu científico moderno, cuando no á imposiciones de la marcha que éste sigue, atraído fuertemente por la importancia práctica que en nuestra época han alcanzado los aspectos sociales de la vida humana.

Sin duda, hay quienes niegan la necesidad, ó lo que es más radical, la posibilidad de una Sociología general, ó de una ciencia social; pero no es esta ocasión de discutir este lado del problema. Para mi propósito, basta señalar la existencia de un criterio negativo (1), sin entrar en otro género de averiguaciones y añadir, que no es, según indico, el más dominante en la Sociología, sino todo lo contrario; y eso, á pesar de las aventuras á que muchos de estos se lanzan, de la precipitación con que tantas veces proceden, y del criterio estrecho con que no pocas se empeñan en sostener la existencia de la Sociología, haciéndola depender de la verdad de una hipótesis parcial é insegura.

Se explicará la sociedad como un fenómeno natural, del orden biológico; se verá en la sociedad una entidad orgánica, ó bien una conciencia colectiva, ó una mera totalidad formada por las relaciones intermentales; se procurará ver lo social como una cosa distinta, cuyo principio irreductible consiste en la acción combinada de los espíritus individuales, ó en la acción de unos espíritus sobre otros... No importa; en definitiva, se admite una *realidad social*, que forma un orden posible de conocimientos, y por ende, el contenido de una ciencia, de una ciencia que ha provocado y provoca investigaciones cada día más complejas, á través de la psicología del hombre como ser social y de la sociedad como obra del hombre, y que además ha producido toda una manera fecunda de tratar las luchas humanas, la evolución humana, las instituciones, las ideas, en suma, la labor toda del hombre sobre la tierra.

(1) V., por ejemplo, Martini: *Dell'impossibilità d'esistere d'una scienza sociologica generale*; un folleto.

## VI

Muy breves palabras voy á dedicar á los trabajos que contiene la segunda parte de este libro. Realmente, no requieren largas explicaciones. Se trata de disertaciones acerca de problemas sociológicos, escritas en ocasiones distintas y con propósito casi siempre circunstanciales: unas veces, la curiosidad despertada por el anarquismo, y el deseo de ver su lado científico en relación con la sociología; otras, la lectura de un trabajo como el del Sr. Sighele *Contra el parlamentarismo*; otras, el interés particular de un punto de vista, como el del aspecto sociológico del Estado; otras, en fin, el deseo de ordenar una indagación hecha al preparar otro género de trabajos: *La idea de justicia en el reino animal*.

Sólo hay un estudio que no puede clasificarse al lado de éstos, por la índole particular que tiene, en razón de no ser una disertación independiente y sí un fragmento de un trabajo mucho más largo que pensé hacer, y que no puede terminar, no obstante haber reunido muchas notas, datos y hasta ordenado bastante materiales. Me refiero al *Aspecto sociológico de la vida local*, primer capítulo de un libro acerca de la organización local, y que incluyo aquí, porque no sé si haré el libro, y, dado que lo haga, no es seguro que en él aprovechase ese estudio, en la forma con que por primera vez lo publique.

## INSTITUCIÓN

## LIBROS RECIBIDOS

Vilanova y Pizcueta (D. Francisco de P.). *El lujo y sus desastrosas consecuencias. Memoria premiada.*—Madrid, Manuel G. Hernández. 1885. Don. del Excmo. Sr. D. Juan F. Riaño.

Bowelker (Charles).—*The art of angling containing directions for fly-fishing, trolling, bottom fishing, making artificial flies, etc.*—Ludlou, Richard Jones, 1839.—Don. de id.

Guy (Joseph).—*Guy's pocket cyclopedia.*—London, Balúwin, Cradoch and Joy, 1817. Don. de id.

Mahámahopádhyay Mahesa Chandra Nyáyaratua. — *Brief notes ou the modern Nyaya System of phitosophy and its techincal terms.*—Calcutta: Hare press. 1891.—Don. de ídem.

*Botadura. Colección de artículos de varios ingenios. La publica el repartidor de la «Revista general de Marina».*—Madrid, Fortanet. 1891.—Don. de id.

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