

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PERTENECE A LA BIBLIOTECA DEL ATENEO BARCELONÉS

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

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

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

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

AÑO XXXV.

MADRID, 28 DE FEBRERO DE 1911.

NÚM. 611.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Fundamento científico de la Pedagogía social, en Natorp (*conclusión*), por D. Fernando del Río Urruti, pág. 33.—Os ejercicios militares na escola (*conclusión*), por el Sr. Adolpho Coelho, página 44.—De algunas Escuelas técnicas inglesas, por D. Francisco de las Burras, pág. 47.—Revista de Revistas. Alemania: «Zeitschrift für Schulgesundheitspflege», por D. J. Ontañón y Valiente, pág. 52.—Francia: «Revue Pédagogique», por D. R. Landa, pág. 55.—«Revue Internationale de l'Enseignement», por D. D. Barnés, pág. 57.

ENCICLOPEDIA

Lecturas y extractos: La filosofía del derecho, de Korkunov, por G., pág. 61.

INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 64.

PEDAGOGÍA

FUNDAMENTO CIENTÍFICO DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

EN NATORP (1)

por D. Fernando del Río Urruti.

(Conclusión.)

IV

La construcción del sistema pedagógico.

El sistema pedagógico se apoya en estas dos afirmaciones: primera, la doctrina acerca del contenido no puede tener otro fundamento que el de las ciencias objetivas; y segunda, para la formación de este contenido, para el proceso, para la acción directa sobre el discípulo, es precisa la Psicología. He aquí, pues, un primer punto

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

de vista para la disposición del sistema: oposición (aparente, pues ambas se condicionan) entre contenido de la educación y práctica para sugerirlo. La doctrina del primero ha de preceder, pues la segunda está subordinada, y ya hemos visto que las ciencias normativas tienen, como su problema peculiar, determinar la legalidad de los objetos en el pensar.

La primera cuestión á fijar y responder es, pues: ¿cómo puede lograrse el contenido educativo para tal determinado sujeto en estas concretas circunstancias, y bajo tales supuestos empíricos de cultura en la comunidad? En cuanto á cómo están en una extrema conexión las formas de la comunidad con las de la acción práctica de la enseñanza, trataremos luego.

La objetivación es un proceso eterno; nada en lo real objetivo está acabado, concluso para nuestro conocimiento. ¿Dónde, por ejemplo, está la ciencia? En las obras de sus cultivadores se suele decir: sí, pero no en las palabras impresas, sino en el interno fluir del sentido que expresan. Los principios mismos adquieren su significación en las consecuencias que hacen posibles, y sólo en ellas viven; en cada nueva aplicación ahóndase su sentido, y este proceso va indefinidamente más y más lejos. Derecho, Arte, Religión, todo es preciso comprenderlo en incesante transformación de contenido. El problema de la educación busca también su lugar de orden en este axioma primario de la cultura moderna; no habrá de consistir su obra en una mera trasmisión del patrimonio espiritual heredado, sino en un exaltamiento constan-

te del mismo hacia el más allá, siempre posible en la obra espiritual humana, y en hacer que cada uno participe, en la medida de sus fuerzas, en esta labor.

Esta obra, en cuanto lo es común, llámase cultura. De esta suerte, desde un punto de vista objetivo, coinciden los conceptos contenido de la educación y contenido de la cultura. Hablar de ésta equivale á hacerlo de la comunidad en el esfuerzo para la formación del mundo espiritual; y hablar de educación significa pensar en la participación del individuo.

Al decir contenido de la educación, no pensamos en una masa de material concreto, masa muerta que se ha de trasladar al discípulo como inoculada, no; esto es materialismo pedagógico; se trata más bien de fuerzas que no pueden obrar sino como tales, y que habrán de despertar las que dormitan en el discípulo; el contenido, si ha de tener valor científico, si ha de actuar en la conciencia como algo vivo, no puede ser sino el fruto de la propia actividad del yo; se trata al hablar de contenido, no de un *Factum*, sino de un *Fieri*, de un proceso de creación que jamás puede exhaustarse; y he aquí claro cómo este problema primordial de la Pedagogía no podía hallar base consistente sino tomando como fundamento la filosofía de la cultura.

Sin embargo, no ha obtenido en la historia de la Pedagogía, ni tampoco entre los actuales cultivadores de la misma el lugar que le corresponde. Ya dijimos la participación que han tenido Kant y Herbart en la fijación de la unidad sintética de la conciencia científica como fundamento de la Pedagogía; pues bien, el problema actual es un derivado de aquél. Entre los modernos, Rein es el que ha construido un sistema pedagógico de mayor alcance (1).

Rein divide la Pedagogía en práctica ó doctrina del trabajo educativo, obra directa del educador, y teorías ó teoría acerca de la naturaleza de la educación; esta última comprende la doctrina de los

finés y la de los medios; los primeros son la Ética, que muestra cuáles han de ser; los segundos, la Psicología; mas una doctrina acerca del contenido de la educación, que es lo que buscamos, no existe aquí; y no es de extrañar que así acontezca, pues ni la Ética por sí sola, ni aun con la ayuda de la Psicología, puede ofrecerla, y la unidad inseparable de las ciencias de objetivación no ha sido reconocida por Rein como problema que pudiera concernir á la Pedagogía.

Rein habla del fin (*Ziel*), del objetivo de la educación, como algo quieto que gravita; realmente, comprendido el objetivo como un punto lejano y quiescente, no existe en la educación objetivo alguno. Porque el objetivo está en la marcha indefinida, y sólo de un modo simbólico podemos describirlo como un punto siempre en el horizonte; por la relación con este punto ideal, ha de ser determinado el contenido. Mas, ¿dónde se halla éste en el sistema de Rein? Veamos la Metodología. Esta la divide Rein en Didáctica ó doctrina de la enseñanza y Hodegética (*Lehre von der Führung*), que comprende los deberes de salud, gobierno y disciplina. La didáctica divídese en general y en especial; la primera trata del plano de enseñanza y del procedimiento para la misma. No se ve bien cómo la metodología puede tratar otro problema que no sea el de procedimiento, ni cómo puede constituir un tema aparte, dentro de la metodología, la cuestión del plan, separado del problema relativo al procedimiento. Lo poco que en Rein existe sobre el contenido está, pues, en la doctrina del plan de enseñanza (*Lehrplane*), pues la didáctica especial trata de la enseñanza de especialidades (1).

Pero la doctrina del plan de enseñanza

(1) *Pädagogik in systematischer Darstellung*, Volumen, I pág. 108, y volumen II, pág. 656.

(1) Esta doctrina del *Lehrplane*, tan discutida y comentada en los laboratorios de didáctica, y singularmente, por lo que á Alemania se refiere, en el Seminario y Pedagogium del profesor Rein, ha adquirido su actual relieve, sin duda, por el esfuerzo común de muchos, pero, especialmente, por el de Dorpfeld. Véanse sus obras: *Denken und Gedächtniss; Wieder der didaktische Materialismus*, y es de interés igualmente el libro publicado por Carnarps: *Fr. W. Dorpfelds Leben und Wirken*.

es para Rein un producto de la elaboración empírica realizada en la historia; ésta va mostrando cómo y con qué materiales se ensancha el contenido de la enseñanza; cada época aporta los materiales que en el interés espiritual ambiente han alcanzado más alto valor (1). Predomina en esta posición una visión naturalista de la historia, y hay que responder, por tanto, que el *datum* es lo que hay que elaborar, lo que es preciso justificar. Faltan en Rein las reflexiones que hemos considerado nosotros iniciales, las que tienen como fundamento la unidad íntima de las leyes que legitiman la arquitectónica del mundo espiritual. Rein acepta, y no da un paso más, los teoremas de Ziller acerca de los grados de la cultura, círculos concéntricos y concentración, así como al tratarse del procedimiento de enseñanza le basta con una teoría de los grados formales, cuyo fundamento busca en la Psicología (2). En Rein no existe, por tanto, una doctrina independiente que trate del contenido de la enseñanza.

Otto Willmann parece, por el contrario, que concede un lugar propio á la doctrina del contenido de la enseñanza. Su obra, ya citada (3), comprende una primera parte histórica, de orientación, y una segunda que abarca: doctrina de los fines, del contenido y del trabajo de las enseñanzas. Este último, construído conforme á la sistemática del contenido, encierra en sí: *a)* organización del contenido (teoría del plano de enseñanza); *b)* conceptos regulativos de las formas didácticas y de la técnica; *c)* el curso de la enseñanza; *d)* la técnica didáctica (teoría del procedimiento). En rigor hay aquí un paso atrás con respecto á Rein, pues ni aun como problema señala una doctrina fundamental sobre el contenido de la educación (4).

(1) A los que desean estudiar el desenvolvimiento del plan ó contenido de la enseñanza en la historia, suele recomendarse en Alemania, como el mejor manual, el de Teobald Ziegler: *Geschichte der Pädagogik*. München, 1895.

(2) Véase el libro de Ziller, antes citado, *Allgemeine Pädagogik*.

(3) *Didaktik als Bildungslehre*, 3.º Aufl, 1903. Dos volúmenes.

(4) En un trabajo de Otto Willmann sobre Tomás de Aquino, publicado en *Philosophie und Pädagogie*,

Procuraremos demostrar suficientemente cómo puede extraerse el sistema de los conceptos fundamentales de la Pedagogía de un modo lógico, riguroso, de lo que hemos afirmado ser el tema primero metódico en una Pedagogía teórica, á saber: la sistemática del contenido de la enseñanza.

No podemos reconocer en la Psicología la inspiradora posible de nuestro empeño, porque esto equivaldría á una implícita concepción subjetivista de la Pedagogía; necesitamos recurrir á las formas de la cultura humana, para concordar nuestro propósito de ahora con las afirmaciones metódicas que hemos hecho antes. Aunque parezca paradójico, es el individuo más difícil de conocer que la Humanidad; los hechos de ésta están escritos en caracteres más fácilmente legibles que aquellos en que se cuentan las acciones del individuo (1). Y la ciencia ocúpase, ante todo, de lo más general en el espíritu humano; además, la acción del propio individuo, aunque se trate del genio, sólo es fructífera si es visible, y esto quiere decir, que ha de ofrecer la posibilidad de ser asimilable, de convertirse en espíritu común, espíritu de todos.

Constituye el problema de la Filosofía determinar la unidad sintética de las leyes de la conciencia científica y mostrar la continuidad del conocimiento de toda experiencia posible bajo estas leyes. Aceptada la división que en otro lugar hicimos, tendremos estas tres direcciones fundamentales en el conocimiento: la del ser del pensar, la Ética y la Estética, á las cuales habrá de subordinarse toda doctrina sobre el contenido espiritual. La distinción entre conocimiento teórico y práctico viene de Aristóteles; la independencia de uno y otro y junto á ellos del estético ha quedado definitivamente asentada por Kant (2).

volumen VI, habla de cómo el contenido es, según Santo Tomás, dado por la Iglesia y el individuo debe tan sólo elaborarlo, con el fin de llegar á comprenderlo y de este modo adentrárselo, sin serle permitido modificaciones sustanciales. Me parece que Otto Willmann mismo, tomista y católico fervoroso, no dista mucho de esta opinión.

(1) Véase Platón, *República*, libro 2.º-368-D.

(2) El problema de crítica histórica del kantismo, no consiste en fijar la independencia relativa de las tres críticas, sino en demostrar su unidad sistemáti-

En la dirección de la conciencia, cuya legalidad estudia la Ética, tienen su raíz todas las formas de la vida social humana: Economía, Derecho, Estado, así como el factor estético de nuestra conciencia lo hallan las obras de arte y la poesía. Mas, y el problema de la técnica, ¿dónde halla su lugar, caso de que hubiera de tenerlo? Pestalozzi es el primero que le abre un lugar en la sistemática; su fórmula es: Cabeza, Corazón y Mano, en el sentido de *Ars* (técnica); ¿pero qué significa técnica? No es una mera unión externa entre lo teórico y lo práctico, ni coincide totalmente con las formas artísticas; existe más bien una oposición entre arte y técnica; acompaña ésta indefectiblemente á todo arte, y en este sentido son conceptos correlativos, mas hay algo específico que los disyunta; la técnica tiende á levantarse y llegar á ser arte; pero lleva en sí misma su limitación. Ahora bien, el concepto técnica no corresponde tan sólo al dominio de la Estética, se extiende á los tres órdenes del conocimiento, y la oposición, por consiguiente, será más bien que entre arte y técnica, entre pensamiento y acción.

Para nosotros, educación es participación en la obra común de la cultura, y siendo así, aquellas dos actividades, pensar y hacer, serían como la aspiración y espiración de lo aspirado: mediante la una, recogeríamos, es la obra de la comprensión; mediante la otra, devolveríamos al patrimonio comunal lo antes recogido, más lo que en nosotros hubiéramos hallado. Son dos direcciones de un solo proceso espiritual, ambas aúnanse en todo instante y una á la otra se exigen y favorecen; ambas son igualmente precisas para la idealización de la labor humana.

Sólo un aspecto del trabajo cae bajo la esfera del conocimiento teórico. El «*poder hacer*» descansa, sin duda alguna, en la comprensión de las leyes del objeto y depende, por tanto, de reflexiones teóricas; pero en cuanto acción, cae esencialmente en el dominio de los juicios morales, y como

producto, puede ser objeto de goce estético. Todo nos conduce á considerar el trabajo como un concepto unitivo de la mayor importancia pedagógica; y es la más alta exigencia de la educación humana, para la satisfacción de los ideales respectivos, que todo nuestro trabajo se lleve á cabo conforme á las leyes de las ciencias objetivas. Si Pestalozzi veía con razón en la enseñanza para el trabajo la fusión entre la cultura intelectual y moral, nosotros consideramos que en él necesita reflejarse de un modo concreto la unión en el ideal, de las tres direcciones fundamentales de la conciencia. De esta suerte, en cierto sentido, en el trabajo desemboca toda la enseñanza humana.

Pero si el contenido de la educación humana ha de abarcar la totalidad del mundo espiritual, ¿no habrá de existir un lugar para la religión? Antes señalábamos el problema y ahora afirmamos nuestra tesis: La religión no añade al reino del contenido del espíritu provincia alguna, es más bien la actitud interna en que nos colocamos con respecto á la totalidad de la existencia espiritual; no representa un nuevo contenido, porque la religión no es un *qué*, sino el *cómo*, producto del modo como recogemos y devolvemos á la vida todo el contenido. Y la consecuencia para la Pedagogía habrá de ser que no cabe una enseñanza religiosa, sino enseñanza sobre religión.

Los miembros de la división que antes habíamos adoptado quedan, pues, incambiables. Trataremos de mostrar la conversión de los principios pedagógicos en principios de organización del trabajo de la enseñanza.

Quien habla de educación, no habla tan sólo de ideal, sino de dirección y puntos en esta dirección; de leyes que determinan en su unidad la pluralidad de las direcciones particulares; esto es, de método. Esta palabra, que, en Platón como en Descartes y en Kant, describe la marcha de la Filosofía crítica, adquiere con Pestalozzi el valor de un concepto regulativo para la Pedagogía; Pestalozzi ve claro que el método es esencialmente uno y que el método en la edu-

ca. Kant no ha hablado de ello sino en un pasaje nada claro: en la introducción á la *Crítica del juicio*.

cación no puede ser en último término, sino el método del conocimiento; aquel según el cual constrúyese el objeto en la conciencia (1).

El supuesto general de la posibilidad de un método de tal naturaleza es el pensamiento principal de aquella filosofía que creara Platón, y cuyo nombre es el idealismo. La afirmación fundamental de éste consiste en demostrar que el mundo de los objetos, Naturaleza, Ética y Estética, no pueden formarse sino por las leyes propias que hacen posible en el espíritu estos mundos; en una palabra, por las ideas, las cuales son leyes, no cosas. El mundo no es para nosotros sino un sistema de relaciones; lo no relacionado permanece ajeno á la comprensión; esta misma palabra connota relación; conocer no es sino poner en conjunción las cosas; las expresiones lógicas: juicios, conceptos, conclusiones, son tan sólo modos varios de expresar relaciones. Y el principio sintético de la relación—que implica sustancia, causalidad y coexistencia—hace posible las leyes particulares de las ciencias naturales.

Desarrollar esta ley originaria de la relación es el problema de la Lógica en tanto se trate de conocimiento teórico, de la Ética en cuanto nos refiramos á la actividad práctica y de la Estética si nos ocupamos del arte. Está muy extendida la idea de que el problema apuntado—la síntesis originaria de las relaciones—es cuestión que atañe á la Psicología. Sin embargo, hemos dicho que ésta opera con la categoría de la causalidad, y nosotros ahora por lo que nos preguntamos primeramente

(1) Una de las características de la Escuela de Marburgo es la interpretación que le ha merecido la Filosofía de Platón, y uno de los trabajos de esta escuela ha consistido en fijar el criticismo como una corriente histórica que tiene su origen en Platón y que se afirma en Descartes y de un modo más concreto en Kant. Para estudiar esta cuestión nada de tan positiva importancia como el capítulo I, del libro del profesor Cohen *Kants Theorie der Erfahrung*, y su folleto *Platos Ideenlehre und die Mathematik*. De grande interés es igualmente para el estudio completo del desenvolvimiento de la doctrina de la idea de Platón, la obra de Natorp: *Platos Ideenlehre*, 1903. En rigor se trata en este último de una explicación documentada y amplísima del criterio de Cohen con pequeñas variantes.

es por las relaciones fundamentales, que llegan á formar un contenido en el espíritu. Contenido indica ya unidad de una variedad, por medio de relaciones. La marcha en el tiempo hasta llegar á constituirse esta relación no es aquí lo primero á esclarecer, pues el tiempo mismo nace en el proceso de las relaciones entre contenidos, es decir, originariamente no es la conciencia dada en el tiempo, sino el tiempo en la conciencia; por esto el fundamento radical del método no puede ser psicológico (1).

Es de importancia suma para la Pedagogía consignar que el camino, el curso de la educación, sólo en el tiempo puede desarrollarse, y en este sentido, sólo de un modo psicológico cabe ser descrito; mas la fundamentación de esta descripción es lógica y ética y estética, y aun la propia percepción, esto es, las formas originarias de los objetos sensibles, están regidas por leyes lógicas. Pensar á distinción de percibir es reflexionar, volver sobre lo inmediato en el conocer. En la terminología kantiana, la percepción significa el resultado sintético del entendimiento, y el pensar es la acción analítica que supone siempre la sintética, porque «donde el entendimiento nada ha unido, nada puede descomponer», y esta descomposición significa una más clara conciencia de la unión sintética. La actividad creadora del pensar es, pues, sintética; pero la conciencia reflexiva de ello va ahondándose sucesiva-

(1) La lucha entre el psicologismo y el logicismo pudiera tal vez ser considerada como la renovación de la vieja contienda entre naturalistas é idealistas, si bien hoy los términos están más afinados. La polémica planteáronla los sofistas defendiendo frente á Platón los derechos de φύσις contra νόμος. Trasladado el problema á la teoría del conocimiento, los opuestos son causalidad é idea, y Platón, que unificó y ahondó lo pensado por Parménides y Heráclito, constituye el más fuerte apoyo del logicismo ó idealismo. Para el estudio de la cuestión, tal como modernamente se debate, véase Cohen: *Logik der reinen Erkenntnis*, 1903, pág. 15, y Natorp: *Sozial Pädagogik*, cap. 4. El punto de vista de Natorp lo ha desarrollado Husserl en *Logische Untersuchungen*, 1900, tomo I, cap. 3, y, por último, Rickert ha publicado en los dos cuadernos primeros de los *Kantstudien*, correspondientes á 1910, un trabajo de notorio valor sobre las dos direcciones en el problema del conocimiento.

mente, y puede decirse que apenas si existe en los más tempranos estadios del pensar.

El camino se nos muestra claro. Hemos de preguntarnos por las leyes ó la ley de la función analítica y sintética del conocimiento. Síntesis connota unión, y ésta exige á su vez: *a*), elementos á unir, variedad que supone un último uno (relativo); *b*), el hecho de que los muchos varios se unan á uno. El ejemplo típico es el número: en él se representa del modo más claro y puro la dirección fundamental de la síntesis; el 1, el 2 es la serie; el 3 es la comprensión del 1 y del 2, y así sucesivamente. La marcha que ha de llevarme á un determinado fin está aquí bien precisa; el analizar la formación psicológica de la representación del número no afecta en nada á la cuestión fundamental, que es la respuesta acerca del método del conocimiento.

El procedimiento en la formación de la síntesis cuantitativa es, pues: primero, la determinación del uno; más tarde, la serie; por fin, la comprensión en un todo, una unidad de unidades que siempre puede ensancharse y hallar aplicación en un más y más elevado plano, y lo que de un lado era todo compuesto de partes, de otro es parte de un todo. Así tiene lugar la ordenación espacioso-temporal de la variedad sensible de las representaciones. En esto consiste toda representación cuantitativa; es la más externa; pero también la que de un modo más general halla aplicación á cuanto existe en el mundo del intelecto.

La misma ley vale para la concepción de la cualidad; mas con esta distinción, la que era allí unidad periférica exterior, es aquí interna, central, y representase en lógica por el «continuo» del género; á aquella unidad corresponde aquí la identidad. Kant ha distinguido de este modo sagaz ambas unidades: la cuantitativa es el resultado de la variedad; la cualitativa, por el contrario, precede á ella, la da origen lógico, la fundamenta.

Búscase la unidad del sistema de relaciones, la ley general de toda síntesis, y ésta no puede encontrarse sino donde mis-

mo se hallan los modos fundamentales de las unidades conceptuales, las categorías. El pensar necesita un primer momento en que cada una de sus direcciones iniciales, un punto de salida, más una regla de progreso que pueda resultar general y necesaria, que se repita y someta á sí los actos repetidos por una necesaria relación, y en esta marcha significará, por último, la conclusión relativa de una serie, un punto de apoyo para el entendimiento, que no puede hallar allí ni en parte alguna un lugar de reposo; es la salida para ir en busca de una nueva serie, y así fórmanse series y series en una posibilidad sin fin. Kant dió los fundamentos de este método, si bien no lo descubrió, y mostró la necesidad de que se aplicase á todo conocimiento, ya que éste tiene lugar siempre en un proceso sintético.

Esta ley general de la síntesis tiene aplicación á la totalidad de la actividad espiritual. Evolución no es sino una expresión abreviada, comprensiva de todos los grados, bajo los cuales el objeto se construye en el conocimiento. Si el nuevo «principio» de la ciencia ha de ser la Evolución, téngase en cuenta que su valor y fuerza consiste en la conexión necesaria en que se encuentra con el sistema general de los principios lógicos. Spencer, al explicar sus conceptos, lo hace enteramente como si hubiera bebido el sentido de ellos en los «principios regulativos» de Kant (*Crítica de la razón pura*, pág. 440, 8.º). Spencer describe el proceso de la progresión por el paso de la homogeneidad indiferenciada á la heterogeneidad organizada, integrada; y si se le pregunta por el fundamento de esta afirmación, responderá mostrando que sus bases son lógicas y *a priori*. Descansa su proposición en un principio que ofrece «la unión mayor que es posible en el conocimiento»; esto es, el fundamento que presenta no se apoya realmente en algo distinto de los «principios regulativos» en Kant; tales «principios» no pueden ser proposiciones experienciales, pertenecen más bien á aquellos con los que delectamos los fenómenos de la experiencia, según la expresión de Kant, y la leemos, es decir, forman

parte de los fundamentos lógicos que hacen posible la experiencia misma.

La acción de la ley que hemos mostrado extiéndose á todos los modos y direcciones de la evolución del espíritu humano, á la historia de la humanidad en todos sentidos. Hemos alcanzado, pues, una ley general que regula la formación del mundo de los objetos en todas las direcciones de nuestro conocimiento, y que necesita, por tanto, ser apta para organizar la enseñanza en general, en el individuo como en la totalidad.

Si esta ley tiene un valor general ilimitado, hallará aplicación, no sólo á la marcha gradual en la enseñanza de algo particular, sino también á la unión de todos los órdenes de la enseñanza. Aquí nace el problema de la «concentración» del trabajo de la enseñanza. Tal problema sólo puede hallar solución satisfactoria si deja de buscarse *a posteriori* la unidad que la concentración exige; esto es, si no pretendemos tomar por tal las relaciones entre los contenidos varios de la enseñanza. Es preciso desde el comienzo que la actividad vaya dominada por el principio fundamental de la ordenación en los grados y estar concorde, por tanto, una cierta enseñanza matemática, de ciencias naturales ó sobre lenguaje, con un determinado plano en la evolución general del intelecto como de la voluntad. Sólo de este modo es accesible una sana concentración, y preciso será variar los tonos, de igual modo que se varían las sinfonías con las leyes de la música; hay que buscar todas las voces que resuenan en nuestra alma y combinarlas de modo que por huir de la desarmonía no caigamos en la monotonía, y esto lo evitaremos si no olvidamos nunca que ninguno de los factores constitutivos de la formación humana ha de vigorizarse con exceso, en tanto que otros permanezcan en la sombra. Unidad sí, pero sin sacrificar la distinción; mediante aquélla hay que lograr la continuidad. Y cuanto más elevado sea el plano alcanzado en la evolución, tanto más fácilmente podrá abandonarse al educando para que él halle por sí la conexión interna. La concentración, siempre indis-

pensable, es más fácil hacerla notar en los grados primarios, por lo mismo que se trabaja con objetos y relaciones elementales; mas es de grande dificultad para el adulto que trabaja ya con objetos muy diversos y aparentemente sin relación; sin embargo, conquistado el «principio» de la concentración en su fundamento interno, todo halla en él su centro y no se necesita nunca más encajar las cosas en una unión externa.

Cuanto hemos dicho se refiere á la organización del trabajo en la enseñanza según el contenido; sin duda es esto lo fundamental, mas la actividad en el trabajo del maestro como en el del discípulo, necesita ser condicionada por la misma ley que hizo nacer bajo los auspicios de la armonía la disposición del contenido. No podemos tratar, ya de la actividad del educador, ya de la que muestra el educando, como de actividades independientes; desde el comienzo, el hacer de ambos ha de ser común. Antes de toda diferencia en la actividad de uno y otro, es preciso buscar la ley de la «Comunidad» de la vida social.

Esta ley no es sino un corolario de la que hemos puesto al determinar la organización de la enseñanza. La Comunidad consiste en la conciencia de los individuos que en ella están; y en la de cada uno de éstos es donde ha de formarse tal conciencia y desenvolverse, mediante una labor inacabable; y esto es precisamente lo que afirmamos. Al aplicar, pues, nuestra ley fundamental al concepto de la Comunidad, vemos cómo se forma un sistema, y hallamos un concepto radical que recoge dentro de sí tanto la actividad de la enseñanza como la organización de la misma, y unidas ambas, las somete necesariamente, estrechamente, á la misma ley.

Y la formación de la Comunidad ha de pasar por los mismos tres estudios que el individuo, que son como los grados fundamentales en la formación del conocimiento: Sensibilidad, Entendimiento y Razón; el paso de lo concreto individual á la última unidad central y abstracta. La Pedagogía tiene que hacer nacer este concepto de la doctrina general de las Comunidades de vida humana. El primitivo estado de estas

Comunidades tiene como elemento radical, sentimientos de unidad de sangre ó atracciones meramente sensibles, es una vida semianimal, en que domina lo inmediato. La elevación de la vida de conciencia y la dilatación del horizonte espiritual hace posible que entren en juego elementos mediatos, esto es, conformes á la reflexión del entendimiento: el tipo de esta Comunidad es la Comunidad jurídica. Esta Comunidad—á la cual realmente deberíamos llamar «Sociedad» para diferenciarla de la verdadera Comunidad—, fórmase, no naturalmente, sino por un acto de voluntad—el «contrato» de la doctrina del derecho natural—, que tiene como fin hacer posible la acción común.

Este modo de Comunidad es sólo exterior y forzado; me es preciso ejercitar sobre mí mismo la coacción para mantenerme dentro de mi límite ya que esta Comunidad no corresponde á mis intereses inmediatos y necesito tolerar la coacción de los otros (el Zwang), cuando trate de sustraerme á las obligaciones que me he impuesto. De aquí que este plano de Comunidad haya de ser considerado como paso á otro más elevado y último, nacido de las entrañas mismas de nuestra conciencia y voluntad, el cual será la Comunidad realmente racional, porque será autonómica; mas esto exige la exaltación constante del espíritu para dominar la unidad real que busca; y los hombres se verán de este modo liberados de la fuerza del derecho porque no habrán menester fuerzas externas á su voluntad. En su totalidad es inalcanzable este último fin, porque los problemas á que ha de extenderse la actividad de la Comunidad, nacen á su paso indefinidamente. Pero es una exigencia que podremos satisfacer, el ir liberando lentamente nuestro hacer común de toda coacción, á medida que nuestra conciencia vaya madurando (1).

(1) Cuanto va escrito sobre el concepto de la Comunidad jurídica, pertenece por entero al profesor Natorp, sin glosa ni aditamento alguno que me corresponda; es que lo estimo totalmente equivocado. Dos son las afirmaciones sustanciales que hay en la doctrina de Natorp: primera, Derecho, significa coacción; segunda, la Comunidad jurídica es una comunidad de garantías meramente externas, y el proceso

Y estos tres tipos de Comunidad tienen su correspondencia en la educación; la casa, es la forma primaria; como tipo que la supera, hallamos la escuela, modelada según la Comunidad jurídica; pero el hombre no ha de permanecer siempre en la escuela, porque debe salir del poder de una dirección coactiva, no para sustraerse á la Comunidad, sino para vigorizar en sí mismo la conciencia de ésta por la propia re-

de la cultura debe tender á superarla y hacerla innecesaria. Natorp ha permanecido en este punto fiel en exceso á Kant. Éste (*Metaphysik der Sitten*, págs. 33 á 48, ed. Vorlaender), tampoco asigna al Estado otra misión que la de asegurar lo tuyo y lo mío, lo cual es causa de que no pase de ser un Estado policía, un Estado coactivo. Fichte vió igualmente indisolublemente unida al Derecho la coacción (*Grund des Naturrechtes*, 88). Ihering y hoy Stammler (*Wirtschaft und Recht*, págs. 121-33), consideran también derecho y coacción inseparables, lo cual es causa en este último de que el valor categórico del Estado permanezca vacilante. La actitud del profesor Natorp no me parece muy firme: el Estado es para él la más alta forma de la Comunidad y adquiere como misión la de ser el sujeto de la cultura que ha de trabajar por formar la Humanidad ideal, del mismo modo que la Comunidad más educada ha de tender á realizar el Estado de la idea. Y bien, el Estado, según esto, parece ser considerado como sujeto permanente en la historia, y ¿es posible hablar de Estado sin hacerlo de actividad jurídica? Que la Comunidad jurídica sea externa y mantenida por la fuerza, me parece igualmente erróneo. El concepto debe legitimarse ante el concepto *nosotros*, aunque sea la conciencia individual quien le ponga; y la pluralidad *nosotros* alcanza unidad ideal mediante el Estado. El problema de éste es traer á la unidad, empíricamente, la voluntad de la Comunidad—(voluntad jurídica)—; esta unidad es siempre problema; de ello depende la existencia de la Ética. Pero cabe en todo momento un *plus* moral en nuestra vida, ó lo que es lo mismo, hay en todo instante un *plus* posible de justicia para la Comunidad. Pues bien, el sujeto de las acciones—derecho— en que va articulándose el contenido de esa voluntad que pugna por ser una, que trabaja siempre la base del común divisor humano y con el fin de hacerlo más hondo, esto es, más consciente, lo que equivale á decir más libre, es el Estado. ¿Y puede decirse de este derecho, nacido por una necesidad racional íntima, que es heterónimo? Por el contrario, el derecho es condición de mi autonomía. La Comunidad jurídica es, pues, indefinidamente inmejorable; pero lejos de poder ser superable en la vida de la cultura, únese á ésta y la acompaña en su vida; y la expresión última y primera con que se muestra el nivel de la cultura alcanzado por los hombres en la historia, evidénciolo el Estado. Hay un último problema á señalar. Traída la unidad ideal y absoluta á la razón, las categorías—que representan las varias unidades de entendimiento—, desaparecen; de igual modo, en la absoluta perfección—plano de la razón á que se refiere Natorp—, los hombres han realizado su fin humano y nos hallamos, pues, ante la Comunió de los Santos: *Civitas Dei*, dice San Agustín. ¿Civitas? No, por-

flexión y el querer racional. A esta forma de la Comunidad, la más elevada, corresponde en la enseñanza un tipo, la escuela superior en el más alto sentido, la enseñanza libre del adulto, enseñanza que tiene lugar por la Comunidad. El nombre que conviene á esta tercera posición es el de «Libertad», «Autonomía» (1).

Véase, pues, cómo de una ley última hemos deducido sistemáticamente los principios generales de la Pedagogía y su aplicación á la enseñanza. La Pedagogía no será una ciencia en tanto tome sus conceptos básicos de la práctica de la expe-

que el Estado, que es una idea, y por serlo un método, nació en la Ética para servir á la voluntad; ahora bien, en la santidad absoluta, el ser y el deber ser se identifican y la voluntad se esfuma, porque le faltan las apetencias, que es lo que la llevaba alimento; nos encontramos, pues, sin Ética; lo sensible ha sido superado: es el plano de la razón absoluta. Junto á la experiencia habremos de escribir siempre estas otras palabras: diversidad, cultura, Estado; es decir, Ética, realidad; más allá de todo esto, sólo queda el concepto regulativo sacado de la razón absoluta: Santidad. Sobre su vida nada puede escribirse, porque no conoce la acción. Una observación sobre el derecho positivo: hay ejemplos que ponen muy de relieve la falsedad de la afirmación que hace correlativos los conceptos derecho y coacción; las acciones de los órganos supremos del poder—acciones jurídicas habremos de llamarlas, ¿no?—, potestad regia, acción parlamentaria, sentencias del Tribunal Supremo, *para ser actos legales necesitan estar libres de toda coacción*, haber sido libremente queridas. Pues bien, tanto más querido de todos es el derecho, tanto más justo es; la coacción entra en su vida, ó por deficiencias en el modo de elaborarlo—leyes innecesarias ó notoriamente injustas—, ó por actos de incapacidad moral en nosotros, que atraen los actos penales. Que el derecho no es coacción, es también una vieja idea: Platón, Leibnitz, Krause, Schleiermacher, Cohen lo han mantenido. La difusión en España del humanismo krausista y la persistencia de esta corriente jurídica en nuestro país, encuentra muy propicio el ánimo de los juristas para aceptar la distinción entre coacción y derecho. Las posiciones diversas y extremas que hemos anotado hallan su representación más alta en España en los Sres. Giner de los Ríos, Dorado Montero, y Santamaría de Paredes. El origen de toda diferencia en estos pensadores, como en general, cuando se debate este problema, radica, en mi sentir, en la concepción que se tiene de la libertad jurídica.

(1) Lo que he dicho respecto de la Comunidad jurídica puede repetirse de la escuela. Al interpretar el concepto libertad jurídica, sepáranse en la historia de la política el viejo y el nuevo liberalismo. De igual modo, la antigua y la moderna escuela se diferencian en la Pedagogía por estas dos radicales ideas: la primera reconoce como consustancial á su vida la disciplina externa, *el imperium*; la segunda, por el contrario, estatuye la libertad, y la disciplina es tan sólo el resultado virtual de la moralidad y justicia,

riencia. Jamás de este modo llegará á alcanzar clara unidad en sus conceptos fundamentales; y sin ello no logrará su plena autonomía. De aquí nuestra tesis: el fundamento teórico de la Pedagogía corresponde á la Filosofía.

V

El concepto de la Pedagogía social.

El concepto de la Pedagogía social lo constituye el fijar la relación entre Comunidad y Educación. La cuestión tiene un doble carácter: ¿Qué significa la Comunidad para la Educación y qué esta última para la Comunidad? La afirmación radical de nuestra concepción de la Pedagogía social se expresa así: las condiciones decisivas de la Educación radican en la Comunidad; las de la Comunidad, en la Educación.

La tesis opuesta se formula de este modo: La Comunidad no educa, sino el individuo; por ello, la educación no se encamina hacia la Comunidad, sino á este mismo individuo. La acción educativa tiene lugar tan sólo entre individuos. De tan incisiva manera, tal vez no haya sido formulada esta posición: quién más, quién menos, todos han reconocido la relación entre individuo y Comunidad; la diferencia está en que éstos consideran ocasional la relación, en tanto que para nosotros tiene el valor de principio constitutivo.

Hubimos de afirmar que el fin de la educación consiste en llegar á formar el hombre dentro del hombre mismo, y añadimos ahora que el hombre no es hombre sino por la Comunidad. Todo hombre crece en una Comunidad, bajo condiciones siempre distintas, sometido al influjo de las mismas.

La conciencia, considerada en su contenido y en las leyes que producen estos

del Consejo. La coacción, aquí en la escuela, tiene el margen de vida que le presta la incapacidad del profesor para aconsejar en cada instante lo más discreto y justo, ó la del alumno para *hacer suyo libremente* lo que el profesor le dice. Evidentemente, la escuela que vemos hoy por todas partes, es de tipo militar; mas las excepciones apuntan y en la propia Alemania existen instituciones, que se inspiran en este criterio de libertad: entre ellas y para no citar sino la más reciente, Wickerdorff.

contenidos, no tiene propiedad alguna que sea mero patrimonio del individuo; este carácter común de las leyes formales de nuestra conciencia, que es causa de contenidos de valor general, tiene su resultancia también en la educación. La unidad legal de la conciencia humana legitima esta conclusión. Toda pugna por elevar la conciencia hasta el plano de la Comunidad, es lucha que redundará en una ampliación de mi *yo*.

Aprender, gravita sobre esta relación: una materia que se me ofrece exteriormente y una reelaboración interna que hago con ese material; todo lo he de descomponer en forma y ley, si ha de llegar á ser un contenido de conciencia. Pero desde el momento que recibo el material bruto hasta que lo resuelvo en leyes, hay una serie de grados en la vida de la conciencia. La Comunidad viene en ayuda del individuo y colabora en esta labor; aquel caos primitivo de impresiones va, por obra de su auxilio, convirtiéndose en un mundo de objetos.

La representación del mundo sensible que nos rodea la poseemos entre todos; es patrimonio común, en cuanto al individuo; sin la colaboración de los otros no habría podido conseguirla, y no tan sólo sin la obra de los vivos, sino con la ayuda de los que han sido. Obsérvese cuán importante es esta consideración para la Pedagogía; en su virtud, la acción continua de la Comunidad en la historia será siempre el supuesto para determinar el comienzo de la actividad educativa.

Pero no es sólo en sus formas sensibles como la conciencia está condicionada por la Comunidad, sino en la afirmación de su sustantividad misma. Para afirmarme *yo* necesito un *otro*, en quien á su vez reconozca un *yo*. No hay posibilidad de que me considere á mí mismo, independiente de la oposición de un *tú*, con quien, además, he de relacionarme de un modo positivo.

Cuanto llevamos dicho tiene aplicación al orden práctico. Ninguna de cuantas relaciones hemos señalado es meramente teórica; también, necesariamente, han

de ser prácticas, porque toda Comunidad de conciencia, inevitablemente ha de influir en la voluntad y es siempre por ello, en cierta medida, Comunidad de voluntades, ya que voluntad, en el pleno sentido de la palabra, no significa otra cosa que conciencia de mí mismo.

Lo que se aprende, se aprende en tanto se quiere aprender, esto muestra cómo la enseñanza teórica pende de la voluntad y está subordinada á una evolución de la misma. La Comunidad influye primariamente sobre la voluntad, excitando su interés y enseñando á desear mediante la experiencia que se hace del querer de los otros. La conciencia de sí, esto es, la conciencia del propio querer, desenvuélvese en la Comunidad de conciencias y mediante ella, la cual Comunidad es inicialmente Comunidad de voluntades. Justamente en la unión profunda con los otros me separo de ellos y me hallo á mí. Tanto más íntimamente conocemos lo que nos opone, tanto más fácil nos es encontrar los límites donde nos diferenciamos; pero esto supone siempre una unión radical, porque sólo puede separarse y diferenciarse lo que de algún modo indubitable está unido.

Una teoría de la educación habrá de partir, pues, de la doctrina acerca de la educación de la voluntad, la cual, á su vez, necesita reconocer el supuesto de la vida en Comunidad. No se tratará tampoco de las relaciones entre individuos, sino de sus relaciones con las varias Comunidades humanas constituídas: familia, Estado, Humanidad, como hemos determinado en el capítulo anterior. Una consideración individual de la educación es una abstracción, en igual medida que estimar al individuo fuera de toda Comunidad.

La Pedagogía social reconoce, por tanto, como un principio, que la educación del individuo está condicionada por la Comunidad social, así como ésta á su vez, se encuentra condicionada por la educación de los individuos que la componen. No se trata de dos problemas distintos, sino de uno solo, porque la Comunidad no existe, abstracción hecha de la unión de los individuos, ni esta unión se da en otra parte que

en la conciencia de los miembros de la misma. La ley última es, pues, para ambos, individuo y Comunidad, idéntica; la ley ó principio regulativo de la evolución.

En nuestro sentir, los motivos por los cuales se ataca esta posición, parten de dos errores: uno, la falta de claridad que suele existir al tratar de los conceptos individuo y Comunidad; otro, la no distinción entre Comunidad-*idea* y Comunidad-*factum*. El error primero échase de ver bien claramente cuando se toman individuo y Comunidad como dos factores, y se dice que ni el uno ni el otro pueden ser objeto exclusivo de consideración, sino ambos. Esta opinión la rechazamos por infundada; para nosotros, el individuo no es hombre sino en la Comunidad, y ésta no existe sino en la conciencia de los individuos.

No admitimos, pues, oposición de términos; establecer tal distinción equivale á considerar de un modo dualista la vida social; es una cuestión análoga á la muy debatida en Metafísica sobre el alma y el cuerpo; todo es alma, dicen unos; otros: no, todo es cuerpo; y un tercer partido: ambos coexisten y se influyen mutuamente. Estas posiciones tienen de común el estimar que existe oposición entre alma y cuerpo, lo cual niega rotundamente toda concepción monista, que estima mera abstracción esta dualidad; se puede considerar el cuerpo sin necesidad de ocuparse del alma, ó ésta sin que sea menester referirse al cuerpo; pero, en realidad, denominamos comúnmente alma al aspecto interno de la vida, y cuerpo, al externo.

En nuestro problema suelen distribuirse de este modo las opiniones: no hay más que individuos, la Comunidad significa tan sólo una relación puramente contingente entre aquéllos; otros dicen: sólo la Comunidad tiene existencia, y las individualidades son como momentos dependientes de aquélla; y los más consideran *ambos factores*. El punto de vista monista que adoptamos y en que hemos insistido, tal vez se aclare con una analogía de carácter matemático. El *Continuum*—la Comunidad—no consiste sino en la continuidad de lo

discreto—el individuo—, y lo discreto, á su vez, no es sino la discreción de un continuo.

El segundo error está muy relacionado con el primero. Se toman individuo y Comunidad como dos factores separados que se influyen, y de aquí somos llevados á una representación mecánica. Considéranse ambos factores como empíricamente dados, en tanto que para nosotros el concepto de la Pedagogía social no consiste sino en una relación de educación-idea, á Comunidad igualmente considerada como idea; esto es, no solamente como conciencia de algo que es, sino también de algo que debe ser, no de un dado, sino de algo que deviene y se desenvuelve; en una palabra, como un problema, y en cuanto tal, eterno.

En las cuestiones empíricas no cabe desdeñar los elementos de experiencias, pero precisamente para apreciar el valor de los mismos necesitamos de un principio, la ley, la cual no puede en modo alguno ser tomada de los factores empíricos, sino que ha de ser colocada en una situación de completa independencia y ha de resolver sobre ellos. Y esta ley, en la cual se subsumen Comunidad é individuo, es el principio regulativo de la cultura, la evolución, que considera la vida social, no como un *factum*, sino como un *feri* (1).

(1) Para conocer las discusiones que ha originado el problema de la Pedagogía social, tal como queda aquí planteado, véase en el vol. I de la Colección *Kultur der Gegenwart* el trabajo de Paulsen, *Das moderne Bildungswesen*; Rein, ob. cit., vol. I, páginas 61-80; Otto Willmann, ob. cit., vol. I, pág. 8 y *Jahrb des Vereins für wiss. Pädagogik*, vol. 31; Toischer, *Baumeister-Handbuch*, 11, 1: *Theoretische Pädagogik u. allg. Didaktik, Einleitung*, parte 3: *Individuale u. Soziale Auffassung der Pädagogik*; H. Wigge. Una conferencia impresa en *Der Deutsche Schulmann*, 1910, cuaderno 7, titulada: *Ueber die Kernpunkte des Streites um die Individual- und Sozialpädagogik*; I. Edelheim: *Beiträge zur Gesch. der Sozialpädagogik*, 1902; Trüper, *Dörpfelds Soziale Erziehung*, 1901; P. Bergemanns, *Soziale Pädagogik*, 1900.

OS EXERCÍCIOS MILITARES NA ESCOLA (1)

por el Prof. hon. Adolpho Coelho,

Catedrático del Curso Superior de Letras, de Lisboa.

(Conclusión.)

II

Em 1893 publicou o notavel physiologista italiano Angelo Mosso o seu livro *L'educazione fisica della gioventù*, obra con razão considerada classica no assunto, porque o auctor não só o trata com a alta competencia dos seus estudos especiaes, mas com saber pedagogico geral, instrucção classica e talento d'escritor. O livro está traducido nas principales linguas europeias. É elle constituido por uma serie de artigos, publicados primeiro separadamente, que são todavia ligados num todo unitario. Um desses capitulos é a critica da gymnastica allemã, da gymnastica d'apparelhos em geral. Vinha de longe essa critica, que na propria Allemanha se inicia com a propaganda da gymnastica sueca de Ling por Hugo Rothstein.

Outro capitulo da obra citada tem por objecto a educação militar e os batalhões escolares. É mister notar que aos predica-dos acima alludidos, junta Mosso, para ver-sar esta materia especial, o de ter estudado a fundo a questão da instrucção militar. Não sendo minha tenção occupar-me aqui desenvolvidamente do assunto traduzirei apenas alguns passos do referido capitulo, em que ha um unico logar em que eu discordo do auctor, por motivos já expesos num estudo que circula impresso (2), mas o qual não tem importancia nenhuma essencial para o caso. Quando Mosso diz, repetindo Spencer, que a primeira condição da prosperidade nacional é que a nação sejam composta de *bons animaes*, escreverei, em vez de *bons animaes*,—*verdadeiros homens*, são de corpo e alma e lembrarei a phrase superior de Montaigne: «ce n'est pas un corps, ce n'est pas une âme, c'est un hom-

me que nous élevons». Dada a ideia de *homem*, está dado tudo, pois o verdadeiro homem é ser essencialmente progressivo. Agora com essa base que substituo á do sabio italiano, posso dar-lhe a palavra:

«Tal é a verdadeira base da educação physica (e da educação em geral), e o Ministerio da Guerra é o menos apto para dirigir a educação do homem... Sou d'opinião que não devemos confiar-lh'a, por muitas razões, entre outras por esta: reconhecida a necessidade duma reforma da educação da mocidade, não deve confiar-se essa educação a militares que, pela sua natureza mesma, são agentes demasiado conservadores. Em todos os paises da Europa, o Ministerio da Guerra é a parte da Administração publica menos levada a innovações.

»Só pelo facto de que os exercicios militares exigem tensão cerebral tão bem caracterizada como os estudos, devem elles ser proscritos. Na educação physica, somos obrigados, para evitar o excesso de fadiga intellectual, a supprimir todos os movimentos medidos e gymnastico militares que exigem a regularidade do rythmo ou a immobibilidade do soldado. Quem tenha assistido á instrucção dos recrutas, haverá notado que uma metade do tempo é empregado a ouvir de pé a explicação dos exercicios, e que a outra metade gasta-se em estarem firmes como empalados, a fim de executar movimentos sacudidos, contrarios a natureza e que abalam as visceras sem utilidade para a saude.

»Os exercicios militares são o triumpho e a perfeição da immobibilidade.»

Mosso refere o caso dum instructor habillissimo que tinha por ideal imprimir aos seus exercitandos uma immobibilidade absoluta e dizia haver attingido esse ideal; mas notando lhe um oficial que os soldados submettidos a prova, imprimiam ainda ligeiras oscillações á estremidade das espingardas, elle redarguiu humilhado: «Mas, é um effeito da respiração, que ainda não consegui supprimir.» Aquelle ideal era pois analogo ao dos jesuitas: «perinde ac cadaver». Ora o que queremos é que as creanças e adolescentes tenham saude, vida, movimento, agilidade, o que não exclue a capacidade da

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

(2) *Exercicios corporaes e desenvolvimento moral*. Extrahido do *Boletim da Direcção geral da Instrucção publica*, anno IV, 1905.

inibição, que lentamente se deve nellas desenvolver, Para reconhecer qual o effeito cerebral da immobildade dos soldados, basta lembrar que não é raro cairem alguns por effeito della, estando na fórma.

«Um de meus amigos, reitor de lyceu, refere Mosso, dizia que obrigava o menos possível os alumnos aos exercicios de gymnastica, porque é uma escola d'indisciplina que os deita a perder. O professor de gymnastica não é capaz de se fazer respeitar, não tem nenhum imperio sobre os adolescentes.»

A minha observação ha annos (antes de 1892) mostrou que por cá se dava o mesmo, com os professores de gymnastica, como com os de canto coral.

«A falta de cultura dos instructores militares é escolho em que ha de naufragar a lei do tiro ao alvo. É grave erro querer separar a educação physica da educação intellectual e moral; e a lei do tiro ao alvo agravará as condições, já deploraveis, da educação physica na Italia, de modo que toda reforma efficaz se torne impossivel durante muitos annos.

«É grave defeito da educação moderna fazermos á mocidade demasiado escrava, conservá-la agrilhoada a cada momento, sem a deixar mover-se pelos seus proprios impulsos. Fóra da Inglaterra, encontra-se esse defeito em todas as nações da Europa. Preoccupam-se seriamente os educadores dessa pressão continuamente exercida no cerebro da mocidade, que tem como resultado a obliteração das tendencias naturaes, a deformação, como numa forma banal, do cerebro humano, á maneira do que fazem certos povos selvagens, pela compressão continua, desde o nascimento, do cerebro, anterior e posteriormente, de modo que o craneo fica deformado para toda a vida. Os aspectos dessas cabeças são grandes e quadrados, mas dentro não ha nada.

«A disciplina militar, os exercicios com carabina, as manobras são o que ha mais efficaz para comprimir a espontaneidade dos movimentos, enervar a mocidade, arrancar ás creanças toda alegria, envelhecê los antes do tempo, supprimir a originalidade e tornar predominante na sociedade o typo do automato; cria-se o typo desses infelizes

que, na lucta pela vida, nada são capazes de fazer por iniciativa propria e esperam sempre ordem e impulso alheio para procederem.»

Conta Mosso que se relacionou em Paris com diversos officiaes do exercito francês que, com elle, assistiam ao curso sobre educação physica de Demeny e numa discussão ouviu dizer a um commandante: «*Pelo que me respeita, nunca vi peores soldados que os das regioes em que florescem as sociedades d'instrucção militar.*» Caracterizam-se pela indisciplina e arrogancia os alumnos que entram nos corpos do exercito, julgando saber mais que os sargentos e officiaes. O referido commandante concluia: «Não é do manejo das armas, é da obediencia que precisamos.»

E tambem muito para ler-se o que o physiologista italiano diz do tiro ao alvo. Tivemos tambem o tiro civil e só posso recommendar essa parte do livro sobre a Educação physica da juventude aos enthusiasmas desse exercicio, para uso dos que não estão alistados no exercito nem pensam está-lo. E preciso não esquecer os proverbios: «As apparencias enganam» e «Nem tudo que luz é oiro». Na educação os juizos formulados á primeira face produzem males insanaveis. E preciso, neste, como em todos os assuntos descer á *substantifique moelle* (segundo os termos de Rabelais). Isso custa mais, muito mais do que aventar na imprensa, em conferencias, em relatorios as primeiras opiniões que germinam no bestunto do bom portuguez ou que simianicamente elle repete do que leu ou ouviu. Herbart dizia, com fina ironia, que se houvesse ideias innatas, estas seriam pedagogicas. A grande maioria dos nossos compatriotas que se dão ao luxo de se tomarem por entendidos em coisas de educação parecem ter dessas ideias innatas em muitos outros assuntos: *tiram da cabeça*, sem la terem semeado. Não podemos dizer que tomamos a *palha das palavras pelo grão das ideias*, porque seria insultar a palha, alimento do nobre animal que se chama o cavallo. Encontram-se por aqui a esmo as encarnações de Buvard e Pecuchet.

É certo que o phenomeno alludido não

se dá só entre nós; mas aqui, é sem duvida mais denso o numero das reproducções desses typos de Flaubert. Isso explica talvez que na Italia se não tenham feito (até 1903) mais de duas edições do livro de Mosso, sobre a *Educação physica da mocidade* e que na França a traducção do mesmo esteja ainda na primeira edição. Em 1903 escrevia Mosso que se tentava fazer resnacer a moda dos *batalhoes escolares*: «Emquanto na França se vendian como ferro velho as espingardas dos *bataillons scolaires*, na Italia havia quem pedisse ao respectivo Governo mosquetes para que os escolares vestidos de *bersaglieri* joguem aos soldadinhos» (1).

Terminando, direi que a traducção francesa do citado livro do physiologista italiano é acompanhado dum prefacio do commandante Legros, que, con a sua auctoridade de militar perspicaz e de homem que estudou a theoria dos exercicios physicos no laboratorio de Marey, confirma inteiramente a sentença que Mosso lavrou sobre os exercicios militares na escola.

III

O soldado, segundo o justo pensamento do commandante Legros, educa-se para a morte; a creança, o adolescente, até á entrada no serviço militar, educa-se para a vida.

Da não intelligencia do que seja a creança, do que seja o adolescente, do que seja a vida num e noutra, de como nessa vida se hão de lançar as bases para a vida ulterior, nos seus aspectos, intimamente ligados, individual e social, resultam os erros dos planos de ensino primario e secundario e de methodo desse ensino, resulta a insistencia que resurge agora, no regime republicano, como surgira no monarchico, em començar na escola geral a educação especial do soldado.

Parte-se da ideia da defesa da patria, de que é necessario ter o maior numero possivel de homens aptos para essa defesa e chega-se a julgar boa a traça de começar cedo a instrucção militar e sem mais tende-se

para decretar ou vae-se até decretar que essa instrucção faça parte do plano das escolas de ensino geral e ainda das de ensino especial frequentada antes dos dezoito annos. Do mesmo modo ha a mania de introduzir elementos de ensino profissional de diversas naturezas na escola primaria e secundaria.

Esquece-se de que nas escolas bem organizadas dessa natureza póde preparar-se excellentemente, de modo indirecto, o que ha de vir a ser soldado. Vejamos.

A. Pelo lado physico, que, repito, nunca deve considerar-se em abstracto, mas sempre na sua ligação intima com os outros aspectos da educação temos como meios dessa preparação:

1. O avigoramento do corpo pela hygiene geral da escola e especialmente pelos jogos livres, mas vigiados, e a gymnastica propriamente dita, exercicios distribuidos segundo os graos de desenvolvimento dos escolares, attendendo sempre ás particularidades individuaes, e tendo por fim o desenvolvimento da agilidade, destreza, firmeza, rapidez dos movimentos e a acção fortalecedora sobre todo o organismo. Nesses exercicios incluir-se-hão as marchas e contramarchas, que os allemães chamam *Ordnungsübungen* e que são os unicos, que elles, povo essencialmente militar, admittem um tanto com este character, nas escolas, ao lado de certos jogos guerreiros, puramente juvenis, como tomada de posições no campo, durante passeios, etc., sem constrangimento, sem armas.

2. Tiro d'arco e de bésta. Os rapazes tem no seu repertorio tradicional de jogos o do tiro d'arco. Serve-lhes para isso algum ramo flexivel a que adaptam um cordel e um bocado de cana ou de vime, etc., tendo por ponta um alfinete, completando muitas vezes essa improvisada frecha com umas azas de papel. Deem-lhes coisa melhor no genero. No jogo do fito e outros jogos tradicionaes ha ainda uma preparação util, que converge com a seguinte para tiro ao alvo.

3. Exercicios de visão a distancia. O professor Cohn (de Breslau) escreveu: «Para ensinar com rigor o sr. von Ziegler apre-

(1) Mosso, *Mens sana in corpore sano*, página 112.

senta aos escolares, para fazer desaparecer em seguimento, pequenos objectos, como letras, a menor ou maior distancia dos olhos. Primeiro são apreciadas ou medidas a passo distancia até 100 metros. Mais tarde faz esse professor apreciar maiores distancias e dá a conhecer as differenças de apreciação segundo o tempo está *claro* ou *turvo*, assim como as illusões sobre um fundo claro ou escuro. Compreende-se que os escolares que assim exercitam a vista, tambem mais tarde applicam diversamente a sua attenção aos objectos ao ar livre.

»O que me parece, porém, o ponto capital nesta materia é que as creanças, por meio de exercicios methodicos de visão ao longe, podem evitar a producção e augmento da myopia, que em milhares de casos se dá nellas pela muito continuada applicação da vista a objectos proximos.

»Remedio contra a myopia já existente é impossivel. Sómente podemos estabelecer regras preventivas por meio de intelligente hygiene escolar e nesta entra certamente um exercicio frequente da visão ao longe» (1).

B. Pelo lado moral, a escola profundamente transformada, deve contribuir com a familia e a sociedade, agentes indispensaveis da educação, que, quando não collaboram com a escola, deitam á perder o melhor trabalho desta, deve contribuir, digo, para lançar as bases de character ethico, que envolve o civismo. O commandante francês a que se referiu Mosso num passo já citado, disse as palavras que repito de novo: «Não é do manejo das armas, é da obediencia que precisamos.»

A obediencia é a virtude elementar do soldado; é infelizmente das virtudes que hoje mais escasseiam em toda a sociedade portugêsa. Vejam o que passa nas familias, nas escolas, onde ella devia prosperar. Sem que essa virtude renasça na alma dos portugêses, a todos os projectos de renovação nacional em qualquer sentido faltará uma das bases essenciaes. Se fôr possivel educar

para a obediencia na familia e na escola, se na sociedade se espalhar um espirito geral que não seja opposto a essa educação, lançar-se ha na escola o mais fecundo fundamento da educação do soldado.

Não cabe nos limites traçados neste artigo dizer o que entendo por educação para a obediencia; mas indicarei um livro muito lido na Suissa e Allemanha e já traduzido em francês, em que a materia se acha muito bem tratada e de modo que geralmente acceito. Seu auctor é o dr. Fr. W. Foerster e seu titulo *Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und Reform der Schuldisziplin* (1907, Zürich, já 4.^a edição em 1908). O auctor é suiso e professor de philosophia e pedagogia ethica na universidade e polytechnico federal daquela cidade, o que deve tirar toda a prevenção aos nossos democratas, admiradores da Republica helvetica (1).

DE ALGUNAS ESCUELAS TÉCNICAS INGLÉSAS

por D. Francisco de las Barras,

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

Colegio Universitario, de Reading.

Está afiliado á la Universidad de Oxford y en relación con la de Londres. Cuenta con las Facultades de Letras y Ciencias, Escuela de Comercio, departamentos de Bellas Artes y Música y varios estudios técnicos. Entre éstos figuran el de Agricultura y Horticultura y el Instituto Británico de Lechería, de los que nos ocuparemos especialmente.

Todas las enseñanzas del Colegio están abiertas para alumnas y alumnos que hayan cumplido 16 años de edad.

Agricultura.—Se da enseñanza teórica

(1) Foerster consagra um paragrapho á comparação do systema d'exercicios e de disciplina nos exercitos francês e allemão. A obra deve ser lida pelos commissionados pelo Governo da Republica portugêsa para o estudo da questao que nos occupa neste artigo. A um desses commissionados enviei eu, em cumprimento dum simples dever, um exemplar da obra de Mosso *A educação physica da mocidade* (trad. franc.). Devem estudar-se tambem as outras obras de Foerster sobre *educação moral*, como *Jugendlehre* e *Lebensführung*.

(1) Para mais particularidades sobre esses exercicios de visao, vide o artigo do capitao Karl von Ziegler, *Verbindung zwischen Schulsport und Militärdienst* em *Die Umschau* 15 Oktober, 1910.

y práctica de ella y de las ciencias que la auxilian, en 2 años.

En el primero, se estudian: Física, Química, Botánica, Zoología y Geología. También se dan lecciones sobre elementos de Agricultura, acompañadas de demostraciones prácticas en la granja del Colegio, que ocupa 57 hectáreas. La Teneduría de libros y la Agrimensura, están comprendidas en los trabajos del primer año. Durante el segundo año, la enseñanza tiene por objeto hacer aplicaciones á la Agricultura de las ciencias estudiadas en el primero, y también se dan lecciones sobre la dirección de establecimientos agrícolas.

Todo estudiante puede seguir los cursos, ya con objeto de obtener el título de Bachiller en Ciencias Agrícolas de la Universidad de Londres, ó ya para optar á los siguientes títulos del Colegio: *a)* diploma sencillo de Agricultura, que se obtiene después de cursar los dos años que quedan referidos; *b)* el mismo diploma, con distinción, que se concede después de tener el anterior, á los que cursan un tercer año de estudios superiores; *c)* certificado de Agricultura, que se puede obtener al fin de seis meses de estudios de Agronomía y elementos de ciencias aplicadas á la misma.

Horticultura.—La instrucción en este ramo comprende lecciones de Horticultura y de las ciencias que se relacionan con ella, y también trabajos prácticos en los jardines (2 hectáreas) y laboratorios del Colegio, ó en el huerto de la granja agrícola, que alcanza 5 hectáreas de extensión. Hay 15 invernaderos, en conexión con otros edificios destinados á diferentes trabajos hortícolas, y espacios destinados á árboles frutales, legumbres en cultivo intensivo, viñedos, etc., etc.

Los estudiantes pueden optar también por el diploma sencillo de Horticultura, el diploma con distinción, y el certificado de Horticultura. Para el primero, se requieren dos años; para el segundo, tres, y para el último, uno.

Lechería.—El Instituto Británico de Lechería está bajo la dirección del Colegio y de la Sociedad Británica de Lecheros.

El Instituto está situado dentro del Co-

legio, y dotado de las máquinas y aparatos más modernos para la fabricación de las diferentes clases de queso y manteca; cuenta con un motor eléctrico, separador á vapor, y una máquina para fabricar hielo. Los trabajos prácticos de fabricación se verifican durante casi todo el año.

Los títulos que se conceden son: diploma de Lechería del Colegio, en dos años, y certificado, en un año. Para obtener los certificados que concede la Sociedad Británica de Lecheros hay que seguir un curso de seis meses de fabricación de quesos y tres de la de manteca.

Los exámenes correspondientes á los diplomas de Horticultura y Lechería se verifican ante una Comisión, en que están representadas: la Universidad de Oxford, la Sociedad Real de Agricultura, la Sociedad Real de Horticultura y el Colegio.

Los cursos actuales empezaron en 6 de Octubre de 1910, á excepción del de seis meses de Lechería, abierto en 2 de Marzo del año corriente; y los de tres meses de Lechería, en 2 de Marzo y 8 de Junio del mismo. No obstante estas fechas, como el Instituto de Lechería permanece abierto todo el año, los alumnos pueden ingresar en cualquier época, excepto las vacaciones de Navidad.

Lincoln. Escuela Municipal Técnica.

Su origen fué la Escuela de Ciencia y Arte, establecida en 1886 por suscripción pública y que en 1901 consiguió el apoyo del Municipio y la construcción del amplio edificio que hoy tiene. Es de enseñanza secundaria, y tiene por objeto tan sólo, como dice su prospecto, probar la capacidad de los individuos, preparándolos para la industria y el comercio y también para las carreras universitarias, pero no pretende dar enseñanzas de carácter superior.

Está dividida en cinco Secciones:

Sección 1.^a—Escuela técnica diurna para adultos.—Ha sido reconocida por el *Board of Education* como Escuela de segunda enseñanza. Las materias que en ella se enseñan se dividen en tres grupos: *a)* *General*, que comprende: Escritura, Matemáticas, Historia, Composición, In-

glés, Literatura, Francés, Alemán, Geografía comercial, Dibujo, Geometría práctica, Trabajo manual, Música y Física elemental; *b) De ciencia*, en que se hacen estudios teóricos y prácticos de Agrimensura, Mecánica, Acústica, Luz, Calor, Magnetismo, Electricidad y Química inorgánica y orgánica; *c) Especial*, que comprende: Dibujo de máquinas, Trabajos en hierro, Taquigrafía, Latín, Teneduría de Libros y Correspondencia comercial.

Los cursos de este bachillerato son cuatro, y todas las enseñanzas son cíclicas y prácticas.

Las horas de clase son, por la mañana, de nueve á doce, y por la tarde, de dos á cuatro, menos los jueves y sábados, que no hay clases por la tarde.

El coste de las matrículas varía, según el alumno sea ó no natural de Lincoln, ó proceda ó no de las escuelas municipales de la ciudad, pudiendo llegar hasta cuatro libras esterlinas y media por el año completo.

Una de las cosas más interesantes está en los artículos del reglamento que se refieren á las familias, recomendándoles, por una parte, la vigilancia del estudio diario en casa y requiriendo á los padres y guardianes para que se pongan en contacto y comunicación constante con el director del establecimiento en todo lo referente al alumno; y por otra, limitando á una hora para el primero y segundo año, y á una y media para el tercero y cuarto, el tiempo que cada uno debe estudiar en su casa.

Otro artículo dispone que cada uno contribuya anualmente con un chelín para sostener el Club atlético de la Escuela.

El ingreso se hace á los 12 años cumplidos, y el número admitido cada año es de unos 50, próximamente.

También establece anualmente en Waveland (Sutton-on-Sea) una colonia veraniega de vacaciones.

Sección 2.^a—Departamento de Ciencia é Ingeniería.—Este, á su vez, se subdivide en cuatro Secciones: *a) Ingeniería mecánica*, dividida en 4 años: 1.^o, comprende Geometría práctica, Matemáticas (Aritmética, Algebra y Trigonometría) y

Mecánica aplicada á las máquinas; 2.^o, Geometría práctica, Dibujo de máquinas, Mecánica aplicada y Matemáticas; 3.^o, Dibujo de máquinas, Mecánica aplicada y Matemáticas; 4.^o, Dibujo de máquinas, Mecánica aplicada y Máquinas de vapor.

—*b) Ingeniería eléctrica.* También se divide en 4 años. De ellos, el 1.^o es igual al de Mecánica; el 2.^o también igual, pero estudiando Ingeniería eléctrica en vez de Mecánica aplicada; el 3.^o comprende Mecánica aplicada, Matemáticas, Calor é Ingeniería eléctrica; y en el 4.^o se estudia Alumbrado eléctrico, Laboratorios de electricidad y Trasmisión de fuerzas.—*c) Sección de Comercio.* 1.^{er} año: Aritmética mercantil, Taquigrafía y un idioma; 2.^o, Teneduría de libros, Taquigrafía, Correspondencia comercial y un idioma; 3.^o, Teneduría de libros, Taquigrafía, Métodos mercantiles y un idioma; 4.^o, Economía, Métodos mercantiles y dos idiomas.—*d) Construcciones.* 1.^{er} año: Geometría práctica y Matemáticas. 2.^o, Geometría práctica, Matemáticas y Edificación. 3.^o, Carpintería, Edificación y Geología. 4.^o, Cálculo de edificación, Carpintería y Edificación.

Además de las enseñanzas citadas, hay asignado al departamento de Ciencia é Ingeniería un curso de Botánica, que se da una vez por semana, de 7,15 á 8,15, los miércoles. Es libre. Su objeto es dar un conocimiento general de la estructura, anatomía, fisiología y clasificación de las fanerógamas. Está dividido en dos partes: la primera, de organografía y fisiología, y la segunda, de descriptiva. Las conferencias van acompañadas de ejemplares, preparaciones microscópicas y dibujos. En los meses de primavera y verano, se hacen excursiones complementarias de este curso. También hay otros dos, de Fisiología humana y de Higiene. El coste de las matrículas es variable, pero no elevado. Las clases que lo requieren tienen cursos especiales prácticos, para los que hay laboratorios amplios y con magnífico material.

Todas las clases son nocturnas, á fin de que puedan acudir alumnos que tengan otras ocupaciones durante el día.

Sección 3.^a—Departamento artístico.—Tiene clases diurnas y nocturnas y está dividido en dos cursos: *a) Elemental*, que comprende el dibujo, perspectiva teórica y práctica y elementos de Geometría. *b) Superior*, que es la continuación del anterior, con colorido y principios de paisaje, también historia del dibujo y sus aplicaciones á la Arquitectura, etc.—Hay, además, varias enseñanzas artísticas y especiales, que son: trabajos en latón y cobre, repujado y joyería, modelado en cera y barro y vaciado en yeso, dibujo del natural y dibujo en el encerado (para profesores). Estas clases son diurnas. Por la noche, se dan aún tres clases más de dibujo y modelado del natural y el antiguo, una de dibujo geométrico, perspectiva, luces y sombras y una de trabajos en metal.

Sección 4.^a—Escuela nocturna de Comercio.—Es, principalmente, preparatoria para los exámenes de la Sociedad de Artes y Cámara de Comercio de Londres, y en ella se dan las enseñanzas siguientes: Francés, Alemán, Latín, Taquigrafía, Métodos mercantiles, Economía, Teneduría de libros y Aritmética mercantil.

Sección 5.^a—Escuelas de trabajo manual.—Son tres, dependientes de la Central y situadas en diferentes puntos de la población. La enseñanza que en ellas se da es principalmente de carpintería.

Armstrong College, de Newcastle-upon-Tyne.

Es un centro de enseñanza superior, agregado á la Universidad de Durham, y dispone de un edificio construido *ad hoc*, con todos los elementos necesarios para las enseñanzas teóricas y especialmente para las prácticas. Tanto el Colegio como la Universidad, admiten, según su reglamento, mujeres á todos sus estudios y grados.

Para ingresar en los estudios propiamente superiores, se exige el grado de bachiller en Ciencias, que se obtiene con tres años completos de cursos teóricos y trabajos de laboratorio.

Las enseñanzas superiores se distribu-

yen en los siguientes grupos: *a) Estudios de ciencia pura.* *b) Agricultura.* *c) Ingeniería.* Constituye ésta el fin principal del Colegio, y se divide en: 1.º, Ingeniería mecánica; 2.º, Arquitectura naval; 3.º, Ingeniería civil; 4.º, Ingeniería eléctrica; 5.º, Minería; 6.º, Metalurgia. Cada una de estas enseñanzas, así como la de Agricultura, se hace en tres años, al cabo de los cuales se puede obtener el título correspondiente.

Las materias sobre que versan los cursos son: Matemáticas, Física, Química, Metalurgia, Geología, Cristalografía y Mineralogía, Zoología, Botánica, Agricultura, Administración de fincas rústicas, Selvicultura, Mecánica, Ingeniería naval, Idem civil, Arquitectura naval, Ingeniería eléctrica, Minería, Agrimensura; y además, como compensación, Clásicos é Historia antigua, Lengua y Literatura inglesas, Lenguas modernas, Historia moderna, Filosofía, Educación, Arte y Conferencias de Derecho.

La naturaleza de nuestros estudios hizo que, al visitar el Colegio, asistiéramos de preferencia á las enseñanzas de botánica, por lo que añadiremos acerca de ellas algunos detalles. Constan de tres cursos: 1.º, *elemental*: conferencia de 12 á 1; laboratorio, los viernes, de 2 á 5. Versa sobre anatomía y morfología vegetales, haciéndose el estudio sobre tipos escogidos de algas, hongos, musgos, helechos y fanerógamas. También se dan nociones de fisiología vegetal. El costo es de dos libras y media por año, ó una libra por trimestre.—2.º, *intermedio*: está dedicado principalmente á los estudios de agricultura. En él se estudian las condiciones generales de la vida de las plantas, ampliando los conocimientos ya adquiridos sobre morfología, anatomía y fisiología, y se entra á clasificar fanerógamas y criptógamas. Se presta atención especial á los hongos (en el aspecto de enfermedades de las plantas y medios de combatirlas), y al desarrollo y crecimiento de las maderas. Las conferencias se dan los miércoles y viernes, de 11 á 12, y los trabajos de laboratorio son los martes, jueves y viernes, de 2 á 5. El coste del año

es de tres libras y media, y una y media el trimestre.—3.º, *superior*. En él se estudia: Anatomía, morfología y clasificación de plantas, elementos de Paleobotánica, Fisiología y patología vegetales, Bacteriología elemental, Citología, producción y selección de nuevas variedades de plantas, Flora británica, Historia de la Botánica. Los sábados, cuando el tiempo lo permite, se hacen excursiones por la tarde.

No vimos fijado el tiempo de las clases. El costo de las matrículas es de tres libras y media por curso, y libra y media el trimestre.

Cursos para graduados (Post Graduate Courses).—Consisten en la admisión en los laboratorios del Colegio de investigadores particulares, mediante ciertas condiciones.

Technical College, de Sunderland.

Toda la instrucción pública está á cargo del Condado.—La primera enseñanza consta de 33 escuelas, con 743 maestros y 29.012 alumnos. Hay una escuela de instrucción manual en Hendon. Hay clases de cocina establecidas en 15 escuelas; y en 25, de natación. Las enseñanzas de música se dan bajo la dirección de un superintendente especial. Formando parte de la *Hudson Road School*, hay una escuela de ciegos, que consta de 20 alumnos, con un profesor especial. Tienen un inspector para las escuelas elementales.

La segunda enseñanza tiene por centros la *Bede Collegiate School* y el *Pupil Teachers Centre*, que reúnen entre ambos unos 1.000 estudiantes. En el primero y en otros 17 más, hay clases nocturnas, y entre éstas figuran enseñanzas para ciegos, sordomudos, plomeros, de cocina, y otras especiales. En total tienen 400 alumnos.

Una interesante forma de enseñanza práctica establecida en Sunderland es la de los aprendices estudiantes, que pasan el invierno en los colegios y el verano trabajando en los talleres.

Technical College.—Está situado este centro en la *Green Terrace*, y fué fundado en 1899, abriéndose al público en 1901. Es un hermoso edificio, con numero-

sas clases y un magnífico laboratorio químico, para que puedan trabajar 84 estudiantes; tiene adjuntos un cuarto de balanzas y una clase para conferencias. Una gran parte de los elementos con que cuenta este establecimiento proceden de donativos de los industriales ricos de la ciudad. Está perfectamente dotado de ascensores, aparatos de calefacción, etc. Las enseñanzas que da son: Matemáticas, Mecánica, Física, Ingeniería eléctrica, Ingeniería mecánica y civil, Química, Arquitectura naval, Lenguas vivas y algunas más.

En el piso alto del *Town Hall* (Casa de Ayuntamiento), se halla establecida una Escuela de Arte. También hay en Sunderland diferentes fundaciones particulares de enseñanzas científicas, que subvenciona el Municipio.

Public Library and Museum.—Comprende, en un magnífico edificio, la biblioteca pública, que consta de 30.000 volúmenes y que tiene de 500 á 1.000 lectores, el Museo de Bellas Artes y el de Historia Natural. Ocupa este último varias salas. Posee una buena colección de mamíferos. La de aves de Inglaterra es casi completa. También merece citarse la de reptiles, la de conchas y la de insectos; entre éstos, la de lepidópteros, que se considera más completa aún que la de aves en especies del país. Aunque no es propiamente jardín zoológico ni botánico, merece citarse la inmensa estufa que constituye el *Winter Garden*, en que existen vivas bastantes plantas exóticas y aves de países cálidos.

La biblioteca de la *Literary Society* tiene 26.000 volúmenes.

The Academy, de Perth.

Nuestra breve estancia en la ciudad escocesa de Perth no nos permitió reunir muchos datos; pero, aunque ligeramente, visitamos su notable *Academy*, que es un verdadero modelo de centros de enseñanza primaria. También merece mencionarse la biblioteca pública, fundada por Archibaldo Sandeman, natural de la ciudad, y que invirtió en ella 12.000 libras esterlinas, habiéndose inaugurado en 22 de Octubre de 1898. Por último, el Museo de Historia

Natural, situado en Tay Street, tiene bastante importancia, dado que pertenece á una población pequeña. Ha contribuído mucho á enriquecerlo el infatigable mister Henry Coates, de Pitcullen, con sus valiosísimos donativos. Está el establecimiento abierto al público diariamente, y el visitante encuentra en él siempre amable acogida del *curator*, Mr. Rodger, naturalista de verdadera vocación, dotado de un gran amor al museo y muy entusiasta de que éste sea conocido.

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

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

ENERO

Los resultados de las investigaciones modernas sobre la fatiga y su aplicación á la higiene escolar, por F. Lorentz.— Los trabajos del Dr. Weichardt, que han servido de base á los experimentos del autor, son de una gran importancia para la higiene escolar, porque habiendo llegado á una caracterización más exacta de la toxina de la fatiga, ofrecen la posibilidad de combatir los efectos de ésta por una antitoxina, y porque abren nuevos campos de experimentación para la medida de la fatiga en los escolares. El Dr. Weichardt ha obtenido la toxina de la fatiga por este procedimiento: se coge un ratón, un conejo de Indias ú otro animal de los empleados para experimentos biológicos, y colocándole en una estera áspera, se tira de él hacia atrás repetidas veces, hasta que quede extraordinariamente fatigado. En el jugo muscular de este animal (no en la sangre, como dice Mosso) se encuentra la toxina de la fatiga, que, inyectada á otro animal, provoca instantáneamente todos los fenómenos de aquélla. Con la toxina así obtenida, y convenientemente preparada, se ha llegado á inmunizar, mediante inyecciones sucesivas y graduales, contra los efectos de la fatiga, á animales pequeños, dentro, naturalmente, de ciertos límites, del mismo modo que con la vacuna se

consigue la inmunidad contra la viruela. Conviene recordar que hay dos clases de inmunización: la activa, que consiste en introducir atenuadas en el organismo las toxinas cuyos efectos se quieren prevenir, y la pasiva, que se obtiene mediante sustancias que atacan á aquéllas. Para experimentar sobre la primera, el Dr. Weichardt, en vista de las dificultades con que se extrae la toxina de la fatiga por el procedimiento indicado, ha conseguido prepararla artificialmente, sometiendo la albúmina á determinados tratamientos físicos y químicos, y ha designado con el nombre de *kenotoxina* al principio tóxico de la fatiga. Por otra parte (véase el trabajo del Dr. Fluhrer en la *Zentralblatt für die gesamte Physiologie und Pathologie des Stoffwechsels*) ya se hacen preparados de *antikenotoxina*, para experimentar acerca de la inmunización pasiva. El Dr. Weichardt ha encontrado kenotoxina en las excreciones, é indicios de ella en el aire espirado de los pulmones, en el vapor de agua de la misma procedencia y en agua en la cual se haya insuflado aire de la espiración. Con esto viene á adquirir nueva importancia la ventilación de las clases, toda vez que el aire viciado no es solamente nocivo por la cantidad de ácido carbónico que contiene, sino por el envenenamiento que supone la kenotoxina, á la cual, quizás, hay que achacar tanto como á aquél la disminución de la capacidad de trabajo en los escolares, cuando se encuentran en locales mal ventilados. En la mayoría de los experimentos sobre la fatiga física, se ha encontrado que ésta tiene una profunda repercusión en los procesos mentales. Mosso hizo ya la observación de que una gran fatiga, producida, v. gr., por la ascensión á una montaña, disminuye considerablemente la capacidad de atención y la memoria. Ziehen y últimamente Stadelmann han señalado la importancia que este hecho tiene para la enseñanza. En general, parece ser que las operaciones psíquicas más afectadas por la fatiga son, además de las indicadas, la reacción, la asociación y la asimilación. En los ejercicios que se hacen para apreciar el efecto

de la fatiga en el tiempo de reacción, se observa muy claramente el hecho curioso (que aparece más ó menos en todos los experimentos de esta clase) de que al principio la fatiga disminuye el tiempo de reacción, debido indudablemente á la inmunización activa que produce la kenotoxina en pequeña cantidad, y que queda anulada cuando ésta afluye en mayor proporción. Los trabajos presentados por Weichardt en el XIV Congreso de Higiene y Demografía celebrado en Berlín el año 1907 movieron al autor á aplicar los resultados obtenidos por aquél á los experimentos de higiene escolar. El autor se proponía dos fines fundamentales: 1.º, llegar á un método más preciso que los hasta ahora empleados para la medición de la fatiga de los escolares; 2.º, tratar de influir en la capacidad de trabajo de éstos, por medio de sustancias antitóxicas. En todos los procedimientos generalmente en uso para medir la fatiga de los niños en la escuela, hay tres factores que dan lugar á error: la sugestión del niño objeto del experimento; la falta de un adiestramiento en el aparato medidor de la fatiga, que ponga á todos los niños en condición de suministrar el esfuerzo regular y libre de influjos, necesario para que la constancia de los resultados haga de utilidad la medición de la fatiga, y el hecho de que el aparato más generalmente usado para este propósito, el ergógrafo, sólo registra el trabajo de un grupo de músculos. El ejercicio que propone Weichardt para sustituir al ergógrafo es el siguiente: el sujeto coge en cada mano unas pesas de dos á cinco kilogramos, y teniendo los brazos extendidos horizontalmente hacia adelante, describe con ellos un cuarto de círculo y los vuelve á la primera posición, al compás de un metrónomo ó de un péndulo que batan segundos. Al mismo tiempo levanta, alternativamente, el pie izquierdo y el derecho á la altura de la rodilla, siguiendo también el ritmo de los segundos. A los veinte ó treinta segundos, el ejercicio, que se ejecuta fácilmente al principio, comienza á hacerse penoso, hasta que, no pudiendo resistir los brazos el esfuerzo por más tiempo, caen

rendidos. Este momento, señalado por el número de segundos transcurridos, indica el grado de la fatiga existente antes de principiar el ejercicio, con tanta exactitud como la curva del ergógrafo. El autor presenta, sintetizados en una serie de cuadros, los resultados de experimentos que ha hecho consigo mismo, valiéndose de estos ejercicios, para medir la fatiga que le producía el dar las clases en su escuela. Hacía los ejercicios cuatro veces al día: á las seis de la mañana, al levantarse; á la una de la tarde, después de dar cuatro ó cinco horas de clase y un paseo de veinte minutos; á las tres de la tarde, al reanudar la clase, y á las ocho y media, terminado el trabajo del día. En días determinados, tomaba dosis diversas de antikenotoxina, preparada en esta forma: en un pulverizador se mezclan 10 centímetros cúbicos de una disolución de sal al 0,8 por 100, y de 10 á 20 gotas de antikenotoxina. La mezcla se difunde con el pulverizador en el aire de la habitación en que se hacen los ejercicios, teniendo cerradas puertas y ventanas durante un rato después de la pulverización, para que no haya corrientes de aire que se lleven aquélla. Los ejercicios que hizo el autor se repitieron durante unos tres meses. En ellos encontró la comprobación de las afirmaciones de Weichardt; es decir, que el uso de la antikenotoxina le produjo un aumento en la capacidad de trabajo, por la neutralización de la toxina de la fatiga. Como la antikenotoxina no le causó el menor trastorno psíquico ni fisiológico, el autor se decidió á ampliar sus ensayos en algunos escolares que se le ofrecieron á ello espontáneamente. (*Continuará.*)

Los niños nerviosos en la escuela, por C. Pototzky.—Por regla general, el período en que asiste á la escuela el niño nervioso es aquel en que se decide si los fenómenos nerviosos que aparecen en él han de convertirle ó no en un anormal. Es, por ello, de la más urgente necesidad que padres y maestros observen atentamente á los niños en esa época, para acudir con prontitud á remediar, en cuanto sea posible, las perturbaciones nerviosas que se

presenten. El autor cree de interés exponer los síntomas más característicos de la nerviosidad en los escolares, que son, entre otros menos importantes, los siguientes: perturbaciones vaso-motoras, que se manifiestan por rubor y palidez repentinos; cambios bruscos en los afectos; intranquilidad; á veces, convulsiones; tendencia á la mentira; flaqueza de memoria, en ocasiones, etc., y recomienda que la escuela y la familia marchen de acuerdo, asesorados por el médico escolar y por el de la casa.

El sanatorio para niños de la ciudad de Schöneberg, en Boldixum auf Föhz, con siete planos.—Descripción detallada de este establecimiento, situado á orillas del mar del Norte, cuyo coste total ha sido de 249.000 marcos.

Sociedades y reuniones.—En la Sociedad de Higiene escolar, de Berlín, la señora Pochhamer disertó acerca de la higiene del vestido en la mujer, censurando duramente el uso del corsé y pidiendo que en la escuela y en la familia se preste una mayor atención á este asunto, que tan funestos resultados puede originar. La Liga de Sociedades de Higiene escolar de Alemania ha dirigido á sus miembros el siguiente cuestionario: «¿Cómo se debe ventilar el local escolar?», «El aseo de los niños en la escuela», «La escuela en la lucha contra la tuberculosis», «El cuidado de los dientes en la escuela». Las contestaciones que se reciban serán discutidas en la reunión que celebrará la Liga en 1912. — El I Congreso húngaro de Educación física, celebrado hace poco en Budapest, trató, entre otros, de los siguientes puntos: la educación física en la sociedad de jóvenes; la organización nacional de la educación física; formación y misión de los profesores de Gimnasia; el deporte y la higiene; la educación física en la escuela de niñas; la gimnasia sueca; el deporte y el alcohol; influjo de la educación física en la moralidad, etc.

Revista de Revistas.—Se da cuenta de diferentes artículos publicados en las revistas *Gesunde Jugend*, *School-Hygiene*, *Körper und Geist*, *The Child*, *Zeitschrift*

für Kinderforschung y Die Hilfsschule.

Noticias.—Desde Abril de 1910 están en vigor en las escuelas municipales primarias de niños y niñas y en las superiores de niñas de Munich, unas instrucciones acerca de las circunstancias en que deben volver á la escuela los niños que hayan padecido de enfermedades contagiosas; y los médicos escolares tienen á su cargo el cuidado de hacerlas cumplir, así como de dar cuenta á las autoridades de los casos que ocurran en la escuela.—En Aprath se ha inaugurado, en Octubre de 1910, un sanatorio para niños que padezcan enfermedades del aparato respiratorio. En el establecimiento hay cabida para 100 niños. Precio de la pensión, de 2,50 á 3 marcos diarios.—En la Escuela municipal de Cocina y Economía doméstica, de Kaiserslautern, se sirvió gratuitamente la comida á 899 niños, durante el invierno de 1909-10. El gasto total se elevó á 6.525,48 marcos, y como se repartieron 54.000 raciones, resultó cada una á poco más de 12 céntimos de marco. La comida consistía en una sopa y uno ó dos platos de carne y legumbres, todo ello muy sencillamente condimentado, pero de buena calidad. En los niños se apreció una notable mejoría, tanto en su estado físico como en sus hábitos y maneras.—Según Engelbrecht, para que una clase tenga bastante luz, la superficie de las ventanas ha de responder á la fórmula

$$V = \frac{S}{5} \times \frac{A^2}{56},$$

en la cual V representa la superficie de las ventanas, S el área del suelo y A la altura de la clase.—En Munich se ha inaugurado, el 29 de Octubre de 1910, un nuevo Instituto de Pedagogía y Psicología, fundado y dirigido por el Dr. Fischer.—En la Escuela Superior de Mujeres, de Spandau, se proyecta la creación de una Caja de seguros contra los accidentes que sobrevengan á las muchachas en la escuela ó á consecuencia de la escuela.—Se están haciendo experimentos sobre la impenetrabilidad de las paredes al sonido, en el laboratorio de Física de la Escuela Técnica Superior de Munich.

Libros nuevos.—*Las psicopatías en los alumnos de las escuelas intermedias*, por el Dr. Heller. Langensalza, 1910 (en alemán).—Los repetidos casos de suicidio entre los alumnos de estas escuelas han decidido al autor á la publicación de este folleto. En él se defiende el punto de vista de que no es sólo la escuela la que tiene la culpa de las perturbaciones y anomalías que se presentan en la vida psíquica del escolar. Tal vez la tienen mayor las circunstancias familiares del niño y la falta de armonía entre la escuela y la casa. Los niños que sufren psicopatías no deben asistir á la escuela, en bien suyo y de sus compañeros. En Alemania, hay un número de sanatorios de esta especialidad, que permite mirar con cierta esperanza el porvenir de tan desgraciadas criaturas.—*Ideas acerca del método para la lucha contra el alcoholismo de los jóvenes*, por R. Ponickan. Dresde, 1910 (en alemán).—Recomienda la fundación de Sociedades de escolares abstemios, como principal remedio.—*Adolfo Spiess*, por el Prof. R. Roller. Berlín, 1910 (en alemán). Con motivo de haber cumplido cien años Spiess, el creador de la higiene escolar en Alemania, se han publicado infinidad de trabajos, entre los que descuella, en primer término, este libro, consagrado á la biografía del centenario y á la crítica de sus obras más importantes.

Sumario de «El Médico Escolar».—«El Instituto de médicos escolares de La Haya», por J. J. Pigeaud.—«Noticias relativas á la Asociación de médicos escolares».—«Extractos de Memorias anuales presentadas por médicos escolares».—«Noticias diversas».—J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

FRANCIA

Revue pédagogique.—*París.*

MAYO

Hégésippe Moreau, discurso pronunciado por M. Ernest Dupuy en la inauguración del busto de aquel poeta, en el cementerio de Montparnasse.

Un poeta de la democracia: Walt

Whitman, por Floris Delattre.—Da cuenta de la traducción francesa de «*Leaves of Grass*» del poeta americano.

Lugar que debería ocupar la Arqueología en la educación nacional (Discurso pronunciado en la sesión de clausura del Congreso de «*Sociétés savantes*»), por Babelon.—Las «*Sociedades científicas*», que hasta ahora se han dedicado casi exclusivamente á investigaciones científicas, deben extender su campo de acción y realizar una obra social necesaria, urgente: la vulgarización de la Arqueología. Las clases populares, y aun muchas personas ilustradas, ignoran el pasado de su pueblo, de su región y de los monumentos que han heredado de las generaciones pasadas. Su ignorancia y su indiferencia en arte y arqueología son la causa principal de la desaparición de muchos monumentos dignos de ser conservados. Las «*Sociedades científicas*» deben auxiliar al Gobierno para que no desaparezca «la fisonomía física y moral de la tierra francesa», no sólo procurando la conservación de los objetos de valor histórico y artístico, sino, sobre todo, educando á las clases populares en el *respeto arqueológico*, más eficaz que todas las disposiciones administrativas. Tales Sociedades pueden contribuir á esta reacción contra la ignorancia casi universal por medio de publicaciones ilustradas, conferencias con proyecciones, paseos arqueológicos, visitas á los museos, á las ruinas y á los monumentos notables. El desarrollo alcanzado por la fotografía facilita mucho la vulgarización de los conocimientos arqueológicos. No sería difícil escribir para cada cantón y aun para cada pueblo un libro profusamente ilustrado, que podría servir de libro de lectura en las escuelas y que enseñaría á los jóvenes franceses la historia de su región y les despertaría el interés hacia todo lo que con ella se relacione.—El maestro debe ser, en esta obra, el principal colaborador. Las «*Sociedades científicas*» completarán su cultura histórica y artística, lo iniciarán en la arqueología del país donde ejerza sus funciones é invitarán á los alumnos de las Escuelas Normales á conferencias, á visi-

tas á los museos, etc. Cada «Sociedad» deberá poseer un material de proyecciones para que lo utilicen los maestros en sus conferencias. —Vulgarizando los conocimientos de arte antiguo y de arqueología local, se educaría el gusto del pueblo; se enseñaría al público francés á comprender el pasado y las obras que nos ha transmitido; sería el único medio de evitar la decadencia de las artes industriales y, sobre todo, se pondría un freno á los actos de vandalismo que destruyen los restos históricos de nuestras ciudades.

Los animales que hablan, por G. Gastinel.

La instrucción pública en el Senegal, por Risson, jefe del servicio de Enseñanza en el Senegal.—Hasta el año 1903, han predominado las escuelas fundadas por Congregaciones religiosas, á las cuales se deben los primeros trabajos para extender la cultura francesa en el Senegal, que datan de 1819, año en que se abre una escuela de niñas regida por religiosas. Durante la segunda mitad del siglo XIX, establece el Estado varias escuelas con personal laico; pero en lucha con las congregacionistas, no logran prosperar, y la enseñanza queda monopolizada por las Congregaciones religiosas. Estas no satisfacían los intereses de Francia en la colonia, porque limitaban su obra á las poblaciones principales del litoral y porque, más atentos á hacer propaganda religiosa que á difundir la instrucción, se cuidaban sólo de los niños católicos, y no admitían á los musulmanes sino á condición de que quisiesen recitar las oraciones, aprender el catecismo y hasta seguir los ritos del culto católico. Por otra parte, las escuelas creadas por el Estado en la parte rural de la colonia, la más importante en extensión y población, se cerraron casi todas por falta de maestros y de alumnos. La instrucción, desorganizada y sin unidad, no hacía progresos, hasta tal punto, que, no obstante los 200 años de influencia francesa, el número de indígenas que hablaban francés era muy reducido. La reforma de 1903, que todavía está en el período de realización, reorganizó la ense-

ñanza, multiplicando las escuelas rurales; redujo los gastos de instalación, conformándose con locales muy modestos; estableció un programa sencillo: francés (objeto principal de la enseñanza), lectura, escritura, cálculo, lecciones de cosas y algunas nociones de geografía local, y procuró formar un personal numeroso de maestros y auxiliares indígenas. La dificultad mayor que se ofrecía para llevar á cabo la reorganización de la enseñanza era la falta de personal. Actualmente se compone de maestros europeos, de maestros indígenas y de monitores también indígenas. Los maestros europeos desempeñan los cargos importantes y más difíciles. Se tiende á reducir su número, sustituyéndolos por maestros indígenas, que reciben sueldos inferiores. Con este fin se abrió en San Luis una Escuela Normal el año 1903. La preparación de los futuros maestros se hace en tres años. El programa consiste en perfeccionamiento del francés, ciencias físico-naturales, historia, prácticas de medicina, de agricultura y de trabajo manual y un curso de pedagogía práctica y administración escolar. El primer año ingresaron tres alumnos; en 1908 la matrícula se elevó á 48. Como el número de maestros es todavía insuficiente para una población de 10.000.000 de habitantes, ha sido necesario formar un Cuerpo de monitores, antiguos alumnos de las escuelas urbanas ó regionales con el certificado de la primera enseñanza, que practican durante algún tiempo al lado de maestros europeos y después van á los países del protectorado como auxiliares de maestros indígenas ó como directores de pequeñas escuelas de una sola clase. Para que la nueva organización se consolide, son necesarios una inspección constante y el concurso de las autoridades locales, que asegure la asistencia á las escuelas y las proteja frente á sus rivales las escuelas árabes. De la inspección de las escuelas rurales están encargados los maestros europeos.—Se ha ofrecido una subvención á las escuelas árabes que enseñen el francés; pero hasta ahora no ha aceptado ninguna. La colonia ha fundado en San Luis

una escuela musulmana de enseñanza superior, que tiene ya 50 alumnos. Bajo la dirección de un profesor de Argelia siguen los estudios musulmanes con métodos europeos y aprenden el francés. Se espera que los morabitos que salgan de esta escuela no serán hostiles á la influencia francesa, como los actuales, educados por los moros, nuestros viejos enemigos. Los resultados de la nueva organización son hasta ahora modestos, pero satisfactorios. El número de alumnos de los distintos establecimientos, que en 1902 era de 3.200, se elevó en 1908 á 5.237; casi todas las escuelas están llenas; el francés se extiende cada vez más entre los jóvenes negros, y el comercio y la administración encuentran indígenas instruídos para ocupar sus empleos.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.—Certificado de aptitud para la inspección de las escuelas maternas. (Programa de la preparación.)—Proyecto de ley creando tribunales para niños y disponiendo que los delincuentes menores puedan ser puestos en libertad bajo vigilancia. Oficio internacional: colocación de niños en el extranjero.—Los trabajos de la Asociación «Valentín Haüy», protectora de los ciegos, en 1909.—Anunciando la celebración del III Congreso de la Sociedad «El arte en la escuela» y del II Congreso Internacional de la enseñanza primaria, en Bruselas y París, respectivamente, en Agosto próximo.

A través de los periódicos extranjeros. Bibliografía.—R. LANDA.

Revue Internationale de l'Enseignement.

Paris.

OCTUBRE

La Universidad de mañana, por Wasweiler.—Conferencia profesada en la Exposición internacional de Bruselas, el 13 de Julio de 1910.—Para saber lo que debería ser la Universidad ideal bastaría averiguar para qué debiera servir: no es solamente en biología donde la función crea el órgano. La Universidad no debe organizarse con el propósito de conservar

el patrimonio intelectual de la humanidad. Responde á otra tendencia no menos irreductible. La organización social de nuestra época reclama no solamente Escuelas en el sentido histórico de la palabra, en las que se aprende lo que es preciso conocer para ocupar un puesto determinado, sino, sobre todo, establecimientos en que se seleccionan los espíritus desde el punto de vista de su inteligencia y de su sentido crítico, proporcionándoles un fondo común de conocimientos de orden científico. Establecimientos de esta índole debían ser la Universidades, en vez de seguir siendo simples calcos de la Edad Media, sin adaptación á las condiciones modernas de la civilización. Hace sólo unos meses que el célebre historiador de Alemania, Karl Lamprecht, lanzó un grito de alarma: «La organización universitaria—decía—tiene necesidad de modificaciones decisivas; no bastarán algunos cambios secundarios referentes á detalles de sistema; lo que es preciso es adaptar todo el sistema á los tiempos nuevos.» Lamprecht juzgaba, sin embargo, prematuro formular un programa respondiendo á estas condiciones. No así el autor de este artículo, que intenta elaborarlo, si bien aspira sólo á moverse en la esfera de la utopía. No se admitirá en esta Universidad ideal alumnos con menos de 19 años, ya que se trata de formar «fábricas mentales», y es preciso para ello tener el cerebro maduro. «Naturalmente, las mujeres entran con el mismo título que los hombres». Durante los dos primeros años, todos los estudiantes recibirán la misma formación—no se dice enseñanza, porque en esa Universidad no se «enseñará» nada. Todos ellos conseguirán familiarizarse en esos dos años con los procedimientos de las matemáticas superiores. Todos trabajan también en laboratorios de Física, de Química, de Biología y de Fisiología, porque el espíritu de observación es tan indispensable para la educación del individuo como la formación personal. Estudian todos la Historia, la Psicología y la Sociología, formando las tres un conjunto destinado á separar lo que hay de constante y lo que hay de variable en las actividades

humanas. Todos utilizan las tres grandes lenguas contemporáneas: francés, inglés y alemán. Claro está que no habrá exámenes, sino que periódicamente, cada tres meses, profesores y auxiliares discutirán juntos las aptitudes de cada uno. Después de estos dos años de estudios generales, vendrá la diferenciación. Sólo cambiará el objeto de la educación: los métodos serán los mismos. Entre las direcciones especiales que se abrirán figurará, en lugar relevante, la Pedagogía, basada en el conocimiento del hombre como individuo y como especie. Pero se procurará que continúen siendo muy numerosos todos los puntos de contacto entre las diversas direcciones. En reuniones periódicas, se agruparán estudiantes y profesores, los cuales estarán íntima e incesantemente mezclados. Los exámenes finales serán sustituidos por preguntas frecuentes, trabajos personales y discusiones.

De la enseñanza del francés en Hungría, por L. Karl.—Ocupa un lugar muy importante en la segunda enseñanza y en la profesional. No queda más que un paso que dar y es el de introducirlo en los liceos del tipo antiguo, llamados «gimnasios», cuyo número es superior al de las otras escuelas. Son principalmente políticas las razones que se oponen, aparte de una tendencia á la uniformidad, que no permite la adaptación á las exigencias de los tiempos modernos. La enseñanza superior y secundaria contribuyen poderosamente á extender el conocimiento de la lengua y de la literatura francesa en Hungría y á asegurar su éxito.

Nota sobre la enseñanza de Guillermo de Champeaux, según la «Historia Calamitatum» de Abelardo, por F. Picaudet.—En la *Historia Calamitatum*, dirigida á un amigo, y en la que se da á conocer, en parte, la vida de Abelardo, se encuentran algunas indicaciones interesantes sobre la enseñanza de Guillermo de Champeaux. Abelardo, según dice, prefirió á todas las enseñanzas de la Filosofía la dialéctica y su arsenal; cambió las armas de la guerra por las de la paz; los trofeos de las batallas, por las luchas de las

discusiones, y después recorrió todas las provincias en que se cultivara este arte, y siempre disputando como verdadero émulo de los peripatéticos. Llega por fin á París, donde desde hacía mucho tiempo que la dialéctica gozaba de especial florecimiento, al lado de Guillermo de Champeaux, el maestro más famoso entonces en este género de enseñanza. Narra después algunas vicisitudes de la vida del maestro.

La enseñanza en Alemania. Reformas en los estudios de Derecho. Los seminarios. La enseñanza comercial. Las escuelas de perfeccionamiento, por G. Blondel.—Son notas redactadas como consecuencia de un viaje á Alemania.—La organización de los estudios jurídicos en este país es objeto, en estos momentos, de críticas vivas. Se trata, en efecto, de introducir en el viejo *Trienium academicum* reformas profundas. La experiencia ha demostrado que la distribución de los estudios deja mucho que desear. Una Comisión compuesta de funcionarios, de profesores y de prácticos, acaba de reunirse en el Ministerio de Instrucción pública de Berlín. Sus deliberaciones no se han publicado todavía, pero parece que han llegado á un acuerdo sobre un nuevo programa, que será un punto de partida de serias reformas. Es muy cierto—dice el profesor E. Zitelmann, de Bonn—que la mayoría de los estudiantes no aprovechan como es preciso la enseñanza que les es proporcionada en las Universidades. Durante los dos ó tres primeros semestres, la mayor parte de nuestros estudiantes trabajan poco y desertan de los cursos. Y es que no traen una preparación suficiente para la inteligencia de las cuestiones, muy arduas con frecuencia, de que se les habla. ¿Es preciso, como se ha propuesto, extender á cuatro años, en vez de tres, la duración de los estudios universitarios? ¿O bien será preciso hacer preceder el *trienium academicum* de un año de preparación práctica? Zitelmann y sus amigos creen que es preciso llegar á un cambio más completo de la organización actual, puesto que es tan defectuosa. Es preciso llegar á una alternancia entre la práctica y los estudios teóri-

cos que se siguen en la Universidad. Y para esto es menester dividir en dos el *trienium* actual, constituir dos ciclos de estudios. El primero sería elemental, sólo el segundo constituiría una enseñanza verdaderamente superior.—También se preocupan en Alemania de fortificar los estudios históricos. Acaba de organizarse en Leipzig, bajo la dirección del profesor Karl Lamprecht, un seminario consagrado al estudio de la Historia universal. Lamprecht, el más eminente, quizás, de los historiadores alemanes contemporáneos, ha concebido este nuevo hogar de alta ciencia sobre un plan amplio, y ha constituido una serie de secciones consagradas á la historia general, á la historia particular de las diferentes regiones de Alemania y á la historia de los países extranjeros. Se estudia también la historia de la civilización en sus manifestaciones más diversas. Así es que se ha reunido una colección de dibujos de niños de todos los países, procurando utilizarla para el estudio de la Psicología comparada y aun para el estudio del desenvolvimiento psíquico de la humanidad. El seminario posee una serie de bibliotecas especiales bien provistas, y salas de trabajo con medios de enseñanza muy ingeniosamente dispuestos. Da verdaderamente la impresión de que es una institución á propósito para hacer germinar «la semilla», para preparar los especialistas que Alemania ha buscado siempre, y para suscitar obras de mérito.—En cuanto á los estudios económicos y sociales, es de notar que en los seminarios, más que en los cursos propiamente dichos, es donde se forman los mejores economistas. El seminario económico, dirigido por Karl Bücher, es tan notable como el seminario de Historia universal. Ha sido formado por la fusión de muchos seminarios anteriores: el seminario creado por Brentano en 1889, y los creados en 1892 y 1894 por el mismo Bücher y por su colega Ficker. El seminario económico de Leipzig ha llegado á ser un centro de estudio de primer orden. Mediante una modesta remuneración de 10 marcos por semestre, los estudiantes encuentran en él facilidades excepcionales

de trabajo. La creación de la Escuela de altos estudios comerciales de Leipzig (la más antigua de Alemania) ha ejercido saludable influjo sobre el seminario. Ha contribuído á orientar á algunos de los que lo frecuentaban, hacia las investigaciones prácticas. En este seminario se han formado algunos de los más ilustres especialistas alemanes de la estadística. Muchos de los seminaristas son extranjeros.—No se pueden estudiar las cuestiones de enseñanza en Alemania sin que sea atraída la atención hacia las escuelas técnicas superiores y la Escuela de altos estudios comerciales. La organización de los estudios en estas últimas, dista mucho de ser uniforme. Hay gran diferencia entre las escuelas de Berlín, Colonia y Francfort (éstas son las más importantes) y la de Leipzig, para la cual acaban de construirse nuevos edificios. En Leipzig se permanece fiel á la idea que ha presidido la creación misma de la Escuela; es decir, la idea de una combinación entre la antigua Escuela municipal de Comercio y la Universidad. Se procura sostener muy alto el nivel de los estudios, se mantienen condiciones de admisión muy rigurosas, y algunos de los cursos más importantes son explicados por profesores de la misma Universidad. El desenvolvimiento de las escuelas técnicas corre paralelo con el de las comerciales. Para responder á ciertas críticas se han introducido en todas ellas enseñanzas destinadas á proporcionar una «cultura general». El estado mayor que de ellas sale contribuye singularmente á aumentar el influjo alemán en el mundo.—Los esfuerzos de los alemanes del lado de una enseñanza más claramente orientada hacia las «realidades», encuentran su expresión en las cifras que indican los progresos respectivos de los gimnasios y de las *Realschulen*. El número de alumnos que frecuentan estas últimas ha aumentado, desde 1890, en un 37 por 100. El de los gimnasios, en un 7 por 100 solamente. No está muy lejano el tiempo en que estas *Realschulen* ocuparán en la segunda enseñanza un lugar más considerable que los antiguos gimnasios. Las escuelas de perfeccionamiento

son objeto de unánimes simpatías. Todas las localidades de cierta importancia han aprovechado ya el derecho que les concede la ley, de hacer esta enseñanza complementaria obligatoria. Se tropieza con dificultades para encontrar buenos maestros, pero son dificultades momentáneas. Así estas escuelas funcionan á maravilla. Ochenta mil jóvenes de ambos sexos aprovechan ya esta enseñanza. Las escuelas de Berlín están sostenidas: una por la Municipalidad, otras por diversos grupos patronales, especialmente por la famosa Corporación de Comerciantes, tan generosa para todas las cuestiones de enseñanza.—Muy apreciadas también las escuelas profesionales, las hay ya para todos los oficios. Amplían el horizonte intelectual de los que las frecuentan, y contribuyen al levantamiento moral é intelectual de una categoría numerosa de trabajadores.

Del lugar que debería ocupar la Arqueología en la educación nacional, por E. Babelon. Discurso pronunciado en la sesión general del Congreso de Sociedades sabias.—Es preciso que no sólo el gran público, sino las mismas clases populares tengan conocimiento de los descubrimientos y del progreso de las investigaciones arqueológicas, comunicándoles así algo del sentimiento de respeto que la ciencia inspira hacia los viejos monumentos, las ruinas, los recuerdos. Esta educación artística del pueblo, esa enorme distancia que existe actualmente entre las obras corrientes de la producción popular y las obras de los artistas que, aparte de su inspiración interior, han encontrado en su camino maestros que los han dirigido, se han injertado en una tradición artística, poniéndose en contacto con las obras de otros maestros anteriores, á los cuales han sabido admirar y comprender; mientras que la masa anónima de sus camaradas ha sido abandonada en su grosería nativa, ó servilmente aprisionada en una fórmula industrial y banal, que el obrero reproduce servilmente como una máquina. Este divorcio no existía en la antigüedad. Entre los griegos no había ninguna separación

entre el arte popular y el noble; ambos se relacionaban estrechamente y el uno se derivaba del otro. Las figuritas de Tanagra lo prueban, atestiguando que los humildes modeladores y el pueblo griego, de que son la más viva expresión, tenían el sentimiento ó el culto de la belleza tan desenvuelto como los escultores del Partenón, ó los grabadores de las más bellas medallas de Clazomena, de Tarento ó de Siracusa. Tampoco existe ese divorcio en el arte chino ni en el japonés, porque estos pueblos tradicionalistas se desenvuelven artísticamente en el orden de sus concepciones naturales y hereditarias. Tampoco existe ese divorcio, y por la misma razón, en la Edad Media, porque mientras los grandes artistas concebían el plan de las catedrales y dirigían su construcción, eran artistas populares los que esculpían esos millones de figuras, estatuas de santos, de ángeles y de demonios, de animales reales y fantásticos, imágenes satíricas, maliciosas, grotescas, alojadas con profusión por todos los rincones, en las cuales florecía la vieja alegría francesa, y las cuales eran bien comprendidas por el pueblo.—La difusión del estudio de la arqueología podrá, además, poner un freno á esos actos de vandalismo que, con lamentable frecuencia, han mutilado el aspecto histórico de las ciudades y han disminuído la poesía del paisaje.

Algunos discursos de distribución de premios.—Discurso de M. Tourneur en el liceo de Nancy. La educación americana.—*El juego y la educación*, discurso pronunciado por M. Luquet en el liceo de Donai.

Crónica de la enseñanza.

Análisis y extractos.

Revistas francesas y extranjeras.—
D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

LECTURAS Y EXTRACTOS

LA FILOSOFÍA DEL DERECHO DE KORKUNOV (1)

por G.

La teoría de Korkunov se asemeja á la del reconocimiento de Bierling y á la de nuestro Costa. Es contrario al nacionalismo y tradicionalismo de la escuela histórica y partidario de Merkel (2). Principio de la imitación.—La Filosofía de Hegel en Rusia (3); interesantes datos sobre la literatura jurídica rusa.—División de las reglas de conducta en técnicas, para un determinado fin, y éticas, obligatorias, generales, de interés común, el cual es su contenido. Subdivisión de estas últimas en morales (criterio del bien y del mal) y jurídicas (limitación recíproca de nuestros respectivos intereses).—El Derecho, pues, sólo se da para las relaciones sociales y á causa del conflicto de nuestros intereses (4).

Distinción de Moral y Derecho. El individualismo se apoya aquí contra la tiranía del Estado.—Inmoralidad, á veces, del Derecho: reacción en ética contra Fichte, en su 2.^a época (1812), contra sí mismo. Escuela orgánica: Krause. El Derecho necesita de la Moral, v. gr., para apreciar los intereses que han de ser limitados, ó los motivos de conducta, ó el verdadero consentimiento, ó en el Derecho penal, etc.—Interdependencia y solidaridad de ambos principios.—Hegel, á saber: Derecho: po-

(1) Korkunov (profesor en la Universidad de San Petersburgo): *Cours de théorie générale du droit*, traducción del ruso por Tchernow, con un prefacio de F. Larnaude (profesor de Derecho en la Universidad de París).—París, Giard, 1903. (Bibliothèque internationale de Droit public.)—10 francos.

Plan del libro.—Introducción.—*Libro I.* La noción del Derecho.—*Libro II.* Puntos de vista objetivo y subjetivo del Derecho.—*Libro III.* Condiciones sociales del desarrollo del Derecho.—*Libro IV.* El derecho positivo.

(2) Positivismo jurídico puro.

(3) Y en otras muchas partes, v. gr.: los Estados Unidos, Inglaterra, Italia, Alemania.

(4) ... en todo esto.

sibilidad de la libertad; Moral: contenido obligatorio de ésta.—Ahrens: mayor subordinación aún.—Jellinek: el Derecho es el *mínimum ético* (1), pero variable en cada tiempo. El Derecho (2) progresa menos que la Moralidad.—Las leyes naturales: lo que es; morales, jurídicas, etc.: lo que debe ser.

El Derecho, regla para un grupo de fenómenos sociales, relativo siempre, como lo son éstos, en cada pueblo y comunidad.—Fuentes: ley, costumbre, práctica, ideas individuales. No hay Derecho más que en el Estado. Identificación del Derecho y la ley (Stahl, Lasson) procurando conciliar la justicia absoluta y la relatividad del Derecho. Identificación en el realismo: la apariencia ó más bien aparición (*Schein*) (Bergbohm).—Pero, ni las leyes derogadas, ni las proyectadas, pierden su cualidad jurídica (3).

La teoría de la coacción material, como característica del Derecho, es cosa de la Edad Media (4), acentuada, sobre todo por Tomasio, Kant y Fichte, por influjo del dualismo cartesiano. Ihering insiste en ella.—Pero podemos pensar bien el Derecho sin coacción. Ziller: «mientras menos coacción, más sana la vida jurídica»—Ihering mismo: «la coacción no basta».—Bajo esta preocupación, Gumpowicz y Rennekampf dudan ó niegan que el Derecho público sea Derecho, porque no admite casi nunca coacción (5). La coacción alcanza sólo á algunas normas. La pena, además, por su parte, nada asegura. Las obligaciones de hacer son incoercibles. La coacción moral se extiende á todo género de relaciones de la conciencia, y, por tanto, no es peculiar del Derecho. La coacción material es hoy arma de la autoridad en defensa de las leyes y va disminuyendo cada día.

(1) Antes, Trendelenburg; lo que Jellinek añade es este carácter histórico y relativo.

(2) Entendiendo por tal la legislación.

(3) Stammler (*Wirtschaft und Recht*, y en general, en todos sus trabajos) desenvuelve esta teoría contra los que niegan todo derecho natural.

(4) Y de antes; v. gr., de San Agustín.

(5) Muchos autores lo aplican especialmente al internacional: Funk-Brentano, Conde, etc.

Principales conceptos del Derecho: 1) Mecánico: *a*) formal (Tomasio, Kant, Fichte); *b*) material: utilitarismo. 2) Orgánico: Krause, y todavía más, Ihering. Así, es un concepto social, no individualista.

El Derecho natural.—Oposición del historicismo.—Reacción de Hegel: el Derecho natural, base inmutable de los sistemas (mudables) históricos (1).

Roma: el Derecho natural es la parte permanente é inmutable del Derecho positivo, lo común y necesario en todos los Derechos positivos (2). Inexactitud de esta concepción: las reglas jurídicas varían, sin que varíe la naturaleza de las relaciones, en sí: v. gr., la distinción eterna de lo mueble y lo inmueble no tiene importancia en el antiguo Derecho romano y mucha en la Edad Media. Las normas son, pues, las variables (3). El Derecho natural del siglo xvii (4) es como opuesto, y otro y fuera del positivo: hipótesis contraria á la experiencia y que no explica la diversidad de derechos positivos. Si es «de Derecho natural» guardar los contratos, ¿obligan éstos cuando su contenido es contrario á aquél, ó la observancia es sólo condicional? El Derecho positivo, dice, no obliga por sí, sino en cuanto concuerda con el natural. Negación del hecho contrario (Rousseau): el conocimiento del Derecho natural es innato. Empíricos (Hobbes, Locke, Hume): no es innato, sino que lo conocemos por la experiencia; la diversidad de Derechos positivos es hija de la ignorancia.—Ahora ¿cómo puede existir lo contrario á la

(1) El Derecho natural de Krause abraza una serie de determinaciones distintas para cada tiempo, y así se opone: *a*) á la concepción de un derecho natural puramente ideal; *b*) á la negación de exigencias eternas en el Derecho, declarándolo todo histórico; *c*) á la afirmación de que Derecho y Estado sólo valen para la actual imperfección de la Humanidad y deben cesar con aquélla.—V. Leonhardi, *Krause, como pensador filosófico* (alemán).—Leipzig, 1905.

(2) El *ius gentium*, la *κοινὸν δίκαιον* de Aristóteles.

(3) Pero conformándose con la variación que sufre, v. gr., no la distinción de muebles é inmuebles (que no parece susceptible de variar), mas sí su influjo según las diversas condiciones de la vida social.

(4) Y el xviii: de Grocio á Wolff y á la Revolución (inclusive): concesión de un derecho cosmopolita, idéntico, eterno, antihistórico; hoy mantenida sólo en pocos pensadores de la llamada escuela teológica; v. gr.: Cathsein.

naturaleza?—Hegel: el Derecho natural es una idea que se desarrolla. Pero esto acaba con el dualismo. Los caracteres comunes no persisten (contra lo que piensa Hegel), sino que son también creación de la experiencia.—De los tres autores más influyentes en la evolución de la Filosofía del Derecho, Hegel, Krause, y Herbart, ninguno es dualista.

Origen de la idea del Derecho natural y de su gran fuerza: *a*) por oposición al Derecho empírico, formamos la idea de un Derecho absoluto; *b*) y por la tendencia (Stuart Mill) á dar valor á toda concepción, afirmamos que existe realmente.—Realismo y racionalismo dogmático del siglo xviii. Además, lo habitual nos parece lo natural. Aunque otras veces, al contrario, por tendencia á la sencillez, decimos natural lo que debe ser y no es.—La idea del estado de naturaleza y de la edad de oro, en el pasado.

Origen del Derecho: 1) No puede ser el mandato (1): ó éste se impone simplemente por el temor, como otra amenaza cualquiera, ó tiene una base jurídica previa. 2) Ni el contrato; éste necesita ya de dicha base, la cual no ha existido siempre; v. gr.: en el antiguo Derecho romano, la forma era el origen de la obligación, no el nudo pacto.—Comparación del Derecho con el lenguaje: Hugo. Niega que la ley sea la única fuente del Derecho (el pretor y la costumbre, en Roma é Inglaterra). La lengua no nace de nada que se parezca á la ley (revelación, convención), sino del uso. La ley fija y precisa las reglas (2). Pero éstas, luego, son ó no son observadas. Controversia de la escuela histórica: Rehberg y Thibaut.—Savigny y el espíritu nacional (*Volksgeist*). Puchta, influido por Schelling, exagera aún más: el Derecho, creación natural de aquél; no de la comunidad de vida. El Estado, órgano del pueblo, no se opone á éste; pero el pueblo ya preexiste á él. Discusión contra Schlegel, que explica la actividad y voluntad del pueblo por las de los individuos.

(1) Kirchmann.

(2) Como las Gramáticas.

Verdadero origen del Derecho.—1) Su materia no es innata (Derecho natural); 2) ni lo es su mera necesidad formal, pues estaría siempre diferenciado de la Moral, la Religión, etc. Sino que nace (á semejanza del lenguaje, para Steinthal) de hechos que, por la primitiva simplicidad de condiciones y la pobreza mental del grupo, son imitados y devienen habituales, reforzados por la *opinio necessitatis* de sus reglas para evitarnos inconvenientes.—La norma jurídica es, pues, lo *consciente* (conciencia de su obligación); su *materia*, creación *inconsciente* de los hábitos establecidos.

Evolución del Derecho.—Error de la teoría del «crecimiento natural» (*Naturwuchsigkeit*) de los historicistas. Ihering acierta, por el contrario, en su teoría de la lucha.—Imposibilidad del Derecho internacional para el historicismo (1).—Reserva contra Ihering: las costumbres primitivas.

Derecho objetivo y subjetivo.—La norma da á las relaciones de hecho carácter jurídico; normas y relaciones (2)—Zitelmann acierta, al negar que la norma sea un mero imperativo de la *voluntad*; pero no al negar que sea un imperativo. No hay leyes permisivas, sino positivas y negativas.—El sujeto de la relación jurídica. Dernburg, Regelsberger, Muromtzev, admiten esta relación entre el sujeto y la cosa (3). Algunos, v. gr., Bekker (luego rectificó), admiten al animal como sujeto de Derecho (para la herencia, por ejemplo) (4). Brinz niega la persona jurídica, aun como ficción; Beseler, Gierke, Dernburg, Regelsberger, al contrario. Cuestión sobre derechos sin obligación correspondiente.

División usual del Derecho en público y privado. Adiciones: eclesiástico (Walter); internacional (Warnkönig); social (Mohl, Rössler). Diversas clasificaciones.

(1) Pues que concibe todo Derecho como estrictamente nacional; al contrario que Ihering.

(2) Savigny es quien ha dado, probablemente, el impulso para la relación entre estos dos elementos.

(3) Sin duda, bajo el presentimiento—deformado aquí—del Derecho inmanente (Krause).

(4) V. esta cuestión en Begrenzer, *El Derecho de los animales*, (alemán), 1894.

a) *Materiales*.—1) La de Ulpiano, en público y privado, adoptada por Bruns y otros, atiende á los intereses protegidos; á veces el Derecho privado se refiere á intereses públicos más importantes que otros casos de Derecho público.—2) Savigny y Stahl parten de los fines, según que preponderan, respectivamente, el Estado ó el individuo.—3) Ihering, del sujeto de estos fines (destinatario): individuo, sociedad, Estado; diversas instituciones, no formas diversas de una misma institución.—4) Para Ahrens, la persona, ó es fin inmediato (Derecho privado), ó fin mediato (Derecho público); y el medio es: ó la decisión individual, ó la social. Pero ¿y el Estado como Derecho privado? (1).—5) Mayer, Kawelne, Umof: el Derecho privado, *hoy*, es el patrimonial (el Derecho civil, tradición romana), comprendiendo impuestos, sueldos, multas, etc. No es una unidad arbitraria, ni está petrificado, como á veces se dice (verbigracia, la letra de cambio, etc.) Pero todo el Derecho entraría por aquí en el privado ó Derecho de bienes, dislocando las instituciones.—6) Zitowich: Derecho privado, el referente á la distribución de la riqueza (*Verkehr*), incluyendo la familia, verbigracia, por las sucesiones. Pero, en la Edad Media, cierto poder (público), iba anejo á la posesión territorial.

b) *Clasificaciones formales*.—1) Kant y sus discípulos: en el estado de naturaleza, no hay más que Derecho privado; luego vienen las instituciones para su garantía, que son el Derecho público.—2) Puchta rechaza el estado de naturaleza, pero no la base de la distinción: privado, lo del individuo, *como tal*; público, *como miembro* de la sociedad; al primero corresponden la propiedad y la familia; en el segundo entraría el Derecho eclesiástico. Pero el Derecho de familia sería entonces Derecho público, como lo dice del eclesiástico.—3) Bähr: a) Derecho privado, el de las Sociedades (*Genossenschaftsrecht*), á saber: Estado, asociaciones, iglesias.—4) Gierke: muy semejante.—5) Jellinek re-

(1) Para el profesor de la Universidad de Granada Sr. Vida, el Estado no es sujeto de Derecho privado.

forma esta idea: *a)* al Derecho (privado) á poder hacer (*können*), añade el público la licitud (*dürfen*); *b)* ó añade una fuerza y consecuencias especiales, que no contenía el hecho en sí: v. gr., la fuerza civil de los contratos. En el Derecho privado, el poder de hecho existe siempre; en el público, resulta sólo de la ley, que agranda la libertad natural.—6) Thon distingue la violación, según que produce: *a)* mera responsabilidad: *lex minus quam perfecta*; *b)* nulidad: *lex perfecta*; *c)* ambas cosas: *lex magis quam perfecta* (Derecho privado, ó sea: iniciativa del interesado ó protección del Estado, sin necesidad de ésta). Objeción: que antes de toda violación la distinción subsiste.

c) *Clasificación de Korkunov*.—Ha de ser formal: el Derecho, como facultad de servirse de algo, tiene dos formas: 1) Reparto y limitación del objeto entre varios: propiedad privada; lo tuyo y lo mío (privado). Inconvenientes: imposibilidad de repartir un río, un camino, etc.; necesidad de adaptación: v. gr., en el oro de la moneda.—2) Adaptación del objeto á la realización común de ciertos intereses: caminos, ríos, etc. (Derecho público). Protección, pues, necesaria de este uso, al menos, mientras dura. Necesaria coexistencia de ambas formas de Derecho, privada y pública. Diferencia entre una y otra, en cuanto á su adquisición, pérdida, contenido y relación entre derechos y obligaciones.

(Concluirá.)

INSTITUCION

LIBROS RECIBIDOS

Beste (Ferdinand).—*Beiträge zur Geschichte der Grundherrschaft des Klosters Dalheim, insbesondere zur Entstehungs- und Verfassungsgeschichte der grundherrlichen Dürfer Meerhof u. Oesdorf*.—*Inaugural-Dissertation*.—Münster, Regensberg'sche Buchhandlung. 1909. Donativo de la Universidad de Münster.

Thiel (Willy).—*Der Versicherungsbeitrag im Reichstrafgesetzbuch*.—*Inaugu-*

ral-Dissertation.—Borna Leipzig. R. Noske, 1910.—Don. de la Univ. de Münster.

Dalberg (Rudolf).—*Rechtskräftiges Urteil und Verstoss gegen die guten Sitten*.—*Inaugural-Dissertation*.—Berlin. Carl Heymanns. 1910.—Don. de ídem.

Schulten (August).—*Die Hodegerechtigkeit im Fürstbistum Osnabrück*.—*Inaugural-Dissertation*.—Hildesheim, August Lay, 1909.—Don. de ídem.

Chronik der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster für das Jahr vom 1. April 1909, bis 31. März 1910.—Münster, Johannes Brecht, 1910.—Don. de ídem.

Ferrari (Friedrich).—*Die geometrische Lösung der Aufgaben dritten und vierten Grades mittels des Lineals und einer festen Kurve dritter Ordnung mit Rückkehrpunkt oder reellem Doppelpunkte*.—*Inaugural-Dissertation*.—Münster i. W., Heinrich Buschmann.—Don. de ídem.

Vollmer (A. Philipp).—*Handwerk und Gewerbe, Handel und Verkehr in den ehemaligen Stiftsgebieten Essen und Werden, sowie in der Reichstadt Essen zur Zeit der französischen Herrschaft. 1886-1813*.—*Inaugural-Dissertation*.—Essen-Ruhr, Fredebeul & Koenen, 1909. Don. de ídem.

Henkel (Andreas).—*Beiträge zur Geschichte der Erbmänner in der Stadt Münster*.—*Inaugural-Dissertation*.—Borna-Leipzig. Robert Noske, 1910.—Donativo de ídem.

Besserer (Paul).—*Die Entwehrung von Grundstücken, die einem Miterben bei der Erbesauseinandersetzung zugefallen sind*.—*Inaugural-Dissertation*.—Duisburg a. Rh., Dietrich & Hermann, 1909.—Don. de ídem.

Krieniss (Ernst).—*Zur Schuldübernahme nach § 415 B. G. B.*—*Dissertation*. Greifswald, Julius Abel, 1910.—Don. de ídem.

Sauer (Hugo).—*Die ravensbergischen Gogerichte und ihre Reform im 16. Jahrhundert*.—*Inaugural-Dissertation*.—Münster i. W., 1909.—Don. de ídem.

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

Teléfono 316.