

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena á todo espíritu é interés de comunión religiosa, escuela filosófica ó partido político; proclamando tan 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, 31 DE MARZO DE 1911.

NÚM. 612.

SUMARIO

Joaquín Costa, pág. 65.

PEDAGOGÍA

La Extensión Universitaria, por *D. Adolfo Posada*, página 70.—Notas de libros y revistas: El espíritu de la nueva Sorbona, según Agathon.—La salud de los niños de las escuelas inglesas, página 78.—Revista de Revistas. Francia: «Revue Internationale de l'Enseignement», por *Don D. Barnés*, pág. 80.—«Revue Pédagogique», por *D. R. Landa*, pág. 84.

ENCICLOPEDIA

Salmerón, por *D. Francisco Giner*, pág. 89.—Lecturas y extractos: La filosofía del derecho, de *Korkunov* (conclusión), por *G.*, pág. 93.

INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 96.

JOAQUÍN COSTA

España entera ha sentido la fuerte conmoción de una gran desgracia en su muerte.

Y sin embargo, esa conmoción, con todas sus aparatosas manifestaciones profanas, no podía corresponder á la magnitud de la catástrofe, porque falta en el país la conciencia de nuestro estado decadente, y, por tanto, la del valor inconmensurable que representa el esfuerzo de aquel hombre genial para hacer resurgir el espíritu y las energías de la patria.

El tiempo irá dando relieve á esa obra, y España llegará á conocerla y apreciar su eficacia, cuando nuevas gentes, de espíritu abierto y de voluntad resuelta, recojan y esparzan la fecunda semilla.

Al duelo del país todo, al duelo más in-

tensificado de cuantos veían de cerca sus esfuerzos, tenemos que añadir, los que colaboramos en esta labor de la *Institución*, nuevos motivos de angustia, más grande sensación del vacío que nos deja el que fué un tiempo tan fuerte y sugestivo compañero.

Costa ha sido de los nuestros desde los comienzos, allá en los tiempos heroicos. Dentro y fuera de esta casa, fué de los que fraguaron nuestro ideal y su ardiente é infatigable propagandista. En 1877 comienza á publicarse este BOLETÍN, y ese mismo año comienza su colaboración. Estudios monográficos, largos trabajos de investigación, lecciones, extractos de sus conferencias, notas sueltas...: durante años se repite su nombre en nuestras páginas, en una labor asidua, rica por la variedad de asuntos, más rica aún por la validez de cada trabajo.—En 1882 se hace cargo de la dirección del BOLETÍN, y al año siguiente aumenta 100 páginas la lectura del tomo; y en 1884 se duplica y toma la forma con que ha llegado al número presente.

¡Cuánta sana semilla de un porvenir regenerado dejó sembrada en sus páginas! ¡Cuánta nueva interpretación de nuestro pasado, desentrañando aspectos y caracteres para valorar los fundamentos en que pudiéramos esperar nuestra futura redención! ¡Cuánta advertencia y cuánta nota para aprovechar lo hallado y experimentado fuera de España!

El ideal elaborado en común, siempre con su consejo sugestivo, por los primeros obreros de la *Institución*, él lo practicó entusiastamente en sus excursiones con nues-

tros alumnos. Y él llevó al país en ocasiones solemnes la voz de esta casa, diciendo nuestras aspiraciones, todo lo que anhelábamos hacer, y aquello poco que nuestros medios nos permitían ensayar.

¿Quién no recuerda su intervención en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, aquella primera manifestación pública de la España docente, primera reunión de los maestros españoles para decir en alta voz al país sus deseos y sus trabajos? Allí habló Costa en nombre de la Institución, y sustituyendo á nuestro malogrado compañero Rafael Torres Campos, otra de las grandes fuerzas perdidas. Allí dijo lo que entendía que debiera ser la escuela, en su ideal y en sus métodos, cómo debía educarse y en qué amplísima esfera había de moverse la acción del educador.

Con ocasión de discutirse el tema del método intuitivo en la enseñanza primaria, habló de la escuela nueva. «La vieja Pedagogía, dijo, imperante aún en nuestro tiempo, abre un abismo entre la escuela y la sociedad, entre la educación predominante intelectual y la práctica de la vida. Gracias, sobre todo, al carácter enciclopédico, familiar, intuitivo y realista del método de la nueva escuela, y al sistema de excursiones escolares que la ponen en contacto directo con el ambiente exterior, social y natural, se va llenando ese abismo. La escuela es una sociedad en pequeño; la sociedad, una escuela en grande; ambas, igualmente orgánicas, totales y omnicomprendivas: no son dos mitades de un todo, sino dos todos, ó más bien, dos aspectos complementarios de un mismo y solo todo. Por eso, la verja que limita el jardín ó las paredes que cierran el edificio de la escuela no son á modo de una frontera divisoria que separe la escuela de la sociedad, como si de puertas adentro fuese escuela, y sociedad de verjas afuera. Si yo pudiese, sin incurrir en nota de pedantismo, definir en un símil fisiológico el carácter de la escuela tal como yo la concibo, tal como se deriva de este concepto, diría que es á modo de una célula gigantesca, cuya membrana exterior abarca España, con sus ciudades, ríos, cordilleras, campos, monumentos,

puertos de mar y vías de comunicación; cuyo núcleo es Madrid, supongamos, con todos sus museos, talleres, fábricas, tribunales, templos, oficinas, jardines, comercios y establecimientos de enseñanza, y cuyo nucleolo es el edificio que constituye su domicilio especial, centro dinámico donde reside la voluntad ordenadora y de donde irradia en poderosas corrientes la fuerza vital á todos los puntos de la periferia, para poner en movimiento y hacer servir al logro de sus fines cuantos elementos activos encierra en su seno la sociedad española.

»La Institución Libre de Enseñanza ha proclamado é introducido en nuestras costumbres este principio de mutua compenetración del mundo con la escuela.

»Por medio de las excursiones escolares se ha logrado sustituir la enseñanza árida, á veces repulsiva, del libro y de la cátedra, por la enseñanza de ese otro libro animado y viviente, la Naturaleza y la sociedad. No estudia el niño la Geografía de la Península en el mapa, sino haciéndolo él, recorriendo en todas direcciones; no estudia la Naturaleza en el museo, sino formando el museo por sí, yendo á buscar los objetos donde la Naturaleza los ha puesto; no estudia la Historia en los libros, sino en el teatro mismo donde se han desarrollado los sucesos y en los monumentos que ha ido dejando como fruto y concreción del espíritu de cada tiempo.»

Y luego, tratando de desvanecer ciertas dificultades que la aplicación del método suscita en algunos espíritus, añade: «El maestro debe buscar auxiliares para su obra en medio de la sociedad en que vive. Los maestros no somos *especialistas en todos los ramos*; nosotros no podemos estar en todas partes, pero sí asociarnos á personas de conocimientos y de buena voluntad que quieran prestar su concurso personal á la causa de la regeneración de la patria, haciendo una ó dos excursiones por semana... Suscita esto un nuevo aspecto de la escuela, que no quiero dejar pasar inadvertido. He dicho que la escuela no es algo distinto y como aparte de la sociedad; que escuela y sociedad son dos

nombres de una misma cosa, dos aspectos complementarios de un mismo organismo; que la escuela, tal como yo la concibo, es la sociedad entera, la Naturaleza entera, en una palabra, el mundo. Y, naturalmente, á tal escuela, tal maestro. A una escuela que no se toca, porque está en todas partes y en ninguna, un maestro que no se ve, maestro anónimo, impersonal, casi casi diría que inconsciente, porque enseña sin saber qué enseña. Me refiero al pueblo, ese gran maestro intuitivo y realista, el del método pedagógico que diríamos dinámico, que demuestra el movimiento moviéndose, que enseña las cosas haciéndolas y en quien se conciertan hasta identificarse la vida y el pensamiento, la enseñanza y la realidad: el minero explicando á nuestros alumnos el modo de entibar las galerías de su mina, ó de ascender el mineral á la superficie; el barquero, familiarizándoles con el uso del remo ó iniciándoles en las señales del tiempo; el alcalde, revelándoles el mecanismo del Gobierno municipal; el sacerdote, las antigüedades de su templo; el pastor, en el monte, las cualidades, razas y costumbres de las ovejas que componen su hato; el periodista, desde su redacción, el modo como se elabora ese maravilloso producto de los tiempos modernos que se llama periódico; el comerciante, en su mostrador, el mecanismo de la contabilidad ó el modo de sostener relaciones con los mercados remotos ó la procedencia de sus mercancías; el hortelano, la alternativa de las cosechas ó la fecundación de las plantas por medio de los insectos; el ingeniero, en el puerto, la construcción de diques bajo el agua; todos esos órganos por cuya lengua habla el gran todo social y trasmite á nuestros alumnos, que son más bien alumnos suyos, el rico caudal de su experiencia.»

Después del Congreso pedagógico siguió Costa su abrumadora labor de polígrafo en libros y artículos, de los cuales en nuestro BOLETÍN se encuentran muchos, labor escondida de sabio infatigable, hasta que llega á otra gran manifestación pública de sus aspiraciones y trabajos con motivo de la Asamblea Nacional de Productores, ce-

lebrada en Zaragoza en la segunda quincena de Febrero de 1899. El fué el iniciador de esta Asamblea; él la preparó durante cuatro meses, agitando al país con la publicación de mensajes y programas, en que procuraba despertar á los dormidos y neutros, para que se diesen cuenta de la atonía del país, que «arrastra un año y otro año su agonía sin consuelo y sin esperanza, objeto de lástimas y piedad de parte de los pueblos que, como las vírgenes sabias, no dejaron apagar su lámpara». Y por entre los gritos pesimistas con que Costa fustigaba á sus compatriotas, dejaba entrever caminos y sendas por donde pudiera intentarse la redención. Así decía en su famoso manifiesto de la Cámara Agrícola del Alto Aragón, el de «la escuela y la despensa»:

«La mitad del problema español está en la escuela; á ella principalmente debió su salvación y debe Alemania su grandeza presente. Hay que *rehacer* al español; acaso dijéramos mejor *hacerlo*. Y la actual escuela no responde, ni remotamente, á tal necesidad. Urge refundirla y transformarla, convirtiendo á esta obra redentora las escasas energías sociales con que pueden contar los gobernantes y sus auxiliares. Lo que España necesita y debe pedir á la escuela no es precisamente hombres que sepan leer y escribir: lo que necesita es *hombres*, y al formarlos requiere educar el cuerpo tanto como el espíritu, y tanto ó más que el entendimiento, la voluntad. La conciencia del deber, el espíritu de iniciativa, la confianza en sí propio, la individualidad, el carácter, y, juntamente con esto, la restauración del organismo corporal, tan decaído por faltas del desaseo, del exceso del trabajo y la insuficiencia de la alimentación; tal debe ser, en aquello que corresponda á sus medios, el objetivo de la escuela nueva. Y condición esencial y previa, por parte del legislador, ennoblecer el Magisterio, elevar la condición social del maestro al nivel de la del párroco, del magistrado y del registrador; imponer á su carrera otras condiciones que las que en su estado actual de abatimiento pueden exigirse.»

Para conseguirlo, hay que establecer «la enseñanza obligatoria de oficios, las abluciones diarias, el aire libre, las excursiones y los campos escolares, la educación física y moral, la guerra al intelectualismo, los métodos socráticos é intuitivos, la compenetración con la sociedad, el desarrollo de las colonias escolares y su generalización y la multiplicación de escuelas de artes y oficios, pero con carácter práctico.»

En suma, hay que «suministrar al cerebro español una educación sólida y una nutrición abundante, apuntalando la despensa y la escuela; combatir las fatalidades de la Geografía y las de la raza, tendiendo á redimir por obra del arte nuestra inferioridad en ambos respectos, á aproximar en lo posible las condiciones de una y otra á las de la Europa central, aumentando la potencia productiva del territorio y elevando la potencia intelectual y el tono moral de la sociedad».

Los conclusiones 35, 36, 37 y 38, votadas en esta Asamblea, traducen concretamente estas aspiraciones de su organizador. Reproducimos sólo la última, porque expresa votos apenas iniciados en el manifiesto: «Deben suprimirse algunas Universidades, y, en lugar de ellas: 1.º, favorecer la investigación personal científica; 2.º, crear escuelas regionales y locales para la enseñanza manual, positiva y efectivamente *práctica* de la agricultura, de las artes y oficios y del comercio, formando antes rápidamente personal adecuado, y subvencionando el Estado, la provincia y el municipio, según los casos, las granjas y los campos de enseñanza y experimentación que sean necesarios para el adelanto y difusión de los métodos culturales y pecuarios y para las prácticas de los alumnos; 3.º, fundar colegios españoles, por el tipo del que posee nuestra nación en Bolonia (convenientemente reformado), en los principales centros científicos de Europa, para otras tantas colonias de estudiantes y de profesores, á fin de crear en breve tiempo una generación de jóvenes imbuídos en el pensamiento y en las prácticas de las naciones próceres para la enseñanza, para la

administración pública, para la agricultura, industria y comercio, minería y navegación, y para el periodismo».

Fruto de esta Asamblea fué la constitución de aquella Liga Nacional de Productores, desde cuyo Directorio lanzó Costa tantos manifiestos al país, manifiestos en que tenazmente volvía á insistir sobre la enormidad de nuestro atraso y sobre su anhelo de «que la Historia de España tomase nuevos rumbos, sustituyendo la actual orientación de Africa por la de Europa»; de que es imprescindible «poner el alma entera en la escuela de niños, sacrificándole la mejor parte del presupuesto nacional». Y explicando en un artículo de *La Publicidad*, de Barcelona, lo que aquella Liga Nacional de Productores era, tornaba á su constante fórmula: «La escuela y la despensa, la despensa y la escuela; no hay otras llaves capaces de abrir camino á la regeneración española; son la nueva Covadonga y el nuevo San Juan de la Peña para esta segunda reconquista que se nos impone, harto más dura y de menos seguro desenlace que la primera, porque el Africa que nos ha invadido ahora y que hay que expulsar, no es ya exterior, sino que reside dentro, en nosotros mismos y en nuestras instituciones, en nuestro ambiente y modo de ser y de vivir.

»En ensancharlas y fortalecerlas y redimir por ellas á la nación de su inferioridad, de su atraso, de su miseria, están cifrados los anhelos de esta Liga.»

Por último, sería labor fructuosísima buscar y entresacar de la obra inmensa de Costa cuanto de educación y de enseñanza ha sembrado. En un libro, que acaba de publicar D. Antonio Puig (*Joaquín Costa y sus ideas pedagógicas*, Valencia, F. Sampere y Compañía), del cual hemos tomado la mayor parte de nuestras anteriores acotaciones, se encuentra ya bien hecha una gran selección para este valioso trabajo. A él remitimos á nuestros lectores para que se formen idea de lo que en esta sola cuestión, una de las muchas que le preocuparon intensamente, nos dejó, para meditar y para hacer, el gran español que hemos perdido.

Tendrá también interés, para completar las notas bibliográficas, hasta ahora publicadas, del trabajo universal de Costa, la siguiente lista de lo que ha visto la luz en nuestro BOLETÍN.

1877.—La religión de los celtas españoles (p. 9 y 17).—Otro viajero español en Africa (Joaquín Gatell) (p. 33).

1878.—Las juglaresas gaditanas en el Imperio romano (p. 17).—Los dialectos de transición en general y los celtibérico-latinos en particular (p. 81, 114, 131, 150 y 159).—La fermentación, como medio de mejorar y conservar el forraje verde (página 113).—Representación política del Cid en la epopeya española (p. 155 y 163).

1879.—Los dialectos de transición (páginas 2, 18, 33, 41, 58, 67, 89, 99, 106, 113, 129, 149, 156, 162, 186).

1880.—Los informes de los alumnos (página 6).—Los nombres del Derecho (página 65).—Si debe limitarse el cultivo de cereales en España (p. 113, 122, 131 y 145).—Un pasaje del Digesto (p. 121).—Arrendamientos agrícolas (p. 185).

1881.—Importancia social de los alumbramientos de aguas (p. 18, 29 y 35).—Influencia de la ciencia política mudéjar en la de Castilla (p. 44).—Los dioses infernales de Lusitania (p. 52, 59 y 93).—Ideas políticas de Quevedo (p. 106).—La agricultura española y la libertad de comercio (p. 106 y 122).—Máximas políticas de Baltasar Gracian (p. 129).—La unidad legislativa y el discurso del señor Alonso Martínez (p. 138).—Condiciones económicas del cultivo de la encina (página 153).—Ferrocarril internacional del Esera (p. 194).

1882.—Formación de las nieblas (p. 134).—Trasmisión de la fuerza motriz á grandes distancias (p. 129).—Nuevas aplicaciones de la electricidad á la industria agrícola y al transporte.—La fuerza de las mareas (página 272).—¿Hubo volcanes en la Luna? (página 9).—La vida fuera de la Tierra (página 62).—El trabajo de las lombrices de tierra, según Darwin (p. 140).—La sardina y el *Gulf-stream* (p. 153).—Las habitaciones insalubres en Inglaterra y Francia; casas para obreros (p. 202).—Exploraciones

del Sr. Bonelli en Marruecos (p. 253).—Estadística de la América latina; los españoles en la América del Sur; la industria en Méjico (p. 240).—La doctrina de la inmortalidad del alma entre los semitas (p. 287).—Una hipótesis de Rhys sobre los pobladores del Cuneus (p. 289).—El comercio de Roma en el Sáhara y el imperio de los garamantes (p. 56, 92).—Antiguas civilizaciones en el Sáhara (p. 157).—Opinión de Vauban sobre el gobierno de los españoles en Flandes (p. 214).—Necrología: Carlos Roberto Darwin (p. 89).—Mitología popular: una variante del mito de Polifemo (p. 21).—El Ministro de Marina ¿debe ser marino? (p. 285).—Chafarinas y Gibraltar (p. 254).—El comercio español y la cuestión de Africa (p. 206, 225).—Comercio entre España y Marruecos (p. 253).—El comercio de España con el Riff (p. 195).—Santa Cruz de Mar Pequeña y la prensa española (p. 168).—Los franceses en el Zaire y las reclamaciones de Portugal (página 252).—República Argentina, Uruguay, Honduras, Venezuela (p. 240).—Los españoles en el Uruguay (p. 26).—Economía ferroviaria: los tranvías (p. 199).—Intervención del Estado en la construcción de casas para obreros (p. 286).—El seguro obligatorio para la Agricultura (p. 287).—La ganadería de los pobres (p. 33).—Leguminosas de secano para prados (p. 11).—Condiciones económicas del cultivo del naranjo (p. 71).—Condiciones económicas del cultivo del almendro (p. 211, 247).—Almidón de helecho (p. 12).—Ineficacia de la enseñanza agrícola (p. 229).—Escuela de aprendizaje de oficios en el Havre (página 223).—Escuelas ambulantes en Portugal (p. 229).

1883.—El puerto de Ifní (p. 26).—Una ley de la historia de España (p. 380).—Apuntes para la historia de la navegación aérea en la Península (p. 248).—¿Por qué subsiste en Cuba la esclavitud? (p. 362).—Filosofía política de Donoso Cortés (página 117).—La agricultura y el Municipio; el libro de D. G. G. de Linares (p. 81).—Las alianzas de España (p. 281).—Descentralización de las ciudades (p. 225).—Crédito agrícola (p. 103).—Un cura ingeniero (pá-

gina 373).—Poesía popular española: una forma típica de canción geográfica (página 140).—La agricultura práctica en la escuela de primera enseñanza (p. 63).

1884.—Naturaleza de la costumbre jurídica (p. 5).—España en el golfo de Guinea (p. 165).—Funciones de Aragón en el organismo de la nacionalidad española (página 282).—El Derecho y la coacción en la poesía popular española (p. 371).

1885.—Programa político del Cid Campeador (p. 241 y 259).

1886.—Factorías españolas en la costa occidental de Africa (p. 211).

1887.—Plan de un tratado sobre el Derecho consuetudinario (p. 9 y 27).

1888.—Paraíso y purgatorio de las almas, según la mitología de los iberos (páginas 102, 116 y 128).

1892.—Un problema de Derecho aragonés (p. 300, 317 y 332).

1894.—Dos inscripciones hispano-latinas inéditas (p. 308).

PEDAGOGÍA

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

por el Prof. D. Adolfo Posada.

Catedrático de la Universidad de Madrid.

Cumplo con el mayor gusto y entusiasmo el nuevo encargo, tan honroso para mí, del Sr. Presidente de la Universidad Nacional de La Plata escribiendo estas notas sobre la significación y funcionamiento de la *Extensión Universitaria*, y acerca del modo más adecuado de establecerla en esta ciudad.

Definición de la Extensión Universitaria.

Ante todo, ¿cómo definir y caracterizar la *Extensión Universitaria* en los momentos actuales, cuando el movimiento que supone ha adquirido proporciones tan grandes, provocando manifestaciones tan distintas, unas por influjo directo de las iniciaciones primeras y otras respondiendo á

condiciones, propósitos é ideales tan diversos?

«En general, escribe el joven profesor español Palacios, es difícil decir cuál sea el objeto privativo de la *University extension* y bien puede estimarse como una de las dificultades mayores, la característica que le atribuye Sadler: su infinita diversidad de formas frente á la heterogeneidad del público y los problemas complejos de la educación á cuyo servicio vive. Así, en tanto que algunos autores (como Chabosseau y no siempre) parecen designar con aquel nombre todo movimiento popular de educación social superior, con carácter privado ó público, piensan otros que se refiere sólo á la nueva extensión de la enseñanza científica, en cierto modo llevada por la Universidad, que sale de sus confines, al pueblo que trabaja y no puede acudir á ella (Max Leclerc, Buisson, H. Nunn, etc.)» (1).

Por mi parte he sostenido que debía anclarse en el haber propio de la Extensión no sólo la acción que entraña toda labor expansiva de enseñanza realizada por la Universidad fuera de su programa tradicional, sino también cualquier manifestación de las funciones de carácter educativo y social que las Universidades y las instituciones docentes, ó los mismos grupos intelectuales cumplan, fuera de su esfera oficial aquéllas, y, recabando éstos, el derecho de practicar con obras de propaganda cultural, esta nueva forma del deber social que supone el movimiento generoso y desinteresado, para procurar á todos las condiciones mismas que pide el goce de la ciencia, del arte y de las más nobles expresiones del vivir elevado é ideal.

Claro es que las instituciones que cada cual comprenda en la Extensión Universitaria variarán, como advierte Palacios. Para unos, las célebres colonias ó residencias universitarias inglesas y de los Estados Unidos, establecidas como centros de regeneración ética, en los barrios pobres y miserables de las grandes ciudades, «la creación de bibliotecas y escuelas populares de

(1) L. Palacios. «Las Universidades Populares», página 126.

adultos, la enseñanza, la vulgarización, la organización de colonias escolares y tantas otras, encajarán en la Extensión una vez verificadas por influencia de la Universidad, por sus estímulos; otros comprenderán, además en ella, toda institución de este carácter, aunque la acción de la Universidad no se manifieste siquiera: los cursos de enseñanza popular superior del Ayuntamiento de París, ó los grupos para cooperación de las ideas de M. Deherme, por ejemplo; aquéllos aun estimaron como auxiliares muchas de estas creaciones, y algunas de ellas como expresión superior de la educación social, pero nunca como constitutivas de la verdadera *Extensión Universitaria*, que entienden con un carácter superior docente» (1).

Es preciso distinguir en el movimiento total de la *Extensión*, su origen, las manifestaciones primeras más genuinas, y el desenvolvimiento ulterior de aquél, variado y complejo, efectuado bajo la acción solicitante de medios muy diversos y de ideales sociales y políticos muy diferentes.

Lo que debía significar y significó en el fondo la *Extensión Universitaria* más estricta, inferíase ya bien claramente de las peticiones formuladas ante la Universidad de Cambridge en Inglaterra en 1872 y que oportunamente recuerda el Profesor Richard Jebb al reseñar la *Extensión Universitaria* en la citada Universidad.

«El sistema de enseñanza local, dice, conocido con el nombre de *Extensión Universitaria*, comenzó hace 27 años, siendo digno de notarse la circunstancias de su origen. En 1872, la Universidad de Cambridge recibió peticiones de numerosos cuerpos oficiales y de asociaciones escolares. Entre las corporaciones oficiales figuraban importantes municipalidades, tales como las de Birmingham, de Leets y de Nottingham, los Comités de educación de algunas sociedades industriales y de institutos técnicos y el Consejo del Norte de Inglaterra para la educación de la mujer.

He aquí cómo se expresaban los peticionarios: «Sabemos que en muchos distritos

rurales un gran número de personas desean ardientemente los beneficios de una educación superior. Esas personas no están ya en edad de asistir á la escuela. No disponen de medios ni de tiempo para acudir 3 ó 4 años á la Universidad. Muchas de ellas son jóvenes de la clase media, empleados durante el día en los escritorios ó en los comercios. Muchas otras pertenecen á la clase obrera. ¿Cómo atender á la educación superior de una clase que no puede disponer más que de la noche para el estudio? Ante esta dificultad, nos dirigimos á las antiguas Universidades de Inglaterra, centros nacionales de educación superior. ¿Cómo las Universidades no acudirán á nosotros, ya que aquellos por quienes hablamos no pueden llegar hasta ellas? ¿Cómo no han de enviarnos profesores y hombres distinguidos especialistas en las ramas de los conocimientos? Tales hombres podrían prestar un nuevo y gran servicio á la nación si como misioneros de las Universidades é intérpretes del espíritu libre en la educación, dirigieran clases nocturnas en nuestras ciudades para gentes que no disponen de su tiempo durante el día».

Al propio tiempo los peticionarios hacían notar, que tales profesores podían prestar también un servicio de un género algo distinto. En las grandes ciudades hay muchas personas, especialmente entre las señoras, que tienen algún tiempo disponible durante el día, gentes educadas que desean adquirir conocimientos y perfeccionarse mediante un estudio más profundo: ellas seguirían con entusiasmo los cursos de literatura, de historia ó de ciencia explicados regularmente por conferenciantes distinguidos de las Universidades...» (1).

Recogiendo las manifestaciones de la *Extensión Universitaria* al implantar esta nueva función de la Universidad en Oviedo, escribía el Profesor Sela estas interesantes y sugestivas manifestaciones: «Forma la *Extensión*, parte de un movimiento general y muy complejo en pro de la educación post-escolar. Se ha comprendido que

(1) L. Palacios. O. cit., pág. 127.

(1) Jebb. L'Extensión Universitaire dans l'Université de Cambridge».

en las sociedades modernas en cuyo régimen tan poderosamente influye la opinión pública... sería, sobre injusto, peligroso, dejar abandonada á sus propias fuerzas desde el momento de su salida de la escuela primaria, á una gran parte, la más numerosa, de la población. Los que no pueden cursar la segunda enseñanza, ni concurrir á las Universidades y escuelas especiales, tienen también derecho á participar de los beneficios y de los goces de la cultura intelectual, en la medida que lo consienten sus ocupaciones y su manera de vivir. Llamándolos á aprovecharse de los resultados de la labor científica, á contemplarla de cerca, á colaborar en ella, se borran diferencias y rivalidades odiosas, se estrechan los lazos que, por sobre todas las divisiones artificiales, deben unir á los hombres de buena voluntad y se trabaja eficazmente por la paz del mundo y por el reinado de la fraternidad y la justicia.

«Las colonias universitarias en los barrios más miserables de las grandes capitales, establecidas sobre el modelo de *Toynbee-Hall*; las escuelas nocturnas de adultos; las sociedades para la fundación de lecturas y bibliotecas populares... las colonias escolares de vacaciones... las cátedras explicadas en las Universidades para el público durante el verano; las conferencias especiales para obreros... y tantas otras instituciones de programa un poco confuso todavía, pero que todas conspiran al fin de la educación popular, constituyen, á mi juicio, una de las características más importantes y más simpáticas de este final de siglo XIX, tan atormentado aún por las malas y bajas pasiones, presa hoy mismo de la fuerza, de la intolerancia y de la injusticia; pero á pesar de todo, más culto, más justo, más noble y más grande que cuantos siglos le precedieron. Merced á este movimiento, bien puede decirse que el célebre verso de Terencio, que Séneca quería grabar en el corazón de todos los hombres, comienza á ser una realidad: *Homo sum et nihil humani a me alienum puto*, se proclama por doquier más con la acción que con la palabras... La *Extensión Universitaria* procura contribuir en lo posible á esta hermosa

obra. Pone á las Universidades en contacto con el pueblo que las sostiene y entre el cual distribuye los resultados de su trabajo, mientras ellas por su parte, mezclándose activamente á los problemas de la vida, cobran arraigo y reciben inspiración é impulso...» (1).

El Profesor Sela recuerda las indicaciones en que Mr. Sadler resume la *Extensión*. «Gracias á la *Extensión Universitaria*, dice, millares de hombres y mujeres han aprendido lo que es realmente la obra de las Universidades. El profesor es un diputado que defiende tácitamente ante la democracia la causa de la ciencia. Su enseñanza lleva á comprender qué servicios prestan al mundo los tan lejanos sabios: las oposiciones se atenúan, se suspenden las hostilidades y en su lugar nace una justa estimación de lo que la ciencia hace por la humanidad, por la sociedad, no sólo por el rico y el ocioso, sino también por el pobre y el trabajador. Y ese cambio de sentimientos beneficia á la paz social.

»Por su parte, la Universidad tiene mucho que aprender. En sus agradables residencias (no hay que olvidar que se trata de Inglaterra), la vida era tranquila, lejos de las fealdades y de las luchas crueles de la vida industrial moderna. Los devotos de la ciencia podían olvidar su deuda para con la sociedad que les daba con que vivir; y este olvido era más de temer aún por el lado de aquellos que, sin estar consagrados á una vida de estudios, tenían conocimientos y tiempo de sobra. Ahora bien; éstos son precisamente los que deben entrar en relaciones directas y personales con las clases menos favorecidas de la sociedad, para penetrarse de sus necesidades, conocer sus condiciones de vida y comprender qué gran medida de real educación puede resultar del cumplimiento diario del deber» (2).

Esto es el movimiento de *Extensión Universitaria*, el que pudiéramos llamar estricto y que sigue la inspiración de las ini-

(1) Sela. «La Educación Nacional», págs. 273 á 278.

(2) V. Buisson. «La educación popular de los adultos en Inglaterra».

ciativas inglesas, comienza como una manifestación expansiva de carácter social, de las Universidades tradicionales y en general de la Universidad constituida como corporación docente, manifestación que se produce en el sentido, 1.º, de llevar la acción universitaria á todas las clases sociales, y 2.º, de influir en la regeneración ética de la sociedad misma, mediante la difusión de la cultura. Pero luego este movimiento sugiere y suscita otros análogos que acaso habrían surgido espontáneamente bajo la presión de las demandas insistentes de la democracia, que pide un régimen de gran expansión cultural y educativa. Y así la *Extensión*, si, por una parte, persiste como obra docente genuinamente universitaria, por otra se prolonga y modifica cristalizando al fin en formas de diverso alcance que señala con cierta exactitud el profesor Séailles al definir la *Universidad popular* francesa y al distinguirla de la *Extensión Universitaria* propiamente dicha. «En Inglaterra, en América, dice, la *Extensión Universitaria* es sobre todo una obra de enseñanza; trátase de profesores que se consagran á esta tarea, retribuidos por ella, que explican cursos seguidos, proponen trabajos que corrigen, y hasta examinan á aquellos de sus oyentes que lo desean. Nuestra obra es sobre todo una obra de educación y de acción social: el curso, la conferencia no son más que un medio, entre otros muchos que pueden servir tan eficazmente ó más para el fin que se propone. ¿Cuál es este fin? Es múltiple y complejo; pero encuentra su unidad en el ideal que preside á nuestros esfuerzos: elevar el mayor número posible de hombres hasta la Universidad, á fin de que sean bastante fuertes para levantar y arrastrar la masa de los indiferentes y de los inertes. Aproximando la masa de los trabajadores intelectuales y los trabajadores manuales, queremos disipar los prejuicios y las desconfianzas, instruir á los unos y á los otros, porque todos tienen algo que ganar en este comercio; queremos mediante la cooperación de las ideas, preparar y hacer posible la cooperación de las voluntades, convencer al pueblo de que no debe

esperar el mejoramiento de su suerte, de medidas violentas... La educación del pueblo, que debe ser algo más que una apariencia, se conseguirá menos por los libros, por los cursos y por los discursos que por las obras de solidaridad que logre organizar y hacer vivir» (1).

Sin duda cabe establecer el contraste que el profesor francés señala; pero también debe consignarse el infujo de la preocupación educativa y social, en las manifestaciones de la *Extensión Universitaria*, aun en aquellas que tienen como órgano generador la Universidad misma. El que la labor de la *Extensión* sea de una institución docente constituida, no es un obstáculo para que en ella impere el espíritu vivificante de una acción social educadora, y para que domine el propósito salvador de atraer á una conjunción armónica de ideales, las clases todas de la sociedad. La *Extensión Universitaria* ensayada en Oviedo, aunque inspirada en la de Inglaterra, y aunque de carácter estrictamente neutral y científico, perseguía y persigue un fin de educación social, procurando atraer hacia sí la simpatía de las clases sociales todas, y suscitando más especialmente en las clases obreras el ideal fecundo de solidaridad y de paz.

Origen y desarrollo de la *Extensión*. Una experiencia en España.

Conviene ahora resumir, aunque sea en brevísimos términos, cómo surge y cómo se propaga la obra de la *Extensión*. Ya se ha indicado de qué suerte se inicia esta obra, bajo la presión de solicitudes sociales en Cambridge en 1872 y 73. Naturalmente no se produce este movimiento bruscamente y sin antecedentes. Una historia detallada y minuciosa de las manifestaciones expansivas de la Universidad y de la enseñanza, tendría que recoger, tanto en Inglaterra como en otros países, muchas indicaciones anteriores al movimiento de Cambridge. Palacios, en el libro antes citado, recoge no pocas noticias respecto de España. Y refiriéndose á Inglaterra el profe-

(1) Séailles. «L'Université populaire».

sor Jebb, dice que la idea fundamental de la *Extensión* no es nueva. «Tres siglos antes, añade, Sir Thomas Gresham, el fundador del Colegio Gresham en Londres, había tenido la misma idea, deseando organizar conferencias como las de la Universidad para los habitantes de Londres ocupados en el comercio. En 1650, William Dell, director del Colegio de Caius, Cambridge, había también formado un proyecto del mismo género... Pero tales hombres se adelantaban á su tiempo. Para que la educación superior pudiera difundirse ampliamente, era preciso reorganizar la enseñanza elemental». Fué esta la obra principal, en buena parte, de la segunda mitad del siglo pasado, período en el cual experimentaron las Universidades inglesas profundas transformaciones. «Entre 1850 y 1873, una serie de reformas amplió grandemente los estudios en Oxford y Cambridge y estas Universidades abrieron sus puertas á una clase de la sociedad que hasta entonces había sido rechazada.» Por este tiempo es cuando empieza á emplearse el término *University Extension*; pero el movimiento no cuaja hasta 1873, merced á la acción de Cambridge; en efecto, durante el invierno de este año, aquella Universidad inauguraba la *Extensión*, organizando cursos en tres ciudades del centro de Inglaterra. Tres años más tarde se establecía en Londres una sociedad de *Extensión Universitaria*. En 1878, la Universidad de Oxford organizaba conferencias según el mismo sistema. «Estas conferencias después de uno ó dos años, fueron suspendidas por algún tiempo; pero resurgieron en 1885 para continuar después con gran éxito. Otras Universidades inglesas se asociaron también al movimiento. Durham se unió principalmente á Cambridge. La Universidad de Victoria organizó cursos y conferencias en Lancashire y en Yorkshire. Las cuatro Universidades escocesas se aliaron para adoptar casi el mismo método de enseñanza en Escocia. En el Norte de Irlanda se constituyó una sociedad para la extensión de la enseñanza universitaria. En 1898, se reunió en Cambridge un Congreso para celebrar el 25 aniversario de la obra. Las estadísticas

probaron que durante el invierno anterior se habían explicado 488 series de conferencias en diferentes puntos del país, habiendo asistido á los cursos más de 50.000 personas» (1).

Entretanto, añade el profesor Jebb, el movimiento se había extendido por las colonias inglesas. Los Estados Unidos y otros países de Europa siguieron también el ejemplo de las Universidades de Inglaterra. En 1890 se fundó en Filadelfia la *American Society for Extension of University* con el objeto de extender el ideal universitario á los que no recibieron la educación de las Universidades, de mantener despierto entre los hombres de Universidad los gustos suscitados por la educación universitaria y de introducir sus métodos en el estudio de los asuntos que atraen la curiosidad del pueblo (2).

En el Continente europeo, Alemania siguió muy pronto el ejemplo inglés, constituyéndose sus grandes Univesidades en focos luminosos de *Extensión Universitaria*. En Munich siguieron los cursos del primer trimestre de 1898, 964 oyentes, que llegan á 1.025 en Leipzig. En Bélgica aun cuando pueden citarse antecedentes relativamente lejanos según M. Leclec, hasta 1884 no se planteó el problema de la *Extensión Universitaria*, transcurriendo bastante tiempo antes de que el ejemplo de Inglaterra se siguiera francamente. A fines de 1892 fué cuando los estudiantes de la Universidad de Gante inauguraron, con el apoyo de varios profesores, algunos cursos públicos y gratuitos. A imitación de Gante se formaron otros grupos de profesores de las Universidades de Lieja y Bruselas para explicar cursos superiores de enseñanza popular. «El partido socialista, que antes de 1892 había creado en Bruselas, bajo la dirección de M. Vandervelde una sección de arte y de enseñanza popular, inscribió en su programa, al lado de las reivindicaciones económicas y políticas estas palabras: Organización de la *Extensión Universitaria*.

(1) Jebb. O. c.

(2) Véase Nolen, *Exposé de l'œuvre de la Société Américaine d'Extension Universitaire*, citado por Palacios, O. c., pág. 137.

La principal manifestación de este movimiento es la organizada en Bruselas como Extensión de la Universidad Libre, que no es, según el profesor citado, una institución oficial de la Universidad. «Subvencionada por el Consejo de la Universidad, mantiene respecto de él una independencia completa. Se compone de miembros efectivos (profesores, agregados, doctores y estudiantes de la Universidad) y miembros asociados. El comité central consta de 10 miembros, la mitad, por lo menos, profesores de la *Extensión*... El comité redacta y publica el programa de los cursos. La sociedad organiza éstos en Bruselas y especialmente en provincias, por intermedio de los comités locales...» (1).

La *Extensión* tuvo también sus manifestaciones en Francia. «En general, escribe Palacios, puede decirse que la *Extensión Universitaria* está allí representada, en lo que tiene de propagadora de cierta clase de cultura, por instituciones privadas más ó menos reconocidas por el Estado como de utilidad pública» (2). Realmente el movimiento que, según antes indicábamos, entraña la Extensión, se condensó en Francia en las llamadas Universidades Populares, que respondían, según se ha visto, al deseo por parte de los elementos intelectuales, de ejercer una acción social regeneradora en la masa popular. «Frente á la taberna, decía el profesor Séailles, frente al café cantante, nos proponemos edificar nuestras Universidades Populares.» La compleja misión que se atribuía á las Universidades Populares, resulta bien clara del bosquejo que se formulaba hacia 1900. Las Universidades Populares, deberían comprender: 1.º, una sala de cursos y conferencias de enseñanza superior; 2.º, otra de cursos de enseñanza secundaria; 3.º, un museo nocturno con cursos profesionales; 4.º, una sala de espectáculos; 5.º, una sala de esgrima y gimnasia; 6.º, baños; 7.º, biblioteca constantemente abierta; 8.º, laboratorios; 9.º, gabinete de consultas mé-

dicas, jurídicas y económicas; 10, una farmacia; 11, un restaurant de templanza; 12, varias habitaciones amuebladas para alquilar á jóvenes de todas clases; 13, oficinas de colocación, mutualidad, seguro, etcétera, etc. (1). Esto no obstante, la *Extensión* propiamente dicha, ha tenido y tiene en Francia manifestaciones muy interesantes en la labor de Universidades como la de Caen, Burdeos, etc., etc. Y el profesor de Aix-Marsella ponente en el Congreso internacional de enseñanza superior de París de 1900, formulaba la conclusión favorable al establecimiento de una manera general en Francia, de la *Extensión Universitaria* bajo la dirección inmediata de las Universidades, añadiendo que aquélla debe tener por objeto la difusión de los nuevos conocimientos generales, necesarios á todos los ciudadanos de un país de sufragio universal, independientemente de los conocimientos más especiales propios de las diferentes categorías.

No creo necesario recoger en esta breve nota, más noticias sobre la difusión de la *Extensión Universitaria* en los diferentes países; únicamente estimo oportuno recordar, con relativo detenimiento, cómo se produjo el movimiento social universitario en España, insistiendo, como es natural, en aquella manifestación del mismo de que puedo hablar con mejor fundamento, por haber intervenido de una manera directa en su iniciación y desarrollo.

Por fortuna, hoy es fácil conocer en detalle la modesta historia de la *Extensión Universitaria* en España y especialmente en Oviedo, merced al interesante libro que acaba de publicar mi compañero, Aniceto Sela, titulado «La Educación Nacional» y en el cual bajo el epígrafe: *Once años de Extensión Universitaria en Oviedo*, se comprenden las *Memorias de Secretaría* de la *Extensión*, redactadas por el benemérito profesor, alma de aquella interesante y fecunda obra.

Nada podría recomendar más adecuado

(1) Véase L. Leclère. «L'Extension Universitaire en Belgique».

(2) Palacios. O. c., pág. 138.

(1) Seailles. *L'Université Populaire*. Memoria en el *Congrès international d'Enseignement supérieur*, 1900.

á la consideración y estudio de la Universidad de La Plata, que estos interesantísimos documentos, en los cuales se refleja con la sincera honradez característica de Sela, la marcha que el movimiento de la *Extensión Universitaria* ha seguido hasta ahora en la escuela ovetense. Trátase de una experiencia digna de aprovecharse incluso para rectificarla, si así se estima oportuno. Á través de las Memorias de Sela, se ve muy bien cómo se habían producido en España en diferentes sitios, por obra muchas veces de las Universidades, manifestaciones que sin duda respondían á los mismos anhelos é ideales á que respondía en Inglaterra la labor de Cambridge y de Oxford; vése en ellas también cómo el movimiento adquiere un carácter más determinado y reflexivo, cuando en 1898 el profesor Altamira abogaba en un discurso académico por la *Extensión Universitaria* como uno de los medios de contribuir la Universidad á la regeneración del país, indicación feliz recogida con entusiasmo por aquel insigne profesor Leopoldo Alas, que convirtió en propuesta formal al Claustro de profesores, la indicación de Altamira y que el Claustro hizo, sin discusión, suya, poniendo inmediatamente en práctica la idea.

Los primeros pasos de la *Extensión* fueron naturalmente, tanteos y ensayos: el programa del primer año comprendía conferencias de vulgarización en la Universidad, cursos de estudios superiores, excursiones y conferencias y cursos breves fuera de Oviedo; en la práctica los cursos de estudios superiores se combirtieron en conferencias de vulgarización. En un principio la parte más importante de la labor se realizó en las conferencias de la Universidad; el público que acudía á estas conferencias era y continuó siendo muy heterogéneo. La acción de la *Extensión Universitaria* en relación con el elemento trabajador se manifestó, primeramente, en las conferencias y cursos explicados en algunos pueblos de la provincia. Ya en el segundo año el contacto con las clases obreras de Asturias se efectuó de una manera más general é íntima, tanto en Oviedo como en otras po-

blaciones; se explicaron cursos y conferencias en centros obreros de muy diversa índole.

He aquí de qué manera indica Sela, en su tercera Memoria, la transformación de la *Extensión Universitaria*. «Además, dice, de las lecciones que se han venido explicando los años anteriores y acomodándonos á la evolución que la *Extensión Universitaria* ha seguido en otras partes, se inaugurarán clases que, con el tiempo, podrán constituir la base de una modesta Universidad popular sobre el modelo de las fundadas en los países extranjeros. Parece probable que sean los obreros, con cuyo concurso se cuenta de antemano, quienes principalmente aprovechen esta creación; pero sus puertas estarán abiertas á todo el que quiera matricularse, sin distinción de clase, sexo, ni posición social. Se diferenciarán de las actuales conferencias, por su carácter más familiar, y, por lo tanto, más educativo, y por la permanencia de su acción que ha de prolongarse durante un curso entero sobre los mismos alumnos... Tendemos á dotar á los alumnos de un mínimo de cultura general; pero acomodándonos á los procedimientos y al sentido de la *Extensión Universitaria*. Y desde ahora declaramos que vamos resueltamente á eso, considerándolo como de mayor eficacia que nada: á sustituir la conferencia pronunciada ante un público anónimo, heterogéneo é inconstante, por las clases con número limitado de alumnos que trabajan con el profesor, que se dan cuenta por sí mismos de las cosas y que puedan por este procedimiento adquirir una verdadera educación» (1).

La transformación anunciada por Sela, de la labor de la *Extensión*, se realizó muy pronto, como él mismo refiere en la Memoria del cuarto año. «Se establecieron, dice, como ensayo (alude á las *clases populares*), con el fin de dar á la enseñanza un tono más familiar que el de las conferencias y de prolongar la acción educativa del profesor sobre los alumnos. El programa... se redujo á las siguientes materias...

(1) Sela. O. c. pág. 319.

Derecho usual, Economía, Educación cívica, Historia de la Civilización, Cosmografía, Ciencias naturales. Las clases fueron de una hora semanal... Como era de esperar, constituyeron la mayoría de los matriculados, los obreros, y la nueva fundación fué acogida con tal entusiasmo, que nos vimos en la necesidad de cerrar antes de tiempo la matrícula, para que las clases no excedieran de 50 alumnos».

La orientación hacia la clase obrera de la obra universitaria se acentuó con ciertas fiestas características celebradas en la Universidad, que consistían en agradables reuniones de alumnos obreros y profesores de la Extensión, en las cuales, con el pretexto de tomar una taza de café, se procuraba la ocasión de establecer íntimos lazos de amistad entre universitarios y trabajadores.

Ya en el sexto año (1903-1904) se ofrece la *Extensión Universitaria* en Oviedo con todas sus manifestaciones y arraigos: ella comprendía, entonces, las conferencias semanales en la Universidad, para un público heterogéneo; las clases populares también en la Universidad utilizadas especialmente por los obreros; las conferencias y cursos en el Centro de Sociedades Obreras de Oviedo, y fuera de esta población cursos y conferencias en otras localidades de la provincia, principalmente en centros fabriles é industriales. Su estado y sus alientos los explica Sela en la Memoria correspondiente; de una parte hace notar la adhesión constante á la labor universitaria de un público compuesto de señoras, obreros, profesores, estudiantes, comerciantes, soldados, público que si al principio acudía por mera curiosidad, por pasar el rato escuchando á un orador más ó menos elocuente, acabó por asistir á las clases con singular recogimiento, de una manera normal y constante, revelando en su conducta indudables deseos de utilizar la *Extensión* como medio para la formación de su cultura. Y la *Extensión*, correspondiendo á este buen ánimo del público, procuró facilitar la labor de intensificación, redactando sus *Compendios* ó resúmenes de las clases y conferencias, á

fin de fijar las ideas y de ofrecer á los discípulos asiduos de la *Extensión* verdaderas guías para el estudio.

Sería difícil señalar todas las causas del éxito alcanzado por la *Extensión Universitaria* en Oviedo: sin duda habrá contribuido no poco la oportunidad del movimiento, la persistencia algo desusada entre nosotros con que se mantuvo la obra, así como la simpatía social de que en Asturias gozó siempre la Universidad. Pero á mi juicio, el éxito se explica, sobre todo, por estas dos notas características de la *Extensión Universitaria* ovetense: el desinterés y la neutralidad. He aquí, para terminar esta parte, como las indica el Profesor Sela:

«Las notas que desde el primer momento señalaron el carácter de nuestra *Extensión Universitaria* no han dejado de acentuarse desde que se fundó. Se ha podido ver plenamente confirmado por los hechos, el desinterés de que se habla en las primeras Memorias de esta Secretaría. Cuantos consagran á la difusión de la cultura popular el tiempo que otras ocupaciones les dejan libre ó que roban al descanso, no lo hacen por afán de notoriedad, ni por lograr ascensos en su carrera, ni por reunir méritos que les permitan escalar una posición política ó un empleo administrativo. Personalmente, á nadie le ha servido para nada este trabajo, fuera del complemento de su propia educación y del gusto de veros aquí muchas noches... Pudieron quizá al principio las gentes maleantes pensar que se ocultaba alguna segunda intención tras el ostensible deseo de contribuir en la medida de nuestras fuerzas á la educación popular; al cabo de 7 años si alguien abrigó ese temor, habrá de confesar que era infundado... Tampoco se atrevería ya nadie á sostener que la *Extensión* obedece á algún espíritu sectario. Obra de paz hemos dicho que sería, y obra de paz ha sido, sin que una sola vez se haya apartado de este que juzgamos su principal carácter... Hombres de muy diversas ideas han ocupado esta cátedra, y nadie podrá decir que hayan prescindido un momento de la discreción exigida por el respeto á las creencias aje-

nas... Nadie ha tentado servirse de esta obra para favorecer los intereses de un partido político. Sobre incorrecto, hubiera sido estúpido y ridículo. Monárquicos y republicanos, individualistas y socialistas, liberales é intervencionistas, todos convivimos en una atmósfera de cortesía y tolerancia, que de los profesores se extiende á los alumnos y que habría que desear que algún día llenara el mundo para que no tuviesen ambiente donde producirse y desarrollarse las guerras crueles, los odios impíos, lo que divide y separa, lo que tantas veces se sobrepone á la unidad fundamental de las sociedades humanas...» (1).

(Concluirá.)

NOTAS DE LIBROS Y REVISTAS

El espíritu de la nueva Sorbona, según Agathon (2).

El libro ha salido de una serie de artículos publicados en *L'Opinion*, en 1910 (del 23 de Julio al 31 de Diciembre): le han sido añadidos algunos documentos.

La Sorbona contra la cultura clásica. A los antiguos estudios clásicos, ha sucedido una tendencia erudita. Un afán de aplicar los métodos de las Ciencias físicas á las *morales*. De aquí la importancia dada á la Historia (como capaz de estos métodos).—El goce estético de las obras de arte—su razón de ser—queda relegado á un segundo término. Este movimiento se explica como una reacción contra la antigua Sorbona, movimiento legítimo; pero se olvidó que el estudio de la literatura es ante todo literario.

Los programas nuevos.—De las dos reformas, la de la licenciatura y el establecimiento de los «estudios superiores», la primera es la más equivocada. Se ha suprimido la disertación francesa, donde el alumno podía mostrar algo original. En cambio, el estudiante se halla durante la licenciatura ocupado en trabajos de espe-

cialista.—La ciencia es así una ciencia muerta, para la que desaparece el valor educador de las grandes obras.—Los resultados de los métodos son: el abandono de la lengua; la *crisis del francés*, que se escribe peor que nunca, y la falta de personalidad en los trabajos.

La Sorbona contra la cultura filosófica.—Contra este especialismo, es necesaria una cultura general ó filosófica (es lo mismo una que otra, para el autor), á saber: gusto y hábito de las ideas, una cierta clasificación, una cierta «disciplina del espíritu».—La Filosofía no existe en la Sorbona. No se cultiva, ni la Psicología, ni la Metafísica, necesarias á aquélla (Bergson). La Sociología toma una importancia predominante; una Sociología que absorbe el individuo en el todo (Durkeim): por esto, antieducadora.—Junto á ella se da importancia á la Pedagogía, inútil para el estudiante universitario.—M. Lavissee quiere establecer una enseñanza general, filosófica, común á todas las Facultades, pero M. Lavissee no hallará hombre para realizar su plan.

La Sorbona contra la enseñanza secundaria.—La Sorbona, habiendo exigido las reformas de la enseñanza, es culpable, al menos en parte, de las mismas (más tarde, el autor cree que el mal es más hondo: se halla en un estado de opinión).—Dos son capitales, en lo que respecta á este punto: 1902, reforma del bachillerato; 1910, equivalencia de títulos primarios y secundarios. En Francia, existía una barrera entre los dos citados grados de enseñanza: la primaria era utilitaria; la secundaria, de cultura general, aristocrática; la reforma de 1902 suprimió la barrera. La igualdad de sanciones de las diferentes secciones del bachillerato (latín-griego, latín-letras, etc.) ha venido á proteger el bachillerato sin latín. Las equivalencias concedidas por decreto de 1910 asimilan al bachillerato los certificados de aptitud al profesorado en las Escuelas primarias superiores (letras, ciencias), y en las Escuelas Normales de maestros. La cultura de éstos carece de *calidad*: no puede sustituir la formación del bachillerato clásico.

(1) Sela, O. c., pág. 361.

(2) Agathon. *L'esprit de la nouvelle Sorbonne.*—París.—Parece que el pseudónimo oculta el nombre de M. Alfred Tarde.

Defensa de la Sorbona.—En esta parte del libro, el autor contesta, desde su punto de vista ya indicado, á la defensa de la Sorbona, hecha por MM. Lavissee, Faguet, Croisset, los que mantienen que las nuevas reformas han tratado de transformar la antigua Facultad de Letras, de Retórica, en un lugar de trabajo é investigación paciente y profunda.—En cuanto á la *crisis* del francés, M. Croisset la niega M. Faguet la afirma con M. Lavissee; los dos últimos niegan la participación de la Sorbona en ella.

Reformas que proponer.—Establecer dos órdenes de enseñanza secundaria: 1) Un bachillerato moderno, que tome sus alumnos de la enseñanza primaria superior; 2) Otro clásico, fundado en las lenguas antiguas, preparación para los estudios literarios, jurídicos, médicos (!), científicos (!).—Preparación de la licenciatura en Letras en dos años, en lugar de uno, como ahora tiene; del primero, serán dispensados los estudiantes de la Normal (1) y los pensionados (*boursiers*) de la licenciatura. Este primer año se dedicaría á estudios comunes de Historia, Filosofía, Letras.—El examen final constaría de una prueba clásica de lenguas antiguas, disertación francesa é interrogatorio sobre un tema ajeno á la especialidad del estudiante. La Escuela Normal debe ser restablecida para formar el profesorado. La Sorbona debe ser solamente un Instituto «de alta cultura».

Siguen, al final del libro, cartas, artículos y discursos, que se refieren á la campaña del autor. Entre otros, de MM. Faguet Croisset, Boutroux, etc., en pro y en contra de la Sorbona.

La salud de los niños de las escuelas inglesas (2).

El informe de 1909, del Dr. Newman, jefe del servicio médico del Departamento (Ministerio) de Educación, es un documento del mayor interés. Abarca el primer año completo, durante el cual los niños

entran y viven en las escuelas públicas elementales de Inglaterra y Gales, sometidos á sistemática inspección médica, y esto da valor, en este primer tiempo, á una gran masa de datos auténticos sobre la condición física de la naciente generación y sobre las probabilidades que sus miembros tendrán, á su vez, de ser progenitores de una raza vigorosa. El informe da gran luz sobre el total absoluto de enfermedades que sufren ahora los niños de las escuelas y sobre la proporción de las que desaparecen difícilmente y son en este concepto un serio estorbo durante sus vidas futuras. El Dr. Newman coge un número redondo de 6.000.000, que representa el de niños que asisten ahora á las escuelas públicas elementales, número sólo aproximado. De este número, él dice que un 10 por 100, próximamente, sufren defectos de la vista; de 3 á 5 por 100, defectos del oído; un 8 por 100, vegetaciones adenoides, que obstruyen la respiración normal; de 20 á 40 por 100, extensa y perjudicial caída de los dientes; 40 por 100, de afecciones del cuero cabelludo, y próximamente 1 por 100, de tiña, tuberculosis y enfermedades del oído. Las cifras no agotan el número de dañados, sino que incluye solamente los casos importantes de cada género, que están precisamente descritos en el *Report* como indicando «un amplio grado de sufrimiento, incapacidad y deficiencia».

Desde el punto de vista del porvenir físico de la nación, quizá la más importante de las condiciones descritas es la insistencia de las enfermedades de los dientes, enfermedades que, como es bien conocido, son frecuentemente causa de la recusación en la recluta militar. Esto demuestra que las escuelas, cualquiera que sea su obra durante los 50 últimos años, no han conseguido dar á los niños que han pasado por ellas un conocimiento de las cosas que sería de la mayor importancia para su bienestar y los hubiera preparado mejor de lo que lo están al presente para luchar con las dificultades de la vida.

La pregunta que inmediatamente surge es, claro está, ¿qué debe hacerse? Y ve-

(1) La Normal (de la rue d'Ulm) para preparar al profesorado secundario y superior.

(2) *Annual Report for 1909 of the Chief Medical Officer of the Board of Education, Dr. Newman.*

mos en el informe que el carácter urgente de la necesidad ha sido plenamente reconocida, y que se han hecho esfuerzos en muchas direcciones para procurar remedios contra los peligros puestos de manifiesto. Con ayuda de hospitales, de asociaciones voluntarias de médicos prácticos, ó por el establecimiento de clínicas escolares, se ha conseguido ya mucho; se ha manifestado á la vez que se requieren más experiencias concernientes al valor relativo de los diferentes métodos y procedimientos, y también que las necesidades especiales de las distintas localidades deben ser consideradas cuidadosamente. Los casos de «serios defectos de visión», que dan una suma de casi 600.000 en la población escolar, no están suficientemente clasificados, separando unos de otros en los varios grupos á que pertenecen respectivamente. Pero es probable que la gran mayoría de ellos sean debidos á faltas de adaptación del globo del ojo, posibles de remediar, en efecto, por medio de anteojos y capaces también de ser limitadas por un mayor cuidado en el orden del trabajo y en la iluminación de las escuelas. Es evidente que las Autoridades habrán de ejercer considerable discreción para que la verdadera necesidad sea suplida sin desmoralización de los beneficiados.

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue Internationale de l'Enseignement.

Paris.

NOVIEMBRE

Apertura de las conferencias de la Facultad de Letras de la Universidad de París: discurso del decano, Sr. Croiset; sesión de 1910, diplomas de estudios superiores de Filosofía, de lenguas clásicas, de Historia y de Geografía y de lenguas vivas (alemán, inglés, italiano, español).—En el discurso del decano, señor Croiset, reelegido por quinta vez en su cargo, se encuentra, como en años anteriores, reflejada la Academia de la Sor-

bona y las preocupaciones que la agitan. — Los cambios ocurridos en el personal docente, en el último curso, son poco numerosos. Los Sres. Chamard y H. Hauvette han sido nombrados profesores adjuntos, por decreto de 24 de Enero. El Sr. Hugué, profesor en la Facultad de Letras de la Universidad de Caen, fué llamado el 1.º de Marzo para reemplazar, como profesor de conferencias de Gramática é Historia de la lengua francesa, al Sr. M. Roques. El curso anual establecido hace 5 años por la generosidad del Sr. James Hyde, y que permite al público francés escuchar cada año á un profesor americano de gran mérito, fué profesado el año último por el Sr. Bliss Perry, el cual ha sido sustituido en el curso actual por el señor Huston Finley, presidente del Colegio de Nueva York. El número de estudiantes matriculados ha aumentado de 2.957, cifra del año anterior, á 3.310; de esta cifra total de matriculados, 462 eran estudiantes de la Facultad de Derecho, 33 de la de Ciencias, 4 de la de Medicina y 2.806 de la Facultad de Letras exclusivamente. Del número total, hay 1.329 extranjeros (540 varones y 789 hembras). Los mayores contingentes proceden de Rusia (589), Alemania (187), los Estados Unidos (99) é Inglaterra (97).—Se ocupa después el señor Croiset, con humorismo optimista, de la «crisis del francés», de que tanto se ha hablado en los últimos meses y que ha sustituido á la anterior preocupación por la «ortografía francesa». A su juicio, que entiende ser expresión del sentir común, si ciertas elegancias retóricas están menos en honor, la precisión y la soltura están más en progreso, y no cree que la compensación sea insuficiente. El señor Fagué, en un artículo publicado en la *Revue des Deux Mondes*, atribuye el que algunos bachilleres no sean muy hábiles en el arte de escribir, á deficiencias en su educación anterior, la primaria, que es el órgano propiamente encargado de esa función; y un director de una escuela primaria de París atribuye la decadencia en la composición francesa de sus alumnos á la creciente afición de éstos por los deportes,

al atractivo de la invenciones mecánicas y á un menor hábito de lectura. Pero éstas son sólo escaramuzas: la verdadera cuestión es más grave. Se censura, sobre todo, á la Sorbona por abusar de la erudición, por no pensar más que en las fichas ó notas, en la bibliografía, en la crítica de los hechos. Pero, en realidad, todos los que trabajan seriamente, honradamente, toman notas, se preocupan de la bibliografía, critican los textos. Si no se trata, pues, de una discusión de palabras, el problema se reducirá, pues, á una cuestión de medida, y ésta no puede nunca precisarse *a priori*, hay que abandonarla á la discreción, al gusto y al temperamento personal. La Sorbona de hoy estima que la verdadera cultura literaria no tiene nada que perder con sus métodos severos de enseñanza; que el mejor modo de servir á la ciencia es formar jóvenes capaces de llegar á un conocimiento más perfecto de lo real; espíritus libres, bien armados, que no hayan recibido la ciencia ya hecha, sino que sepan hacerla y enriquecerla. Hay que habituar á los estudiantes á hacer labor de hombres, no de escolares, mediante la investigación laboriosa, paciente, rigurosa, de la verdad. No puede limitarse la labor de la Universalidad á formar hombres de gusto, amables diletantes. La producción científica es una de las fuerzas esenciales por la que las naciones civilizadas mantienen su rango en el mundo moderno. El estudio de los buenos métodos y la posesión de los instrumentos necesarios es el prefacio natural de todos los trabajos que puedan emprenderse más tarde. La curiosidad del espíritu es el mejor preservativo contra la rutina y el aburrimento; y el trabajo personal es para la labor cotidiana una fuente de alegría y de renovación. La libre investigación es vida y movimiento; pero para ello es preciso haber antes aprendido á llevar adelante esa investigación.

La historia de las legislaciones comparadas, en el Colegio de Francia, 1879-1910, por J. Flach.—Expone la orientación que ha tenido la enseñanza de su cátedra en el Colegio de Francia. Su aspiración ha sido escrutar sin cesar el inmenso horizon-

te de espacio y tiempo que abraza la historia de las legislaciones comparadas, espiar las transformaciones que se preparan en el seno de las sociedades contemporáneas ó las crisis que les amenazan y estar al tanto de todos los descubrimientos capaces de ampliar ó aclarar el conocimiento de las instituciones antiguas.—Observando y penetrando la constitución orgánica de las naciones, el profesor Flach se ha convencido de que ella es la causa profunda y con frecuencia oculta, de sus conflictos violentos. Así es como pudo prever en su clase dos acontecimientos importantes: el nuevo papel de Austria-Hungría en la política europea y la entrada en escena del Japón. Austria-Hungría es el palenque de dos grandes nacionalidades rivales: alemanes y magiars; minorías dominadoras apoyadas en la gran Alemania, combaten allí contra los eslavos, esforzándose en comprimirlos en el interior y rechazarlos en el exterior. La lucha en Austria-Hungría del germanismo contra el eslavismo, cuyo manifiesto objetivo era rechazar á Rusia hacia el Asia, y cuya lógica consecuencia fué la alianza franco-rusa, llevaba naturalmente á tomar la misma Rusia como objeto de estudio (cursos de 1892 á 1896). Rusia conducía directamente al extremo Oriente, con los millones de emigrantes que la plétora de su población rural lanzaba á la Siberia, y con las expansiones territoriales que perseguía del lado de la China y que habían de suscitar la rivalidad con una potencia ambiciosa que avanzaba por el Este, el Japón. El curso 1900-1901, fué consagrado á la China; los cuatro siguientes, al Japón. En ninguna parte el método histórico y comparativo podía aplicarse mejor. No solamente el feudalismo japonés y el feudalismo europeo se aclaran recíprocamente, sino que el Japón de hoy y el de mañana permanecerá ininteligible para quien no conozca á fondo sus antiguas instituciones, costumbres y mentalidad. La restauración imperial de 1868 mató el feudalismo, pero volvió á encarnar su espíritu en las nuevas instituciones. La oligarquía del *clan* ha sobrevivido; el código moral de los antiguos caballeros, el *bushido* de los

Samourai se ha extendido á la nación entera; la religión de la nobleza ha llegado á ser para todos el culto á la patria, y, del mismo modo, han persistido las costumbres antiguas bajo las apariencias prestadas por la civilización europea.—No se podía dejar de prestar también especial atención á la resurrección de monumentos que en estos últimos 30 años, han promovido una verdadera y fecunda revolución en las ciencias históricas. Las excavaciones de Schliemann y de sus colaboradores en Troya y, sobre todo, en Micenas (1876), han hecho retroceder cinco siglos las sombras de la antigüedad clásica. Casi al mismo tiempo aparecían en Creta, en Knossos, la capital de ese Minos que iba á salir de la leyenda para entrar en la historia, los primeros vestigios de una civilización helénica mucho más antigua todavía, mientras que en Mesopotamia, en Lagash, M. de Sarzec inauguraba los descubrimientos admirables que debían permitir á la civilización caldea rivalizar en antigüedad y en brillo, con la misma egipcia. Estos y otros descubrimientos de no menor importancia, han sido estudiados en clase con singular interés. Pero los materiales es preciso vivificarlos interpretándolos. Este es problema esencialmente de método. La experiencia sugiere estos principios directores: 1.º Estudiar períodos de la historia de las instituciones suficientemente amplios para poder suscitar puntos de vista generales, y suficientemente estrechos para alcanzar suficiente claridad y una gran precisión de detalles; 2.º Tratar aparte cada grupo humano como un organismo vivo; 3.º Remontarse hasta las fuentes jurídicas contemporáneas del período escogido; hacer su crítica, coordinarlas, encajarlas en su método étnico, geográfico, en una palabra, en su medio social, en función á la vez de la vida material y de la vida intelectual ó moral; 4.º Libertarse, en lo posible, de los prejuicios que los siglos posteriores nos han legado y de los que el nuestro ha visto nacer; 5.º Abstraer el espíritu general de cada nación para abrir el camino á la síntesis, que permitirá descubrir, quizás, un día, el espíritu general de la humanidad.

Excursión arqueológica á Roma de estudiantes franceses, Universidad de Grenoble, por S. Chabert.—Esta modesta excursión, realizada por 12 estudiantes y un profesor de la Universidad de Grenoble, duró 12 días y costó 199 francos por persona.

Las Universidades húngaras, por I. Kont.—El último Congreso internacional de Medicina, reunido en Budapest en 1909, ha despertado el interés del mundo universitario, por la enseñanza superior húngara. La capital húngara posee en su Universidad un foco de cultura, que irradia sobre todo el país. Desgraciadamente, la mayor parte de las publicaciones de los profesores aparecen en lengua húngara, y son así letra muerta más allá de las fronteras. La Universidad de Budapest no es la heredera de ninguna de las altas escuelas que Hungría poseía en la Edad Media en Veszprém, Pecs, Pozsony y Buda. Estas desaparecieron antes de la guerra contra los turcos, y hasta 1635 no funda el cardenal Pázmány la Universidad incompleta de Nagi-Szombat, que fué trasferida por María Teresa á Buda (1777), después á Pest (1780). Esta Universidad no alcanzó todo su desenvolvimiento hasta el siglo XIX, y más especialmente después del compromiso austro húngaro (1867). El número de sus alumnos, que era entonces de 1 921, es actualmente de 6.500 á 7.000. Tiene cuatro Facultades: Teología, Derecho, Medicina y Filosofía. La Facultad de Filosofía (Letras y Ciencias) se divide en 11 grupos y 40 profesores y 57 *privat-docents*. El cuerpo docente publica, en general, más que el de las otras Facultades. Forma el núcleo de la Academia y de numerosas Sociedades sabias. Los filósofos dirigen la revista *Athenæum* y el *Recueil des Philosophes*; los pedagogos, la *Magyar Pædagogia*; los historiadores nutren la *Budapesti Szemle* y los *Századok (Siglos)*; el *Semanario de historia de la civilización*, dirigido por Békefi, publica una serie de excelentes trabajos. Para reclutar el personal docente, se había unido á la Facultad un Instituto pedagógico, en el que, al lado de los cursos teóricos, los alumnos se ejercitaban en la enseñanza.

De este Instituto ha salido el Colegio José Eœtvœs, que, bajo la hábil dirección de Bartoniek, se ha convertido en una especie de Escuela Normal Superior.

Centenario de la Facultad de Letras de la Universidad de Grenoble. Una Facultad de Letras de hoy, por P. Morillot. Conforme al espíritu que ha presidido la renovación de las Universidades francesas de 1896, la Facultad de Grenoble, además de mantener y mejorar sus enseñanzas fundamentales, ha procurado adaptarse al medio en que vive, merced al libre juego de sus actividades. En primer lugar, la Universidad ha abierto sus puertas al gran público, para el cual resulta insuficiente el anfiteatro de la Facultad. Jamás las manifestaciones públicas de la actividad del profesorado han sido más numerosas ni más felices: cursos de Facultad sobre Filosofía, Literatura, Historia, Geografía, Historia del Arte; cursos nocturnos, bajo la protección del Municipio; conferencias alpinas y artísticas, organizadas por diversas Sociedades. También se han organizado algunas enseñanzas locales, que contribuyen á dar á la Facultad su fisonomía característica. Los Alpes han constituido un objeto principal de estudios. Ya tienen un Instituto de Geografía, vecino fraterno del de Geología. El paso que media entre la Geografía y la Historia local ha sido franqueado, y, gracias á la liberalidad del Municipio, se ha podido crear la enseñanza de la Historia del Delfinado. Conocida es también, por haberse descrito minuciosamente en otros números de esta revista, la labor fecunda que realiza el Comité de Patronato y de la Obra de los Estudiantes extranjeros, debido á la iniciativa de Marcel Raymond.

Palabras pronunciadas en la Academia de Ciencias morales, con ocasión de la muerte de William James, por E. Boutroux.—Nacido en 1842, heredó de su padre, escritor distinguido, una inclinación íntima por el misticismo de Swedenborg. Perteneció toda su vida á la Universidad de Harvard. De 1872 á 1878, enseñó como auxiliar la Anatomía y la Fisiología. A partir de 1878, enseña la Psicología y la Fi-

losofía. Fué nombrado profesor titular en 1889. De las ciencias naturales partió, por consiguiente, para abordar las cuestiones filosóficas. La marcha de su pensamiento es muy notable. A medida que avanza, la Psicología parece á James insuficiente. El campo de la conciencia tiene un foco, en el que el yo cree establecerse como independiente; pero tiene también un margen y hasta una región llamada subliminar, que van al infinito. Ahora bien: la aparición en el foco de la conciencia de ciertos fenómenos que no pueden ser referidos á los fenómenos de nuestro yo consciente, se explicará si se admite que, por sus envolturas respectivas, las conciencias están en comunicación las unas con las otras, y aun están abiertas á la acción de alguna conciencia más alta que domina las conciencias humanas. Y así como la Fisiología tiene que considerar á la Psicología como ciencia radicalmente distinta, así una Psicología que aspira á comprenderse tiene que apelear á la Metafísica. De aquí los trabajos tan científicos, y á la vez tan filosóficos de W. James, *Principios de Psicología*, 1890, obra clásica en todos los países y traducida en todas las lenguas, y sus *Varietades de la experiencia religiosa*, 1902, transición entre la Fisiología y la Metafísica. Recogiendo un término ya empleado por Peirce (1878), W. James ha caracterizado su manera de filosofar, designándola con el nombre de pragmatismo. Entiende por ello que la experiencia concreta y personal, el hecho, propiamente dicho, es el mismo punto de partida, y que debe medirse estrictamente el valor de las abstracciones en relación con la experiencia así entendida. Una idea verdadera es un método de acción que triunfa: la verdad está en función de la realidad. En este sentido, James ha combatido con gran vigor los excesos del intelectualismo y del cientifismo, la pretensión de encerrar *a priori* en el círculo de nuestros conceptos la potencia creadora de la naturaleza y del hombre. Creía en la realidad irreductible y en la potencia del sentimiento, de la vida, de la libertad. Las últimas obras de James: *Pragmatismo* (1907), *Uni-*

verso pluralista (1909), *Significación de la palabra verdad* (1909), relativas á cuestiones de este orden, han tenido gran resonancia en todas partes. Este sabio, este metafísico fué un enemigo encarnizado de la Filosofía de escuela; escribía, no solamente para los especialistas, sino para todos los que se interesan en las realidades interiores y morales. Sus numerosas conferencias, reunidas bajo el título de «Palabras á los maestros», «La inmortalidad humana», «La voluntad de creer», etc., expresan, en una lengua asequible para todos, sus doctrinas, directamente elaboradas sobre el estudio de las cosas.

Algunos discursos de distribución de premios: IX. Discurso de M. A. Uhry en la Escuela Lavoisier, La Geografía de Francia y la educación del sentimiento nacional.

Crónica de la enseñanza.

Análisis y extractos.—D. BARNÉS.

Revue pédagogique.—París.

ENERO

Tolstoy, maestro de escuela, por F. Baldensperger.—Tolstoy fué maestro de escuela. Su obra de educación moral y de amor á los humildes lo llevaron á ejercer la enseñanza popular. No era un profesional, ni tenía título alguno; pero reconociendo que no le bastaba con su buen deseo, procuró adquirir, mediante la lectura de obras técnicas y viajes de estudio por el Occidente de Europa, la cultura especial que le faltaba. Las escuelas que visita en Francia, Alemania é Inglaterra no le satisfacen; las critica duramente, y al volver á su patria se siente poco dispuesto á inspirarse en las teorías y en las prácticas pedagógicas de la Europa occidental. Esto y sus ideas acerca del progreso y de la naturaleza de la instrucción explican la singularidad de su obra pedagógica. Nada menos cierto, para Tolstoy, que la ley del progreso. «En general, el progreso en toda la humanidad es un hecho no probado y que no existe para ningún pueblo de Oriente.» «No veo la necesidad de buscar las

leyes generales de la historia; es más, creo que es imposible. La ley general eterna está escrita en el alma de cada uno. La ley del progreso y del perfeccionamiento está escrita en el alma de cada hombre, y sólo por error se aplica á la historia.» Para Tolstoy, saber leer y escribir no es el primer grado de instrucción; es sólo un instrumento para adquirir la instrucción elemental. Es, dice, satisfacerse con palabras el creer que se ha dicho todo dividiendo á la humanidad en personas que saben leer y escribir y en analfabetos. Así, vemos á hombres que sólo han recibido la instrucción espontánea que da la vida, y poseen muchos conocimientos y buen sentido, en tanto que muchas gentes que saben leer y escribir no han aprendido por este arte nada nuevo. El contraste entre la instrucción obligatoria y la espontánea aparece bien claro con frecuencia en pueblos hábiles, inteligentes, sociables, de pensamiento personal, civilizados, que, vistos á través de sus escuelas, nos parecerían groseros, ignorantes, hipócritas, llenos de prejuicios y casi salvajes. Tolstoy establece una jerarquía entre cultura, educación é instrucción. «Cultura—dice—es la totalidad de influencias que desarrollan al hombre y le da ideas nuevas y una contemplación más amplia del mundo. La educación es la influencia obligatoria, forzada, de una persona sobre otra, para formar un hombre conforme á su ideal... La instrucción es la trasmisión del saber de un hombre á otro: se puede instruir en el juego de ajedrez, en Historia, en cordonería.» No es necesario decir que Tolstoy sueña con una enseñanza que se aproxime á la cultura. Querría fundar su sistema, no sobre la pretensión del maestro, de transmitir su saber, sino sobre la curiosidad del alumno, que nunca le falta ante una personalidad más desarrollada que la suya. Querría que la pregunta del alumno precediese á la explicación del maestro. «Para saber lo que es bueno y lo que no lo es, el que recibe la instrucción debe tener pleno poder para expresar su descontento ó, al menos, para no recibir la instrucción que no le satisfaga. Reconozca-

mos que en Pedagogía no hay más que un solo criterio: la libertad.»

La escuela de Tolstoy de Yasnáia Polyana tenía unos 40 alumnos, aldeanos de 7 á 10 años, por término medio, y entre ellos 4 ó 5 niñas y 3 ó 4 muchachos mayores, que asistían á las clases durante 1 ó 2 meses. Tolstoy era contrario al internado. Nadie ha lamentado más los sistemas que arrancan al niño demasiado pronto de la vida de familia. «La escuela no se limita á separar á los niños de la vida real 6 horas diarias durante los años mejores de su vida; necesita aún separar á los niños de 3 años de la influencia de sus madres.» En el verano está cerrada la escuela, porque Tolstoy pensaba que, durante este tiempo, los niños aprenden más ayudando á sus padres en los trabajos del campo. Hay cuatro maestros para tres secciones, y dan de cinco á siete clases por día. Tienen un diario, y los domingos discuten las materias y métodos de enseñanza. Los alumnos no tienen libros, ni cuadernos, ni se les exige que recuerden la labor de los días anteriores. Acuden á la escuela sólo con su naturaleza impresionable y con la seguridad de encontrarla tan alegre como en la víspera. En las clases, la mayor parte del tiempo se emplea en ejercicios de mayéutica. Se tiende á hacer todo agradable al alumno, y se respeta su interés, que debe servir de guía. No se puede exigir al niño que atienda á cosas que no le interesan ó que desconoce. La función del maestro no consiste en comunicar su cultura al alumno, sino en guiarle, despertando su actividad para que adquiriera por sí mismo un conocimiento ó una habilidad. Por esto la Historia y la Geografía no le parecen á Tolstoy disciplinas propias de la enseñanza primaria, porque en ellas es más necesaria la intervención doctrinal del maestro. La Pedagogía de Tolstoy, contraria á que se aprenda con un fin utilitario, y á que la familia y la sociedad impongan al niño una ciencia determinada, no puede aplicarse entre nosotros, los europeos occidentales. Pero su confianza en la acción del individuo sobre el individuo y su oposición á un método que reduce la ense-

ñanza á una mera trasmisión de la ciencia, y que no reconoce la necesidad, para que sea fecunda, de obtener el concurso activo del alumno, hacen que no miremos la escuela de Yasnáia Polyana únicamente como un objeto de curiosidad, no obstante sus singularidades y su exotismo.

El problema de la lengua internacional, por E. Boirac.—Es indudable la existencia en nuestros días del problema de la lengua internacional; pero todavía se discute cómo debe plantearse y, sobre todo, cómo puede ser resuelto. No se trata de una lengua *universal* destinada á sustituir las antiguas lenguas nacionales, sino de una lengua *internacional auxiliar*, común á todos los pueblos civilizados, que les evite el aprendizaje de todas las lenguas. Es un problema práctico planteado en estos términos: ¿Cómo haremos desaparecer el obstáculo que ofrece la diversidad de lenguas para las relaciones internacionales, cada día más extensas y complicadas? No se trata del problema especulativo: ¿Cuál será la lengua internacional del porvenir? El autor es partidario de la adopción del esperanto como lengua internacional. Examina y combate las opiniones contrarias, y cree que la adopción del esperanto ofrece menos inconvenientes que la de una lengua nacional.

Una clase de explicación francesa, por Bezard.—Tomado de una obra, próxima á publicarse, titulada *Del método literario* (Diario de un profesor en una clase de *première*).

La enseñanza libresca, por F. Teutschner, profesora del Liceo de señoritas del Muns.—Recuerda su vida de escolar. Después, dice, de haber estado en la escuela hasta los 22 años, no podemos satisfacer el interés que sentimos por conocer lo que nos rodea: todo es misterio para nosotros, todo lo ignoramos. Este es el resultado de los procedimientos de educación en que el libro y la palabra del maestro lo son todo, y la observación personal casi nada, y que, en definitiva, sólo pueden desarrollar la memoria.

El primer Congreso de la Unión nacional de Mutualidades escolares públi-

cas, por Ernest Rochelle.—El 31 de Octubre y el 1.º de Noviembre de 1910 se celebró en París el primer Congreso de Mutualidades escolares, organizado por la Unión nacional de Mutualidades escolares. La Unión comprende la mayor parte de las 3.000 Sociedades, á que están adheridos 900.000 niños que practican la previsión y la mutualidad mediante el pago de 10 céntimos por semana. La celebración del Congreso coincidió con el 30.º aniversario de la Institución, fundada por J. C. Cavé, en París, el año 1880.—En la primera sesión, M. Edouard Petit hizo la historia de las Mutualidades escolares, y mostró cómo lo que al principio no era más que un procedimiento de educación social, ha llegado á ser un auxiliar indispensable del legislador para aplicar la ley de retiros obreros. Expuso las tres cuestiones principales que habían de ocupar al Congreso: 1.ª, la mutualidad escolar y los retiros obreros; 2.ª, la mutualidad escolar y la mutualidad femenina; 3.ª, la mutualidad escolar y las Asociaciones post-escolares. En las conclusiones referentes al primer tema, el Congreso declaró su deseo de que la mutualidad escolar sea la encargada de aplicar la ley sobre retiros obreros. Las conclusiones admitidas respecto al segundo tema, van encaminadas á promover el desarrollo de las Mutualidades femeninas y familiares.—El Congreso ha venido á mostrar que la ley de retiros no es un obstáculo para la obra de las Mutualidades, sino una ayuda, devolviendo así la confianza á muchos que la veían en peligro.

El estudio de un río (El Loira), por Elicio Colin.—Exposición de la obra de M. L. Gallouédec, *La Loire*.

Dos Ministros: Fortoul y Duruy. El Imperio autoritario y el Imperio liberal, por Félix Hémon.—De un libro titulado: *Bersot et ses amis*, próximo á publicarse.

La asistencia escolar. Informe sobre la asistencia escolar en el distrito de Pontarlier, presentado por M. Ch. Jacquiau, inspector primario.—Además de los trabajos de conjunto, que comprenden toda Francia, es necesario estudiar este problema en cada región. Por todas partes se

encuentran, sin duda, las mismas dificultades: la miseria, la negligencia, la participación de los niños en los trabajos del campo, etc. Pero cada una de estas causas influye más ó menos, según las regiones.—El autor examina las causas de la no asistencia en las distintas regiones del distrito de Pontarlier: en la montaña, en la meseta y en los centros industriales. La asistencia escolar depende estrechamente de la vida económica de cada país. A la diversidad de causas, unas generales, otras particulares, debe corresponder la misma diversidad en los remedios. M. Jacquiau propone la modificación de la ley de asistencia obligatoria como remedio contra las causas generales, y sobre todo, que se descentralice su aplicación á las distintas regiones, cuyo agente principal debe ser el inspector primario.

Una visita á las escuelas maternas de Basilea, por Pierre Taubert.—En Suiza, en donde la ley escolar prohíbe que asistan á las escuelas los niños menores de 6 años, era muy necesario atender á la educación de los párvulos; que son una carga tan pesada para la familia, sobre todo entre las clases obreras, ó que viven, durante gran parte del día, en un abandono peligroso. El Estado ha tomado á su cargo la instrucción, que ha hecho obligatoria y gratuita para todos los niños de 6 á 14 años; pero ha dejado al cuidado de los cantones la educación pre-escolar. De aquí la variedad que ofrecen estas instituciones en Suiza, desde el nombre hasta el espíritu que ha presidido su fundación. Las *Kleinkinderanstalten* de la Suiza alemana siguen la concepción de Fröbel, en tanto que las *écoles enfantines* de la Suiza francesa la modifican, dando obligatoriamente rudimentos de instrucción (lectura, escritura, dibujo), que constituyen una preparación para la *Primarschule*. La asistencia es, según los cantones, obligatoria ó facultativa, pero siempre gratuita. Entre las escuelas maternas de Suiza se consideran como modelo las de Basilea. En esta ciudad existen para una asistencia de 4.000 niños 109 *Kleinkinderanstalten*, diseminadas por todos los barrios, en pisos

bajos ó pisos primeros de casas burguesas, siempre que es posible, en callestranquilas. El autor expone con detalle sus impresiones de visitante á una de estas *Kleinkinderanstalten*, elogiándola. «Nada de filas, ni de silencio absoluto; pero tampoco nada de desorden». Unas veces en el patio, otras en las clases, los niños pasan el tiempo jugando, haciendo trabajos manuales ó escuchando las narraciones que les cuentan las maestras. El autor cree que una de las causas principales de la superioridad de las escuelas maternas de Basilea es la selección del personal. Se exigen á las maestras los mismos conocimientos que á las alumnas de las escuelas secundarias, y, además, tienen que seguir cursos especiales antes de sufrir un examen oral, escrito y práctico, de Pedagogía. Acerca de la obra de estas instituciones dice M. Gaubert: «Los años pasados por los niños en las *Kleinkinderanstalten* bien dirigidas, no pueden ejercer sino influencias saludables. En este período comienza á formarse el carácter y á aparecer las aptitudes que la escuela tiene la misión de desarrollar. Todas las ocupaciones de las *Kleinkinderanstalten* tienden á despertar el cuidado y la atención del niño; á ejercitar los sentidos, especialmente el oído y la vista; á interesarlo por todo lo que le rodea, por la Naturaleza y por el pequeño mundo en que vive. El estudio se ha excluído de las *Kleinkinderanstalten*, y en las que ha sido introducido se reduce al *mínimum*. Las *Kleinkinderanstalten* se proponen dar á los niños una educación racional, física y moral á la vez, preparándolos para la edad en que puedan recibir una enseñanza útil. Adquirirán hábitos de laboriosidad para el porvenir; aprenderán á no estar nunca inactivos y á interesarse por el trabajo...»

Bibliografía.

FEBRERO

Los principios filosóficos de la Pedagogía, por Gabriel Compayré.—M. Compayré examina la obra de M. Roehrich: *Philosophie de l'Éducation, essai de Pédagogie général*, y la de M. Cellérier: *Esquisse d'une science pédagogique, les*

faits et les lois de l'éducation tuvieron la primera un premio y la una mención honorífica en el concurso con el tema «Los principios filosóficos de la educación», abrió la Academia de Ciencias morales y políticas en 1900, para conceder el premio Crouzet.—M. Roehrich sigue en su obra las ideas de Herbart y hasta su misma terminología. Y este es su primer mérito: vulgarizar lo que tiene de vivo y durable la Pedagogía del psicólogo alemán. Se inspira también en la doctrina de otros clásicos de la Pedagogía, tratando de relacionarla con la doctrina de Herbart. M. Roehrich quiere que la Filosofía de la educación no se guíe por ningún sistema fundado sobre una Metafísica determinada. Estima que puede establecerse una Pedagogía sistemática independiente de toda teoría trascendental. Pero no por eso deja de reconocer y de examinar la influencia que los distintos sistemas han ejercido en la educación. Muestra cómo el panteísmo, el fatalismo, son más ó menos refractarios á la educación; cómo, por el contrario, el idealismo, el dualismo, ofreciendo al hombre un ideal elevado, han contribuído al progreso de la educación. El dogmatismo del pecado original tiene un valor pedagógico, porque es la expresión religiosa de las leyes físicas y morales de la herencia. Y el materialismo ha contribuído á inculcar el sentimiento de la responsabilidad. Una de sus ideas fundamentales es el encadenamiento de las causas y de los efectos que conduce á considerar la vida del hombre como una serie ininterrumpida de acciones que se determinan mutua y necesariamente. De aquí nace el sentimiento de la responsabilidad; porque el hombre, sintiéndose sometido á su pasado, comprende más claramente lo que le falta y lo que necesita hacer para proporcionarse un porvenir mejor.—M. Cellérier, como M. Roehrich, cree en la posibilidad de una ciencia de la educación, é investiga las leyes generales que esta ciencia puede y debe establecer. Quiere que sea una ciencia positiva, experimental, sacada de la experiencia escolar, y no de una teoría *a priori*. Aunque intenta cons-

gran rigor lógico, su obra no es una sistematización incierta, Su libro vale más por los detalles que por el conjunto. En tanto que M. Roehlf define la educación, como Herbart, para M. Cellérier es «la acción inteligente y voluntaria de los padres en la evolución de las tendencias psicológicas del niño, con el fin de adaptarlo al medio ambiente que juzgan mejor».—Del examen de estas dos obras concluye M. Compayré que la filosofía de la educación no ha pasado aún del período de ensayos. Pero si la ciencia de la educación está aún por hacer, poseemos ya su método: el psicológico. No se puede hacer ya cuestión del establecimiento de una Pedagogía definitiva, que sólo será posible cuando se forme una Psicología racional.

Jules Tannery, por Emile Hovelague.—Un entusiasta panegírico, en que se ponen de relieve las elevadas dotes morales del eminente matemático francés recientemente fallecido.

Revista de libros de Pedagogía, por Charles Chabot.—Da cuenta de varias obras de Pedagogía, deteniéndose más en el examen de las siguientes: L. Dugas, *Le problème de l'Education*; E. Cramaussel, *Le premier éveil intellectuel de l'enfant*; P. Mendousse, *Du dressage à l'éducation*; F. W. Foerster, *L'école et le caractère*, traducido por Pierre Bovet, prólogo de Jules Payot; Paul Gaultier, *La vraie éducation*; G. Desdevises du Désert, *Questions d'Enseignement*.—*Pour la vie familiale: conférences faites à l'École des Mères*; F. Gache, *Mères et fils*.—*Médecine et pédagogie: leçons professées à l'École des Hautes-Études sociales*; H. Bornecque, *Questions d'Enseignement secondaire des garçons et des filles en Allemagne et en Autriche*; A. Mathieu et E. Blanguernon, *Leçons de Pédagogie*; A. Lemoine et J. Marie, *La Jeune française*; Dr. N. Exarchopoulos, *Das athenische und das spartanische Erziehungssystem*; J. Barolin, *Der Schulstaat*; R. Blanco, *Vida y obras de Pestalozzi*.

La Oceanografía, extracto del discurso

pronunciado en la inauguración del Instituto Oceanográfico, por M. Edmond Perrier, director del Museo de Historia natural.

La enseñanza primaria, de Fortoul á Duruy: el Ministro Rouland (1856-1863), por M. Roustand.—El autor, con motivo de la obra de M. Dutacq, *Gustave Rouland, ministre de l'Instruction publique*, estudia la labor de Rouland como Ministro y el estado de la enseñanza en su tiempo. No sigue á M. Dutacq en sus elogios al Ministro de Napoleón III, de quien llega á decir que «se esfuerza por restaurar el esplendor de la Universidad, profundamente desorganizada desde 1850, y por borrar la huella de la nefasta dictadura de Fortoul», que es «un hombre de Estado enérgico é inteligente, un administrador liberal», «un precursor que dejó á Duruy el camino libre de obstáculos». M. Roustand, por el contrario, no cree que se le pueda calificar fácilmente de liberal, no obstante que habiendo sucedido á Fortoul, le hubiera sido fácil aparecerlo. Rouland era un hombre incompetente en cuestiones de enseñanza. A pesar de sus buenos deseos, no mejora la situación lastimosa del maestro, que continúa siendo un servidor del Párroco y del Alcalde, obligado á ejercer las llamadas «funciones accesorias», que con frecuencia se convierten en principales. «Secretario del Alcalde—escribía J. Simon—quiere decir casi siempre criado del Alcalde; sacristán y pertiguero, en la aldea es una misma cosa y, generalmente, se trata, entre otros servicios, de barrer la iglesia y tocar las campanas.» Las reformas que llevó á cabo Rouland son de poca importancia, y muchas de ellas debieron ser obra de sus colaboradores. Únicamente despliega más energía en la protección de las escuelas del Estado frente á las de las Congregaciones. El autor reconoce el interés de Rouland por mejorar la enseñanza primaria, su conciencia, su firme deseo de protegerla contra los adversarios implacables y poco escrupulosos de la Universidad; pero no cree que sus esfuerzos hayan sido bastante vigorosos ni que hayan determinado un progreso evidente.

Rouland no fué un precursor, sino un Ministro de transición. Pero hemos de reconocer que le debemos más de un buen servicio en tiempos tan difíciles.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.—*Varias noticias sobre exámenes para el certificado de aptitud al profesorado de Escuelas Normales y de escuelas primarias superiores.*—*Los ejercicios de elocución.* (Del informe anual del Inspector de Academia de Seine-Inferieure.)—*La instrucción moral y la educación moral en la escuela.* (Del último informe del Inspector de Academia de la Haute-Garonne.)—*Las escuelas «ménagères» post-escolares.* M. G. Dommain, inspector primario de Orthez, llama la atención de las maestras y de las señoras delegados de los Patronatos laicos sobre la conveniencia de crear escuelas *ménagères*, exponiendo los beneficios que reportan. El invierno último, se fundó en Orthez una escuela *ménagère*, que ha dado excelentes resultados.—*Excursiones y viajes escolares organizados por la sección de París del Club Alpino francés.* La Comisión de caravanas escolares de la sección de París, organiza, desde principios de Octubre á fines de Julio, todos los domingos y jueves, excursiones á pie á los sitios más pintorescos de los alrededores de París. Durante el año se hacen cuatro viajes escolares. El que se hace al terminar el curso, es una excursión á los Alpes. Se admite en estas excursiones á todos los alumnos de liceos y colegios que son capaces de hacer marchas de 12 á 20 kilómetros.

A través de los periódicos extranjeros.—*Islas Británicas,* por A. Guillaume.—Según las últimas estadísticas, de los 5.300.000 escolares de Inglaterra y del país de Gales, han sido sometidos á la inspección médica 1.500.000.—Una ley promulgada el 28 de Noviembre de 1910, ha establecido un servicio, bajo la inspección del *Board of Education*, para ayudar á los muchachos y á las jóvenes menores de 17 años en la elección de un empleo. La obra á realizar es doble: 1.º, dar consejos é informaciones á las familias; 2.º, registrar las peticiones de trabajo y poner á los

solicitantes en relación con los patronos. Lo primero está á cargo del Comité de enseñanza de la «Autoridad local»; de lo segundo, la Autoridad local y la Bolsa del Trabajo.—*Estados Unidos de América,* por A. Gricourt.—La Universidad de New-York, según el informe anual del Rector, ha recibido, durante el año 1909-1910, legados que importan 12.000.000. Las donaciones recibidas durante los últimos 9 años se elevan á 65.000.000.—*Países de lengua alemana,* por E. Simonnot.

Revista de la prensa, por M. P.

Bibliografía.—R. LANDA.

ENCICLOPEDIA

SALMERÓN ⁽¹⁾

por el Profesor D. Francisco Giner,
Catedrático de la Universidad de Madrid.

Con pena pongo mano en la obra de este hombre; no por lo que se aviva el dolor — ¡qué más da! — sino porque es pronto aún para tratar de remover el alma fría de las clases «cultas» de su pueblo. A la hora de la muerte sigue siempre en éstas, por reacción natural, la del olvido; cuando no van juntas. Al anochecer uno de estos lumináres mayores del mundo del espíritu, sobreviene á veces la profana algazara de los tópicos frívolos é insinceros; y antes de acabar de secarse las mustias flores ente-

(1) Prólogo del libro de artículos y discursos que, con este mismo título, acaba de ponerse á la venta.

Don Nicolás Salmerón fué uno de los profesores expulsados de la Universidad en 1876 por el Gobierno del Sr. Cánovas del Castillo y que fundaron la Institución libre. El austero prestigio de su nombre contribuyó al éxito que halló en la opinión el proyecto, realizado pocos meses después, casi en los momentos mismos en que nuestra política convulsiva le lanzaba al destierro. Devuelto á la Universidad en 1881, fué elegido Rector de nuestra escuela, aunque no llegó á ejercer el cargo, por haber tenido que prolongar su residencia en París todavía algún tiempo, sin que, después, las múltiples obligaciones de una vida tan llena le hayan permitido dar su enseñanza como profesor en nuestra casa.—El *BOLETÍN* ha insertado los siguientes trabajos del Sr. Salmerón: 1.º *Necesidad de reconocer ley en la historia* (es el primer artículo del número 1.º, Marzo de 1877); 2.º *La ciencia y la Universidad* (Octubre de 1881); 3.º *Crisis general de los pueblos cultos* (Agosto de 1882).

rradas, y de desteñirse las coronas de papel y de talco, y de desmontarse las decoraciones de la irreverente pompa fúnebre, las aguas recobran su nivel; y el nombre augusto de los semidioses se borra de la muerta superficie y como que se hunde para siempre. Dejémosle tranquilo allá lejos, en su rincón del polvoriento cementerio civil. En ese momento de inconsciencia aún estamos. Y en él, todo rumor es profanación; y la mejor palabra, el silencio. Entretanto, las fuerzas vivas interiores que encendió aquel impulso de divina energía, y que parecían no dar señales de sí, van y van trabajando en las profundidades abisales, hasta que llega á subir su obra á flor de tierra. Entonces es el día, para unos, de hablar, y, para todos, de acordarse.

Por esto he declinado con tenacidad el cruel requerimiento para poner en este libro un prólogo. Al cabo, la aversión y el dolor fueron vencidos. Y comencé. A poco, una selva oscura, intrincada, de sombras gigantes, se iba enmarañando en mi espíritu, de modo que no era ya para mí desenredarlas, recortar sus contornos, sentar cada una en la justa relación de sus valores y traer á la escena, para invocarlo en la fantasía, el drama del hombre y de su tiempo. Todavía la Historia no lo ha aligerado de la pesadumbre de los pormenores, poniéndolo al alcance de todos.

Y si ahora, tras interminables tanteos, arrepentimientos, negaciones, al cabo van aquí unas cuantas palabras amargas delante de este haz de miembros desgarrados de la extraña labor de aquel hombre en medio de esta vida agria, dura, fiera, sombría, de la segunda mitad del siglo XIX, cosa es de debilidad y rendimiento; no que con ellas imagine romper la bárbara costra del olvido, ni mover las entrañas de nuestro pobre pueblo, trayéndolo á comunión ideal con el hombre más grande y más suyo que tuvo quizá en esos tiempos. Es pronto para darle, ni á entrever, la sombra de aquella vida grave, desvanecida suavemente como una niebla en la dulce majestad de la muerte.

I

Como el héroe del poeta, todo lo probó: la gloria, la cárcel, la idolatría, la pobreza, el destierro; la candorosa popularidad infantil y la rebeldía envenenada; las cumbres amargas y magnificentes del poder y el goce austero de la conversación interior en la serenidad insondable.

En casi todo el orbe espiritual y social puso mano. Y en todo ello á su modo. ¡Y qué modo! El caso cotidiano, local, del conflicto civil entre partes, lo ahonda hasta la dignidad de un problema universal de interés público y humano. La enseñanza privada, sierva dolorida del programa oficial, del examen y el texto, deviene á su impulso aquel ensayo del «Colegio Internacional», que aspira á formar un ambiente nuevo para la educación y alcanza desde los primeros años del niño á los cursos libres, donde Ruiz de Quevedo, Fernández Jiménez, Augusto Linares, Juan Uña, Maranges, Moret y otros más —ya hoy casi todos sus compañeros en el reino oscuro—, inquietan con los problemas de la Naturaleza, el Arte, el Derecho, la Economía, la Historia, á un corto auditorio de hombres hechos, ansiosos de absorber cultura universal. Y esto, poco antes de la Revolución de Setiembre, en plenas postrimerías del reinado de Doña Isabel II.

Por entonces fué también el momento de sus famosas lecciones de Historia en la Universidad (de que nos queda el *Brevísimo Compendio* trabajado con Castro) y cuando creó entre nosotros —puede decirse que de la nada— la enseñanza superior de la Geografía, dejando en ambos surcos siembra de ideas luminosas.

El problema de la Religión, en sí misma, no sólo en sus conexiones con el problema político —aunque éste pareciese, por las circunstancias, ser á veces para él lo primero—, despertó en su alma vibrante honda simpatía, amargamente conturbada por la salvaje persecución y el espectáculo de las masas, casi irresponsables, de nuestras plebeyas clases medias, ayunas de intimidad espiritual, de piedad, de humildad, de amor divino, de respeto humano, y cruel-

mente arrastradas por el terror y la frivolidad, juntamente, á la servidumbre del materialismo litúrgico, en lo exterior y, en sus adentros, á aquella sombría «caridad de castigo» del *compelle intrare*, de que tanto sabemos hoy mismo todavía en nuestra deshecha, desesperanzada, pobre España. Su amigo entrañable... ¿necesito nombrarlo? ha padecido también á su modo—muy otro en verdad—esta obsesión de lo divino y de la vida religiosa. Y á haberse desarrollado estas dos naturalezas selectas, cada una sin par en su género, en una sociedad propicia, siquiera reverente, para las cosas espirituales, hondas, delicadas, tales como la purificación moral y la renovación interior de las almas, ¡quién sabe lo que habrían intentado y logrado quizá juntos el grandioso y ardiente profeta, con su labor profunda, su construcción majestuosa, su acento de Isaías, y el sereno, reposado, sobrio, ecuánime, amable evangelista de la *Minuta de un testamento*, el hombre que ha llegado á ser como el ideal ético hecho carne para toda la España que aún respira!

II

Muchos—ya en son de aprobación, ya de censura—piensan que Filosofía y Religión son hermanas. Según unos, donde aquélla acaba, comienza la obra suplementaria de la fe; para otros, al contrario, la Religión es como una anticipación popular en el mundo de la fantasía y del sentimiento, con sus vagas aspiraciones etéreas, de lo que la razón construye críticamente en sus conceptos. Y aun aquellos para quienes la Religión no es primeramente cosa intelectual, ligada á un contenido metafísico (por ejemplo, á la llamada «explicación del mundo»), sino una forma fundamental de la vida, como la Moralidad ó el Derecho, ó el Arte, sea la caridad que derrite las almas, ó la intimidad en el Cosmos, ó la humilde dación al ser divino..., ven en la Filosofía, con sus problemas universales, como el anverso de la Religión, cosa análoga, en el mundo del pensamiento, á lo que ésta aspira á ser en la orientación de la conducta.

Pues en nada se puede advertir mejor esta congruencia, que en la filosofía de Salmerón, la más potente obra que—en su tipo, la construcción ideal—ha visto entre nosotros el siglo XIX. Como sucede con los filósofos que escriben poco ó nada (Sócrates, quizá el más perfecto), esa filosofía difícilmente presenta los contornos inequívocos, rígidos, inflexibles, que presta á los conceptos el buril de la palabra escrita. Guarda, por el contrario, aquella elasticidad ondulante, aquella complejidad, con que se revela el pensamiento en la perenne oscilación de un proceso vivo, sin llegar á cristalizar en obra que presume ser definitiva.

Recibió ese pensamiento su impulso inicial en el aula de D. Julián Sanz del Río, maestro hasta hoy único en la España moderna: severo, intenso, riguroso, educativo, que, como Kant, aspiraba á enseñar, no «una filosofía», sino «á filosofar»; no á propagar «una doctrina hecha y conclusa», «articulación cerrada, literal, primera condición de la llamada escuela filosófica»—son sus palabras mismas—, sino á indagar libremente la verdad «en compañía obligada de la propia conciencia», lo que da «muy otro y más alto género de unidad». Y, á su vez, el punto de partida de esta enseñanza era la filosofía de Krause, cuya *Metafísica* no está, sin duda, en el gusto del día; pero á cuyo sentido general en la *Ética*, el *Derecho* y la *Ciencia social*, parece que vuelven hoy los ojos con insistencia pensadores de los más diversos puntos de partida.

No es ocasión de establecer lo que ha sido en España esa filosofía, en sus dos corrientes, bastante heterogéneas: la doctrinal, principalmente venida por Ahrens y Tiberghien, y la analítica de Sanz del Río. En ella se comprueba un fenómeno, propio de todas las filosofías que han hecho estado en la Historia, desde Platón á Hegel, á saber: una como disolución de sus fórmulas primitivas (tanto mayor, cuanto más y más se van infiltrando en el espíritu social, testimonio de vitalidad que para el vulgo lo es precisamente de muerte), merced á una progresiva diferencia-

ción de su núcleo y de sus elementos fundamentales, que impide la rígida «ortodoxia» sectaria, respeta la personalidad y engendra las más contrapuestas direcciones, como otras tantas traducciones libres de un fondo y patrimonio común. Y así, lo que el observador superficial creía más olvidado y como enterrado para siempre, retoña inmortal una y otra vez, con brava lozanía.

Pues una de esas direcciones—y de las más excéntricas—en el movimiento krausista es la de Salmerón. Compáresela con la de su compañero, el penetrante y sapiente Federico de Castro, ó con la del místico Tapia, la del teológico Romero de Castilla, la de González Serrano, la de Caso, la de Arés, ..., y se hallará en sus concepciones generales el mismo parentesco, á la vez que la misma irreductible divergencia, que en sus aplicaciones á la Sociología y al Derecho, á la Estética, á la Historia, la Ciencia Natural, la Economía, la Pedagogía, distinguen á Azcárate y Costa, á Ruiz de Quevedo y Sales, á Fernando de Castro y Leopoldo Alas, á Soler y á Linares, á Alfredo y Laureano Calderón, á Posada, Buylla, Altamira, Cossío... y tantos otros. Todas son ramas de un mismo tronco, y ramas, á veces, cuya filiación sería tan difícil de reconocer para Krause, como lo sería probablemente para Kant la de las filosofías de Schuppe, Riehl ó Woltmann, ó para Hegel la de Carlos Marx y Benedetto Croce.

De igual suerte—volviendo á nuestro hombre—los que hemos podido asistir largos años á la evolución de aquel espíritu singular, al par tan inquieto y tan profundo; á sus lecciones de Metafísica, de Lógica, de Ética; á sus comentarios á la *Crítica de la Razón Pura*, hemos sido testigos, distraídos ó atentos, más que de la elaboración sistemática de una de tantas «Metafísicas basadas en la experiencia», de un proceso constante de infiltración del movimiento positivo contemporáneo en el espíritu y las formas krausianas, hasta dar de sí cierta compleja construcción, que podría representar acaso, dentro de esta corriente general, cosa análoga á lo que ha sido la izquierda en el hegelianismo.

III

Dos palabras, para terminar, sobre el político. Separo ante todo al orador majestuoso, de grandiosidad insuperable y enérgica invectiva, más tremenda mientras más contrariada. Si, como dice un crítico, «el mundo está regido por dos grandes fuerzas: la idea del griego y la pasión hebrea», en aquel volcán nadie sabría decir qué era mayor: la luz ó el fuego. Y si al más endurecido conmovía el espectáculo de la palabra cálida y austera con que el maestro dejaba fluir las ideas en el desierto de nuestra triste Universidad desespiritualizada, ¿qué decir de la limosna de aquel verbo tempestuoso, cayendo desde el Sinaí en nuestro Parlamento, sencillo, ingenioso, divertido y «sin segunda», como una sala de armas; pero, en punto á ideal, uno de los más insignificantes de Europa?...

Ahora, como político de acción, á Salmerón lo turbó siempre un doloroso conflicto. Su orientación general, en perpetua discordia con el medio, la selvática inflexibilidad de su contextura y su carácter—que recordaba á su modo á Ríos Rosas—lo empujaban fuera de los partidos y le imponían la vocación solitaria del profeta, llamado á remover las almas con la potencia de la idea y el fervor de la pasión incandescente. Su superioridad, tan desproporcionada, las circunstancias de nuestra historia, mil factores complejos, hicieron constantemente de él un jefe: de aquel eterno disidente, nacido para no mandar ni ser mandado, y que llevaba á rastras, sin piedad, como una tromba, á la masa rebelde de su ejército, sin poder, ni querer quizá, con él compenetrarse.

Porque el jefe necesita expresar el sentido del grupo á quien gobierna; tiene que ser un conservador, un conformista, una personalidad á la vez elástica y firme, cuyas fórmulas lleven aquel grupo á la conciencia de sí mismo, haciéndole hallar en ellas sus tendencias sordas, sus inclinaciones y sus repulsiones. Y Salmerón luchó siempre contra su propia jefatura, como contra una tiranía del destino. Por esto,

nunca fué más libre quizá que de 1868 á 1873; en aquel relámpago casi europeo de la revolución de Setiembre—bien pronto apagado—donde, con el desprecio de toda convención y artificio, sin encomendarse más que á sí propio, fué, á la vez que un vidente, un fermento de perturbación constante, soldado de todas las causas hoy más ó menos ganadas, pero entonces perdidas, como la legalidad de la Internacional ó la libertad de las colonias. En la Jefatura del Estado, en la del partido republicano, en la de la Solidaridad catalana, parecía prisionero de las contemplaciones, miramientos, distingos, hasta que acababa por reivindicar su personalidad y atropellar por todó: como en 1873, dejando el trono al verdugo, ó en 1897, fustigando á latigazos á su propio partido en el borrascoso mitin de Colón.

No sé si acertaré, y si sería Salmerón éste. Por lo menos, éste es el mío. El que he amado y reverenciado más de cuarenta años: de cerca, en los bancos de su clase; de lejos, en esta política española, que lucha aún entre la vida y la muerte, brutalmente llevada á empellones por sus «estadistas» al pretorio de Europa.

LECTURAS Y EXTRACTOS

LA FILOSOFÍA DEL DERECHO DE KORKUNOV (1)

por G.

Sociedad.—1) Teoría *mecánica* (siglos xvii y xviii).—Individualismo. Falta de herencia. Voluntad arbitraria. Contrato. El medio, creación individual.—Reacción contemporánea al contrato mitigado. Fouillée-Kareief: la sociedad es cada vez más obra del contrato (2).

2) Teoría *orgánica*.—*a)* Animismo.—*b)* Vitalismo.—*c)* Oposición primera entre organismo y mecanismo: Kant y Schelling. Evolución é historismo. Relación con el

medio: Comte. Condicionalidad: Krause; Bluntschli. —*d)* Biología y Sociología: Spencer; Schäffle; Liliensfeld.

Korkunov: la Sociedad, producto de las condiciones actuales (inorgánico), y á la vez, de la herencia y la tradición (orgánico). El ideal, característica de la Sociedad, nacido de la experiencia misma: psiquis. Deseo; idea del porvenir, etc.; relatividad indefinida de los ideales. Diferencia del tipo orgánico (acción y reacción entre los individuos—elemento activo) y el orden social histórico (elemento pasivo).

La ley (fórmula de la uniformidad de marcha de los fenómenos) de la causalidad: todo fenómeno es efecto y causa á su vez. La voluntad es causa, pero no es efecto.—1) El fatalismo niega que la voluntad sea causa. Y viene á negar la causa misma. La uniformidad de suicidios, etc., significa sólo que las condiciones de estos fenómenos no han variado en ese tiempo.—2) Eclecticismo: *a)* Fouillée: la idea de libertad es una fuerza determinante de nuestra conducta, tanto más próxima á ser libre, cuanto más fuerte es la convicción; pero sin llegar á la libertad. *b)* Reid: libre elección, cuando los motivos son iguales. *c)* Determinismo, no sólo del exterior, sino del interior: esto no es libertad; Espinosa niega los influjos exteriores, pero también la libertad de la voluntad. 3) Razones: *a)* Universalidad de la causalidad. *b)* Conservación de la fuerza (1). *c)* Solidaridad de la psicología y la fisiología. *d)* Motivos inconscientes.

Soberanía (poder ilimitado absoluto).—Hoy ya no es atributo característico del Estado: Estados no soberanos, federados, etcétera, (Laband; Jellinek). «Ningún Estado es soberano, ni en lo internacional, ni en lo interior» (Preuss).—Su único atributo: «el ejercicio independiente del poder coercitivo sobre hombres libres» (si no, la Iglesia sería más absolutamente soberana que el Estado).—*a)* Identificación de la voluntad del Estado con la de los gobernantes.—1) Escuela realista: Max Seydel

(1) Véase el número 611 del BOLETÍN.

(2) Ahrens: el contrato, un ideal para el porvenir. Spencer, análogamente: el *status* y el contrato.

(1) Wundt se declara contra el principio de la conservación de la energía en la vida psíquica.

(de Munich).—2) contrato social. — *b*) La voluntad abstracta del Estado; pero éste no es persona: le falta la unidad de la conciencia personal. Distinción entre autoridad y voluntad, aunque sea voluntad dominante, influyente, etc.

Poder y Derecho.—I. El Derecho es producto del poder; éste se limita, no por el Derecho, sino por sí mismo (1), por el propio Derecho que él crea, y produce así su mayor fuerza (la física no basta, porque el Gobierno es siempre una minoría), á saber: el sentimiento de la legalidad (Ihering). Pero si el Derecho se hace por la lucha, la teoría de la autolimitación del poder yerra. Este se apoya en la conciencia de la dependencia y subordinación de los súbditos respecto de él; y su limitación viene de la limitación que esta conciencia experimenta.

II. División (más bien, *combinación*) de poderes. Su base: los abusos personales. 1) Montesquieu: diversos órganos; nunca ha sido completa. 2) Diversos órganos de una misma función (2 comisarios, 2 cónsules, etc.). 3) Diverso procedimiento de un mismo órgano: *a*) Leyes constitucionales y leyes ordinarias en el Parlamento omnipotente; *b*) Procedimientos del Autócrata ruso.

Derecho positivo.—Derecho y ley son objetivos é independientes de la concepción de la conciencia subjetiva. Son la obra tradicional; ésta, el fermento individual y creador. Divorcio siempre entre ambas, por la parte vieja é inservible del Derecho positivo. Pero éste es más completo que cualquiera elaboración individual, incapaz de dar reglas para toda diversidad subjetiva, aunque no absoluta.—Unidad de las normas objetivas, su precisión y universalidad.

Bases del Derecho positivo: las condiciones de vida de la sociedad. El Derecho no es una fuerza natural; sino una creación social del hombre, sea por la acción de la causalidad, sea por medio de la libertad. Sin Sociedad, ni hay Derecho, ni noción de él: nacen con ella. Excepciones

aparentes: v. gr., el Derecho romano, en Alemania en los siglos XIII y XIV. Pero era Derecho consuetudinario alemán y local; no voluntad de Justiniano. Otras veces, el Poder legislativo adopta leyes extranjeras; pero así las hace ya obra suya.

Fuentes: formas objetivas de las normas (no fuentes en sentido de conocimiento del Derecho): monumentos, documentos, etc. Confusión entre unas y otras en Roma: *ius non scriptum* y *scriptum* (incluso *responsa prudentium*). Exigencia de que toda regla se escriba, incluso la costumbre; de aquí otra distinción entre *ius in scriptum* y *scriptum*. Ya no era la costumbre.—Glück y Thibaut han usado esta distinción. También se dice *ius scriptum sensu grammatico* y *ius scriptum sensu iuridico*.

Otra confusión moderna: la materia de la norma y el signo ó forma.—Antes del historicismo, se creía que sólo la ley, la voluntad del legislador, era la fuente creadora del Derecho. Pero el Derecho es obra de la conciencia; y la ley que no viene preparada por ésta es letra muerta. Así entendidas, las fuentes son los factores que contribuyen á la formación del Derecho. Según Adickes, la verdadera fuente es la razón ó conciencia subjetiva; todos esos factores tienen que pasar por ella. Pero, en su sentido técnico de formas de su objetividad y obligatoriedad, las fuentes no son más que: costumbre, práctica judicial y ley. No la «naturaleza de las cosas», cuya apreciación varía y carece de precisión; ni la ciencia (por igual motivo), que no es signo del valor obligatorio de las reglas, á pesar de los históricos, en su reacción contra la ley. Ninguna fuente crea el Derecho, sino que es forma y signo de su carácter objetivo y obligatorio. La costumbre es siempre menos precisa que la ley y la práctica judicial.—No cabe ignorancia del Derecho. Ni hay que probarlo al tribunal (*iura novit curia*), que tiene que conocerlo, salvo en la costumbre y Derecho extranjeros. Hofacker y otros entienden que la costumbre se ha de probar como una cuestión de hecho de las de todo juicio—según hoy se dice sólo de los meros usos—. Thibaut y Gönner atenúan: si

(1) Teoría de la autolimitación, de Jellinek.

es de gran notoriedad, es Derecho; si no, hecho. Mejor opinan Savigny y Puchta: que la costumbre es siempre Derecho, y sólo hay que probarla, cuando una sola de las partes la alega.

Derecho consuetudinario.—Hasta el siglo XIX, no ha sido fuente sustantiva. Siglo XVIII: Tomasio y Grolman: sólo vale como indicio de que, ó hay ley, ó contrato, á los cuales pertenecería la fuerza.—Estados democráticos: iguales ley y costumbre (como *lex tacita*). Estados monárquicos y autocráticos: el *consensus imperantis*, ya para toda costumbre en general, ya para ciertas sólo; v. gr., derogatorias de ley (Thibaut, Glück). Ambas teorías son ficciones.

La verdadera teoría es la histórica; sobre todo, la de Puchta: que la costumbre es la forma primitiva; más sólo tienen fuerza las costumbres generales. Savigny acepta las locales. Pero las eclesiásticas y las internacionales no se pueden expresar por el *Volksgeist*. Ni éste es una entidad *a priori*. Adickes: que su fuerza viene de su antigüedad. Korkunov: de que es común á todos en la conciencia colectiva. Savigny y Puchta: que es expresión de la verdadera regla, la cual preexiste: un mero signo. Korkunov: que la costumbre deviene jurídica, en cuanto nace la conciencia de su fuerza obligatoria, y la reacción consiguiente contra su violación.

Historia de las teorías. Glosadores: exigen largo tiempo y carácter racional. Bartolo añade al largo tiempo el consentimiento tácito del pueblo y la repetición de actos, que creen hasta en el siglo XIX. Hoy Böhlau, lo mismo que Placentino: convicción jurídica y antigüedad.

Práctica judicial.—Muchos, hoy (Wächter, Stobbe, Böhlau, etc.), la creen forma particular del Derecho consuetudinario. Pero aquélla: 1) es consciente; 2) tiene un órgano especial; 3) es generalmente escrita (la costumbre, no; sobre todo, al principio).—Las limitaciones del juez no quitan el carácter de fuente á sus sentencias; si no, tampoco serían fuentes los decretos de los Gobiernos, ni aun las leyes de las Cámaras (ligadas por la Constitución—, á

veces, á ciertas restricciones de su poder). El Derecho científico; reglas mecánicas de los antiguos, v. gr., sobre el número de autores, etc. No es fuente, sino en su aplicación para los Tribunales. Libertad de éstos para no quedar absolutamente ligados por sus decisiones.

Legislación.—Por su mayor precisión, el desarrollo de la vida social tiende á hacer de ella la forma general del Derecho.—No toda declaración del Poder gubernamental ó del Estado es ley. Ni sólo lo que directamente dice, sino lo que de ella se deriva.—Si no guarda en su elaboración los procedimientos *ad hoc*, no expresa la voluntad del Poder, sino la de la persona.—Publicación: en Rusia, á veces, según la Constitución, hay leyes secretas.

Fundamentos de la obligación de la ley: *a)* contrato (Hobbes, Grocio); *b)* voluntad general (Rousseau, Kant); *c)* *Volksgeist* (históricos). Pero las leyes desaprobadas por el pueblo son leyes y obligan. La potestad coercitiva y la autoridad reconocida.—Leyes y decretos.—Formas de procedimiento legislativo usual.—Leyes ordinarias y constitucionales.—Condiciones ulteriores.

Crítica.—Determinación previa de la norma verdadera: autenticidad (ley, costumbre, etc.), contenido, texto, verdadero valor (legalidad), etc. Las ediciones oficiales ¿necesitan crítica? Unger, Böhlau: no; Puchta: sí.—Cuestión sobre la acción en cuanto al lugar y al tiempo.

Interpretación.—Sigue á Savigny.—Analogía, etc., etc.

Estudio científico del Derecho.—En parte, sigue á Ihering. En parte, contrario á rechazar los propósitos y métodos científicos; al revés: defiende el análisis de los elementos de las nociones. Reconstrucción (ó construcción) ideal jurídica. Clasificación en grupos. Sigue á Sigwart. Wundt. Lotze. La Lógica antigua sólo atendía á la conclusión de género y especie y á la omisión de signos, para formar los conceptos. Así, Ihering no hallaba camino y prefería la comparación *a)* con el alfabeto (vocales: las instituciones referentes al caso—venta, testamento, etc.; consonantes: las cuali-

dades dependientes—v. gr., un retardo); b) con los cuerpos orgánicos, respectivamente (el análisis y la construcción).—Generalización.—Hoy, la correlación es más amplia y varia: cada noción comprende elementos que entran en otras y las distinguen por su combinación (1). Rümelin aplica este principio lógico al Derecho.

Concentración lógica de las nociones (Ihering) es la correlación entre éstas, de la cual hay varias formas; Ihering sólo trata una: la subordinación. La construcción jurídica es la síntesis ideal de los elementos analizados; lo mismo que en todos los órdenes, la ciencia aquí no es una copia de la realidad, sino un ideal para darnos cuenta de las cosas. V. gr.: las órbitas cerradas de los astros, los ejes de los cristales, etc., son construcciones ideales, que sólo existen en nuestro cerebro, pero de gran valor científico. Aquí, ese ideal consiste en una construcción de las relaciones jurídicas objetivas, consideradas como entidades independientes de sus sujetos y de sus objetos: como fuerzas que determinan las relaciones, los derechos y obligaciones, las condiciones, etc. Su valor depende de que dicha construcción sea una forma útil para reproducir los fenómenos jurídicos en cuestión y determinar su correlación mutua. Cada día se la aplica más; viene de los civilistas. Ihering da sus leyes. Según él, debe ser: 1) completa (abrazar todos los casos posibles); 2) lógica (consecuente consigo y con las instituciones á que pertenece); 3) sencilla y natural.

Clasificación: 1) por sistema: en un tronco y ramas; es casi la única hoy; pero, además, hay que hacerla; 2) por grados (sin ramas, pues), según su proximidad, formando una cadena.

INSTITUCION

LIBROS RECIBIDOS

Drenkelfort (Heinrich).—*Neue Beiträge zur Kenntnis der Biologie und Ana-*

(1) Wundt, *Lógica* (al.), I.—Rümelin, *Formación jurídica de los conceptos* (al.)

tomie von Siphylurus lacustris Eaton-Inaugural-Dissertation.—Münster i. W., 1900.—Don. de la Univ. de Münster.

Koch (Reinhardus).—*Observationes grammaticae in decreta testimonia epistulas leges, quae exstant in Demosthenis orationibus «pro corona» et «in Midiam».* *Commentatio philologica.*—Roberti Noske, 1909.—Don. de id.

Horn (Otto).—*Zur Lehre von der Tötung auf Verlangen.*—*Inaugural-Dissertation.*—Heidelberg, Heidelberger Verlagsanstalt un Druckerei, 1910.—Donativo de id.

Knors (Clemens).—*Experimentelle Untersuchungen über den Lernprozess.*—*Inaugural-Dissertation.*—Leipzig. W. Engelmann, 1910.—Don. de id.

Sommer (Jakob).—*Wesfälisches Gilddenwesen.*—*Inaugural-Dissertation.*—Berlin, A. Duncker, 1909.—Don. de id.

Rasche (Guilelmus).—*De Anthologiae Graecae epigrammatis quae colloquii formam habent.*—*Commentatio philologica.*—Monasterii Gnestfalorum.—E typographeo Aschendorffiano, 1910.—Donativo de id.

Warning (Guilelmus).—*De Vettii Valentis sermone.*—Anklam, R. Poettcke, 1909.—Don. de id.

Humborg (Franciscus).—*Quaestiones Euripideae.*—*Dissertatio-Inauguralis.*—Typis Roberti Noske Bornensis, 1909.—Don. de id.

Dietrich (Heinrich).—*Untersuchungen über die bei der Elektrolyse von Nickel-salzen auftretenden periodischen Erscheinungen.*—*Inaugural-Dissertation.*—Münster i. W., Johannes Bredt, 1910.—Don. de idem.

Personal-Verzeichniss der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster für das Winter-Halbjahr, 1909-10.—Münster i. W., Johannes Bredt, 1909.—Don. de id.

Weber (Friedrich).—*Die koloniale Finanzhoheit.*—*Inaugural-Dissertation.*—Münster i. W., Westfälischen Vereinsdruckerei, 1909.—Don. de id.

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