

# BOLETÍN

DE LA

# INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

---

TOMO XVII

1893

---

MADRID

HOTEL DE LA INSTITUCIÓN, PASEO DEL OBELISCO, 8

—  
1893

—  
MADRID.— IMPRENTA DE FORTANET, LIBERTAD, 29.  
—



# BOLETÍN

## DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA.

TOMO XVII.—1893.

### ÍNDICE POR MATERIAS.

#### PEDAGOGÍA.

- La instrucción del preso, por *D.<sup>a</sup> C. Arrenal* (p. 1).
- La misión moral de la Universidad, por *don A. Sela* (p. 5, 23, 53, 71, 90, 103).
- Las mujeres en las Universidades, por *X.* (p. 11).
- Psicología del niño, por *Sanz del Río* (p. 17).
- La enseñanza del porvenir, según Mr. Beard, por *D. F. Giner* (p. 19).
- Las profesiones de la mujer, por *D. R. Torres Campos* (p. 33, 65, 85).
- Excursión geológica á Robledo de Chavela, por *D. F. Quiroga* (p. 39).
- Una nueva obra de M. A. Sluys, por *X.* (p. 43).
- Nota sobre la segunda enseñanza, por *don F. Giner* (p. 49).
- Un pedagogo americano: Valentín Letelier, por *D. A. Posada* (p. 81).
- Aptitud de la mujer para todas las profesiones, por *D.<sup>a</sup> B. Wilhelmi de Dávila* (p. 97, 113, 129).
- Las Universidades populares en los países anglo-sajones, por *M. Leon Leclère* (p. 119, 139, 179).
- Algunos elementos para la reforma de nuestra enseñanza, por *D. Pedro Dorado* (p. 133).
- El maestro y la educación correccional, por *M. Henry Joly* (p. 140, 170, 182).
- Los juegos corporales en la educación. por *don R. Rubio* (p. 145).
- Una carta sobre los vicios de la instrucción pública en España, por *D. Manuel Josef Narganes* (p. 150).
- La educación intelectual mediante las ciencias naturales, por *D. J. Sama* (p. 161).
- La enseñanza de la minería y de la química en Portugal, por *D. F. Quiroga* (p. 165).
- La asignatura de Derecho en la Escuela Normal, por *D. J. Sama* (p. 177).
- La escritura corriente y D. Pablo Montesino, por *D. J. Sama* (p. 194).
- Notas sobre educación física, por *D. A. San Martín* (p. 202, 225, 297).
- La enseñanza entre los musulmanes españoles, por *D. J. Sala y Bonañ* (p. 233).

- Los sueldos de los maestros en las principales naciones, por *X.* (p. 235).
- Notas de una maestra sobre una colonia escolar mixta (p. 237).
- El espíritu universitario, por *Mr. J. Pierce* (p. 239).
- La instrucción pública del Uruguay en la Exposición de Chicago (p. 243).
- Impresiones de un americano acerca de la educación inglesa y la americana, por *Mr. H. A. Cuppy* (p. 245).
- Sobre los vicios de la instrucción pública en España, por *D. M. Josef Narganes* (p. 257).
- La coeducación universitaria en los Estados Unidos, por *Mr. J. L. Pichard* (p. 261).
- Una lección de mineralogía á los párvulos, por *D. J. Sama* (p. 289).
- La enseñanza y el material de la Geografía en la Exposición de Berna, por *D. R. Torres Campos* (p. 293, 327).
- Juan Luis Vives, sus teorías de la educación y su influjo sobre los pedagogos ingleses, por *M. J. Parmentier* (p. 303, 353).
- La enseñanza entre los musulmanes españoles, por *D. J. Ribera* (p. 321, 356).

#### ENCICLOPEDIÁ.

- La heteromorfosis, por *D. A. G. de Linares* (p. 12).
- El Monasterio de Santa María de la Rábida, por *D. Ricardo Velázquez* (p. 27).
- Doña Concepción Arrenal, por *D. J. Sama* (p. 44).
- Sobre algunos estudios modernos acerca del Derecho civil, por *D. P. Dorado* (p. 56).
- Las Bibliotecas y Archivos públicos de Portugal, por *D. P. Blanco* y *D. D. Vaca* (p. 76).
- La cooperación obrera en Asturias, por *don A. A. Buylla* (p. 91, 109).
- Antonio Machado y Alvarez, por *D. J. Sama* (p. 125).
- Apuntes sobre la significación del verbo sér, por *D. J. Sama* (p. 141).
- Misión de las esencias de los vegetales, por *D. B. Lázaro* (p. 156).
- La desinfección de las habitaciones, por *MM. Ch. Chamberland* y *E. Fernbach* (p. 174).



- Sobre la historia de la heteromorfosis en la zoología y la botánica, por *D. A. G. Linares* (p. 185, 220).
- El concepto del Derecho constitucional, por *don A. Posada* (p. 209, 252).
- El movimiento literario de Italia á fines de este siglo, por *M. C. Lombroso* (p. 215).
- Ortografía geográfica, por *D. R. Torres Campos* (p. 250).
- La sillería de coro de la catedral de León, por *D. J. Redondo* (p. 285).
- El problema social, por *D. G. de Azcárate* (p. 279, 315, 334, 372).
- Estudio crítico sobre la doctrina de Garofalo y de la nueva escuela criminalista, por *don P. Dorado y Montero* (p. 309, 342, 377).
- La « Antología de poetas hispano-americanos » publicada por la Academia Española. por *don Rafael Altamira*, (p. 368).

### INSTITUCIÓN.

Biblioteca: libros recibidos (p. 16, 32, 64, 80, 96, 112, 128, 144, 176, 224, 256, 288, 320, 384).

Correspondencia (p. 16, 32, 80, 176, 320, 352, 384).

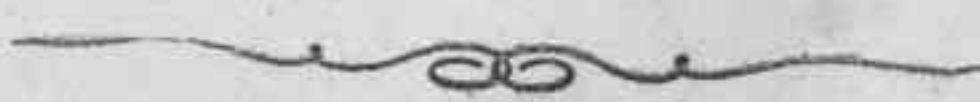
Noticias (p. 32, 64, 192).

Extracto del acta de la Junta general de señores Accionistas, celebrada el día 28 de Mayo de 1893 (p. 224).



## ÍNDICE ALFABÉTICO.

- Altamira* (D. R.)—La «Antología de poetas hispano-americanos» publicada por la Academia Española (p. 368).
- Arenal* (D.<sup>a</sup> C.)—La instrucción del preso (p. 1).
- Azcárate* (D. G.)—El problema social (p. 279, 315, 372).
- Biblioteca*: libros recibidos (p. 16, 32, 64, 80, 96, 112, 128, 144, 176, 224, 256, 288, 320, 384).
- Blanco* (D. P.) y *Vaca* (D. D.)—Las Bibliotecas y Archivos públicos (p. 76).
- Buylla* (D. A. A.)—La cooperación obrera en Asturias (p. 91, 109).
- Chamberland* (M. Ch.) y *Fernbach* (M. E.)—La desinfección de las habitaciones (p. 174).
- Correspondencia* (p. 16, 32, 64, 192, 352, 384).
- Cuppy* (Mr. H. A.)—Impresiones de un americano acerca de la educación inglesa y la americana (p. 245).
- Dorado y Montero* (D. P.)—Sobre algunos estudios modernos acerca del Derecho civil (p. 56).—Algunos elementos para la reforma de nuestra enseñanza (p. 133).—Estudio crítico sobre la doctrina de Garofalo y de la nueva escuela criminalista (p. 309, 377).
- Extracto* del acta de la Junta general de señores Accionistas, celebrada el día 28 de Mayo de 1893 (p. 224).
- Giner* (D. F.)—La enseñanza del porvenir, según Mr. Beard (p. 19).—Nota sobre la segunda enseñanza (p. 49).
- Joly* (M. H.)—El maestro y la educación correccional (p. 140, 170, 182).
- La instrucción pública del Uruguay en la Exposición de Chicago* (p. 244).
- Lázaro* (D. B.)—Misión de las esencias de los vegetales (p. 156).
- Leclère* (M. L.)—Las Universidades populares en los países anglo-sajones (p. 119, 139, 179).
- Linares* (D. A. G. de).—La heteromorfosis (p. 12).—Sobre la historia de las heteromorfosis en la zoología y la botánica (p. 185, 220).
- Lombroso* (M. C.)—El movimiento literario de Italia á fines de este siglo (p. 215).
- Narganes* (D. M. J.)—Una carta sobre los vicios de la instrucción pública en España (p. 150).—Sobre los vicios de la instrucción pública en España (p. 257).
- Notas de una maestra sobre una colonia escolar mixta* (p. 237).
- Noticias* (p. 32, 64, 192).
- Parmentier* (M. J.)—Juan Luís Vives, sus teorías de la educación y su influjo sobre los pedagogos ingleses (p. 303, 353).
- Pichard* (Mr. J. L.)—La coeducación universitaria en los Estados-Unidos (p. 261).
- Pierce* (Mr. J.)—El espíritu universitario (p. 239).
- Posada* (D. A.)—El concepto del derecho constitucional (p. 209, 252).—Un pedagogo americano: Valentín Letelier (p. 81).
- Quiroga* (D. F.)—Excursión geológica á Robledo de Chavela (p. 39).—La enseñanza de la minería y de la química en Portugal (p. 165).
- Redondo* (D. J.)—La sillería del coro de la catedral de León (p. 275).
- Ribera* (D. J.)—La enseñanza entre los musulmanes españoles (p. 321, 356).
- Rubio* (D. R.)—Los juegos corporales en la educación (p. 145).
- Sala y Bonañ* (D. J.)—La enseñanza entre los musulmanes españoles (p. 233).
- Sama* (D. J.)—Antonio Machado y Alvarez (p. 125).—Apuntes sobre la significación del verbo ser (p. 141).—Doña Concepción Arenal (p. 44).—La asignatura de Derecho en la Escuela Normal (p. 177).—La educación intelectual mediante las ciencias naturales (p. 161).—La escritura corriente y D. Pablo Montesino (p. 194).—Una lección de mineralogía á los párvulos (p. 289).
- San Martín* (D. A.)—Notas sobre la educación física (p. 202, 225, 297).
- Sanz del Río*.—Psicología del niño (p. 17).
- Sela* (D. A.)—La misión moral de la Universidad (p. 5, 23, 53, 71, 90, 103).
- Torres Campos* (D. R.)—La enseñanza y el material de la Geografía en la Exposición de Berna (p. 293).—Las profesiones de la mujer (p. 33, 65, 85).—Ortografía geográfica (p. 250).
- Vaca* (D. D.) y *Blanco* (D. P.)—Las Bibliotecas y Archivos públicos (p. 76).
- Velázquez* (D. R.)—El Monasterio de Santa María de la Rábida (p. 27).
- Wilhelmi de Dávila* (D.<sup>a</sup> Berta).—Aptitud de la mujer para todas las profesiones (p. 97, 113, 129).
- X.—Las mujeres en las Universidades (p. 11).—Los sueldos de los maestros en las principales naciones (p. 235).—Una nueva obra de M. A. Sluys (p. 43).









# BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XVII.

MADRID 15 DE ENERO DE 1893.

NÚM. 382.

## ADVERTENCIA.

Se suplica á los señores suscritores de provincias remitan á la Secretaría de la INSTITUCIÓN (Paseo del Obelisco, 8) el importe del renuevo de su suscripción, con lo cual facilitarán la contabilidad, evitando el recargo acordado para los giros. Se acusa recibo de los pagos por medio del BOLETÍN.

### SUMARIO.

#### PEDAGOGÍA.

La instrucción del preso, por Doña C. Arenal.—La misión moral de la Universidad, por D. A. Sela.—Las mujeres en las Universidades, por X.

#### ENCICLOPEDIA.

La heteromorfosis, por D. A. G. de Linares.

#### INSTITUCIÓN.

Libros recibidos.—Correspondencia.

## PEDAGOGÍA.

### LA INSTRUCCIÓN DEL PRESO,

por Doña Concepción Arenal (1).

Se dirá tal vez que el visitador no es pedagogo; pero el Salvador fué Maestro, y el que quiera contribuir á la corrección, que es la salvación del delincuente, debe procurar instruirle, si no en las primeras letras, en los conocimientos primarios.

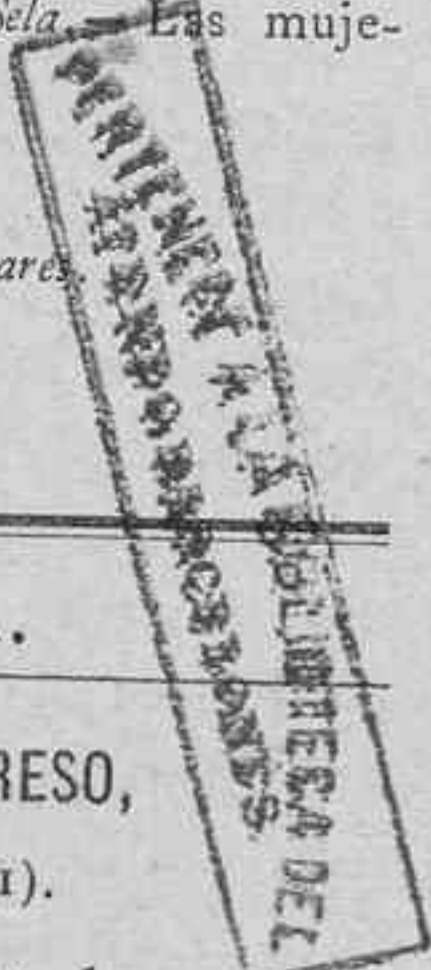
¿Debe instruirse al preso? Esta cuestión no es ociosa en este libro, porque si puede suprimirse en él, no en la penitenciaría. El visitador del preso ha de procurar ilustrarle, cuando no es imbécil ó tan perverso

que convierta los conocimientos en medio eficaz de hacer mal.

Excepto en estos dos casos, creemos que conviene instruir al preso, comunicándole aquellos conocimientos más adecuados á su situación y naturaleza, considerando que los delitos de las personas instruídas no son consecuencia de su instrucción, aunque alguna vez estén favorecidos por ella, y que si la inteligencia no es omnipotente para el bien, puede contribuir á realizarle ó á que el mal sea menos dañoso, como, por ejemplo, haciendo que sea estafador el que sería bandido.

La inteligencia es esencialmente incorruptible; se la ofusca, se la combate, se la vence, no se la seduce: el que sabe el mal y el bien hace uno ú otro, pero no los confunde, y á medida que los sabe mejor, la mayor luz intelectual hace más difícil la ofuscación y más fácil el triunfo de la virtud. Siempre que la voluntad no llegue á aquel grado de perversión que convierte el conocimiento en medio de hacer mal, cultivar la inteligencia es fortalecerla, y con ella los medios de resistir á la tentación; como ésta viene de los apetitos y de las pasiones, cuanto más fuerte sea la razón que se les opone, menos probabilidades tendrán de triunfar, en igualdad de todas las demás circunstancias. Debe notarse que á veces se hace responsable á la inteligencia de culpas que no tiene: un hombre rudo es honrado, un hombre culto es delincuente, luego la cultura favorece el delito. Falta saber las circunstancias de entrambos, las tentaciones que tuvieron que vencer, la atmósfera que los ha rodeado, porque, si no, es posible hacer un razonamiento parecido á este: un niño lleva tres libras, un hombre no puede llevar tres quintales;

(1) Este trabajo forma un capítulo del libro de la señora Arenal: *El visitador del preso*, próximo á publicarse.





luego el niño tiene más fuerza que el hombre.

Un cajero que huye con los fondos confiados á su custodia no se los apropia porque sabe leer y escribir y partida doble, sino porque aquellos valores, que representan goces que otros tienen y de que él carece, le han tentado una, diez, cien veces, hasta que al fin no ha resistido la tentación. ¿La resistiría más el hombre rudo? Teniendo á su disposición todos aquellos billetes de banco y todas aquellas monedas de oro, combatiría mejor al deseo de apoderarse de ellas porque no sabía leer?

El visitador no confundirá la *instrucción* con el conocimiento de las primeras letras: hay personas que saben leer y escribir, más ignorantes y con más errores que otras que no escriben ni leen. Ser instruído es *saber discurrir*: lo demás es poseer un instrumento de que á veces no se hace uso y que se puede emplear bien ó mal.

El saber discurrir no es una cosa absoluta, sino relativa á la persona que discurre y al objeto del discurso. Con los conocimientos de un obrero instruído, resultaría un ingeniero ignorante: las nociones de derecho que bastan á un preso, serían insuficientes para el magistrado que lo juzgó; pero entendiendo siempre que es cuestión de *cantidad*, no de *calidad*. Para el bracero y para el que dirige la obra, dos y dos son cuatro, y la moral esencial no es distinta para el reo y para el juez.

Se hallan en las prisiones penados (bastante numerosos en algunos países) cuya razón es deficiente ó está trastornada, lo cual no hace el elogio de las leyes, y menos de los jueces que las aplican. La misión del visitador se limitará en este caso á emplear su influencia, si la tiene, para que vayan al hospicio ó al manicomio.

No es cosa tan sencilla como tal vez se suponga saber hasta qué punto hay incapacidad absoluta de aprender en un hombre rudo, cuya ignorancia y errores podrán darle apariencias de imbécil para el que le juzgue con ligereza. Convendría recordar las aberraciones de la humanidad, de que han dado tantas muestras hombres cultos y hasta llamados filósofos, prueba evidente de que en el espíritu humano el error no es impenetrable á la razón, ni ésta basta siempre para preservarle de aquel. Al

hombre rudo y preocupado no hay que calificarle de idiota por los disparates que *diga*, sino juzgarle por las razones que *pueda comprender*; así como se introduce una luz donde hay gases mefíticos á fin de saber si el aire es respirable, así se debe explicar al hombre que parece incapaz alguna *verdad esencial*; si la comprende, es prueba de que su ignorancia no es invencible.

Nunca se encarecerá bastante la necesidad de empezar dando en muy cortas dosis la alimentación intelectual al penado ignorante, disimulando en cuanto sea posible la lección, para no despertar susceptibilidades de amor propio, que se halla, y á veces muy vidrioso, en los que parecen haber dicho *adiós* á los demás amores. El que quiera enseñar mucho en poco tiempo, no enseñará nada; el discípulo adulto, más que ningún otro, se aturde, se fatiga, á veces se irrita, y desespera de obtener un resultado de que no ve indicio alguno. Al contrario, si se empieza por poco y fácil, la ventaja alcanzada le anima á esforzarse para obtener otra mayor.

En toda instrucción, pero principalmente en la del preso, debe considerarse lo *adecuado*: en el alumno libre, la disposición suele ser un indicador decisivo para guiar al maestro; pero si el penado abusó de su aptitud, no puede fomentarse, sino por el contrario, cultivar otras facultades que combatan las que sirvieron de auxiliares al delito.

Con los penados de muy poca inteligencia, hay que probar el resorte de algún sentimiento: el religioso, el amor á la familia, á la patria, el instinto de la libertad, de huir del dolor, sin confiar mucho para lo futuro en la eficacia de estos medios; el pasado y el porvenir influyen poco en los seres limitados, cuya luz intelectual apenas alumbra el presente.

Los penados cuya inteligencia es suficiente, son susceptibles de progreso intelectual favorable á la enmienda, si su voluntad obstinada no rechaza las lecciones, y aun respecto á los que han empleado sus conocimientos como auxiliar eficaz del delito, cabe suponer si algún género de instrucción podrá contribuir á que no reincidan. Claro está que no ha de enseñarse química al que adulteró alimentos ó bebi-



das, ni caligrafía al que falsificó letras de cambio, ni mecánica al que fabricó llaves falsas; pero todos estos *instruidos*, pueden carecer, y probablemente carecerán de muchos conocimientos que les hubieran evitado la prisión y podrían contribuir á que no volviesen á ella. Para la clase *ilustrada* de penados, las torpezas, las imprevisiones de los delincuentes, las que ellos mismos hayan cometido, aunque á estas no se debe aludir nunca; el andar fugitivos y el estar presos; la libertad, la salud ó la vida que pierden: todo esto es una prueba evidente de que ignoraron ú olvidaron muchas cosas que necesitaban saber y tener presentes, y que no hay cálculo tan intrincado y difícil como el que se necesita para hacer mal sin recibirle.

El delincuente, para no ser descubierto, necesita prever muchas cosas; atiende á unas y descuida otras; á veces todo está calculado con grande arte, y una circunstancia imprevista echa por tierra el castillo que él creía inexpugnable y resultó ser de naipes. Estos hechos, tan frecuentes que constituyen la regla, y las consideraciones que de ellos naturalmente derivan, pueden influir en los que, ofuscados por torpes apetitos ó desenfrenadas pasiones, han discurrecido mal.

La enmienda, aunque no sea más que legal, por obra sólo del cálculo, sabemos que es cosa difícil; algo así como enderezar en frío un hierro que se torció cuando estaba candente; pero la circunstancia de que el penado haya sido calculador y sea razonador, no excluye otras que pueden hacerle accesible á la influencia del sentimiento. La religión, la familia, la patria, la humanidad, pueden tener voces que lleguen á su corazón, y hasta el amor propio bien dirigido contribuir á sacarle del abismo penal.

De todas maneras, la clase de penados *instruidos* exige de parte del visitador especial cuidado y gran tacto y circunspección.

Si en libertad no es lo mismo ser razonador que razonable, mucho menos en el cautiverio. Tantos ejemplos de impunidad, tantas leyes injustas, tantos juicios errados, la pasión que ciega, el egoísmo que endurece y extravía, la conciencia que se tuerce ó que se embota, la disciplina de la prisión que exaspera al que se rebeló contra reglas

menos duras, el recuerdo amargo de los goces que se perdieron, las tentaciones de la codicia, las iras del odio ó las angustias del amor: estos y otros elementos perturbadores del buen juicio se ofrecen al discurso del preso; ¿deberá extrañarse que su inteligencia se ofusque y que sus conclusiones no sean conformes á la justicia? Ya se trate de enseñar una verdad ó de rectificar un error, hay que tener métodos y lógica especial en la pedagogía del presidio: algo así como enseñar gimnasia á un hombre que no tiene sus movimientos libres; cierto que podrá y le convendrá ejercitar sus fuerzas, pero según reglas especiales.

La razón del penado tiene como las ligaduras de su desgracia y de su culpa, de la injusticia que ha hecho, y acaso (y esto es muy grave) de la que ha recibido: no se le pueden exigir movimientos tan rápidos ni en dirección tan adecuada como á las personas que discurren en calma y en paz. En la prisión, los errores no pueden atacarse de frente, tomarlos por asalto; hay que minarlos para que, si es posible, se desmoronen, y las verdades velarlas con frecuencia, para que no deslumbren, y hasta irriten, como la luz el ojo enfermo.

La discusión, que muy rara vez ilustra á los que toman parte en ella, debe evitarse con el preso, porque su amor propio sería un nuevo y poderoso obstáculo que vencer: tampoco se ha de intentar llevarle por las líneas rectas de la lógica, sino más bien seguirle por los tortuosos zig-zags de sus razonamientos, y procurar influir, á ver si, aunque sea con rodeos, llega á la verdad.

Se encarece la necesidad, que en efecto es grande, de que el penado aprenda un oficio si no le tiene; pero es todavía mayor la de enseñarle á discurrir rectamente, porque de poco le servirá ser albañil ó carpintero si no es persona; si no rectifica sus extravíos mentales, cómplices las más veces de sus infracciones legales; si sale de la prisión sin lo *necesario psicológico*, el conocimiento de su derecho y del de los otros, de sus relaciones con la sociedad, de su situación y de los medios de mejorarla ó siquiera de no hacerla peor. Este peculio intelectual es de suprema importancia y puede poseerle aunque no sepa leer ni escribir: no se trata de hacer un ebanista ó



un literato, sino de rehacer un hombre que á veces casi desaparece cuando se convierte en penado.

Los conocimientos necesarios, que son un guía para el que está en peligro de infringir la ley, son un aparato de salvamento para el que ha sido penado por ella, verdadero náufrago en la sociedad, cuyos movimientos tienden á sumergirle; que al menos sepa lo necesario para sobrenadar, porque, si no *sabe*, tal vez será en vano que *quiera*, y en todo caso el saber fortifica el querer, para que más fácilmente se convierta en poder.

Hay conocimientos que, si no hacen bien, con seguridad no harán mal, cualquiera que sea la condición del preso. Las verdades deslumbradoras de la astronomía, los prodigios de la física y de la química, de la zoología, de la botánica, pueden servir, no sólo como instrucción, dando algunas ideas generales y abriendo al entendimiento horizontes inmensos, desconocidos, sino impresionando el ánimo y contribuyendo á distraerle de ideas que le perturben. Si pueden organizarse en la prisión conferencias y demostrar prácticamente cómo obran la luz, la electricidad, las leyes físicas, las afinidades químicas, estas lecciones pueden ser á la vez espectáculos y contribuir á una cosa muy importante para el preso, que es sacarle fuera de sí, entrando poco ó mucho, según le sea dado, en el terreno neutral de la ciencia, que enseña con la misma benévola impasibilidad á culpables é inocentes. En las ciencias sociales, la verdad puede parecer hostil si combate pasiones, intereses ó errores; pero en las ciencias naturales no choca con ningún egoísmo, y hoy tiene la solidez de la realidad el atractivo de lo maravilloso, y más aún por lo que distrae que por lo que enseña, puede ser útil al preso; su instrucción, hay que tenerlo muy presente, es hacer olvidar, tanto ó acaso más que aprender.

La música es un medio poderoso de influencia; pero no se debe enseñar ni ejecutar cualquier música, sino la religiosa, la marcial, el himno en cualquiera de sus invocaciones á Dios, á la patria y á la humanidad. La música trivial, la voluptuosa y aun la patética, que no tiene nervio y parece, no el lamento de los dolores hu-

manos, sino el llanto del débil egoísta, que gime por los propios; esta música, que no hace bien en ninguna parte, podrá hacer mucho mal en la prisión; sin duda hay allí mucho que ablandar, pero no con los reblandecimientos de la mollicie.

¿Qué libros se le darán al preso? Hé aquí una pregunta á que no es fácil contestar, aun en las prisiones con bibliotecas que tienen miles de volúmenes. Los libros llamados instructivos ¿le instruirán? ¿La historia puede considerarse como un estudio exento de inconvenientes para moralidades vacilantes ó trastornadas, que tal vez no verán en ella sino el triunfo de la fuerza, de la astucia ó de la perversidad, y la fortuna distribuyendo sus dones á ciegas, ó dándolos á sabiendas al más indigno? La parte providencial de la historia, si la tiene, de temer es que pase inadvertida para el preso que, no pudiendo penetrar en sus profundidades, vea sólo el cieno ensangrentado de la superficie; de todos modos, si se le da un libro de historia, convendrá escogerle y que no sea uno cualquiera. Como, en general, desconfiamos de la instrucción que el preso *solo* pueda sacar de los libros *instructivos*, los de honesto recreo, como las relaciones de viajes, serán de los más útiles.

Sería una lectura interesante y verdaderamente moral el relato de acciones notables y á veces heroicas de penados; ellos parecen convertir en simpatía mutua la antipatía de que la sociedad los rodea y que, como es natural, le devuelven; fórmúlenlo ó no claramente, considéranse como una clase hostilizada y hostil, cuyos individuos tienen muchas cosas comunes; su desdicha y su ignominia los aproxima tanto, que se consideran como los únicos prójimos. Aparte de los que no se conmueven por ninguna cosa, ni les importa nada de nada, que son los menos, la mayoría de los penados se interesa muy particularmente por lo que se refiere á sus compañeros de culpa y de infortunio; el buen ejemplo, que mirarían con indiferencia, tal vez con burla, venido de un hombre libre, les interesará dado por un preso; su elevación moral los dignifica, y á los aplausos que él merece y alcanza de la sociedad, unen los suyos, prescindiendo de dónde vienen y mirando sólo á dónde van. El heroísmo de



aquel delincuente ha creado una especie de zona neutral, en que se reúnen los proscritos y la sociedad que los proscribió; unión pasajera, pero que podría durar si la razón y la caridad trataran de consolidarla con perseverante empeño. Que esta unión duradera esté próxima, lejana, ó sea imposible, lo que no tiene duda es el mayor interés que inspira al preso cuanto se refiere á sus compañeros de infortunio, por lo cual sería un libro de lectura útil el que hemos indicado: la relación de hechos notables y heróicos, cuyos autores fuesen delincuentes, hecha de una manera sencilla y sin reflexiones ni comentarios que le dieran apariencia de lección; el libro sería una serie de impresiones saludables; el modo de impresionar más es lo que debe preocupar principalmente al autor, que algún día le habrá, así lo esperamos.

Como existen teóricos (que pueden influir en la práctica) que consideran la manera de ser de los penados como exclusiva de ellos solos, convendrá recordar que las simpatías están en razón de las analogías y semejanzas; la indiferencia con que se pisa un gusano y el interés que inspira un perro, tienen su origen en la mayor diferencia que hay entre uno y otro y el hombre. No sólo las diferencias naturales; las artificiales de clases muy marcadas, produce en ellas antipatías de una á otra, y simpatías entre los individuos de una misma: no hay, pues, nada de anormal en el mayor interés que inspira á un penado lo que se refiere á un compañero de pena.

En los conocimientos científicos ó artísticos, si se le deja señalada lección al preso, podrá aprenderla solo ó con auxilio; pero las lecciones morales, ni puede aprenderlas solo, ni se le deben dar en forma de tales, sino antes bien, disimulándolas y envolviéndolas como la píldora que contiene un tónico amargo. Lo que más necesita saber un hombre y lo que menos sabe, es lo que, por lo común, se avergüenza de ignorar; no se resiente su amor propio porque le den lecciones de física ó de química, pero se cree humillado al recibirlas de moral, y más si aparecen como cargos, porque pugnan con sus hechos.

Aunque toda instrucción es *ampliación*, la general parece, y realmente tiene más de *adición* que la particular del penado, que,

si dilata sus horizontes intelectuales, debe ser, ante todo, modificadora de su modo de ser moral; podrá poco, podrá mucho ó no podrá nada, pero lo que pueda, debe dirigirse de manera que el fin que principalmente se proponga al *ilustrar* sea *mejorar*.

PERTENECE A LA BIBLIOTECA DEL  
ATENEU BARCELONÉS.

LA MISIÓN MORAL DE LA UNIVERSIDAD,

por el Prof. D. A. Sela,

Catedrático de la Universidad de Oviedo (1).

Celebramos una fiesta universitaria. La ley y la costumbre quieren que, por lo menos una vez cada año, haya Universidad; que maestros y discípulos se reúnan en un cuerpo solo, al principio de cada curso.

¿Cuál debe ser el asunto de nuestras reflexiones en tal ocasión? Yo creo que nos conviene hablar de lo que á todos por igual nos interesa: de la Universidad. Comunes son, sin duda, á profesores y estudiantes todas las ciencias que aquí se cultivan, y todos se encuentran en su dominio propio cuando se les habla de ellas; pero nada ofrece un interés tan inmediato, tan íntimo, como la consideración de la obra que en común hacemos en esta casa, de sus necesidades, de los fines que debe proponerse y de los medios más adecuados para cumplirlos. Los asuntos científicos pueden ser tratados hoy con amplios desenvolvimientos en la prensa periódica y en el libro; las monografías sobre determinadas materias encuentran fuera de aquí el público que necesitan: las reflexiones sobre nuestra propia labor importan, ó debieran importar, á todo el mundo, ¿pero á quién tanto y tan inmediatamente como á los que aquí nos reunimos?

Vale la pena de hacer todos los años un examen de conciencia, en el cual nuestros esfuerzos sean traídos á juicio; una revisión sincera de los éxitos que alcanzamos y de los fracasos que sufrimos; una comparación desapasionada entre lo que hacemos y lo que debiéramos hacer.

Y si este examen se verifica con imparcialidad, sin pasión, con ánimo sereno, cual cumple á quienes del descubrimiento de la verdad han hecho su profesión, pre-

(1) Discurso leído por el autor en la apertura del curso académico de 1892 á 1893, en la Universidad de Oviedo.



ciso es confesar que el resultado es poco consolador: las Universidades distan mucho de hallarse á la altura de su misión. No quiero hablar de cómo enseñan; bástame afirmar, con el testimonio de todos vosotros, que no educan; no concurren á la educación física, ni á la educación moral de sus alumnos, ni siquiera á su educación intelectual, porque una cosa es la instrucción y otra, bien diferente, el desarrollo de la inteligencia.

La Universidad—debemos decirlo nosotros, para poner remedio al mal antes que otros nos lo echen en cara—la Universidad no se asocia á ninguna empresa viva del país; no hay entre ella y la patria esos lazos tan poderosos como invisibles que forman el espíritu de un pueblo. Podrían suprimirse los establecimientos de enseñanza superior, y España seguiría su camino sin advertirlo; apenas nadie lo notaría. Puede trastornárselos de los pies á la cabeza, como tantas veces se ha hecho, como ahora mismo acaba de hacerse con un criterio que solemos llamar administrativo para no decir que carece de sentido común, sin que se conmueva alma viviente, sin que á nadie le afecte, sin que el asunto llegue á agitar ni aun ligeramente la opinión.

Porque de cuerpos que debieran hallarse exuberantes de vida hemos hecho algo muerto, desprovisto de sustancia, conservando, para asemejarse á lo que debieran ser, nada más que la corteza. Y se corre el peligro de que las Universidades se conviertan en corporaciones como aquellas de quien un sabio decía que son cual estatuas olvidadas en medio del desierto, cuyo dedo muestra caminos que hace mucho tiempo han desaparecido.

Omitimos lo que debiera ser siempre lo primero; posponemos la educación á la instrucción; nos figuramos que aquella toca sólo á la primera edad, que es asunto reservado al maestro de escuela, que ninguna relación existe entre la obra oscura de abnegación y de paciencia que él realiza y la brillante y desahogada que se pide á la Universidad. Son muchos los que todavía creen que con la familia y la escuela basta para obtener la salud y el vigor físico, para levantar el corazón y para formar el carácter, y que los establecimientos de enseñanza secundaria y superior no deben tener

otra preocupación que el cultivo de la pura ciencia. Y no faltará quien fuera de aquí se sonría al saber que, en solemnidades como ésta, se emplea el tiempo en hablar de educación física y de educación moral.

Lo único que puede dar vida á nuestras Universidades y convertirlas en órganos del espíritu nacional, es precisamente la dirección, la educación omnilateral de la juventud, educación que, contra lo que suele afirmarse, se sabe cuándo empieza, pero no cuándo acaba, ó por mejor decir, se sabe que no acaba nunca, pues la vida es toda ella educación, y, como decía Flaubert, todo tenemos que aprenderlo, desde el hablar hasta el morir. La alta cultura científica de los estudiantes importa mucho, y es además, por sí misma, un poderoso elemento de educación moral; ¿pero acaso valen menos el cuidado del cuerpo, que tiende á formarlo sano y fuerte, apto para todas las empresas, ó la elevación de sentimientos y la dignificación de la vida, ó la adquisición de un carácter recto y firme? Monseñor Dupanloup lo decía con profundo sentido de la realidad: «Entre la instrucción, que suministra conocimientos, provee al espíritu y forma sabios, y la educación, que desenvuelve las facultades, eleva el alma y forma hombres, hay una profunda diferencia.» Es lo que desconocen muchos sabios, que, según observa Fouillé, creen que el hombre vive sólo de pan... y de álgebra. «La ciencia—añade el mismo publicista—no es buena más que relativamente, y según el uso que se hace de ella; el arte mismo ofrece sus peligros: sólo la moralidad es absolutamente buena» (1).

No puede asignarse á la Universidad como su único fin la cultura científica: debe formar hombres antes que sabios; hombres de cuerpo sano y vigoroso, de conciencia recta, de sentimientos elevados, de gusto seguro y de voluntad enérgica al par que de instrucción sólida. El día en que los alumnos salgan de aquí, no sólo sabiendo mucho, sino siendo fuertes, elegantes, honrados, finos, veraces, resueltos, alegres y de buenas costumbres, creeré que la Universidad responde á los fines para que existe, y puede reclamar justamente la confian-

(1) *L'enseignement au point de vue national*, pág. 39.



za que hoy de ningún modo le dispensa la sociedad.

Sobre esta misión de la Universidad, que bien puede llamarse misión moral, ha de versar el presente trabajo con que aspiro á llenar el deber reglamentario que hoy me proporciona la honra de dirigiros la palabra. Siendo el último entre vosotros; hallándome aún más cerca de los discípulos que de los maestros, ¿necesitaré deciros que toda vuestra benevolencia no será bastante para disculpar las deficiencias de que forzosamente ha de adolecer mi estudio sobre tema tan interesante?

### I.

En la división que generalmente suele hacerse en los tratados de Pedagogía, corresponde á la educación moral el desenvolvimiento y perfeccionamiento de la voluntad, reservándose los cuidados del cuerpo á la educación física y el desarrollo de la inteligencia á la educación intelectual. Pero, sobre que clasificando así no se abarcan todos los aspectos de la obra educativa, pues falta un lugar para el cultivo del sentimiento, se cometería un error de peligrosas consecuencias juzgando definitiva una división que no responde á verdaderas oposiciones interiores.

La educación es una, como uno es el hombre, y todo intento de considerar separadas unas de otras las clases que se ha solido distinguir, producirá deplorables resultados para la educación total. La educación, para merecer tal nombre, ha de ser armónica é integral; no puede ser de otra manera. Quiérase ó no, la educación física refluye sobre la inteligencia, ésta sobre los sentimientos, los sentimientos sobre la voluntad y viceversa. No hay necesidad de probar que en el orden natural de las cosas, el más inteligente debe ser quien mejor y más sienta y quien con más energía quiera, y que, según lo han demostrado hasta la evidencia Rousseau y Spencer, querer, sentir y pensar suponen un cuerpo bien desarrollado, sano y fuerte, que cuanto más lo es más obedece al espíritu, mientras que cuanto más débil, más manda.

No cabe, pues, hablar sin estas reservas de educación física, intelectual y moral:

es preciso añadir la educación del sentimiento y no perder nunca de vista la armonía orgánica del sér humano, cuyo perfeccionamiento constituye el fin de la educación. Así, cuando decimos educación moral, entendemos, no una educación fragmentaria y parcial, sino uno de los varios aspectos que en una especial consideración puede ofrecer la obra educativa entera. De aquí la dificultad de hablar de ella sin hacer continuas referencias al cultivo del cuerpo y de la inteligencia. Por lo que toca al sentimiento, se debe comprender también dentro de la educación moral, viniendo ésta á abarcar, aunque para ello se violente un tanto el sentido literal de las palabras, la calidad del querer y su energía, ó sea, los sentimientos y la voluntad.

No he de insistir sobre la importancia de esta educación; entendida en el amplio sentido indicado, ennoblece y dignifica los sentimientos, embellece la vida, temple el carácter é imprime un sello á la personalidad; por ella, y por lo que cada uno lleva dentro de sí al nacer, somos en el mundo lo que somos.

Mas no todos creen en la eficacia de la educación para elevar el sentimiento y formar el carácter. Sabido es que, como he dicho en otra parte (1), el pensamiento científico atraviesa hoy por una crisis tal en esta materia, que no hay afirmación segura ni consecuencia que no se vea controvertida. A la Psicología tradicional, que algunos consideran ya como fútil entretenimiento de espíritus desocupados, se opone la llamada Psicología fisiológica, construída con materiales bien distintos; los antiguos resortes de la voluntad dejan el lugar á móviles nuevos; la libertad es negada por muchos que creen más bien en un determinismo ciego, bajo cuyo imperio irresistible el hombre marcha en una dirección dada, sin poder detenerse ni desviarse.

Del carácter se dice que nace con la persona, que es su temperamento, su natural, tan fatal como el instinto, y que sólo podría modificarse á través de varias generaciones, por medio de la selección (2); que

(1) *La educación del carácter*.—Barcelona, Bastinos, 1890.

(2) DOMINICIS, *La Pedagogía y el Darwinismo*.



los diversos grados de moralidad de los distintos sujetos dependen únicamente de la inferioridad original de los unos y de la superioridad natural de los otros; que las notas del carácter que no son hijas de determinaciones individuales proceden de ciertas determinaciones generales que se escapan al gobierno del educador (1).

Si tales afirmaciones pudieran hacerse y se hallaran comprobadas por la Psicología, la educación moral sería inútil, cuando no perjudicial. Sólo á la naturaleza fiaríamos el cuidado de corregir y perfeccionar sus propias obras. «¿Queréis librar á la humanidad de las enfermedades físicas y de los males del orden moral? Destruid los hospitales, las cárceles, los asilos de todo género abiertos á la miseria y al vicio; dejad á los enfermos morir y á los perversos perderse: la caridad y la filantropía son una pura tontería» (2).

Afortunadamente no lo han entendido así los más ilustres deterministas, incluso el mismo original filósofo á quien pertenecen las paradójicas frases anteriores. Bernard Pérez, que tan decididamente se afilia á esta doctrina en la *Revue philosophique*, ha escrito varios libros, todos muy notables, dando reglas para la educación moral. Sikorski y Preyer tratan de la dirección de la voluntad en sendos profundos estudios. Sergi dedica una obra entera á la educación del carácter. Dominici, á vueltas de la selección y de la herencia, reconoce todo el valor de la obra educativa. Y el mismo Spencer, que con tanta dureza censura la obra de la escuela, por una inconsecuencia feliz, pasará á la posteridad por su *Educación física, intelectual y moral* más que por las paradojas copiadas.

Wundt, que pasa por ser hoy uno de los más ilustres representantes del psicologismo fisiológico, explica estas contradicciones mostrando que el determinismo no niega en absoluto la libertad, ni, por consiguiente, el poder de contrariar ó de modificar, por medio de ella, con el auxilio en su caso de la educación, los sentimientos y el carácter. «El hombre—dice el ilustre profesor alemán—es prácticamente libre y

todas las consecuencias que bajo el aspecto práctico pueden deducirse de la libertad de la voluntad persisten, se mantienen. Todo hombre es responsable de sus acciones. El Estado se halla autorizado para defenderse contra los crímenes y su deber es hacer mejor, en cuanto sea posible, al criminal. La estadística apoya con sus resultados la tendencia práctica que tiene la sociedad á perfeccionarse, pues muestra que el estado público del derecho influye sobre el número de acciones inmorales» (1).

Basta esta afirmación para poder proclamar sin temor á contradicciones el valor y la eficacia de la obra educativa, ya sea que la consideremos apta para modificar los sentimientos y contribuir á la formación del carácter, ya se diga con Pérez que su papel se reduce á conceder ó rehusar su alimento, es decir, la ocasión de ejercerse, á tales ó cuales tendencias innatas. No es ocasión la presente de discutir estos extremos. Me limitaré á llamar la atención, de acuerdo con las declaraciones de Wundt, sobre el siguiente razonamiento de Mme. Necker de Saussure: «El desenvolvimiento del carácter no depende enteramente, ni de la voluntad de los maestros en la infancia, ni de la del educando mismo en edad más avanzada; ¿pero se sigue de aquí que estas voluntades no tengan ningún poder? ¿No se dispone de nada cuando no se dispone de todo? Varias causas obran independientemente de nosotros y á pesar nuestro, lo confieso; pero hay influencias regulares y bienhechoras cuyo empleo está á nuestra disposición. Por esto hay en todos los tiempos una educación accidental, á cuyos efectos es preciso poner el contrapeso de la educación premeditada» (2).

Pero fuera manifiesta equivocación juzgar omnipotente la acción educativa en cuanto al desarrollo y dirección de la voluntad. Los autores antes citados han demostrado cumplidamente que la educación reflexiva y artística es uno solo de los factores que concurren á la elevación de los sentimientos y á la formación del carácter. Casi unánimemente se reconoce la

(1) L. A., *Revue philosophique*, tomo xxv, pág. 362.

(2) SPENCER, *Introduction à la science sociale* (traducción francesa).

(1) WUNDT, *Eléments de Psychologie physiologique*.—Traducción francesa de Rouvier: Paris, 1886.—Tomo II, pág. 451.

(2) MME. NECKER DE SAUSSURE, *Education progressive*.—Tomo I, pág. 3.



necesidad de contar con la herencia, el temperamento, la edad, la salud, el régimen alimenticio, el medio, para realizar la educación moral.

Nace el niño siendo *heredevo forzoso* de sus ascendientes; sometido á las leyes de la que Ribot y Maudsley llaman «herencia psicológica» (1). Viene á la vida con elementos constitutivos de su carácter que son más antiguos que él mismo, que existían antes de su nacimiento. Y si á este influjo de la herencia se añade el del temperamento, formado en gran parte por ella, se comprenderá con cuánta razón afirma la Pedagogía moderna que la obra educativa ha de ser necesariamente individual: como que sólo así puede atender en la medida conveniente á los diversos elementos que en cada sujeto contribuyen á imprimir una dirección determinada á la voluntad. Así, aquellas concepciones del «niño abstracto» de Rousseau y del «sujeto medio» de algunos sistemas pedagógicos han perdido todo su valor; y como ha dicho un pedagogo español, no cabe ya representar el alma del niño como la *tabula rasa* de otros tiempos, *in qua nihil esse pictus*, sino como la combinación de aptitudes hereditarias con las excitadas por la acción del medio. El niño trae ya «escritas en su psiquis muchas cosas antes de nacer; y las funciones fundamentales que en este orden se revelan después de salir al mundo exterior, son otras tantas aptitudes potenciales, primitivas y embrionarias que las nuevas condiciones del medio van estimulando» (2).

La edad, el sexo, el estado de salud, el medio físico, etc., introduciendo á su vez importantes modificaciones, acaban de explicar, que, porque aquí se afirma la eficacia de la educación sobre la voluntad, no se la considera omnipotente. La educación podrá luchar con éxito contra algunos malos instintos, pero no moldear de un mismo modo todas las almas; no pretenderá, como donosamente dice Maudsley, hacer producir uvas á un ciruelo ó higos á un cardo.

Pero teniendo en cuenta, en las debidas proporciones, todos los demás factores que

con ella concurren al desarrollo del sentimiento y la voluntad; dando su justo valor á la herencia, al temperamento por ella producido, al medio físico y al medio social, sin olvidar que, según la frase gráfica de Spencer, «la ropa limpia y el agua fresca producen la moralidad tan bien como la enseñanza, y aún mejor», ¿cómo negar que la acción educativa es conveniente, útil, bienhechora, y esto, no sólo para la generación presente, sino también para las venideras?

Quien tomara al pie de la letra las paradojas de algunos pedagogos, cuyas obras han hecho época en la historia de la ciencia de la educación, podría inclinarse á creer, bajo la autoridad de su palabra, que todo el mal moral nace de que el hombre no ha sabido escuchar dócilmente á la naturaleza y ha sustituido á la sencillez, á la rectitud, á la tranquilidad y á la bondad naturales, sus refinamientos, sus inquietudes y sus malicias. Montaigne se complace en tributar alabanzas á las virtudes de los caníbales, oponiéndolas á las modificaciones impuestas á la naturaleza por «nuestro arteificio» (1). En otro pasaje de sus *Ensayos* afirma que es más honroso obrar por natural é inevitable condición, y más cercano á la divinidad, que conducirse por libertad temeraria y fortuita; y más seguro dejar á la naturaleza las riendas de nuestra conducta. «El soberano precepto—añade—es conformarnos con la naturaleza, ya que no podríamos sustraernos á ella.»

Conocidas son las frases que el autor del *Emilio* coloca al frente de su famoso tratado: «Todo está bien al salir de manos del autor de las cosas; todo degenera en manos del hombre. Él obliga á una tierra á dar las producciones de otra, á un árbol á producir los frutos de otro; mezcla y confunde los climas, los elementos, las estaciones; mutila á su perro, á su caballo, á su esclavo; lo revuelve todo, todo lo desfigura; le gustan las deformidades, los monstruos; no quiere nada tal como lo ha hecho la naturaleza; ni aun el hombre: necesita formarlo para sí, amoldarlo á su modo, como un árbol de su jardín» (2).

Y sin esto todo iría peor todavía: «Nues-

(1) RIBOT, *L'hérédité psychologique*.—MAUSDLEY, *Pathology of Mind*.

(2) GINER, *El alma del niño, según Preyer*.—BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA. TOMO XI, 1887.

(1) *Essais*, lib. 1, cap. xxx.

(2) *Emile*, lib. 1, párrafo 5.



tra especie no quiere ser reformada á medias. En el estado en que se hallan hoy las cosas, un hombre abandonado desde su nacimiento á sí mismo, entre los otros, sería el más desfigurado de todos. Las preocupaciones, la autoridad, la necesidad, el ejemplo, todas las instituciones sociales en que nos encontramos sumergidos, ahogarían en él á la naturaleza y no pondrían nada en su lugar. La naturaleza sería en tal sujeto como un arbusto nacido por casualidad en medio de un camino, que los que pasan destruyen en seguida, empujándolo de todas partes y doblándolo en todos sentidos» (1).

Pero sería un error deducir de estas afirmaciones argumentos contra la utilidad de la educación. No ha podido ser tal la intención de Montaigne y de Rousseau. Las obras del primero están llenas de cuerdos preceptos sobre educación moral, y el *Emilio* es clásico en la Pedagogía como desarrollo de un plan educativo completo. El mismo Rousseau confiesa que la infancia (¿y por qué no también la adolescencia y la juventud?) se halla necesitada de protección y auxilio. «Considerando á la infancia en sí misma, ¿hay en el mundo un sér más débil, más miserable, más á merced de todo lo que le rodea, que tan necesitado se halle de piedad, de cuidados, de protección, como un niño? ¿No parece que muestra un rostro tan dulce y un aire tan tierno, sólo para que todo el que se le acerque se interese por su debilidad y se apresure á socorrerlo?» (2).

Pues si la infancia necesita protección y socorro, necesita educación, y ésta, no sólo será útil, sino forzosa, indispensable, dada la condición humana. Sin ella, el niño quedaría expuesto á los azares de las circunstancias, como el arbusto de que habla el filósofo ginebrino.

¿Pero no nacen todos los niños naturalmente buenos, en términos que la obra de la educación moral deba reducirse á no contrariar sus inclinaciones? Hay quien así lo piensa; pero son más los que creen lo contrario. «Los niños—dice La Bruyère—son altivos, desdeñosos, coléricos, envidiosos, curiosos, interesados, perezosos, rate-

ros, tímidos, intemperantes, mentirosos, disimulados; ríen y lloran fácilmente; experimentan alegrías inmoderadas y aflicciones amargas por motivos insignificantes; no quieren sufrir el mal y les gusta hacerlo: son ya hombres» (1). A lo cual añade Martin: «Los que nos hablan de un estado natural en el cual el hombre es exclusivamente dulce, bueno, justo, sincero, se imaginan la más quimérica de las utopías. No es la civilización la que da sus instintos al lobo, á la hiena y al tigre: estas son fieras muy naturales, nada corrompidas, que hacen lo que deben hacer por la voluntad misteriosa de la causa productora» (2).

Todo observador de la infancia reconocerá que hay, por fortuna, exageración manifiesta en el retrato de La Bruyère; pero se hallará, en cambio, obligado á confesar que existen en el niño vicios innatos que importa corregir y modos del carácter contra los cuales puede poco el educador. Huyendo igualmente del optimismo y del pesimismo, la educación moral procurará desarrollar las buenas tendencias y contrariar las malas, teniendo en cuenta que, como ha dicho un escritor, en el niño la belleza moral no es más que una promesa, y á la educación toca realizarla. Desenvolverá los gérmenes de bondad que en el alma del niño hay, y afirmando su personalidad, ya contribuirá á formar el carácter, ya tenderá á hacerlo constante, á determinar su permanencia en las diferentes situaciones de la vida. Cultivará, igualmente, los buenos sentimientos, que constituyen como el contenido y el fondo de un buen carácter; y auxiliada por las otras clases de educación que antes consideramos, podrá realizar, en cuanto sea factible, la cultura armónica de todas las facultades del sér humano, el equilibrio físico, moral é intelectual; dando al educando, según la fórmula de un pedagogo suizo, la salud, la fuerza, la destreza, la habilidad manual, la agudeza de los sentidos, el espíritu de observación, el razonamiento, la rectitud del carácter, la energía de la voluntad, la claridad de las ideas y la elevación de los sentimientos» (3).

(1) *Emile*, lugar citado.

(2) *Emile*, lib. II, párrafo 69.

(1) La Bruyère, *Caractères*, pág. 244.

(2) Martin, *L'éducation du caractère*, pág. 49.

(3) Herzen, *L'éducation de la jeunesse allemande*.—*Revue int. de l'enseignement*, tomo XIX, pág. 632.



¿Hasta qué edad habrá de hacer sentir su influjo la educación moral? Las consideraciones anteriores demuestran que es imposible fijar un término del cual no pase la educación: nos educamos siempre, unas veces, merced á los medios que los demás nos prestan; otras, por nosotros mismos, realizando una auto-educación. Es irracional pretender que el proceso educativo se interrumpa en un momento dado, coincida ó no con la posesión de determinada suma de conocimientos. La obra que la familia comienza y continúa la escuela, debe proseguir con mayor interés, si cabe, en los establecimientos de segunda enseñanza y en los de enseñanza superior. En ellos pasa el estudiante la época de la pubertad, tan decisiva algunas veces para las organizaciones de los dos sexos; allí se abren al mundo sus ojos y su corazón, y comienza á sentir el influjo de las pasiones nacientes: es el tiempo de las vacilaciones, de la duda; edad crítica para el cuerpo y para el alma del educando, que necesita en ella, mas que en otra alguna, de una dirección cariñosa é inteligente, que no puede, sin grave riesgo de la moralidad y de la salud, quedar abandonada á sus propias fuerzas.

Hé aquí, señores, por qué juzgo como la obra más noble que la Universidad puede proponerse, como la más delicada, la más difícil, pero también la de más provechosos resultados, la educación moral de sus alumnos. Tócale, por imperativa exigencia de la necesidad, auxiliar la acción de la familia y del medio social, si fuere favorable; rectificarla en otro caso, y siempre dirigir de un modo activo, afectuoso é inteligente, el alma de los jóvenes que se le confían.

(Continuará.)

## LAS MUJERES EN LAS UNIVERSIDADES,

por X.

Mientras muchos médicos y estadistas alemanes, dominados todavía por las antiguas ideas sobre la incapacidad y la misión de la mujer, que en aquel país conservan aún la fuerza que han perdido en casi todas las naciones civilizadas, se oponen á la admisión de aquella á los estudios universitarios, anima el espíritu ver los constantes progresos de la educación superior femenina en los pueblos anglo-sajones,

El Parlamento inglés constituyó en el año anterior una Junta de Comisarios para las Universidades escocesas, facultándolos para autorizar á cada una de estas Corporaciones á admitir las mujeres, sea á los grados en una ó más Facultades, sea á su preparación para ellos, ora en clases separadas, ora en común con los hombres.

Usando de esta autorización, las Universidades escocesas han consagrado en el presente curso grande atención á la educación superior de la mujer, pero adoptando distintos sistemas. Edimburgo y Aberdeen las han admitido en clases mixtas con los hombres, pero sólo en la Facultad de Artes (equivalente á la alemana de Filosofía ó á las nuestras de Filosofía y Ciencias), en algunas de cuyas clases la matrícula ha crecido de tal manera, que ha sido menester buscar nuevos locales. La Universidad de St. Andrews las admite en iguales términos en sus tres Facultades: Teología, Medicina y Artes; mientras que la de Glasgow ha adoptado el sistema de la división, incorporando á su seno el Colegio de Santa Margarita, donde ya recibían las jóvenes enseñanza superior, como si fuera una Facultad más de la Universidad misma.

En los Estados-Unidos, es sabido que la educación universitaria de las mujeres, muy elevada por cierto, sigue también, ya uno, ya otro sistema, según las localidades. En la Universidad de Harvard, la más célebre y la más conservadora, estudian en colegios anejos, esto es, incorporados á la Universidad, cuyos profesores dan en ellos la enseñanza: en suma, el procedimiento adoptado ahora en Glasgow. Por el contrario, la coeducación completa de ambos sexos es la regla general en las Universidades modernas. La famosa de John Hopkins (Baltimore), que toma su nombre de su espléndido bienhechor, va á crear para el próximo curso una Escuela superior de Medicina, y en ella serán las mujeres admitidas exactamente en las mismas condiciones que los hombres. Una señorita, Miss Mary Garrett, ha dado para esta fundación casi dos millones de pesetas.

Otra Universidad, la de Yale (Conneticut), ha abierto sus puertas en el curso pasado á la coeducación; la quinta parte de sus alumnos han sido mujeres,



## ENCICLOPEDIA.

## LA HETEROMORFOSIS,

por el Prof. D. Augusto G. de Linares,

Director de la Estación de Biología marina de Santander.

## I.

Rota, con Darwin sobre todo, la tradición cosmológica de la primordial diversidad y fijeza absoluta de las especies orgánicas, tradición que se elabora con el dogma y con él se impone luego á la ciencia; iniciada há poco y ya prepotente una concepción más unitaria del origen y desarrollo de todo el mundo organizado, cuyas variadísimas formas transitorias, fugaces, sujetas á incesante metamorfosis, surgidas unas de otras por educción lenta y sucesiva y derivadas todas ellas de un común fondo originario de la primitiva unidad vaga, caótica del protoplasma amorfo, queda amenazado casi en absoluto el mito de la creación de una vez, por el dogma nuevo —la idea de la creación en perpetuo *feri*.—

En nuestro tiempo, esta suprema crisis, suscitada en la serena y apacible región del estudio de la Naturaleza, cunde y se propaga con pasmosa rapidez á todas las demás esferas del pensamiento, sometidas hoy casi de lleno, no al imperio, al despotismo avasallador y tiranía autocrática de la nueva doctrina. La natural aspiración, el legítimo anhelo de los pensadores por hallar satisfactoria solución al dualismo irracional del antiguo dogma, lejos de producirse con pausada serenidad y prudente medida, condiciones ineludibles para que todo movimiento especulativo prevalezca como esfuerzo racional plenamente legítimo en la progresiva instauración de la ciencia, degeneran á veces en adhesión precipitada é irreflexiva, en febril apasionamiento, con que son aceptadas de seguida como verdades inconcusas, las ingerencias más hipotéticas. La mayoría de nuestros naturalistas son presa de una exaltación vertiginosa, á que propende el empirismo de todas las edades, seducido ahora por los átomos biológicos como antes por los átomos químicos, encantado siempre ante la perspectiva, tan risueña como falaz, de una explicación mecanista del organismo natural entero;

y mezclados en indiscreta confusión conceptos reales, valederos, consistentes, llenos de virtualidad fecunda, inmortales, si vale la palabra, con prejuicios abstractos, aprensiones vacías de todo fondo real, contradictorias á veces de los procesos naturales mismos, faltas de vitalidad, llamadas á desaparecer tras una breve fulguración del momento, fugaces y caducas como todo engendro del artificio humano, es exigido con viva urgencia, hoy como nunca, un análisis detenido, severo, imparcial, de cuantos hechos deponen en favor de los nuevos principios, un análisis profundo de las ideas á cuya luz han de ser estos fielmente interpretados, si no han de tomarse por realidades vanas abstracciones, la pangenesis por ejemplo, de que en vano reniegan los que admitieron con ligereza inexcusable las premisas en que está latente.

Ahora bien, perdidas en el clamoreo general de maestros y sectarios de la nueva doctrina, las voces aisladas de los que aún sostienen la antigua, débil é ineficaz ya hoy, pero firme y legítima en parte y llamada á suscitar dentro de poco en la teoría que impera, salvedades primero, correcciones después, reforma radical, por fin, íntegra, plena, de todas las ideas fundamentales y principios supremos en que aquella se inspira, están puestos los términos de un antagonismo, al parecer insoluble, entre la antigua fe y la nueva ciencia, cuyo triunfo es tal vez más pasajero de lo que ella presume. Salta á la vista, pues, la oportunidad de estudiar y exponer las causas que determinan la diversidad de forma, *la heteromorfosis*, en los individuos de una misma especie, causas que, lejos de ceñirse á una esfera parcial, subordinada, deben entrañar, por el contrario, trascendencia gravísima, suprema sin duda, cuando todos los pensadores á la vez, por cima de sus radicales divergencias ulteriores de pensamiento y opinión, sea cual fuere su sentido, ora tiendan á un vago finalismo teológico, ora se cierren en la estrechez mecánica de una mera causalidad eficiente, las identifican de lleno en absoluto, con las generales á que refieren, cada cual á su modo, la producción y desarrollo de toda la profusa variedad de formas orgánicas vivas y muertas. El disentimiento que separa luego á naturalistas de tan opuesto criterio, no llega á



más que á tomar, los unos, los fenómenos de heteromorfosis como dato actual y base empírica inductiva en que se apoyan para inferir después el proceso entero de la diferenciación morfológica, mientras acuden inversamente los otros, ante todo, á los factores supremos, que determinan á su juicio la evolución total del mundo organizado, utilizándolos luego como principios generales (supuestos, ya que no reconocidos y probados) para explicar cual uno de tantos hechos parciales de diferenciación morfológica en los organismos la que parece realizarse dentro de cada especie: la heteromorfosis de sus diversos individuos.

Así proceden de consuno Kölliker y Häckel, á pesar de sus diversas tendencias. Uno y otro refieren á las causas generales de la evolución orgánica las especiales de la heteromorfosis: la divergencia entre ambos aparece después. El primero hace de este fenómeno y de su ley causal el punto de partida, la base sobre que eleva después su teoría general del desarrollo de las formas orgánicas por causas interiores, immanentes en los organismos, cuyas formas diversas surgen, en sentir del célebre histólogo, por metamorfosis bruscas, repentinas, del protoplasma primordial y de los óvulos ó gérmenes de las formas sencillas que alcanzarían de esta suerte un desarrollo superior, convirtiéndose en especies de organización más elevada. El segundo, por el contrario, sólo después de establecida su concepción total del desarrollo morfológico, pasa á explicar los fenómenos de heteromorfosis y su causa peculiar; desciende á ellos desde los hechos y causas generales de la evolución morfológica, que presupone conocidos y aplica á este caso concreto; afirma primero la adaptación y la herencia, como los dos factores supremos que, asociados á resortes secundarios—competencia y selección—determinan el proceso general evolutivo de las formas orgánicas por lenta y gradual acumulación de metamorfosis casi insensibles; después, explica los fenómenos heteromórficos como una de tantas combinaciones especiales en que despliegan su eficacia aquellos poderes supremos del organismo natural.

Y no deben sorprender ciertamente, ni el acuerdo de naturalistas de tendencias tan opuestas, al reconocer todos ellos una sig-

nificación capital á los fenómenos de heteromorfosis, ni su divergencia ulterior, procediendo los unos como Kölliker inductivamente de la parte al todo, de la heteromorfosis á la evolución morfológica total; mientras los otros, como Häckel, á pesar de sus protestas reiteradas en favor de la inducción, deducen, sin embargo, de principios generales, mejor dicho, de postulados hipotéticos y relativos al proceso general de evolución morfológica, las causas especiales que determinan el desarrollo heteromórfico. Porque, en realidad, los fenómenos de heteromorfosis, presentidos por la genial intuición de C. E. Bär, descubiertos por la sagacidad observadora de Chamisso, puestos en duda y aun rotundamente negados por los naturalistas contemporáneos del poeta, mantenidos de nuevo, ampliados y sistemáticamente desenvueltos en una teoría general por el fecundo consorcio de la especulación y el empirismo en J. Steenstrup, cuyos trabajos abren un ciclo de observaciones y pensamientos que espera todavía para cerrarse una nueva y superior tentativa inspirada en más altos principios; estos fenómenos, extraños é insólitos, que apenas se dejan hoy someter á las leyes conocidas de la generación y desarrollo, por fuerza deben arrancar de causas primordiales supremas, no de motivos secundarios. Hechos tan excepcionales que sólo á costa de afirmaciones y pruebas repetidas han logrado carta de naturaleza en la ciencia, no se refieren, indudablemente, á causas inmediatas, accesibles de seguida á la diligencia del observador: traen su origen de más alto. De otro modo, no habría surgido con su descubrimiento la profunda crisis en que se agita aún la fisiología contemporánea, rotos los moldes estrechos de su antigua doctrina y proyectándose á lo más, los capitales rasgos de la nueva.

Fenómenos morfológicos cuya trascendencia no hay que esforzarse en demostrar, probada como está por una larga serie de errores, que han padecido los naturalistas, refiriendo á especies diversas, á géneros distintos, á familias y aun grupos superiores, diferentes formas, hermanas en realidad, generaciones sucesivas, individuos nacidos todos de un progenitor común, ¿es concebible que procedan de influjos parciales, de causas meramente subalternas?



En la evolución morfológica actual de los organismos terrestres ¿hay hecho alguno que pueda compararse en gravedad é importancia con los de heteromorfosis? Y si vueltos los ojos á remotas épocas de la evolución paleontológica; si defiriendo al parecer de los naturalistas darwinianos, llegamos á representarnos uno de los helechos inferiores, un himenofilo, surgiendo poco á poco, por metamorfosis lenta y gradual, de una forma más sencilla, parecida quizás á las hepáticas de ahora, semejante fenómeno, con parecer tan grave y trascendente ¿no dista mucho todavía del que ahora se produce y repite á nuestra vista cuando brota del protalo, forma comparable á la de algunas hepáticas, un complejo entero de frondes, la generación esporífera, el helecho, en suma, una *Dicksonia arborea*, por ejemplo?

Exigiendo la sencilla y pausada metamorfosis de ayer, para que lleguemos á concebirla realizable, el íntegro concurso de los supremos factores de la evolución orgánica, ¿cabe suponer que baste á producir la heteromorfosis compleja y repentina de hoy la eficacia tan sólo de causas secundarias?

Son pues, á no dudarlo, fundamentales y decisivos los fenómenos heteromórficos; brotan de las entrañas mismas del proceso total de evolución. Cambien ó no las especies, la trascendencia de aquellos subsiste ilesa en todo caso; si lo primero, dan hoy irrecusable testimonio de transformaciones superiores aún á las realizadas en otras épocas; si lo segundo, obligan á romper en absoluto con el concepto clásico de especie y exigen que se instaure otro más alto y comprensivo donde quepan á la vez formas tan diversas y remotas como las que se ofrecen unidas con enlace genético innegable en la heteromorfosis.

Natural es, por lo tanto, que busquen todos los naturalistas la raíz de tan extrañas y repentinas oscilaciones morfológicas, no en la superficie, sino en el fondo del proceso creador ó evolutivo; y se explica también que sirva la heteromorfosis á los unos de punto de partida, de término final de indagación á los otros: ya que, divorciados con antagonismo de criterio, forzosamente han de seguir caminos opuestos.

Pero si la crisis grandiosa por que atra-

viesan hoy la historia y filosofía naturales, desde la aparición del darwinismo; la prepotencia absoluta de esta nueva doctrina; la necesidad más viva cada día de separar su núcleo, en realidad sano y legítimo, de las impurezas abstractas y mecánicas que lo envuelven y corrompen; el fundamento incuestionable, plenamente válido, sobre que apoya todavía la antigua escuela sus conclusiones é inferencias; la esperanza de una suprema conciliación ulterior de tan opuestas doctrinas, que brota ya hasta del hecho de su recíproca exclusión y radical antagonismo; si motivos tan altos, que no conocen superiores en el momento actual, nacidos todos ellos de problemas cuya solución se enlaza íntimamente, por todos lados, con la de la heteromorfosis, no justificaran de lleno á los ojos de naturalistas y filósofos el estudio de ésta, bastaría indicar que Hæckel mismo estimaba imposible todavía, en 1866 (1), una exposición ordenada y metódica, sistemática, en suma, de los fenómenos de heteromorfosis y de sus causas respectivas.

Sería, pues, llenar un vacío capitalísimo de la historia natural, á la vez que una viva fundamental exigencia del actual estado crítico de la filosofía de la Naturaleza, someter á fundamental indagación dichos fenómenos en los dos aspectos, filosófico y empírico. Por hoy, nos limitamos á las siguientes indicaciones para establecer su verdadero concepto.

## II.

La *diversidad de forma* — que tanto dice «heteromorfosis» — quizás no se concibe siempre con toda la amplitud que tiene en realidad la palabra con que se expresa. Heteromorfosis, con efecto, llaman los naturalistas no á toda oposición de forma dentro de una especie cualquiera, sino tan sólo á determinadas diferencias entre las formas de sus individuos: pues ofrecen estas distinciones formales entre sí, que no es costumbre referir todavía á la heteromorfosis. Esta voz se reserva para *ciertas* divergencias morfológicas; no se extiende hoy á todas. Dos madroños, por ejemplo,

(1) Conviene advertir que el presente estudio fué escrito en 187... (N. de la R.)



que vegetan, el uno, libremente, y cultivado el otro, ofrecen hojas y flores de formas diferentes; las hojas del espontáneo, aunque elípticas, son por su base más agudas que hacia su vértice; en el madroño cultivado desaparece tal diferencia, regularizándose la forma de la hoja en sus dos extremos. En el silvestre, son las flores pequeñas y maduran tarde los frutos; hácese mayores en el madroño de jardín y sus frutos precoces. Hay, pues, diversidad de forma en dos individuos de una misma especie; sin embargo, aún no se dice que exista heteromorfosis. Dos toros de distinta raza, tienen sin duda, forma diversa; no se llama, con todo, heteromorfosis á esta diferencia. El feto de un mamífero y el animal adulto difieren mucho; tampoco hay heteromorfosis. Un renacuajo y la rana su madre poco se parecen; pues todavía el radical antagonismo de sus formas no se dice heteromorfosis. Por fin, entre dos individuos, normal el uno y el otro monstruoso, media un abismo; á pesar de todo no se reputa heteromorfosis.

En cambio, se afirma que existe, cuando una especie muestra en sus individuos formas diversas enlazadas á un modo de reproducción diferente. Así, las salpas solitarias, nacidas sexualmente, y las salpas agregadas, formando cadenas, fruto de una generación asexual; los pulgones ovíparos que aparecen en el otoño, generalmente sin alas, engendrados por vía asexual, y los pulgones vivíparos que nacen en primavera, con alas casi siempre y proceden de los óvulos fecundados de los anteriores; los gusanos relativamente grandes del *Ascaris nigrovenosa*, parásitos en el pulmón de las ranas y nacidos del concurso de dos individuos unisexuales, y los gusanos ó anguilulas, relativamente pequeños, *Rabditis*, que viven libres en la tierra húmeda y fosos de pudrición y proceden de un progenitor hermafrodita; el protalo simplicísimo surgido asexualmente de una espora, y el helecho con frondes esporíferas, que brota de la fecundación sexual realizada en el protalo; la planta relativamente complicada, de un musgo, producida por la germinación de una espora asexualmente, por tanto, y el esporogonio sencillo, el fruto, como se dice, del musgo, engendrado sexualmente en la planta: todas estas oposiciones de forma en individuos

de una misma especie, simultánea de antagonismo en el origen de aquellos, son otros tantos ejemplos de heteromorfosis.

También se comprenden bajo este nombre otros fenómenos de diferencia de forma entre individuos de la misma especie, cuando procedentes todos de una misma generación, la sexual, ofrecen entre sí antagonismos de sexualidad. Pero tampoco se llaman fenómenos heteromórficos á todos los que la distinción sexual lleva consigo necesariamente. Cuando ésta no se acompaña de oposiciones morfológicas en el resto del organismo; cuando la diferencia entre los dos individuos de sexo diferente se circunscribe á la distinta estructura de sus órganos generadores, no se habla de dimorfismo sexual. Tal ocurre en zoología. Y sin embargo, en botánica, Darwin con Hildebrand, Müller y Delpino, y Sprengel antes que ellos, han introducido el concepto de dimorfismo y trimorfismo sexual, aplicándolo á diferencias entre individuos de una misma especie vegetal, limitadas á la estructura y composición de los órganos sexuales.

Finalmente, se comprenden entre los fenómenos de heteromorfosis algunos que, ni se enlazan á diferentes modos de reproducción, á diverso origen, ni tampoco á distinción sexual entre ellos, sino tan sólo á una adaptación especial de cada uno á condiciones diferentes de vida. Pero tampoco se prosigue con toda consecuencia este punto de vista; antes, si no se excluyen, no se mencionan tampoco como heteromórficos fenómenos análogos.

Vemos, pues, que el concepto de heteromorfosis carece hoy de verdadera unidad; que debe tener una amplitud mucho mayor que la que hoy se le otorga, ya que en lo esencial, á saber, en diferir de forma los individuos de una misma especie, coinciden multitud de casos (como vimos) referidos en la actualidad á categorías morfológicas diversas, ó fuera aun de todas ellas.

Algo parecido á lo que pasaba con la metamorfosis hasta hace poco, ocurre con la heteromorfosis ahora. Es fase de transición crítica, la que atraviesa ahora este último concepto. Falta que se unifiquen en él otros varios que figuran con nombre diverso, implicando, sin embargo, un fondo idéntico.



En lugar de la limitación, completamente arbitraria, que el concepto de heteromorfosis tiene hoy entre los naturalistas, pues lo reducen á «ciertas diferencias grandes entre los individuos de una misma especie, provocadas por diferencias de generación ó de sexo», hay que pensarlo con muy otra amplitud.

La heteromorfosis es un concepto generalísimo, donde se debe incluir como momentos suyos subordinados cuantos hoy figuran con diversos nombres concernientes á diferencia de formas, v. gr. metamorfosis, dimorfosis, dimorfobiosis, dualismo sexual, monstruosidad, anomalía, diversidad entre forma adulta y formas precedentes, etc. Es decir, la heteromorfosis, entendida rectamente, significa el fenómeno y ley general de la diversificación morfológica, y no es posible aplicar y circunscribir este nombre á la diferencia de formas entre los individuos de una misma especie, aun añadiendo esta determinación, como se hace en ocasiones, pues son casos de esta heteromorfosis muchos que ni remotamente se aluden en él: v. gr. la metamorfosis misma, que es sin duda una diversidad de forma entre individuos de una misma especie (un renacuajo y una rana), y sin embargo, no se la incluye usualmente en la heteromorfosis; antes se alude en esta sólo á la alternación de generaciones.

No creo que los naturalistas, al menos hasta donde conozco la literatura científica, hayan comprendido la importancia de la heteromorfosis dentro del problema general de la evolución orgánica. Y sin embargo, si á pesar de su radical oposición, mecanistas (Darwin) y finalistas (Kölliker, Hartmann) refieren los fenómenos de heteromorfosis á causas generales, esto es, las que presiden á la evolución en su esencia, estos fenómenos, lejos de ser accidentes secundarios, son principales, fundamentales, como lo deben ser sus causas, por lo tanto. Podrá este asentimiento de tendencias tan antagónicas parecer de más ó menos trascendencia á los que no dan gran importancia á las ideas en la construcción de una ciencia cualquiera; para los demás, es bien seguro que les preocupará por extremo.

## INSTITUCIÓN.

### LIBROS RECIBIDOS.

Sociedad Económica Asturiana de Amigos del País.—*Sesión pública celebrada con motivo de la apertura del curso académico de 1892-93.*—Oviedo, V. Brid, 1892. Donativo de la Sociedad (3005).

Brañas (D. Alfredo).—*La crisis económica en la época presente y la descentralización regional.*—Santiago, S. M. Paredes, 1892.—Don. de la Universidad de Santiago (3006).

Sociedad de Bibliófilos andaluces.—*Historia del Nuevo Mundo*, por el P. Bernabé Cobo, tomo III.—Sevilla, E. Rasco, 1892. Don. de D. M. J. de la Espada (3007).

Labra (Rafael M. de).—*La autonomía colonial en España.*—Madrid, Imp. Suc. de Cuesta, 1892.—Dos ejemplares.—Don. del autor (3008).

Cánovas del Castillo (Excmo. Sr. D. Antonio).—*Real Academia de Jurisprudencia y Legislación.—Discurso inaugural del curso de 1892-93.*—Madrid, Tip. de M. Ginés Hernández, 1892.—Don. de la Academia (3009).

González Rothvoss (D. Carlos).—*R. Academia de Jurisprudencia y Legislación.—Memoria leída en la sesión inaugural del curso de 1892-93.*—Madrid, Tip. de M. G. Hernández, 1892.—Don. de id. (3010).

Farnés (Sebastiá).—*La reivindicació dell llenguatge en la ensenyansa primaria.*—Barcelona, Imp. «La Catalana», 1892.—Dos ejemplares.—Don. de *La Veu de Catalunya* (3011).

Altamira (Rafael).—*Pensiones y asociaciones escolares.*—Madrid, Fortanet, 1893.—Dos ejemplares.—Don. del Museo Pedagógico de Instrucción primaria (3012).

Avilés (Dr. Benito).—*Higiene pública según sus aplicaciones en España.*—Madrid, E. Teodoro, 1892.—Dos ejemplares.—Don. del autor (3013).

### CORRESPONDENCIA.

A. V.—*Lisboa.*—Recibida libranza por valor de 20 pesetas para pago de su suscripción de este año.

D. A. S.—*Oviedo.*—Idem 5 pesetas para id. de id.

D. R. N. R.—*Yunquera (Málaga).*—Idem 5 pesetas para id. de id.

D. J. G. S.—*Alicante.*—Idem 10 pesetas para id. de id.

C. de A.—*Alicante.*—Idem 10 pesetas para id. de id.