

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 XXXIII.

MADRID, 31 DE DICIEMBRE DE 1909.

NÚM. 597.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Una carta de *M. Sluys*, pág. 353.—La Pedagogía de Vives, por *M. Ch. Peynaud*, pág. 355.—Revista de Revistas: Alemania: «*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*», por *D. J. Ontañón*, pág. 358.—Francia: «*Revue internationale de l'Enseignement*», por *D. D. Barnés*, pág. 362.—«*Revue pédagogique*», por *D. D. Vaca*, pág. 365.—Inglaterra: «*The Journal of Education*», por *Don A. Buylla*, pág. 367.

ENCICLOPEDIA

La Filosofía de Herbart, por *D. F. Rivera*, página 374.—Sobre el Estado, por *D. A. Posada*, página 380.

INSTITUCIÓN

Nota de Secretaría, pág. 381.—Extracto del Acta de la Junta de Accionistas, pág. 384.

PEDAGOGÍA

UNA CARTA DE M. SLUYS (1)

Bruselas, 24 de Febrero de 1909.

... Este es mi último año de dirección y profesorado. Espero cumplir los 60 el 25 de Setiembre próximo, en que seré jubila-

(1) El Sr. Sluys, profesor honorario de la INSTITUCIÓN, acaba de retirarse del servicio activo de la enseñanza por haber cumplido la edad de las jubilaciones según la ley de su país: sus numerosísimos discípulos y compañeros de magisterio le han dedicado un homenaje, al que se adhirieron la INSTITUCIÓN y muchos profesores y estudiosos españoles que han asistido á los cursos de L'Ecole Normale y recibido de él los más inestimables servicios en sus viajes.

La INSTITUCIÓN ha creído oportuno solicitar del antiguo amigo una nota de su labor pedagógica durante tan larga y eminente carrera, y el Sr. Sluys ha tenido la bondad de enviarnos el artículo que hoy publicamos. Nadie ignora cómo en Bélgica influye la política, con sus apasionadas luchas, en las cuestiones

do, conforme á la ley de retiros. Con esto habré terminado una carrera pedagógica bastante larga—46 años, de 60—, pues empecé á enseñar en una escuela primaria de Bruselas (la municipal núm. 3; después, núm. 4), en 1863, á los 14 años, y he seguido enseñando sin interrupción hasta hoy: durante los años 1863 á 1872, en Bruselas; de 1872 á 1875, en la escuela media (secundaria) de Schaerbeek, cerca de Bruselas, como regente de gimnasia, ciencias naturales, contabilidad y matemáticas. Después, desde 1875 á 1880, fué la gran campaña de la Escuela Modelo, fundada por la Liga de la enseñanza para exponer la aplicación de la enseñanza científica, por el método intuitivo. Cossío la visitó en 1880 (1), cuando el Congreso internacional de enseñanza, durante el cual estuvimos de acuerdo sobre los principios de la pedagogía moderna, que he tenido la inefable dicha de poder aplicar, primeramente, á la enseñanza primaria (1875-1880), y, después, á la enseñanza normal (1880-1909).

He podido, en efecto, reformar de un

de enseñanza: las dos grandes agrupaciones políticas, católico-conservadora y liberal y socialista tienen allí sus programas pedagógicos. El Sr. Sluys militó siempre en la segunda de estas agrupaciones.

Naturalmente, la significación política del maestro belga para nada influye en pro ni en contra de la gran estimación en que aquí le tenemos: fiel á sus estatutos fundacionales, la INSTITUCIÓN, como tal, vive apartada de las luchas políticas y divisiones á que en vano se intenta de tiempo en tiempo atraerla, manteniendo con el más estricto rigor su neutralidad respetuosa frente á las disidencias religiosas y á los partidos políticos. (*N. de la R.*)

(1) En compañía de nuestro amado y malogrado compañero Guillermo Cifre y representando á la INSTITUCIÓN. (*N. de la R.*)

modo radical la Escuela Normal de Bruselas, en la que he introducido sucesivamente: los *trabajos manuales pedagógicos* (adaptación al medio belga del método de Otto Salomon, de Nääs, cuyos cursos he seguido en 1883); la *gimnasia pedagógica*, según los principios de Ling, con la *natación* y los *juegos al aire libre*; el *dibujo del natural*; la *educación estética*, por la decoración de la escuela, la visita de museos y exposiciones, fiestas de arte, etc.—envío á ustedes, con esta carta, el programa que he redactado, y que está adoptado por las escuelas de Bruselas; y he de decirles que la visita que hice con Cossío á Toledo, su manera de hacer sentir y comprender el arte, me han orientado muy útilmente en este camino de la educación estética—; las ciencias naturales, por los trabajos de laboratorio, las herborizaciones, la visita á los museos de Historia Natural, á los jardines botánicos, etc. Este año mismo, el Municipio está construyendo, para la Escuela Normal, un gran edificio anejo, para instalar en él, especialmente, un laboratorio de química, física, zoología, etc., para uso de los alumnos, un servicio de duchas por aspersión, y una biblioteca popular con salas de lectura (véase mi estudio *Bibliothèques populaires*). He reformado también la enseñanza de la música, introduciendo el método modal por cifras, como base de la enseñanza de esta rama en la Escuela Normal y en la escuela primaria. Después de más de 25 años de práctica, he demostrado, con hechos, la posibilidad de preparar maestros en *dos* lenguas, de modo que pueden enseñar, así en las escuelas de lengua corriente francesa, como en aquellas en que el idioma vulgar es el flamenco; y esta demostración es de primera importancia en un país bilingüe como Bélgica, donde los flamencos y los valones irreducibles propenden cada uno á la exclusión de la lengua competidora, en vez de aprovecharse de la situación para doblar el valor lingüístico de todos. Otra demostración práctica se viene haciendo sin vacilación, desde 1875 á 1909, ó sea durante 34 años: poner en marcha una escuela primaria elemental, una primaria superior y una Nor-

mal—en total, un grupo de 450 alumnos, de 6 á 19 años, externos, en una gran ciudad—sin *castigos* ni *recompensas*, sin retención después de clase, sin internado, sin distribución de premios; y esto, conservando durante largo período la disciplina más satisfactoria. Esto es tanto más sorprendente, cuanto que, en nuestras escuelas medias primarias, en Bélgica (en Bruselas, como en otros sitios), se han conservado el *internado*, la *retención*, los *buenos y malos puntos* y la *distribución de premios*. Pero estamos en vísperas del día en que todo este sistema antiguo, medioeval, va á caer; y en este momento doy el último piquetazo para su demolición.

Por último, he podido dar también un gran desarrollo á las *excursiones escolares*: nuestros alumnos hacen *todos los años* 20 excursiones, al menos, de un día, ó de medio día, además de un viaje de 4 á 8 días, con el morral á la espalda. De modo que, después de sus estudios normales de 4 años, los maestros de Bruselas han estudiado sobre el terreno la fauna y la flora, la mineralogía y la geología locales, el folklore, la mayor parte de nuestras industrias, incluso la agricultura, la arqueología, por la visita de nuestros museos de arte de Bruselas, Amberes, Gante, Brujas, Iprès, Lieja... de toda Bélgica; además, han recorrido el litoral y la parte montañosa del país y países vecinos: Francia (Lille, las Ardenas, alguna vez París); Alemania (Luxemburgo, el Mosela, el Rhin, desde Bingen á Colonia); Holanda (Rotterdam, La Haya, Amsterdam, etc.). Llegaré este año—probablemente—hasta Londres. ¡Ah! Si hubiese podido, les hubiera llevado también á España... y á otras partes. Pero he tenido que limitarme á las circunstancias de tiempo y recursos. Me consuelo, viendo á casi todos mis alumnos aficionados á los viajes y viniendo unos de Italia, otros de España, ó de Suecia, ó de Argelia... El impulso está dado.

Todo esto, y aun otras muchas cosas, se ha hecho en medio de terribles crisis. En 1884, cuando llegaron al poder los conservadores, suprimieron la Escuela Normal, que felizmente fué en seguida restablecida

por el Municipio de Bruselas. En 1885, después de las elecciones que llevaron 30 socialistas á la Cámara, pero á la vez una gran mayoría conservadora, se votó una ley que imponía la enseñanza obligatoria de la *religión* (haciendo una sola cosa de ella y la moral) en todas las escuelas—aunque con el derecho para los padres de familia de dispensar de este curso á sus hijos.—Durante este período de 1895 á 1909, todos los alumnos, sin excepción, han sido dispensados por sus padres; y la Escuela Normal ha podido igualmente conservar su carácter indeleble de *neutralidad*. De más está decir que nunca, en ninguna circunstancia, ni yo, ni ninguno de mis colaboradores, hemos ejercido la menor presión, directa ni indirecta, sobre los padres ó los alumnos para inclinarlos en este sentido, ni aun dado consejo alguno con tal propósito...

Envío á ustedes, amigos míos, el nuevo programa de la Escuela Normal de Bruselas, el de la escuela primaria superior y los programas de educación física y estética de las escuelas primarias. Voy á terminar la revisión de los programas primarios; cuando estén impresos, enviaré á ustedes un ejemplar. Verán en estos documentos la aceptación de las reformas que hemos realizado, una por una. Ellas penetran en nuestras escuelas de la agrupación de Bruselas: porque 400 maestros que yo he formado, desde 1880, enseñan en ellas, y porque son también antiguos alumnos míos los que dirigen actualmente la mayor parte.

No voy á permanecer ocioso; tengo muchas obras que terminar. *Repos ailleurs...*

LA PEDAGOGIA DE VIVES (1)

por M. Ch. Peynaud.

Si se prescinde del artículo de Lange, en la *Encyclopädie der gesamten Erziehungs-und Unterrichtswesens*, de K. A. Schmid, la pedagogía de Vives ha sido muy poco estudiada; el autor mismo de la obra más reciente y más considerable sobre el

humanista de Valencia (Bonilla y San Martín: *Luis Vives y la Filosofía del Renacimiento*, Madrid, 1903) pasa casi completamente en silencio la parte positiva de sus teorías sobre la enseñanza. Estas teorías las ha expuesto Vives en los cinco libros del *De tradendis disciplinis* (1). Trataré de sacar de ellos los principios generales, que valen para toda disciplina, cualquiera que ella sea, dejando á un lado sus aplicaciones particulares á cada género de estudios.

Estos principios tienen un sólido fundamento en la psicología del autor. Vives fué un observador paciente y perspicaz del alma humana.

Como su contemporáneo Montaigne, ha leído y meditado los moralistas de la antigüedad. Educador de profesión (2), consiguió reunir datos precisos sobre el alma de los niños y de los jóvenes. Poco importa que el libro *De anima* sea uno de los últimos en fecha (1533); si no ha querido reunir hasta bastante tarde en un tratado dogmático el resultado de sus lecturas y de sus observaciones, las ha utilizado, sin embargo, en sus obras anteriores.

La primera cuestión que se presenta es la de saber si el niño es apto para recibir la instrucción. Hay, en efecto, espíritus rebeldes á toda cultura: unos son completamente obtusos (*hebetissima ingenia*); otros deformarían infaliblemente las nociones que se tratase de inculcarles; otros, incapaces de fijarse, no se plegarían jamás al rigor de los métodos (*soluta et vaga*);

(1) El *De tradendis disciplinis, seu de Institutione christiana*, apareció por primera vez en 1531, al mismo tiempo que el *De causis corruptarum artium*, con el cual estuvo reunido en las ediciones posteriores, bajo el solo título genérico *De disciplinis*. Las demás obras pedagógicas de Vives son el libro *De ratione studii puerilis* (1531), y el *De institutione feminae christiana*. Hay, además, muchas ideas importantes relativas al mismo asunto, diseminadas en todas sus obras.

(2) Después de haber sido discípulo de Erasmo, Vives llegó á ser su colega en la Universidad de Lovaina, hacia 1519. Estuvo encargado de dirigir la educación de Guillermo de Croy y, después, de la Princesa de Inglaterra, hija de Enrique VIII y de Catalina. Enseñó, además, públicamente en Oxford y aun en París (1536).

(1) Véase el tomo 52 de la *Revue pédagogique*, de París. Este artículo es extracto de un estudio más extenso del autor sobre este asunto.

otros, en fin, se encuentran absolutamente desprovistos de razón (*furiosi ac dementes*). El padre de familia estudiará, pues, cuidadosamente las disposiciones de su hijo, y además, para no correr el peligro de ser engañado por el amor paternal, consultará la opinión de los más discretos de sus parientes y amigos. Así evitará las consecuencias frecuentemente trágicas de una educación equivocada; su hacienda, disipada por uno de sus hijos, mientras que él educa trabajosamente á los otros; la miseria de ese hijo, que ha perdido en estudios estériles el tiempo que hubiera podido consagrar útilmente al aprendizaje de un oficio manual; la tristeza de ver que le falta aquel sostén sobre el cual había contado para su vejez; y, algunas veces, hasta el desprecio de ese semisabio hacia un padre sin cultura (1). Al lado de estos incapaces, que fracasarán, hay niños dotados de todas las cualidades intelectuales, pero á quienes faltan todas las del corazón, que pondrían su inteligencia y su saber al servicio de la impostura, y están expuestos á devenir un peligro público; á éstos, más que á los anteriores, hay que rehusarles toda instrucción; y no deja de ser esta una razón importante de las que hacen proclamar á Vives la necesidad de una lengua propia para los sabios, procediendo por metáforas, alusiones y enigmas (2).

Si se reconoce que el niño tiene el espíritu bastante abierto y el alma bastante recta para recibir la instrucción y hacer buen uso de ella, hay que preguntarse para qué género de estudios es más particularmente propio. Hay que combatir el culpable error de los padres de familia, que destinan á las letras ó á la Iglesia á aquel de sus hijos que no es apto, ni para el comercio, ni para la milicia, ni para los cargos públicos. Aquí interviene, además, la psicología, para considerar la manera cómo la inteligencia considera los objetos que le son presentados (*actio*); los objetos

á los cuales cada inteligencia se aplica de preferencia (*materia*); por último, el influjo de las pasiones sobre esa inteligencia (*affectus et mores*). Colocándose sucesivamente en estos tres puntos de vista, Vives introduce un orden un poco ficticio en la infinita diversidad del espíritu y da un breve y fino análisis de algunos tipos (1).

Pero el alma del niño es particularmente difícil de estudiar; los psicólogos contemporáneos mismos se dan cuenta de la dificultad, al propio tiempo que del interés, de esta tarea. ¿Cómo, pues, probar las cualidades y defectos de un espíritu joven? Los antiguos han adoptado diferentes criterios. Pitágoras quería que se propusiese al niño, en el momento de entrar en la escuela, algunos ejercicios sobre los números; este método tiene la ventaja de poder aplicarse á los espíritus completamente nuevos, puesto que la ciencia de los números es innata; además, el hecho de manejarlos sin dificultad prueba indudablemente la vivacidad del espíritu. Para Quintiliano, la facultad capital es la memoria: aprender fácilmente y retener fielmente son señal evidente de una inteligencia despierta y sólida. Vives no escoge entre estos dos criterios, ni propone otros nuevos: lo que permite suponer que acepta todos los que se han usado antes de él y todos aquellos que puedan ser descubiertos y que la experiencia justifique. Sin embargo, no se puede realmente juzgar de las aptitudes de un alumno, sino después de una prueba prolongada. He ahí por qué sólo después de algunas semanas del ingreso en la escuela es cuando conviene que se reúnan los maestros y deliberen sobre el género de estudios que conviene más á cada niño de los que les estén confiados. Y como la edad y la cultura pueden modificar un espíritu, estas deliberaciones se renovarán cada 2 ó 3 meses.

Mientras que ciertos ilustres y más modernos teóricos de la educación, partiendo del principio abstracto de que el alma es originalmente buena ú originalmente mala, han pretendido fundir todos los espíritus en

(1) *De tradendis disciplinis*, lib. II, cap. III, T. VI, página 286. Cito de la edición de las obras completas, publicada por Mayans (Valencia, Montfort, 1785).

(2) *De tradend. discipl.*, lib. III, cap. I, t. VI, p. 300.

(1) *Ibid.*, II, 3, t. VI, p. 285-91.

un solo molde, Vives ha visto claramente que la infinita diversidad de los individuos exigía que se diera á la pedagogía la psicología por base. Esta idea es la que felizmente vuelven á poner en auge los educadores contemporáneos. Lo que los separa del autor del *De disciplinis*, es que ellos, de la diversidad de los espíritus, deducen, sobre todo, la diversidad de los métodos, mientras que él deduce solamente la diversidad de las materias.

Si Vives juzga en este punto necesario limitar el número de los que deben recibir instrucción, es que ésta tiene, á su modo de ver, un alcance considerable; lo que choca en este punto de vista en su doctrina pedagógica, es su carácter esencialmente práctico. «Saber por saber» es una máxima funesta, y todos los conocimientos que no tienen por objeto más que satisfacer una vana curiosidad deben ser rechazados lejos de nosotros: *neque enim studendum est ut studeamus solum, nec ut se animus inani quadam contemplatione ac cognitione rerum, ex lex et immunis oblectet* (1). Fin práctico no significa fin rastrero y sin nobleza. Vives tiene el más grande desprecio á aquellos que indagan la ciencia en vista de la riqueza: *O quam aureo piscamur hamo, et quidem anguillas putres* (2); quisiera que todo padre de familia que lleva por vez primera al niño á la escuela, fuese advertido de que la instrucción que va á recibir en ella no le servirá para llevar cómodamente una vida ociosa. Los que no ven en una cultura elevada más que una fuente de nombradía, son menos culpables; pero no por eso se engañan menos, y es fácil imaginar de qué desenvolvimientos sobre la vanidad de la gloria es capaz este humanista imbuído de la lectura de los moralistas antiguos. Toda la gloria de nuestro saber ¿no nos viene sólo de Dios?

De cualquier grado de cultura de que el alumno sea capaz, cualquiera que sea el orden de conocimientos para el cual se le haya juzgado particularmente propio, cada

ciclo debe terminarse necesariamente por una disciplina prácticamente utilizable. Muchos se contentarán con un conjunto de conocimientos teóricos accesibles á las inteligencias medianas (y que corresponden próximamente á nuestro programa secundario actual); pero su educación no será perfecta, sino cuando haya sido completada por un estudio de las condiciones generales de la vida, de las artes y de los inventos humanos. Esta educación complementaria se hará fuera de la escuela, por la lectura de obras especiales relativas á la habitación, los alimentos, los vestidos, la arquitectura, la agricultura, los medios de locomoción y de transporte, por el trato con los especialistas, por las conversaciones con ancianos prudentes sobre las relaciones de los hombres en la familia y en la ciudad. En cuanto aquéllos que se muestran capaces de abordar los estudios superiores, serán orientados, ya hacia la ciencia de los cuerpos, en que la Medicina es el fin, ó ya hacia la Psicología, que no es ni debe ser más que una terapéutica del alma; esta idea está expresada muchas veces en la obra que nos ocupa y domina el tratado *De anima et vita*.

Pero, sobre todo para la gente joven, aun para aquellos que no se especializan en ninguna de las anteriores disciplinas, el fin supremo de la instrucción es llegar á ser mejores. A menudo se oye decir que un siglo próspero es aquel en que las ciencias están más extendidas y hacen el máximo de progresos; nada de esto: la época próspera es aquella en que los hombres instruídos ponen en práctica sus enseñanzas, y en que puede decirse: *Hi sunt qui loquuntur ut vivunt, et vivunt ut loquuntur* (1). La ciencia no es nada, en tanto que no influye sobre la vida, en tanto que no se convierte en cordura (*sagesse, prudentia*). ¿Y qué es, pues, esa prudencia, de que Vives habla desde el comienzo de su libro, á la cual él consagra hacia el final un capítulo entero y de la que se ve preocupado en todo el curso de la obra? Parece que, á pesar de su aspecto bastante complejo,

(1) *De Vita et Moribus Eruditi*, cap. I, t. VII, p. 419.

(2) *De Vita et Mor. Eruditi*, cap. I, t. 4. VI, p. 25.

(1) *De Vita et Mor. Erud.*, cap. II, t. VI, p. 425.

no es muy diferente de lo que Montaigne llamará pronto *juicio* y hará también el fin supremo de toda educación. Su objeto parece doble. Consiste, primero, en saber utilizar para nuestra mayor ventaja todos nuestros recursos físicos y morales, en adaptarlos y adaptarnos nosotros mismos á las múltiples circunstancias de la vida (1). Desde un punto de vista más elevado, aparece como un freno destinado á moderar la violencia de nuestras pasiones: *moderatrix et clavus in affectuum tempestate* (2). El hombre está originariamente viciado por el pecado; el vicio consiste en el trastorno del orden primitivo de las facultades: la razón más noble debería dominar; de hecho, está subordinada á la sensibilidad y obligada á luchar para recuperar su puesto; el alma humana es un perpetuo campo de batalla: *aeterna in homine militia* (3). Para combatir útilmente las pasiones, hay que conocerlas, y conocer los recursos de que disponemos contra ellas; esto es materia de la psicología, completada por la ética.

En cuanto al objeto primero que hemos asignado á la cordura, se obtendrá merced á la economía y á la política. La primera debe tratar menos de adquirir y conservar las riquezas, que de asegurar la paz en la familia; la política nos informará, no tanto sobre los diversos modos de gobierno, como de los sentimientos que animan á los ciudadanos en sus mutuas relaciones ó con los príncipes, como á los magistrados en lo relativo á su administración. Conocimientos tan complejos, susceptibles de aplicaciones tan diversas, no se pueden adquirir por una enseñanza dogmática. Sólo la experiencia nos los proporcionará; no solamente nuestra experiencia personal, forzosamente limitada, sino, sobre todo, la experiencia de otros por medio de la historia: *historia si adsit, ex pueris facit senes, sin absit, ex senibus pueros* (4). Esta consiste, no tanto en el estudio de

fechas y de sitios en que se han librado las grandes batallas, como en el estudio de hechos elevados, propios para dar á conocer el alma humana y para proporcionar nobles ejemplos. Las lecciones de historia estarán también entremezcladas de máximas capaces de desarrollar las virtudes de la vida pública y privada. La experiencia tiene por guía el juicio, *judicium seu acumen*, que Vives opone á la otra gran facultad de *vis intuendi*. No se adquiere; pero se encuentra en germen en todos los hombres, y se desenvuelve por lecturas apropiadas y por el trato con sabios.

Estas preocupaciones prácticas dominan la obra entera de Vives, lo separan claramente de los pedagogos de la Edad Media, á los que se acerca aún por algunas teorías de detalle, y hacen de él un humanista, en el sentido amplio; es decir, un educador que pretende desarrollar todas las facultades activas del hombre, para hacer de él un ser viviente, y no un animal racionante. Permiten, por último, considerarle como un precursor de Montaigne, que, seguramente, le ha conocido (1), y cuya semejanza con él no podría atribuirse á una simple casualidad.

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

(Revista de higiene escolar.—Hamburgo.)

MARZO

Regulación automática de la temperatura en las instalaciones generales de calefacción, por el profesor H. Nussbaum.—El calor necesario durante las horas de escuela varía, según la edad, entre 16 y 20° centígrados; así es que puede adoptarse un promedio de 18° en locales de muros sólidos, donde no es excesiva la irradiación. La regulación central, en climas como el de Alemania, es casi imposible, salvo contados casos, v. gr.: el tener la misma exposición todas las ventanas de la

(1) *De tradend. disciplinis*, lib. V, cap. I, t. VI, página 586.

(2) *Id.*, *ibid.*

(3) *Id.*, lib. V, cap. III, t. VI, p. 402.

(4) *Id.*, lib. V, cap. I, t. VI, p. 588.

(1) *Essais*, lib. I, cap. XX, P. C., edit., Louandre, tomo I, p. 125.

clase, ó el de estar el cielo cubierto, con tiempo seco y sin viento. El llamado «calorífero de promedio» sólo tiene un valor teórico, dadas las oscilaciones del tiempo. Ambos sistemas se reconocen insuficientes, lo mismo que el de la mano del hombre, para mantener constantemente la temperatura deseada en un local, con independencia de las variaciones del exterior. Está la base de la regulación automática en un termómetro eléctrico provisto de una pluma sensible, sujeta por un extremo, mientras que el otro se mueve con el cambio de temperatura y determina un cierre de corriente que impide el paso del vapor ó del agua caliente al calorífero, una vez que llega á cierto número de grados. El otro elemento del sistema es una válvula eléctrica de regulación, que por su propio peso cierra el orificio del calorífero, y que obra en combinación con el termómetro por medio de un electroimán. Este sencillo aparato puede adaptarse á cualquier calorífero y funciona con igual seguridad para la calefacción de agua caliente que para la de vapor.

¿Es urgente, desde el punto de vista de la higiene, reformar ó suprimir el examen del bachillerato en las escuelas secundarias?, por el profesor Königsbeck (conclusión) (1).—Censura los extensos programas del examen oral, donde se interpreta con demasiada libertad las restricciones legales (v. gr., tal época histórica, «principalmente»; fuentes bíblicas, «en lo esencial»); y cree se debe sustituir, en literatura, al recitado de memoria, el examen, respecto del sentido y de la forma, de un trozo literario, en verso ó prosa. A estos esfuerzos memoristas, se achaca la disminución de la capacidad de aprender que, según algunos, se observa en la juventud alemana. Considera, en cambio, como única ventaja del reglamento de exámenes de Prusia sobre el de Austria, la compensación que aquél establece entre varias asignaturas, cuando el examinando sobresale en alguna y flaquea en otra. En la hipótesis de que no baste

disminuir los estudios ó reformarlos, para satisfacer cuanto la higiene reclama, expone las razones alegadas por los partidarios del examen final; la acumulación de alumnos que resultaría en la enseñanza superior, si aquél se suprime; la necesidad de acostumbrar al joven á estas pruebas; el descenso del nivel intelectual, á la larga; la disminución gradual del trabajo escolar, con sus consecuencias para la capacidad mental, que marcharía en progresiva decadencia. A lo cual oponen los contrarios la afirmación de que, para evitar eso, están los exámenes de ingreso en los grados superiores y los de paso de una á otra clase, mediante el cumplimiento de las prolijas disposiciones que obligan á profesores y jefes de centros docentes á vigilar el progreso de cada alumno y su conducta desde todos los aspectos. Y, en último término, como no se trata sino de sacrificar el acto aparatoso, el que infunde terror al examinando, sin añadir nuevos datos al juicio, que debe estar previamente formado sobre aquél, y produce casi siempre una perturbación nerviosa y grave recargo de trabajo, aun en los profesores, concluye afirmando que la salud y el porvenir de esta generación reclama que se suprima, por inútil también, el examen final ó de bachillerato en la segunda enseñanza.

Las medidas de la luz natural, por el Dr. W. Thorner.—Como precedente para este problema, divide en 3 grupos los métodos empleados para resolverlo: el de pruebas subjetivas de la vista, de poco seguro resultado, por depender de la sensibilidad individual de cada observador; el de los fotómetros, deficiente también, á causa de ser momentánea la experimentación, no obstante lo perfecto de algunos de estos aparatos, y, por tanto, relativa sólo á un determinado color y claridad de la luz solar en aquel punto; por último, el del goniómetro, que fija la situación de un espacio dado para juzgar de su promedio de iluminación; método bastante prolijo y de excesivo coste. El autor ha construído un instrumento basado en la ley de Helmholtz, para la vista humana, de que la imagen proyectada en el foco de una lente

(1) Véase el número 595 del BOLETÍN.

convexa por una luz, tiene igual claridad, sea cualquiera la distancia de esta luz. Es una cajita cerrada que contiene un papel con un pequeño orificio y una lente convexa, de abertura determinada, y sobre ella un espejo plano, que puede girar sobre sus dos ejes, horizontal y vertical. Otra hoja de papel va colocada sobre el sitio cuya iluminación se quiere determinar. Mirando por el orificio y haciendo girar el espejito, se verá si aquél está más claro ó más oscuro que la parte de cielo que le circunda; en el primer caso, está bien iluminado el sitio, y no, en el contrario. Cuatro pequeños grabados auxilian la comprensión de este aparato, que puede reducirse á una forma poco abultada, de manejo fácil y utilizable á cualquier hora y en todo tiempo.

Sociedades y Reuniones.—Se ha constituido en el Ministerio de Cultos una «Comisión central alemana para el cuidado de la boca en las escuelas», encargada de evitar y combatir la caries dental, así como de fomentar hábitos de limpieza y cuidar la boca en todas las clases sociales. Los esfuerzos hechos anteriormente para fundar en Berlín clínicas escolares (las hay en 30 ciudades de Alemania), fracasaron ante la cuantía de los gastos, pues se trata de un cuarto de millón, próximamente, de alumnos primarios. Consta la Comisión de 32 miembros, presididos por el ministro von Möller; la presidencia de honor se confirió al ministro von Studt.—El Comité central alemán para la protección de la juventud, se reunió en el salón de sesiones del Senado prusiano (10 Febrero último), bajo la presidencia del ministro Huntig, quien habló del impulso adquirido por la institución de los médicos escolares, á la cual falta todavía la autorización legislativa necesaria para que la escuela pueda rebasar, en vista de este fin, sus límites educativos. En la discusión se dió cuenta de las contestaciones, reunidas en un folleto, al cuestionario remitido á todas las ciudades alemanas de más de 10.000 habitantes, sobre los siguientes extremos: la cuestión de gimnasia y de limpieza, el recreo, la alimentación, el uso del alcohol, la dentadura, los niños muy atrasados, la ceguera,

sordera y tartamudez; el nerviosismo y la tuberculosis. Uno de los oradores reclamó para los Municipios el derecho, aunque no el deber, de dar solución á los problemas sociales á costa del contribuyente.

Comunicaciones.—La *Deutsche Turnzeitung*, periódico alemán de gimnasia, defiende en su primer número del actual año la conveniencia de que el profesor, además de procurar el vigor y habilidad corporal de los alumnos, trate de fortificar su voluntad, como antemural contra la depresión de ánimo que predispone á las enfermedades del pecho, ó es ya un primer síntoma de ellas.—En otro artículo encarece la necesidad de que sean diarios y al aire libre los ejercicios gimnásticos de la mujer, con preferencia los de ligereza y de resistencia.—Ensayos hechos con la vitralina, barniz muy lustroso, demuestran su eficacia contra los gérmenes patógenos, superior á los barnices blancos de zinc y de plomo. El Dr. Xylander, que ha practicado con ella numerosas experiencias, recomienda su empleo en las paredes de los sanatorios para enfermos aislados y del pecho. Igualmente debería usarse en las escuelas; puede resistir muy bien el lavado con desinfectantes.—Dos de estos últimos, de eficacia también comprobada, son: la morbicida (combinación de aldehído de formalina con jabón de resina) y las pastillas de ácido fénico (phenostal), combinación del citado ácido con el oxálico, que excede al lisofórmico y otros desinfectantes, sin inconvenientes que alguno de éstos producen, entre ellos la albuminuria. En cuanto á los procedimientos para desinfectar por medio de la formalina, una escrupulosa comparación ha demostrado que debe preferirse el aparato para evaporarla, ó la mezcla de formalina con permanganato de potasa.—En sus trabajos para curar la escoliosis, prueba el Doctor Klapp las ventajas del procedimiento de reptación ó arrastre (ilustrado con fotografías cinematográficas), que obra sobre la región vertebral entera; además, son ventajosos estos ejercicios en la gimnasia escolar, como medio de prevenir la escoliosis.—En la clínica ortopédica de Hei-

delberg (subvencionada con 10.000 marcos anuales de una fundación), son asistidos en promedio, 35 niños cada año, lisiados del cerebro, de la columna vertebral, de los huesos ó de las articulaciones, y de las extremidades. El tratamiento con aparatos se auxilia con el masaje y la gimnasia quirúrgica. En el año último, se practicaron unas 200 operaciones.—Según el Dr. Hamburger, la tuberculosis es enfermedad genuinamente de la infancia, y se manifiesta en el niño por lesiones en las glándulas, como en el adulto en los pulmones (casi siempre reproducida de la que padeció en su primera edad). En las autopsias de jóvenes, se hallan huellas de tuberculosis hasta en el 90 por 100 de los casos. Los medios modernos de curación tienen que apelar á los cultivos de Koch, que hoy se aplican en dos formas: ó inyectando gotas de tuberculina en uno de los ojos (oftalmoreacción), ó como una vacunación ordinaria en el brazo, que es el medio más sencillo. De gran importancia es para la escuela utilizar estos medios curativos en los niños notoriamente tuberculosos y como preventivos en los demás, sin olvidar las otras instituciones escolares de carácter higiénico: colonias, cantinas, baños y juegos al aire libre.

Disposiciones oficiales.—Del Gobierno provincial de Arnsberg, encargando que la instalación de las salas de dibujo se haga en el piso superior de los edificios (7 de Octubre de 1903).

Libros nuevos.—*Curso de pedagogía médica é higiene escolar*, por J. Weigl. Donauwörth, 1903 (en alemán). Se dió en Munich, durante la segunda quincena de Julio último, por la Sociedad de educación cristiana, grupo de Alemania del Sur, y consistió, además de las lecciones orales, en prácticas de este género de enseñanza. Como complemento del curso breve, hubo una Exposición de material, literatura y adorno de las escuelas. El informe publica el texto de los discursos sobre «principios de higiene escolar», «primera enseñanza de la lectura y escritura para los niños retrasados», «lecciones de cosas», «formación de la voluntad» y «tratamiento de los ni-

ños lisiados, sordomudos y ciegos».—*Guía para la enseñanza de la gimnasia en las escuelas de niños*, por A. Maul. Karlsruhe, 1903 (en alemán). Esta segunda parte contiene los ejercicios libres, ordenados y con aparatos, que el autor presenta como más apropiados. De reconocida competencia en la gimnasia, sigue los progresos de esta enseñanza, y se acomoda á ellos en sus manuales.—*Manual para directores y directoras de las secciones femeninas*, por E. Neuendorf. Leipzig, 1909 (en alemán). Con auxilio de numerosos grabados, explica los ejercicios gimnásticos propios de la mujer, reuniendo los más importantes en seis secciones. Considera subordinados los que se hacen con aparatos; y opina que no debe pasar de 10 minutos cada uno de los ejercicios.—*Constitución y herencia: estudios sobre la conexión de las generaciones*, por el Dr. von den Velden. Francfort (en alemán). Prescinde casi en absoluto de las conquistas científicas definitivas; da poca importancia al descubrimiento del bacilo de la tuberculosis, y sigue afirmando que la tisis no es contagiosa ni infecciosa, sino hereditaria y constitucional.—*Problemas cerebrales antiguos y modernos*, por Wendt. München (en alemán). Quiere que, en la teoría del conocimiento, se tengan en cuenta factores hasta aquí desconocidos, como el mecánico y el químico; y que entren también el ritmo y las leyes de armonía de la filosofía griega. Luego expone las bases de la inteligencia, desde el punto de vista de la morfología, y termina con una estadística de pesadas cerebrales, que comprende más de mil operaciones, por edades y sexos, y según la cual, el cerebro masculino pesa más que el femenino, y el de los viejos, menos que el del hombre de edad intermedia.—*Calendario para maestros y maestras de escuelas y establecimientos de niños retrasados mentalmente*, publicado por Frenzel Schwenk. Leipzig (en alemán). Es una guía muy útil para la pedagogía médica, con numerosos datos administrativos, técnicos y legales acerca de este ramo de enseñanza.

Sumario de la Revista *El Médico Escolar*:

Cuadros murales para demostrar las consecuencias de la excesiva opresión del cuerpo femenino, por el Dr. J. Thiersch.—*Nuevos informes anuales de médicos escolares* (Breslau, 1907-08), por el Doctor Alexander.—*Tareas de los médicos escolares de Wiesbaden*.—*Comunicaciones*.—J. ONTAÑÓN.

FRANCIA

Revue Internationale de l'Enseignement.

Paris.

JULIO

La enseñanza de la Universidad El-Azhar, por F. Picavet.—M. Pierre Arminjon, profesor en la Escuela Kedival de Derecho del Cairo, da idea, en un libro lleno de interés, de la Universidad mencionada y de los otros centros universitarios del Delta. Sus indicaciones son doblemente importantes; en primer lugar, porque nos enseñan lo que se hace en Egipto, y después, porque nos aclaran, en razón misma de la unidad y la identidad de la civilización musulmana, lo referente á la mayor parte de las mezquitas—colegios inaccesibles á los infieles—. En el siglo XIV, Aben Jaldún, en sus *Prolegómenos*, anotaba que las ciencias cultivadas otras veces en Bagdad, Córdoba, Basora, etc., no se estudiaban ya más que en el Cairo.—M. Arminjon clasifica los centros escolásticos del Cairo en tres categorías, según la naturaleza de las doctrinas filosóficas, religiosas ó místicas que en ellos se profesaban. *La Casa de la ciencia ó de la sabiduría* fué instalada en 1004, y numerosos sabios enseñaban en ella el derecho, la medicina, la filosofía, la astronomía y la gramática. Este centro fué absorbido en 1171 por la Universidad El-Azhar, la «florida», que fué acabada en el 970 de la Egipta. Eclipsada en tiempos de Saladino por la mezquita ortodoxa de Hakim, en 1268 fué restablecida en su dignidad y provista de profesores de los cuatro ritos ortodoxos. En 1225, se funda en el Cairo un colegio para la enseñanza de las tradiciones pro-

féticas. Se cultivaban las matemáticas, la astronomía, la geografía, la medicina, después de las ciencias finales, teología y legislación, y las ciencias preparatorias, gramática, retórica, etc. También había un observatorio en el Cairo. Cada enfermedad tenía en los hospitales su local particular y su médico especial; y cada colegio y cada monasterio, su biblioteca.—Cuando se produjo la decadencia de Egipto, se concentró la vida intelectual en El-Azhar, que aumentó su riqueza é influjo. Sus *ulemas*, ó doctores de la ley, influyeron grandemente en la vida política. Por ellos fué nombrado Mehemet-Alí en 1805 pachá de Egipto. Desde 1895 á 1900, el Kediye actual ha dictado ordenanzas que someten las mezquitas universitarias á una autoridad central común, instituída en El-Azhar, y que, con un código claro, preciso y minucioso está encargada de fortificar la dirección y de restablecer la disciplina y la regularidad de los estudios según los antiguos usos.—En cada mezquita, hay una escuela infantil. Los establecimientos que merecen el nombre de Universidad son El-Azhar y sus dependencias del Cairo, las mezquitas de Tautah y de Dessuk, las dos antiguas mezquitas de Damietta, El Bahr y Matbuli; el colegio de Ibrahim Pachá, en el centro de Alejandría, y la Universidad oficial recientemente fundada en esta ciudad. En total, 395 profesores y 15.760 estudiantes.—Los jóvenes que quieren ser admitidos como estudiantes deben tener 15 años al menos, saber leer, escribir y recitar de memoria la mitad del Corán. El estudiante queda matriculado en el registro de un *rionak* ó colegio y se convierte así, en cierto modo, en becario de una fundación. Hay doce colegios destinados á los egipcios, con 9.758 inscritos, y 17 para extranjeros, con 645 alumnos. Los alojamientos están en la mezquita El-Azhar, en las casas vecinas, en otras mezquitas ó en antiguos conventos.—La enseñanza tiene muchos defectos, que M. Arminjón señala: «la imperfección del sistema se origina, en primer lugar, de la ignorancia de los estudiantes al ingresar—debida á la falta de toda escuela secundaria—; pero, sobre todo, del carácter

pasivo y mecánico de los estudios, durante los cuales la memoria no deja lugar al razonamiento ni á la imaginación.

La enseñanza de la literatura comparada en las Universidades de Columbia y de Harvard, por Baldensperger.—La «literatura comparada»—es decir, el estudio de las relaciones recíprocas de las diversas literaturas—encuentra en las Universidades norteamericanas un terreno propicio. El pasado intelectual, en los Estados Unidos, no puede parecer tan estrechamente limitado como el de cada uno de los países de Europa, que tiene cada uno una sola tradición nacional; y es natural que allí la facultad de apoderarse de puntos de vista generales y de conjunto sea menos entorpecida por los hábitos espirituales que dominan en los europeos; la imposibilidad de explicarse los movimientos de la historia literaria y la génesis de las obras, sin poner de relieve los influjos exteriores, debe herir más vivamente á espíritus que están en cierto modo sumergidos en el conflicto de razas ó tradiciones diversas. Por todo esto, es más interesante señalar las disposiciones que rigen los «Departamentos» de literatura comparada de las dos grandes Universidades del Este: Columbia, de Nueva York, y Harvard, de Boston.—He aquí el programa del Departamento de Columbia: «El objeto del departamento de literatura comparada surge de los datos siguientes: 1.º, su asunto fundamental es la historia de la literatura; 2.º, se ocupa especialmente con los elementos comunes á diversas literaturas; 3.º, considera cada literatura particular como una parte constitutiva de la cultura europea general y no solamente en sí misma. Estos cursos se preocupan de la evolución de las relaciones recíprocas entre las literaturas particulares de los grandes encadenamientos históricos, del desenvolvimiento de los géneros y del carácter formal de los grandes monumentos literarios, sea en sí mismo, sea en sus relaciones mutuas.»—De acuerdo con este programa, los Sres. Fletcher y Spingarn, que dirigen este departamento desde hace varios años, han profesado cursos rela-

tivos al Renacimiento y á la manera cómo surgieron de él las teorías estéticas, para influir, sucesivamente, en la mayoría de las literaturas europeas. Este año, en el curso colectivo de introducción al estudio del romanticismo en Europa, se ha añadido á las exposiciones fundamentales sobre la elaboración del clasicismo, una historia del influjo de la literatura francesa durante la Edad Media, otro sobre Dante y la cultura medioeval y otro sobre la evolución de la elegía: los que conocen los trabajos personales de M. Spingarn, saben cuánto se han enriquecido, gracias á sus investigaciones, las literaturas italiana, francesa é inglesa.—La Universidad de Harvard ha organizado sobre un plan más audaz, gracias á la iniciativa de M. Schofield, el Departamento de literatura comparada de su Facultad de «Artes y ciencias». El esquema general es el mismo: «Estos cursos tratan de la historia de la literatura, considerada como un conjunto orgánico. Se proponen mostrar las relaciones mutuas de las literaturas de diferentes países, las reacciones recíprocas de los grandes escritores, el origen y el desenvolvimiento de las formas literarias, el desarrollo de los caracteres nacionales en materia de estilo, y la conexión de la literatura con los movimientos políticos y sociales.» Pero aquí, aparte de los cursos reservados á los *graduados*, que poseen ya cierto conocimiento de una literatura determinada, hay organizada, para los *subgraduados*, una enseñanza general y más elemental, que les sirva de iniciación previa á la literatura europea en general, y otra para los «estudiantes que buscan en los estudios literarios un medio de cultura total y un estimulante, así como para los que quieren conocer la historia de la civilización, tal como permiten reconstruirla los monumentos impresos».—El cuerpo docente, según aparece en la lista del programa de 1908 á 1909, comprende 27 maestros; en realidad, los especialistas no son más que dos: los Sres. Schofield y Wolf Fuller, aparte de un cierto número de profesores, á quienes sus atribuciones, por sí complejas, literaturas germánicas, ó

latinas, ó eslavas, confieren una competencia no limitada á un solo dominio lingüístico.—Es difícil prever si obtendría algún provecho un espíritu de 20 años que se encontrase exclusivamente sometido á una enseñanza cuyo designio no ve, más atenta á la historia de las ideas que al estudio estético de los textos, más preocupado por las *relaciones* que por los *monumentos*. Pues es indudable que, en el pensamiento de sus organizadores, el Departamento de literatura comparada es un complemento, un correctivo, un órgano de emancipación, tanto como una disciplina integral: á este título, es cierto que las Universidades que lo poseen experimentan sus benéficos efectos. No tardaremos, sin duda, en ver interesantes tesis de Harvard suscitadas por el ardiente apostolado de M. Schofield y estimuladas, también, por los dos «premios Potter», instituídos para su recompensa.

Lección de apertura de un curso de lengua y literatura francesa en la Universidad de Madrid, por Henri Merimée.—El centro de estudios fundado en España por la Universidad de Tolosa, bajo el título de «Unión de los estudiantes franceses en España», ha proseguido en 1909 la ejecución del programa que se había trazado desde su origen. Conforme á este programa, ha inaugurado este año una sección de *francés para el uso de los españoles*; y esta lección ha sido el primer acto público de la sección. Ha sido pronunciada el 13 de Abril de 1909, en presencia del Rector de la Universidad, de varios profesores de diversas Facultades y de un público numeroso é inteligente. La conferencia fué publicada en español, á raíz de ser pronunciada, en una de las principales revistas de Madrid.—El fin á que aspira el curso indicado es el de fomentar el mutuo conocimiento, base de la mutua simpatía entre ambos países. Existe actualmente una literatura europea, que vive y se desenvuelve fuera y por encima de las diferentes naciones de Europa. Sin duda que está constituída por lo que aporta cada país; pero por el solo hecho de haber ellos entrado en contacto, toma una significación

nueva. La parte de España y Francia será tanto mayor cuanto mejor se conozcan. En el siglo xvii, Francia sufrió el influjo español, y, en el xviii, sufrió España el francés; pero se dice con razón que lo *SUFRIERON*; es decir, que este influjo literario pesó sobre ellas por razones, que ninguna de ellas es de orden literario. En el siglo xix, al contrario, se ha comprendido por primera vez que, de todas las maneras de enriquecer la inteligencia de una nación, la más segura es la de ponerla en contacto y en conocimiento de las naciones vecinas. Desde entonces, el influjo de una nación sobre otra cesa de imponerse desde fuera: es querido y buscado. A la imitación pura y simple de una literatura extranjera, sustituye el estudio crítico de esta literatura. Así nace la literatura europea. Francia y España deben asociarse, para ser en la empresa obreros desde la primera hora.

Asociación de los miembros de las Facultades de Derecho, por Marcel Porte.—Acta de la Asamblea constitutiva del 30 de Octubre de 1903.—El Presidente resume la misión realizada por la Comisión de organización. La Asociación no será otra cosa que un acto de unión de los profesores de todas las Facultades de Derecho, un grupo para estudiar las cuestiones generales que interesan á la enseñanza—especialmente, las repercusiones de la nueva ley militar sobre nuestras Facultades—y elaborar un programa común que pueda servir de base para las reformas ulteriores de la enseñanza del Derecho. Los delegados se han inspirado en estas ideas para redactar los estatutos provisionales, sometidos al voto de la Asamblea. Se abre animada discusión sobre éstos, y son aprobados. La siguiente Asamblea se ha celebrado el 31 de Octubre.

La enseñanza técnica superior: Sesiones del 6 y del 27 de Junio. Nota de Monsieur Jorge Biondel.

Informe presentado á nombre de la Sociedad de enseñanza superior, sobre el desenvolvimiento que ha de darse á la enseñanza técnica superior, por H. Le Chatelier.

El CD aniversario de Elías Vinet, por H. de la Ville de Mirmont.

Enseñanza técnica superior: Facultad de Ciencias de Marsella.—La electricidad industrial (Ch. Fabry).—La química industrial (Paul Rivals).

Crónica de la enseñanza.

Análisis y extractos.

Revistas francesas y extranjeras.—D. BARNÉS.

Revue pédagogique.—Paris.

ABRIL

Las ideas muertas (á propósito del libro de M. Albert Bayet), por A. Darlu.—El libro de M. Bayet presenta la moral científica, positiva, revistiéndola de formas poéticas, de mitos, de parábolas, de símbolos y de apólogos.—Las ideas muertas son las ideas religiosas, «heladas», como el mármol de los ídolos. Las ideas morales, tan íntimamente unidas á las religiosas, han de seguirlas en su desaparición. La idea del deber ya no obra. Con ella sucumbirán las demás ideas morales, el desinterés, la buena intención, la responsabilidad, el remordimiento. Se borra la distinción entre el bien y el mal, «nada hay verdadero ni falso», sólo hay ideas «que suben á la vida ó que bajan á la muerte». Las ideas no mueren, se transforman, y al decir muerte de las ideas hay que entender esta transformación. Así ocurre con todas las que M. Bayet da por muertas.—Su teoría se apoya en dos concepciones filosóficas. Una, del deber, que atribuye á Kant, y otra del determinismo, que profesa por su cuenta. Quiere que el deber sea para Kant un mandamiento inexplicable, que ordena sacrificarse sin objeto. Pero precisamente en la conciencia del que se sacrifica hay una lucha entre su bienestar y el deber. No es exacta la manera como M. Bayet interpreta la doctrina kantiana, y cómo hay que interpretarla lo han dicho ya los comentaristas, principalmente M. Bouteux. «Cómo se podría ver en el deber un mandamiento sin razón, puesto que el mandamiento de que se trata es el de la razón misma?» Acerca de la significación exacta

del determinismo, se equivoca igualmente M. Bayet. Imagina una especie de predestinación, que hace entrar de antemano todos nuestros actos en el orden necesario del mundo, desapareciendo la personalidad humana. Pero el determinismo de nuestras acciones no nace solamente del influjo que sobre nosotros ejerce el medio exterior, sino principalmente de nuestros sentimientos é ideas, de lo que de ellos pensamos y del esfuerzo realizado para contener nuestros deseos instintivos, para obedecer á la idea que del deber nos formamos. Así la responsabilidad y la libertad nacen del determinismo. El destino se escribe cada día; en parte nosotros mismos lo dictamos.—Si las ideas morales han vivido unidas, durante todos los siglos de dominación de la Iglesia á las ideas religiosas, justo es pensar que, al morir éstas, aquéllas se marchiten, pasen por un período de crisis. Pero, justamente hablando, las dos especies de ideas son esencialmente distintas, en su origen y en el curso de su evolución. Las ideas morales nos unen á nuestros semejantes; las religiosas, al principio infinito que rige el universo. Ha de perseguirse el medio de organizar con sólo el fundamento de la conciencia la vida pública y la vida privada, para dejar subsistentes las antiguas virtudes, á fin de que produzcan otras nuevas.

De la educación de las mujeres, según Mme. de Rémusat, por L. Dugas.—La educación ha de tender á ilustrar y desarrollar la voluntad. En este respecto, es muy defectuosa la educación de las mujeres. Se las educa en medio de prejuicios, sin libertad, sometiéndolas á reglas estrechas, á conveniencias tiránicas. Protesta contra ello y quiere que la mujer se haga, ante todo, una persona, una individualidad, un carácter propio. No se aplica á las hembras la educación que se cree ser buena para los varones, por el temor de ir demasiado lejos, equivocarse, caer en utopías. Se piensa que el progreso vendrá por la fuerza de las cosas, y sin que nosotros lo apresuremos. Se mantiene la educación femenina dentro de los límites tradicionales, porque, aun cuando no se

dice, se tiene el sentimiento de la inferioridad natural y social de las mujeres. Nueva protesta elocuente de Mme. Rémusat, Se educa á las mujeres de una manera especial, que tiene mucho de despótica. Casi todas las madres prefieren los preceptos á los principios. Ordenando á sus hijas lo que tienen que hacer, prefieren usar la frase *es necesario*, «que no se dirige á la razón, á decir *considerad*, que sólo la razón comprende». La educación es despótica, simplemente porque es irracional. Los padres, más ilustrados, guían; sus mandatos sustituyen á la conciencia del niño y crean en éste hábitos regulares. Pero los padres no siempre tienen tan sólo virtudes; pueden también estar ciegos, orgullosos de sus hijas. Apartan de éstas toda responsabilidad, recogiénola ellos entera, al no dejarles ninguna iniciativa. Así se mata la razón de las muchachas, para quienes se cree que debe ser mayor la solicitud maternal. Se las hace autómatas, bajo el influjo de esta mal llamada educación, «todos los caracteres se igualan, todos los espíritus se nivelan, todo se borra». La vida femenina se simplifica, se reduce á la repetición de unas cuantas acciones, siempre las mismas, ó, por el contrario, se hace objeto de una etiqueta complicadísima á la china. Lo que se pierde es el principio de que la mujer debe saber guiarse por sí misma. Para todos los casos, hay un mandato que cumplir; no hay, pues, que recurrir á la razón en ninguno. Se quiere que aproveche los beneficios de nuestra experiencia, olvidando que cada cual adquiere la experiencia propia. Nuestra educación anula el espíritu de las mujeres, las cohibe; partimos del principio de que «nunca podrán ignorar demasiado»; las hacemos ñoñas. Los padres, pensando en que pueden faltar, deben acostumar á los hijos á prescindir de ellos, y cuando éstos se les igualen, por su desarrollo, hay que evitar que nos censuren por no haber sabido formarles la conciencia. «Por dignidad del hijo, como para seguridad suya, es preferible, desde los primeros años, inspirarle el deber, á dictárselo»; «en educación, se trata menos de lograr que se

haga el bien, que de enseñar á quererlo y hacerlo»; hay que «colocar al espíritu en situación de discernir los deberes, de conocerlos y quererlos cuando es necesario». No es el ideal la niña inocente y respetuosa, siempre maquinal, á veces hipócrita, que cumple los deberes que se le imponen, para vivir tranquila, desconociendo sus motivos y ocultándonos el fondo de su espíritu. Padres é hijos se engañan mutuamente: el hijo finge ser lo que se quiere que sea; los padres no quieren darse cuenta del verdadero carácter de sus hijos. Es una educación aparente, ilusoria, de fingimiento por ambas partes. Educación tal no preserva al educando contra las tentaciones del vicio; no haciendo funcionar la razón, no nos da motivos para rechazarle. El aburrimiento de la existencia á que se condena á las muchachas exalta en ellas la imaginación. La disciplina exterior, pasiva, es la muerte del alma y de la conciencia. La mujer no se entusiasmará, si no entra en la vida de ocupaciones serias, si no cumple deberes cuya responsabilidad acepte. El aburrimiento es el peor enemigo de nuestras jóvenes; agría su carácter, y las impulsa al extravío. Quieren ser tratadas como seres racionales, no como juguetes delicados.

La disciplina en la escuela, por Henri Doliveux.—Disciplinar á los niños quiere decir educarles bien. El hombre, ser dotado de razón, tiene una personalidad sagrada para los demás. La razón está en germen en el niño que nace, y se va lentamente desarrollando. La persona del niño es sagrada en la escuela, dedicada á él, y el maestro ha de darle una educación liberal, tanto más, cuanto que, por costumbre secular, los padres le abandonan este cometido. Deben desecharse todos los procedimientos que tiendan á suprimir la personalidad del niño, á convertirle en máquina. Los medios que se empleen han de converger todos al mismo fin. La disciplina se regula en Francia por las Instrucciones de 1890. Se recomienda la clase higiénica, el juego, los paseos y excursiones, el trabajo moderado (en este punto el autor considera excesivo el que los escolares fran-

ceses soportan actualmente). La disciplina es cuestión resuelta, cuando el maestro ha preparado bien su lección; hay entonces interés en el que habla y en los que escuchan. Debe el profesor asegurarse asimismo de que se le entiende bien, usar un lenguaje poco abstracto, no hablar como hombre, sino como niño. Hay que dar á las cosas que se explican el tono adecuado; el maestro ha de ser actor, expresivo, ayudarse de todos los medios para sugestionar al alumno. Los alumnos deben intervenir en la clase lo más posible; cuando todo se reduce á la disertación del profesor, la clase carece de animación. Para educar, hay que tener cariño á los niños, encontrar atractivos en su trato. El maestro de tipo puramente intelectual no sirve; es preferible el corazón, que nos hace llegar al alma de los alumnos. Si sabemos hablarles, veremos que sus ojos se abren, señal evidente de que su espíritu se abre también; veremos que su mirada brilla, señal cierta de que su inteligencia se despierta. Estarán atentos á todas nuestras palabras, como pendientes de nuestros labios; serán enteramente nuestros. En otros tiempos, el maestro castigaba, y á fuerza de castigos se hacía obedecer; podía conseguir silencio, pero los niños no le querían, y al yugo que se les había impuesto hallaban salida en cuanto se les presentaba el menor resquicio, dejando en ridículo la autoridad del profesor. Fundamos hoy la disciplina en la confianza; la tenemos en los alumnos, á los cuales creemos; si hay hipócritas y embusteros, sabremos decirles lo que corresponda; además, á estos mismos procuraremos y conseguiremos atraérmolos paulatinamente. «En vez sospechar *a priori* de la buena fe del alumno, dicen las Instrucciones de 1890, supongámosla de antemano.» Los buenos maestros castigan poco. El que necesita castigar carece de autoridad. Es necesario tener una conducta sostenida con los muchachos, no ser demasiado débiles un día, para caer en el exceso contrario al siguiente. Tratemos á los niños, todo lo más posible, como hombres, apelemos constantemente á su razón y á sus buenos sentimientos, en la seguridad de que pocas ve-

ces dejaremos de ser escuchados. Sin embargo, no hay que suprimir en absoluto los castigos. El castigo es legítimo: protege á los buenos contra los malos; el maestro es juez y protector. Pero, al castigar, no hay que maltratar ni humillar al niño (castigos corporales, reprensiones en público). El trabajo como castigo debe también rechazarse. Se puede castigar privando del recreo y hablando particularmente al que falta. Las malas notas deben explicarse con precaución.

La ciencia libresca, por Julio Tannery.—Advertencias sobre lo que deben ser los libros de texto que se ponen en manos de los alumnos.

Revista de los libros de Pedagogía, por M. Carlos Chabot.—DOMINGO VACA.

INGLATERRA

The Journal of Education.—Londres.

MARZO

Notas ocasionales.—La Comisión de la ley de pobres ha publicado una concienzuda estadística, de la que resulta que el 80 por 100 de los muchachos que salen de las escuelas en Londres, se contratan como simple peones, en trabajos (*unskilled labour*), que, por lo tanto, no ofrecen ocasiones de mejora y en que suelen cesar cuanto pasan de los 18 años. Para evitarlo, la mayoría de la Comisión propone una enseñanza primaria menos literaria y más práctica, y que procure una preparación más fácil para la educación técnica. La minoría, en la cual se encuentra Sidney Web, es más radical: cree que hay que rebajar á los 15 años la salida de la escuela, con un máximo de labor de 30 horas semanales, hasta los 18 años, combinado con la obligación de asistir otras 30 á las escuelas de artes y oficios.—El *Morning Post* inserta una interesante correspondencia acerca de la educación rural. Quiere, ante todo: a) que los maestros sean competentes, así en la teoría como en la práctica de sus enseñanzas, porque, hasta ahora, ni la escuela del magisterio subviene á esta necesidad de modo muy satisfactorio, ni los que cursan en las de agricultura obtienen sufi-

ciente sueldo en la profesión de maestro; *b)* que se establezcan escuelas secundarias, que, sin abandonar la cultura científica y literaria, comprendan también trabajos de campo y jardinería, como sucede en Abbotsholme y en otras partes, y *c)* que se procure vencer los prejuicios de los labradores, educando mejor á sus hijos.—Mr. J. Herbert Farmer ha abierto en el *Times* campaña contra las carreras á pie de los niños de las escuelas, y, en su última carta, cita la opinión de cinco reputados médicos, que aseguran que estos juegos son peligrosos para la salud de los muchachos menores de 19 años. La revista que extractamos no cree, sin embargo, que haya motivo de alarma por parte de los padres, porque ese deporte, practicado como en dichos establecimientos, se reduce á un paseo un poco rápido en pleno campo, en vez de seguir las carreteras, con gran cuidado de que los muchachos no se agiten demasiado, y siempre contando con el permiso del médico. Sólo se permite la celebración de concursos y únicamente á los alumnos más aventajados en esta clase de ejercicios y cuidando mucho de tomar todo género de precauciones, para evitar accidentes.—En la Memoria del Comité de educación del Consejo del Condado de Surrey, se concede especial importancia á la limpieza de las escuelas, indicando algunas reglas, tales como la de que los locales deben ser barridos una vez al día, y si se da clase por mañana y tarde, dos veces; que se debe quitar el polvo, todas las mañanas, de las mesas, bancos, ventanas, etc., y de los cuadros, pinturas, diagramas, cada quince días; así como de los techos y paredes. La cocina ha de limpiarse con el mayor esmero, lavando con agua y jabón el suelo y bruñendo la estufa. Todas las habitaciones han de ser lavadas en la misma forma cada mes.

La dirección de la inteligencia, por el profesor S. A. Alexander.—La principal dificultad con que se tropieza en la enseñanza de la Psicología ó de la Lógica, es que los estudiantes, en vez de ponerse en seguida y ante todo en relación con los hechos á ellas concernientes, substituyen

esta necesaria función con la descripción técnica. La información científica de las cosas se toma por ellos como fin en sí mismo, en lugar de considerarlo como simple medio de más completo conocimiento de los asuntos descritos. Así pues, en vez de adquirir conocimiento de las cosas, como lo tenemos de las personas, relacionándonos con ellas, se lo proporcionan de oídas. Es la diferencia que se advierte entre un pintor bueno y un pintor malo: el primero pinta lo que ve; el segundo, por el contrario, pinta lo que puede pintar, substituyendo por sus colores favoritos y por las formas que él prefiere las reales, y como reemplaza la realidad por sus propias concepciones, falsifica el asunto con amaneramientos y sentimentalismos de su imaginación; pinta con arreglo á un esquema que ha aprendido, no estimando en primer término la realidad. Es relativamente fácil adquirir el hábito de la verdad en la intención; pero es muy difícil, especialmente á los principiantes, decir las cosas tal cual son; Precisamente la última lección que aprendemos es ver las cosas por nosotros mismos: imitando el juego de los niños, cerramos los ojos y abrimos la boca, y tomamos lo que el maestro quiere darnos.—En la enseñanza de la Lógica, aparece patente la dificultad. El principal valor del conocimiento de la Lógica elemental tradicional es que el estudiante llega á ver cómo las piezas más importantes de información y las diferentes especies del razonamiento se formulan en el lenguaje en tipos lógicos, por ocultos que se encuentren en la complejidades y sutilezas del discurso; pero olvida que estos tipos han sido descubiertos por la práctica de los hombres y que pueden únicamente ser comprobados por un cuidadoso proceso de observación. Comienza el alumno por pensar que la Lógica consiste en un ingenioso artificio de astucia y trampas; y cuando se le ofrece un raciocinio ó un argumento para que lo exprese en forma lógica, en vez de preguntarse el contenido, el significado de aquéllos, y de proceder después á averiguar qué tipo de los aceptados debe ex-

teriorizarlo, se preocupa únicamente de adaptarlo á una ó á otra forma; porque lo esencial para él es el empleo de la máquina científica meramente. Así, un alumno que haya aprendido que ninguna conclusión puede proceder de dos proposiciones negativas, declarará falaz un argumento que aparentemente las contenga, sin pararse á considerar que esas negaciones acaso no sean otra cosa que simples giros del discurso.—Es muy común también, que los estudiantes se aferren al tecnicismo de la ciencia, por encontrar mayor dificultad en realizar experimentos en vivo; por eso el maestro tiene muchísimas ocasiones de comprobar la teoría de la emoción, tan relacionada con el nombre de William James y expuesta en la epigramática frase: «no lloramos porque estamos tristes, sino que estamos tristes porque lloramos». Todo depende de la falta en hábito de la generalidad de los alumnos—por defecto las más veces de los profesores—, de contemplar directamente la realidad, comenzando por la que ellos llevan en sí mismos. Debido á este divorcio entre la visión directa y las llamadas descripciones y explicaciones científicas, una ciencia, que es considerada en verdad como el mejor conocimiento de ciertas materias, se convierte en una especie de misterio, en que el que pretende estudiarla ha de ser iniciado precisamente por quien ha aprendido de antemano sus reglas. Pero la ciencia ni es misterio, ni juego de manos de sus adeptos: es mera descripción realizada con la mayor extensión y sistematizada con el mayor cuidado. La ciencia más completa es la visión más perfecta.—Ahora, los tecnicismos responden á las necesidades de la descripción y de la explicación, que á su vez concuerdan con lo complejo y vario de la diversidad de aspectos de las cosas; y el alumno, al notar esas complejidades, esas ramificaciones, repugna creer que eso pueda adquirirse mediante la experiencia ordinaria, y le atribuye un origen extraño y recóndito. Hay que evitar á toda costa este prejuicio. Cuando por escrupulosa descripción de algún objeto familiar y por reflexión sobre sus relaciones llega aquél á

comprobar cuán complejas y varias son las cosas, comprende que las construcciones artificiales de la ciencia están en completa correspondencia con la sencillez de aquellas. Y si no, compárese lo prolijo de una descripción científica, de un experimento, con el experimento mismo y se advertirá cómo no es exagerado lo que se acaba de decir. Científicos conceptos, leyes científicas: esto es lo que el entendimiento, en directo contacto con las cosas, descubre por medio de observación clara, inteligible y consistente. Pero debe de haber alguna razón para que, no sólo el estudiante, sino también el hombre de ciencia algunas veces, se encuentre inclinado á sustituir su ciencia por el contacto inmediato con las cosas. La causa de esto es la presunción de la razón humana. «Nosotros nos sentimos orgullosos de nuestras creaciones científicas; y en lugar de congratularnos al descubrir en la Naturaleza algo que está allí para que lo investiguemos, lo miramos como debido á nosotros mismos, como nuestra propia creación. No es extraño que sucumbamos á esta tentación, pues que el mundo en que nos movemos está lleno de manifestaciones en que leemos realmente. El hecho más sencillo está plagado de sugerencias; la flor más insignificante, ¿qué de pensamientos no determina? Y entonces concluimos: ¿de dónde pueden provenir esas sugerencias, esas memorias, esos pensamientos, sino de nosotros mismos? Así parece que nuestro conocimiento de las cosas es algo nuestro exclusivamente y como si la ciencia fuera un procedimiento para abastecer de pensamientos y de ideas á nuestra mente, como si nos moviéramos en un mundo de ideas nuestras, y que todo lo que tuviéramos que hacer fuese comprobarlas con nuestra experiencia de los hechos.»—Esto es una magna equivocación, porque el conocimiento es tan sólo una visión que se le concede de algo que es independiente de él. Las cosas que solicitan nuestra atención no son, pues, creación de nuestro pensamiento. Vemos porque tenemos ojos y oímos porque tenemos oídos; pero si no los tuviéramos, las cosas seguirían siendo

coloreadas y produciendo sonidos. No hay que perder de vista que, además de sentidos, poseemos cerebro que realiza la función de pensar y que nos proporciona la semejanza de las cosas que no pueden darnos los sentidos. Existe, realmente, una gran diferencia entre este concepto del entendimiento y el antiguo, que se me perdonará que distinga con los nombres de sistema ptolemaico y sistema copernicano; porque en el primero se figuraba la tierra como el centro del cosmos, y en el segundo, como un humilde planeta entre los demás. Conforme á aquél, el pensamiento humano es algo privilegiado que dicta leyes á la Naturaleza; de acuerdo con éste, la inteligencia del hombre es meramente algo que puede conocer á la Naturaleza en mayor grado que otras inteligencias inferiores, caracterizadas por organismos más imperfectos. Las variadas cosas del mundo excitan á la inteligencia al empleo de los sentidos, de la imaginación, de la razón, y así las conoce en diferentes modos de plenitud. «En este concepto, el entendimiento no es una facultad que posea saber; es una actitud respecto de otras cosas del universo. Si hubiera un ser superior al hombre, que contemplase nuestra vida, como nosotros la de los animales, seguramente se sonreiría cuando alguien tratara de convencerle de que nuestros descubrimientos son creaciones nuestras y de que existe un mundo de ideas que pertenece á nuestro entendimiento; puesto que su observación de nosotros no le daría otra cosa que «percepciones», «imágenes», «juicios», «experiencias», que nos ponen en situación de ver mejor lo creado.» (Continuará.)

Noticias coloniales y extranjeras.—Para mejor comprender el estado de la educación pública en Alemania, es conveniente saber de qué instituciones de enseñanza se nutren las Universidades.—De los tres órdenes de aquéllas (*Gymnasium*, *Realgymnasium*, *Oberrealschule*), es de la primera de la que proceden los más de los estudiantes universitarios; mientras que las Escuelas superiores (*Hochschulen*) reclutan su personal escolar en las escuelas realistas ó modernas (*Oberreal-*

schulen).—La reforma de la educación femenina en Prusia no es ya un proyecto, sino que se encuentra en vías de inmediata realización. La Autoridad educacional de Berlín ha decidido elevar sus 7 escuelas de niñas al grado de superiores; es decir, que, desde Octubre, tienen 10 clases, y para Abril serán incorporadas á las escuelas femeninas (*Frauenschulen*) ó á las Normales (*Seminäre*), y de ellas saldrán las mujeres que pretendan entrar en las Universidades. El profesor Rein, en su discurso del *Reichs-und Bezirkslehrerverein*, de Gotha, ha manifestado su conformidad completa con la reforma, porque incorpora á la mujer alemana á la obra de la cultura nacional, añadiendo que la maestra de escuela únicamente será verdadera educadora de la juventud, cuando haya llegado á ser madre ó, por lo menos, esposa; y por eso debe hacerse posible que continúe en el oficio después de casada.—En Chemnitz (Sajonia), la inspección médica ha llegado á un altísimo grado. Desde ahora, todos los muchachos, al salir de la escuela primaria, serán reconocidos por los médicos, al efecto de la elección de carrera. Hacia la mitad del último año escolar, son examinados cuidadosamente y, en caso de necesidad, prevenidos contra inclinaciones peligrosas. Por ejemplo, aquellos cuyos pulmones están afectados ó que muestran tendencias á la tuberculosis, se les recomendará que no se dediquen á oficios expuestos á esta enfermedad.—Alemania ha abierto campaña contra la mala literatura, que hoy entretiene considerablemente á los niños. En Hamburgo, la *Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens* ha publicado un folleto, previniendo á los padres contra el peligro de la lectura de las novelas de Buffalo Bill y de Nik Carter y del cual se han repartido 150.000 ejemplares. Se ha acudido también á un recurso ingenioso para impedir dichas lecturas. Dedícase una clase entera á leer alguna obra atractiva bien escogida, reservándose una parte para casa, y después se discute acerca de su mérito, lo cual suscita gran interés.

El Consejo de la ciudad de Leipzig, á instancias de la *Sittlichkeitsverein*, ha prohibido la venta en los kioscos públicos de 12 novelas de Nik Carter. Pero es difícil la elección en esta materia. Hay novelas de aventuras que no son necesariamente corruptoras; los más escrupulosos moralistas no se atreverían, seguramente, á impedir la lectura de *La isla del tesoro* por sus hijos; y si se trata de aventuras de piratas, por poco respeto que tribute-mos á la memoria de nuestros antepasados, no deberemos olvidar su papel en la historia de Inglaterra y hasta de Alemania.

—*Francia*.—Por el momento, hay en este país, en punto á educación, tres motivos de preocupación: el plan de estudios de Medicina, la enseñanza de la lengua materna y el *bill* anticlerical. Respecto á lo primero, la opinión está conforme en que debe basarse en una instrucción previa de carácter liberal, y, conforme á esto, exigirse la posesión del título de bachiller de la enseñanza secundaria, dando preferencia, en los estudios necesarios para obtenerlo, á la Física y la Química, no obstante el retraso en el doctorado en Medicina, que no podría tenerse hasta pasados los 26 años de edad. Ya en la Facultad, los estudios serán de tres clases: teóricos, los suficientes para adquirir los conocimientos necesarios; técnicos, en laboratorios, coordinados con los teóricos; clínicos, en los hospitales, concediéndose una especial importancia á los trabajos radiológicos; todo con el fin de acabar con el predominio de la enseñanza libresca, que hasta ahora domina. En cuanto á la enseñanza del francés, se nota cierta poquedad en el conocimiento de la historia de la literatura, así como en la sección D se advierte que la enseñanza de las lenguas modernas por el método directo es insuficiente para fines literarios. Para remediar los defectos que se advierten, M. Barot propone en la *Revue Universitaire* que se dediquen más horas al francés en todas las secciones; que en la D haya clases separadas de francés en todos los Liceos, y que en el bachillerato se rechace á los candidatos que no alcancen cierto grado en las califica-

ciones. El Ministro, preocupado con esta cuestión, ha confiado el estudio á una Comisión, presidida por un Inspector general y compuesta de algunos profesores de Gramática y Literatura y de Inspectores de letras de la Academia de París. Respecto al último punto, sabido es que la ley va dirigida contra los Obispos y el clero, en general, que prediquen públicamente en las iglesias contra las escuelas del Estado. Se aplica el art. 35 de la ley de separación, que prescribe prisión desde 3 meses á 2 años, y en cuanto á los padres, multa de 11 á 15 francos y cinco días de detención, caso de reincidencia.

—*Estados Unidos de América*.—Se piensa seriamente en reformar la enseñanza de la Física, en el sentido siguiente: 1.º, el profesor debe proceder con sus alumnos como si se tratara de hacer especialistas en esa ciencia, ó como si su estudio fuese el principal interés de la vida; 2.º, la ciencia física no debe presentarse como algo fijo y definitivo, sino como una esfera del conocimiento que constantemente se mueve y desarrolla y que está sujeta, por lo tanto, á frecuentes correcciones, con arreglo á los descubrimientos que se realizan. A este fin ha de contribuir mucho la historia de la ciencia y la insistencia en las aplicaciones que los inventos tienen á otras disciplinas de la vida. En una palabra, la enseñanza de la Física debe *humanizarse*.

Propósito de la enseñanza del arte en las escuelas, por miss Teodora E. Clark, Directora de la Escuela de Croham Hurst, South Croydon.—El fin de la enseñanza del arte en las escuelas primarias no es hacer artistas, sino despertar y nutrir aquel goce de la belleza que sir Martin Conway aprecia cuando dice: «Todo arte se basa en la alegría, produce la alegría del trabajo honrado y termina siempre en alegría». Para lograrlo, el ojo y el pensamiento deben ser ayudados por la mano á interpretar la poesía de la línea, la pasión del movimiento, el espíritu del color y á rechazar la vulgaridad. El fin de la enseñanza del arte en las escuelas es crear una especie de código del gusto,

aplicable á la elección, sin dca, de lo escogido y hermoso en las casas, en los muebles, en los adornos, en el vestido, en la disposición de las construcciones: porque en la vida tiene verdadera importancia saber gastar en todas estas cosas, sin despilfarrar, pero con gusto. Inglaterra irá ganando mucho cuando descuente la proporción en el número de hombres y mujeres que tengan una más clara visión de la belleza; y esta es la función de las escuelas en materia de arte. Lo primero que en ellas debe procurarse es que el ojo y la mano perciban bien la belleza y que la transfieran al pensamiento; detrás de esto, busquemos el desarrollo de la precisión, del sentido de la conclusión, del poder de aplicación, de la originalidad. La ganancia del tiempo, que procede, naturalmente, del método y del orden en la clase; el mayor período consagrado al trabajo manual; la elección y la organización de la tarea; preparada de antemano; la prudencia en las notas de cátedra; la concesión en norma y medida en cada lección de una parte dedicada á la observación y otra á la imaginación; el respeto á la individualidad del alumno y la introducción á la lección en palabras que más bien *sugieran* que *digan*, son elementos que ha de tener en cuenta el maestro. La elasticidad es una de las cualidades más deseables en el arte: rápido golpe de vista para juzgar la disposición del alumno; realzamiento de la interpretación verdadera del natural y censura constante de los amaneramientos. Debe acudir, siempre que sea posible, á mostrar al discípulo que la hermosura de la línea se da en representación de carácter muy común, porque esto le animará á la propia observación, una vez que puede encontrarlos en todas partes y á su alcance. En éste, como en cualquier otro departamento de la enseñanza, todo consiste en la relación del educador con el alumno, en cuanto el primero tenga libertad para elegir los procedimientos más atractivos, para inspirar el goce real de la belleza, para habituar á la mano á ser como el intérprete entre el ojo y el pensamiento. Otra forma de instrucción del arte es la

lección acerca de la belleza de las grandes obras. Dichosas serán las escuelas que tengan cerca galerías de arte que visitar. Los estudiantes usuales se sentirán al principio descorazonados; después, obsesionados con la convicción que alguien les comunique y que tan necesaria es; más adelante, tomarán rápidas decisiones de gusto ó de disgusto por una obra determinada. El profesor deberá hacer á los discípulos preguntas y proveerles de notas, para que aquéllas puedan ser contestadas rápidamente. El niño comparará dos cuadros ó estatuas, en orden á las líneas; anotará la distribución de los colores fríos y calientes; enumerará los objetos que más le satisfacen entre los numerosos de una cámara veneciana; registrará las diferencias en los paños y los grados de movimiento y, en fin, elegirá una ó dos obras de arte de las mencionadas en sus notas y razonará la preferencia. Y, sobre todo, si se reúnen en grupos de tres ó cuatro, discutirán con calor acerca de las observaciones respectivas, en términos, no por desconocidos en la crítica artística, menos interesantes. Y el profesor, seguramente, quedará admirado ante juicios como el de un muchacho de 12 años, que, después de contemplar á Demeter, escribió en su cuaderno: «Es amplio y fuerte; sus piernas se asientan firmemente sobre la tierra; parece más un ángel que un ser humano.» Que el arte sirve muy bien á diferentes aplicaciones en la escuela, es indudable. Será más útil que el niño contemple pinturas representando diferentes lugares y ocupaciones, que explicaciones sobre Geografía é Historia. En vacaciones, se puede sacar también mucho partido del arte: colecciones de pinturas de flores, hongos, frutas; dibujos con aplicación al bordado, modelado y vaciado; ilustración de cuentos y novelas y, sobre todo, conocer el valor del adorno sencillo y bello de la casa, del jardín, etc.: porque en el arte hay siempre un influjo penetrante, un lenguaje expresivo en alto grado y una intimidad manifiesta con todo cuanto existe. Finalmente, el objeto de la enseñanza del arte en la escuela no es la mera instruc-

ción académica, sino crear una atmósfera, en la cual los niños encuentren el verdadero goce de lo bello, como algo que merece un lugar importante en la vida, y les haga repugnante lo feo, y lo desordenado, una atmósfera que les impulse á ensayar la honrada creación de cosas amables por lo hermosas. En un tiempo en que el lujo y la extravagancia multiplican las necesidades y prostituyen la belleza, cuando adornos chavacanos corrompen el gusto público, á las escuelas toca formar hombres y mujeres capaces para sentir y para crear la belleza, sin lo que la vida no será verdaderamente noble y rica.

Asociación de maestros de la Gran Bretaña é Irlanda.—Resoluciones del Consejo, celebrado en Diciembre anterior: Cartas acerca del «Registro de maestros» y sobre la reglamentación de la enseñanza de profesores de escuelas secundarias, dirigidas por la Secretaría del *Board of Education*.

Universidades y escuelas.—Insértanse noticias acerca de los principales establecimientos superiores educativos de Inglaterra, y de ellas tomamos las siguientes, que nos parecen más interesantes. En la Universidad de San Andrés, de Escocia, el número de estudiantes matriculados en el actual curso es de 565, contándose en él 264 mujeres.—Mr. James Duncan ha legado 60.000 libras con destino á una Escuela de Artes y Oficios, en la que se concede particular importancia á la enseñanza de la economía doméstica femenina.—En la Universidad de Glasgow, también ha habido un filántropo, el profesor de Arquitectura naval, Dr. Francis Elgar, que ha donado á la Universidad 16.000 libras para mejorar dicha enseñanza.—Otro, sir Thomas Glen Coats, ha entregado 1.000 libras para comprar campos de juego.—Siguen tres artículos dedicados á examinar la obra de sir Thomas Brown *Religio medici, Hydriotaphia*; á historiar y comentar la vida aventurera del maestro sir Isaac Pitman, autor del *Stenographic Sound-hand*, y á criticar el trabajo publicado en el número de Febrero último, titulado *A Maiden Aunt's Medication*, en el sentido

que se procure que en la educación de la niña entre por mucho el ejercicio físico, en vista de proporcionarle fuerza y hermosura corporales.—En la sección de *Libros del mes*, publica una larga relación de los recibidos, y en la titulada *Revistas y noticias menores*, da cuenta más al detalle de varias obras. Hemos de extractar la nota bibliográfica relativa al libro *Chapters on Spanish Literature*, de Mr. James Fitzmaurice-Kelly, por el interés que para nosotros tiene. Seis de estos estudios han sido desarrollados en un curso dado por el autor en los principales Colegios y Universidades de los Estados Unidos, á invitación de los *Trustees* de la *Hispanic Society of America*, durante el otoño y el invierno de 1907; y el resto constituye el curso de lecciones que explicó en la primavera de 1903 en *University College of London*. Comprenden uno y otro desde el Cid hasta los novelistas modernos españoles. El primer capítulo está dedicado al *Poema del Cid*, estudiándole comparativamente con la *Canción de Rolando*, en la cual confiesa haber influido aquél, y en su relación con la *Crónica general* alfonsina. En el segundo, se ocupa del Caucer español, Juan Ruiz, arcipreste de Hita, y de su obra poética titulada *Libro del buen amor*. Dedicó cuatro capítulos á *La vida de Cervantes* y á las *Obras de Cervantes, Lope de Vega, Calderón*. Por cierto que establece que Calderón es fundador de una escuela de dramáticos españoles, y no del teatro nacional, mientras considera á Lope como el verdadero fundador de este teatro. De los cuatro capítulos restantes, tres los consagra á *La Corte literaria de Juan II*, ocupándose brevemente de los 215 poetas de distinción que florecieron en ella, y más particularmente, por supuesto, de Enrique de Villena Pérez de Guzmán, de su sobrino el Marqués de Santillan y de Juan de Mena. Tiene una sección especial para *Los modernos novelistas españoles*. El renacimiento de la novela es para el ilustre autor la nota característica de la literatura española en la última centuria. Fernán Caballero, Pereda, Valera, Trueba y Alarcón,

entre los muertos, y entre los vivos, Pérez Galdós, Palacio Valdés, Emilia Pardo Bazán y, acaso el más popular, Blasco Ibáñez, son discutidos largamente, mientras que Martínez Ruiz, Pío Baroja y Valle Inclán le merecen simplemente mención honorífica. No falta un capítulo acerca del *Romancero*, *La Iliada sin Homero*, de cuya necesidad puede juzgarse, al notar que en Inglaterra no hay otra fuente de estudio que la *Historia de la Literatura española*, del mismo autor. — ADOLFO BUYLLA.

ENCICLOPEDIA

LA FILOSOFÍA DE HERBART (1)

por el Prof. D. F. Rivera Pastor.

Del idealismo absoluto de Fichte, proceden dos grandes corrientes realistas: la de Schopenhauer y la de Herbart.

Schopenhauer hace real el *yo absoluto* fichtiano, convirtiéndole en la voluntad, y Herbart, el *yo empírico*, viéndole determinado en el fluir de las representaciones.

El *yo* inteligible de Kant, la afirmación trascendental de la unidad, que se convierte después en el *yo* absoluto de Fichte, sujeto-objeto de conocimiento, donde está contenida toda la realidad, es, para Herbart, una representación empírica, un producto psicológico; no fundamento de la unidad de la conciencia, ni menos intuición pura de un absoluto trascendente, sino mera ilusión subjetiva, que nace de un hecho físico: de la imposibilidad de que todas las representaciones ocupen á la vez el campo de la conciencia.

Herbart no cae en el error de la escuela romántica de querer sacar la variedad empírica de la unidad trascendental; pero cae

en el error opuesto de querer sacar la unidad trascendental de la variedad empírica.

Su posición, para el problema del conocimiento, es fundamentalmente contraria á la de Kant, de quien muestra empeño, sin embargo, en declararse discípulo.

He aquí su postulado: *nego omnes formas insitas*.

Para este singular kantiano, la razón pura, con todas sus formas é intuiciones trascendentales, sensibles é inteligibles, es una invención de la fantasía de los filósofos, á la que debe oponerse una crítica severa, apoyada en la observación de los fenómenos de conciencia, siendo la verdadera misión de la Filosofía el pensar y no el fantasear (*Denken, nicht Phantasieren*).

«La Naturaleza, dice, ha dotado al hombre de un sistema nervioso y un cerebro; los filósofos le han dotado de la *razón pura*.»

No existe una razón pura universal, un determinado contenido de formas *a priori*, que deba suponerse en todo hombre, sino tantas razones puras, y tan varios contenidos posibles de la conciencia, como hombres existan.

Las creaciones que significan los postulados sintéticos *a priori* universales y necesarios, de que se componen las matemáticas, no revelan, para Herbart, poder alguno trascendental en el hombre, que ponga de nuevo determinaciones de una suprema realidad; sino que basta, para su significación técnica, reconocerles un valor de convención, como hipótesis provisionales, lo mismo que los términos del lenguaje; así como les basta, para su eficacia práctica, con el valor que la experiencia les acredite.

La vida mental consiste, para Herbart, en un juego de representaciones, que no exige ni supone una actividad trascendental.

Kant pone el problema del contenido de la mente, preguntándose qué es lo que en ella *debe* haber para que sean posibles los postulados sintéticos de las ciencias y el imperativo de la conducta, y da, de este modo, una estructura al impreciso significado de los fenómenos mentales; mientras

(1) Se ha tenido á la vista para estos apuntes, además de las notas personales del autor al curso de Historia de la Filosofía moderna del profesor Riehl (á la sazón en la Universidad de Halle), las obras de Herbart, *Zur Einleitung in die Philosophie y Allgemeine Metaphysik*; la monografía de Mauxion, *La Métaphysique de Herbart et la Critique de Kant*; el folleto de Drobisch, *Die Fortschritte der Philosophie durch Herbart*, y la *Historia de la Filosofía alemana desde Kant*, de Falckenberg (versión española de F. Giner).

que Herbart está sólo atento al análisis del contenido empírico de esos fenómenos, que constituye, para él, el *dato* de que la Filosofía debe partir.

El objeto de la Filosofía ya no es en Herbart la investigación de las condiciones según las cuales la experiencia es posible; sino el análisis del contenido de la experiencia misma—que sólo imperfectamente pueden verificar las ciencias particulares—, eliminando de este contenido las contradicciones que le son inherentes. Así es como en Herbart deja de ser la Filosofía una investigación de carácter energético, que forja y vigoriza la mente, como lo es en Kant y en Fichte, para convertirse, á la manera de Wolff, en contemplación estática y sedentaria de un contenido de conciencia que se acepta pasivamente.

El contenido de la conciencia tiene dos aspectos. En ella existen dos clases de representaciones, en cuanto este contenido procede, por un lado, de la estructura psicológica del sujeto, y es meramente *formal*, siendo éste el propio carácter de las representaciones *lógicas*, y en cuanto el mismo contenido procede, por otro lado, de la naturaleza exterior, y es entonces *material*, siendo éste propiamente el carácter de las representaciones *físicas*.

El oficio de la Filosofía es idéntico para ambas clases de representaciones: despojarlas de las contradicciones en que aparecen envueltas; pero esta operación implica, respecto de las segundas, complementos é integraciones (*Ergänzungen*), que permitan predicarlas como reales (*metafísicas*), siendo así que se dan no más que como aparentes; proceso que para Herbart no excede de los límites de un estricto análisis conceptual, aunque envuelve, verdaderamente, el capital problema de la posibilidad de una síntesis *a priori*.

Ante todo, debe observarse que Herbart no dice qué significa esta necesidad de no contradicción (el principio de contradicción), móvil de la Filosofía, que lleva al análisis de las representaciones. Mas como para él no existen en la mente sino representaciones, cabe argüirle de este modo: ó el principio de contradicción es

una representación que está fuera del dominio de la Filosofía, lo cual destruye el concepto de ésta, ó bien ese principio puede ser objeto de la Filosofía, siendo á la vez sujeto y objeto de conocimiento, lo mismo que el *yo absoluto* de Fichte; supuesto inadmisibles para Herbart.

La *Analítica* trascendental kantiana es, á su juicio, la parte más deficiente de la *Crítica de la Razón Pura*, y la tabla de las categorías, *un muestrario del más completo desorden con las apariencias del orden*.

Las categorías lógicas son, para Kant, los últimos términos de la clasificación de las representaciones, impuestos por la necesidad del conocimiento científico, cuyo fundamento es el *yo inteligible*, determinándose al modo de síntesis supremas de la unidad trascendental y de la variedad empírica; mientras que, para Herbart, lo mismo que para Aristóteles, son meramente términos gramaticales, que se hallan por virtud del análisis del lenguaje, los cuales carecen de toda función para el proceso de sistematización de la experiencia misma.

Existen, según él, cuatro conceptos experimentales, cuya aclaración y depuración corresponde á la Metafísica: la inherencia, la variación, la materia y su continuidad y divisibilidad y el *yo*.

La contradicción de la inherencia consiste en la oposición de la unidad de la representación y la variedad de sus propiedades.

La unidad de la representación tiene su fundamento, para Herbart, en una sustancia trascendente, causa de la representación, que consiste en una cualidad simple, indivisible é inmutable (*mónada*).

La unidad de la representación, en el idealismo de Kant y de Fichte, procede del espíritu, mientras que en Herbart procede de la naturaleza: Herbart afirma, como Schelling, una propia cualidad constitutiva de las cosas naturales y vivientes, con independencia de toda relación al sujeto, y es la naturaleza para él algo más que un límite y un estímulo á la actividad del espíritu, estando el hombre sujeto á la naturaleza, y no la naturaleza al hombre,

aunque no pueda llegar á reconocer que el espíritu humano es una función de la naturaleza..., porque las mónadas de Herbart están dadas, respecto del hombre, en pura variedad.

Herbart quiere valerse del método matemático para demostrar la existencia de la sustancia trascendente, negando, con Kant, al método lógico la virtud inventiva y creadora; estima como el principal mérito de la *Crítica de la Razón Pura* el haber destruído la prueba ontológica de la existencia de Dios, el haber demostrado, en general, que la propiedad de ser, que se predica de una representación, no implica su existencia trascendente, sino sólo la cualidad formal de la representación de ocupar en la mente una posición tan plena como es posible.

Sein ist kein reales Predicat, dice Herbart, *ist nur das Position des Dinges* (el ser no es ningún predicado real, es solamente la posición de la cosa).

Pero sucede que esta mera objetividad trascendental de la representación, exigida por la ciencia, no satisface al realismo de Herbart, que busca, en su concepto de la absoluta posición, una existencia trascendente, en el sentido vulgar, al contenido sustancial de las representaciones.

«Cuando yo me pregunto, dice, si existe el alma de mi amigo muerto, no me pregunto si existe en mí, no me refiero á la representación que yo tengo de él, sino que me pregunto si existe con existencia propia y separada de mi representación. Yo puedo tener de mi amigo una imagen tan fiel, tan clara, tan viva como se quiere: esta imagen no implica su existencia. La perfección de la imagen es completamente extraña á la existencia de su objeto (*Alle Vollkommenheit des Bildes ist fremdenartig dem Sein des Gegenstandes*).

La posición de Herbart se define diciendo que, para él, la representación es un principio, y la sustancia una consecuencia no comprendida en él: por lo que si se quiere sacar de ese principio esta consecuencia, es preciso completar (*erganzen*) el principio, operación que sólo puede ve-

rificarse por virtud del método matemático.

Consideremos, por ejemplo, dice Herbart, el teorema geométrico en que se afirma ser igual, en el triángulo rectángulo, el cuadrado construído sobre la hipotenusa á la suma de los cuadrados construídos sobre los catetos. El principio es aquí el triángulo rectángulo; la consecuencia, la relación en que se encuentran los cuadrados construídos sobre sus lados; y se pasa del principio á la consecuencia, bajando una perpendicular desde el vértice del ángulo recto á la hipotenusa, lo que determina la formación de dos triángulos semejantes entre sí y semejantes también al triángulo primitivamente dado, etc. Por este hecho de bajar la perpendicular, se completa (*man ergänzet*) el principio, que por sí mismo sería incapaz de proporcionar la consecuencia, y se cae entonces en el caso precedente. Lo mismo es aún más visible en la resolución de la ecuación general de segundo grado: $x^2 + px + q = 0$. Para resolverla, se completa el cuadrado del cual $x^2 + px$ constituyen los dos primeros términos y se reemplaza la ecuación dada por la ecuación equivalente

$$\left(x + \frac{p}{2}\right)^2 - \frac{p^2}{4} + q = 0;$$

de igual modo, en la ecuación de tercer grado $bx^3 + x^3 - c = 0$, donde se reemplaza x por la diferencia ($y - z$).

Así es como, completando el principio, que por sí mismo era insuficiente, ha sido posible pasar á la consecuencia.

Herbart se pregunta cómo se verifica este acabamiento del principio; no es, dice, por azar, pues millones de hombres hubieran estado su vida entera delante de la ecuación $x^3 + bx - c = 0$, sin tener la idea de sustituir x por la diferencia ($y - z$): es la idea del *fin* que pretende conseguirse, la que sugiere el medio preciso para lograrlo.

Pero Herbart mismo reconoce que no es idéntico el caso de la *Metafísica*: porque en él no se trata sólo de completar intelectualmente un término intelectual para hallar una consecuencia de igual índole,

sino que se trata de pasar del orden intelectual al orden real, de la representación á la sustancia, resultado para el cual no puede ser medio idóneo un complemento meramente intelectual de la representación, haciendo preciso, si este resultado ha de ser posible, la intervención de un factor desconocido por Herbart, que no sea ni pensamiento ni sustancia, en cuya base pueda determinarse la afirmación de la sustancia como síntesis: este factor es la *acción*.

Por el método matemático, demuestra Kant teóricamente la existencia de intuiciones trascendentales, el espacio, el tiempo y las categorías, porque estas intuiciones vienen impuestas como condiciones *a priori* de la ciencia físico-matemática, que es una actividad necesaria de la razón; pero estas intuiciones, si son ciertamente algo más que las representaciones de Herbart, puesto que tienen un valor trascendental y *metaempírico*, en cuanto deducidas, al fin, de la necesidad de una especie de acción, no tienen, sin embargo el valor de sustancias ó cualidades trascendentales (como las mónadas de Herbart), porque la acción de cuya necesidad son deducidas es interior en la conciencia, no exterior en el mundo.

Para demostrar la existencia de una sustancia metafísica, es preciso apoyarse en la necesidad de una actividad metafísica; es decir, en la actividad ética impuesta en el imperativo del deber.

Pero entonces ya se demuestra la existencia de las cualidades elementales, que son las mónadas de Herbart, puesto que su existencia no viene exigida en el imperativo categórico, sino que se llega á afirmar los tres postulados metafísicos que atraviesan toda la historia del pensamiento humano: Dios, la inmortalidad y la libertad.

Herbart no puede llegar metódicamente á la afirmación de la sustancia; pero lo hace valiéndose de consideraciones de sentido común, cuyo tema principal es la petición de principio, que consiste en decir que toda representación y apariencia es representación y apariencia de algo. «Es fácil de enunciar la proposición escéptica,

dice, pero no es tan fácil quedarse en ella. Por completamente que se quiera proyectarla en la realidad, el fluir del mundo no continuará menos. Verdad es que se puede salir del mundo á la nada; pero se encontrará cerrado el camino de la vuelta: de la nada al mundo nunca se llega. Cabe acoger cada cosa con un «tú no eres nada, ni nada produces»; pero las cosas continúan apareciendo y presentando esta cuestión; de donde puede venir la apariencia. Es claro que si nada existe, nada debe aparecer. Quien guste de acumular en su pensamiento negaciones, chocará siempre con el hecho de la apariencia, cuya resistencia será mayor cuanto mayor sea el ataque. No es posible aniquilar la apariencia ni disminuirla; debe suponérsela como un *no-nada* propiamente dicho. Pero no se pretende que la apariencia sea real en tanto que tal y según como aparece, sino que es preciso poner tal cosa real por tal determinada apariencia y tal otra cosa real por tal otra determinada apariencia...»

La contradicción de la *inherencia* es la que existe entre la representación y la cosa real que es su causa; la que existe entre la unidad de la sustancia y la variedad de notas que aparecen en la representación.

La representación es á la vez la mera suma de sus notas constitutivas y también algo más en el fundamento cualitativo, incognoscible, que las sustenta: la representación es, á la vez, una y varia.

La contradicción se resuelve por el método de las referencias (*Methode der Beziehungen*), ó de los puntos de vista accidentales (*zufälligen Ausichten*), según el cual deben ser referidas las varias manifestaciones y propiedades de cada cosa (la nieve es blanca, fría, esponjosa...) á la originaria, pero finita pluralidad de cosas cualitativamente diversas que existen en el mundo en necesaria relación unas con otras, produciéndose mutuos y determinados influjos y siendo cada uno trasunto, en una cosa, de la cualidad de otra, específicamente diversa. Así: la propiedad *a* de una cosa procede de la relación con la sustancia A, la propiedad *b* procede de la

relación con una sustancia B, la propiedad *c* de la relación con una tercera C, etc.

El ilogismo que de aquí resulta de explicar como reales las propiedades ó notas de los conceptos empíricos que por hipótesis pertenecen á la representación, se resuelve notando que las propiedades accidentales no están realmente en la sustancia, la cual permanece bajo ellas idéntica á sí misma en su simplicidad cualitativa, sobre la que no labran ningún influjo intensivo, estando solamente en la relación á otra sustancia *desde el punto de vista* del sujeto y dada la especial estructura psíquica de éste. Herbart se vale aquí también del método matemático para declarar su idea.

En Geometría analítica, dice, un mismo punto puede pertenecer á una infinidad de sistemas, que constituyen por sí mismos otras tantas relaciones diferentes ó puntos de vista accidentales. En Álgebra, una cantidad A puede ser reemplazada por $(a + b)$ y una potencia *m* de A puede ser así desenvuelta según una fórmula muy compleja:

$$A^m = (a + b)^m = a^m + m a^{m-1} b + \frac{m(m-1)}{2} a^{m-2} b^2 + \dots m$$

y de igual modo la unidad puede prestarse á su desenvolvimiento de este género; basta poner

$$1 = \sqrt{-1} + 1 - \sqrt{-1}$$

y se tiene entonces

$$1^m = (\sqrt{-1} + 1 - \sqrt{-1})^m = (\sqrt{-1})^m + m(1 - \sqrt{-1})(\sqrt{-1})^{m-1} + \frac{m(m-1)}{2}(1 - \sqrt{-1})^2(\sqrt{-1})^{m-2} + \dots$$

De igual modo se resuelve la contradicción del *cambio*. Cada cosa es en sí misma invariable; pero cambia, sin embargo, en la relación en que se encuentra con otra. Las cosas al reaccionar y defenderse de los ataques que reciben de otras, sufren un cambio de cualidades, bajo el que siempre permanece intacta la cualidad en que propiamente consisten.

Este hecho de la lucha de las sustancias,

por imponer cada una á las otras su propia cualidad (y no existe otro en el mundo), tiene lugar en un espacio inteligible, en el que las sustancias están contenidas separadamente, formando con sus intersecciones líneas discontinuas y divisibles, cuyo propio concepto es el de la materia atomística y mecánicamente concebida.

De igual modo explica el mundo del espíritu, afirmando, ante todo, su posición realista frente al idealismo subjetivo de Fichte, cuya expresión característica es el yo puro, sujeto-objeto de conocimiento.

«Este pretendido principio de toda existencia, como de toda realidad, *Realgrund*, al mismo tiempo que *Idealgrund*, no es, en definitiva, otra cosa que la más pobre y vacía de las formas abstractas».

«Si me pregunto por el contenido y objeto de la conciencia de mí mismo, no puedo contestar otra cosa sino que soy yo mismo, es decir, que esta cuestión envuelve una tautología».

«El yo sujeto-objeto no es ningún concepto real, sino una forma vacía, cuyo origen debe ser psicológicamente investigado».

El fundamento de la unidad del espíritu es ideal para Kant, real é ideal para Fichte, real para Herbart...

Herbart aplica al problema de la unidad del espíritu su concepto de la *absoluta posición*, predicando un alma sustancial, como fundamento de la unidad de las representaciones, respecto de las cuales el *yo puro* es efecto y resultado; unidad que se da, de este modo, no en base de energía y de potencia (Kant, Fichte), sino en base de sustancia, de la propia sustancia individual constitutiva del alma, como de cualquiera otro ser natural.

El concepto de la absoluta posición explica la unidad de las representaciones, y el concepto de las *relaciones accidentales* explica su variedad, en cuanto éstas proceden del influjo sobre el alma de las otras sustancias simples con las cuales se halla en relación.

«Las representaciones son actos de conservación individual, los actos por los cuales el alma se conserva frente á los se-

res simples con los cuales entra en conexión...»

«Es por analogía con nuestras propias representaciones, como podemos concebir, pero no conocer, lo que son para los otros seres los actos de conservación individual.»

En la explicación de la naturaleza y en la del espíritu, juega idéntica función una idea de causalidad metafísica, que es, ó el mutuo influjo de unas en otras sustancias exteriores, determinante de sus propiedades accidentales, ó el influjo de las sustancias exteriores en la sustancia interior, que es el alma, determinante de las representaciones ó propiedades accidentales de esta sustancia; siendo el segundo el concepto originario de la causalidad metafísica, en cuanto no es posible saber auténticamente de la acción y vida de las cosas exteriores, sino en función de lo que sabemos, por vivirlo, de nosotros mismos.

La característica de la psicología de Herbart consiste en negar la teoría de las facultades, que aun conserva Kant de la escolástica, reduciendo toda la vida mental al juego de las representaciones, «los elementos simples constitutivos del espíritu».

«Así como la Fisiología construye el cuerpo con las fibras, la Psicología construye el espíritu con las representaciones; nuestras representaciones luchan entre sí, se oponen, se equilibran, según las leyes de la Mecánica.»

La lucha de las representaciones tiene por objeto conquistar el campo de la conciencia, dentro del cual no caben todas á la vez, siendo éste de dimensiones limitadas, á cuyo límite llama Herbart el *umbral* (*Schwelle*); las más fuertes, asociándose á las que les son afines para formar grupos, ganan el umbral, viniendo á la luz de la conciencia é informándola en su sentido, así como las más débiles son expulsadas del campo de la conciencia (*inhibición*, *Hemmung*), y quedan bajo el umbral como meros impulsos y tendencias ciegas.

«Lo propio de todo fenómeno psíquico es aparecer yendo y viniendo, oscilante y flotante; en una palabra, como una cosa que se hace más fuerte y más débil.»

La Psicología científica tiene por objeto fijar las leyes matemáticas de estas oscilaciones.

«Pero nunca debe olvidarse que solamente son objeto posible del cálculo matemático las variaciones de ciertas cantidades, y estas cantidades, en tanto que variables; y no ellas en sí mismas para ser determinadas completamente.»

A esta explicación metafísica de las representaciones, y, sobre todo, á este intento de aplicar el método matemático al estudio de los fenómenos psíquicos, origen de la corriente experimental en Psicología (Weber, Fechner, Wundt, Ebbinghaus, Kräpelin...), puede reducirse el efectivo teórico de la Psicología de Herbart; pero, aun prescindiendo de él, queda todavía en esta Psicología, dice Drobisch, «abundante masa de observaciones finas y exactas, de concepciones claras é ingeniosas, que arrojan una luz muy viva sobre el encadenamiento regular de la vida psíquica. He aquí por qué esta Psicología ha podido hacerse tan importante y de un uso tan fructuoso para la Pedagogía, habiéndose extendido hasta dar nacimiento á la Psicología étnica (*Die Völkerpsychologie*) y hallar acceso en la Lingüística (*Die Sprachwissenschaft*).

El método de Herbart es más propio para las ciencias del espíritu que para las ciencias naturales, pues aquéllas toman como contenido la realidad sustancial de las representaciones, prestando en ellas esta vívida realidad el mismo oficio que prestan las imágenes sensibles en las ciencias naturales: el de estímulo y objeto de la actividad espiritual.

Kant había reducido el objeto de la conducta moral al triunfo del imperativo categórico, que procede del ideal trascendental, sin conceder ningún valor á la viviente realidad del espíritu, á la naturaleza humana real, que es para él radicalmente mala (*das radikales Böse*); pero Herbart, no obstante reconocer en el imperativo la más grande y fuerte de las ideas de Kant, reivindica los derechos de la naturaleza humana, haciendo de las pasiones nobles de la especie el ideal sensitivo de la con-

ducta ética, en el que alcanza la vida del hombre su dignidad y su valor.

Mientras la concepción kantiana de la libertad inteligible no deja para cada individuo sino la posibilidad de tener un solo carácter, el carácter de su alma, de manera que el problema está en tener un carácter ó en no tener ninguno, la concepción, más amplia, de Herbart, de la libertad empírica, hace tan accidental para cada uno el tener ó no tener carácter, como el tener uno ú otro: porque el contenido de todo carácter posible es el contenido mismo de las representaciones, materia plástica que se hace en la vida, que se forma y trasforma según leyes naturales.

La determinación de este ideal es el problema moderno por excelencia, puesto por Nietzsche cuando se pregunta *¿qué es lo noble?*; en cuyo camino no puede darse un solo paso, si no se posee un criterio de valoración por cuya virtud pueda determinarse qué contenido de conciencia es digno de mantenerse como sustancia del ideal, criterio que no proporciona el imperativo categórico, pues todos los impulsos valen igual para él; es decir, no vale ninguno absolutamente nada. Herbart busca este criterio en sus cinco ideas ó categorías prácticas: la *libertad*, la *perfección*, la *benevolencia*, el *derecho* y la *equidad*, las cuales le sirven de fundamento para los juicios sintéticos, *a priori*, de valoración de los posibles objetos de la conciencia, á los que él llama *juicios estéticos*.

«Quien consiga, dice, tener estos ideales prácticos igualmente vivos y despiertos en la conciencia, encontrará en ellos la suave sollicitación de que habla Platon con tanta frecuencia, en vez del áspero mandato á que se está acostumbrado desde el imperativo de Kant.»

Pero semejantes ideales prácticos están puestos del modo más arbitrario, carecen de la debida elaboración, no se excluyen unos á otros, como debieran (libertad y perfección, equidad y derecho...), ni cabe plantearse, respecto de ellos, el problema de su unidad trascendental.

El tipo del héroe romántico de Schopenhauer y el *superhomo* de Nietzsche han

respondido mejor á esta necesidad sentida por Herbart, de construir un ideal estético de la conducta, cuya repercusión en la Pedagogía, juntamente con la idea, también herbartiana, de la plasmabilidad del carácter, abre á la ciencia de la educación las perspectivas más profundas.

LIBROS

por el Prof. D. Adolfo Posada.

SOBRE EL ESTADO

Este libro del profesor Dealey—de la Universidad de Brown—sobre *The Development of the State* contiene muchas de las materias que es corriente recoger—en Alemania, por ejemplo—, bajo el epígrafe de *Teoría del Estado*, y que, á mi juicio, no hay inconveniente en considerar, recordando á Aristóteles, como parte integrante de la *Política*; es decir, de una doctrina de la política, ó ciencia del Estado, idea ésta que se separa bastante de la de aquellos que estiman la política teórica sólo como una doctrina especial de la *acción... política*.

En el libro del Sr. Dealey se trata de resumir los principios esenciales del desenvolvimiento del Estado, sus varias funciones de gobierno, sus actividades y relaciones; lo cual, desarrollado sobre la base de una idea del Estado mismo, entraña las líneas generales de lo que, en mi sentir, puede ser un *Tratado de política*.

Tienen, sin duda, una función muy importante esta clase de libros manuales, que procuran exponer en una razonada ó razonable ordenación sistemática lo que en el momento se piensa acerca del Estado y de sus grandes problemas; sobre todo, claro es, cuando se ha querido y logrado incorporar á la doctrina que se desarrolla los varios y fecundos y renovadores influjos que obran necesariamente sobre la política y sobre la manera de concebir, de explicar y de *vivir* las instituciones, desde otras disciplinas—v. gr., la Sociología, la Historia, la Economía, la Ética y la Filosofía...

Aparte el valor científico, intrínseco,

que puedan tener estas atractivas tareas de sistematización, más ó menos constructivas—tareas, por lo demás, constantemente rectificables, jamás definitivas y concluyentes—; aparte, digo, su valor científico, revisten aquéllas otro valor de carácter práctico, ahora circunstancialmente intensificado, acaso como nunca, en la ciudad moderna.

Esta época, democrática, cada día más resuelta y universalmente democrática en el fondo mismo de la vida social y en los anhelos y aspiraciones de la masa, reclama é impone, como una necesidad apremiante, muy apremiante, la difusión, por todos los medios, del saber político y del conocimiento de la «significación de las instituciones políticas»; siendo urgente, de una urgencia que jamás se satisface, rehacer incesantemente en exposiciones sencillas y accesibles las explicaciones del Estado, al efecto de que las gentes, todas las gèntes que posible sea, comprendan la complejidad, seriedad y dignidad de la vida política, que abarca desde los más altos y difíciles problemas del Estado, hasta las más humildes manifestaciones del mundo administrativo.

Claro es que, al hablar de la necesidad y utilidad de estos manuales ó resúmenes, no se alude precisamente á la pura relación de mero estudio, ni, por tanto, al influjo que aquéllos puedan ejercer por la lectura ó como medio de enseñanza; no hay que dar al manual de política un excesivo valor... pedagógico. En la indicación hecha, se alude más bien á los diversos modos según los cuales un libro puede contribuir directa ó indirectamente, sobre todo indirectamente, á formar el ambiente de cultura, de esta cultura especial, política, que hoy demanda la vida social de la ciudadanía activa, activísima, crecientemente intervencionista.—Breves palabras ya para exponer el contenido del libro del profesor Dealey, sin crítica, aunque algo hubiera que decir. Es la obra de un escritor bien informado. El influjo de las especulaciones sociológicas—que con tanta dificultad penetran en las doctrinas políticas—es en ella notorio y además íntimo, no sobre-

puesto. El profesor Dealey ve el Estado como un fenómeno social y en el proceso social de su formación. Y sin destruir la sustantividad de la política, ni disolver la existencia distinta del Estado como institución, parte, para interpretar su desenvolvimiento, de su consideración, en cierto modo sociológica.

El enlace del Estado con la vida social constituye la primera parte del libro del Sr. Dealey. *Desenvolvimiento social y político* se titula, y es la indicación del proceso del Estado en la vida social, en el proceso de la civilización desde los tiempos primitivos.

Las demás partes del libro comprenden los problemas más genuina y tradicionalmente *políticos*. Trata primero de la soberanía y el Estado, y aquí define Dealey el campo propio de la ciencia política, «como ciencia, dice, que comprende el estudio del Estado y de las condiciones esenciales de su existencia y desarrollo»; y luego habla de las funciones esenciales del Estado y del Gobierno como organización del Estado, como su expresión formal, activa, mediante un sistema de actividades distintas —Poderes—, y por fin, habla del Derecho y de la ciudadanía, dedicando el último capítulo al problema actual de la democracia.

INSTITUCION

Nota de Secretaría leída en la Junta general de Sres. Accionistas, celebrada el día 31 de Mayo de 1909.

1.—*Liquidación del presupuesto de 1907 á 1908.*—Los datos completos de la liquidación de este presupuesto aparecen en la Cuenta general que obra sobre la Mesa á disposición de los señores socios, examinada ya por la Comisión especial de cuentas, que ha emitido informe favorable. Los ingresos en dicho año de 1907 á 1908, por todos conceptos, ascendieron á pesetas 23.485,70, y los pagos efectuados, á 19.577,60, quedando una existencia en caja, en 1.º de Julio de 1908, de 3.908,10 pesetas. El pormenor de la liquidación y su comparación con las cantidades presupuestas es como sigue:

A.—INGRESOS.**Ingresos calculados.**

Presupuesto ordinario.	Pesetas.
Matrícula.....	19.000
Donativos generales.....	150
Alquileres.....	1.500
Presupuesto extraordinario.	
Plazos de acciones y donativos especiales para el pago de la deuda.....	600
TOTAL.....	21.250

Ingresos realizados.

Presupuesto ordinario.	Pesetas.
Matrícula.....	19.310
Donativos generales.....	132
Alquileres.....	1.500
Venta de plomo viejo (1).....	152,60
Presupuesto extraordinario.	
Plazos de acciones y donativos especiales.....	1.217,85
TOTAL.....	22.312,45

El exceso líquido de los ingresos realizados sobre los calculados se eleva, pues, á 1.062,45 pesetas.

B.—GASTOS.**Gastos calculados.**

Presupuesto ordinario.	Pesetas.
Personal facultativo.....	12.000
Idem administrativo.....	300
Idem subalterno.....	2.000
Gastos generales, de material de enseñanza y de mobiliario..	3.000
Contribuciones.....	1.680
Seguro de incendios.....	70
Luz eléctrica.....	90
Alquiler del agua.....	430
Obras é imprevistos.....	500
Presupuesto extraordinario.	
Intereses y gastos de renovación y giro del préstamo de 7.000 pesetas...	384
TOTAL.....	20.454

Gastos satisfechos.

Presupuesto ordinario.	Pesetas.
Personal facultativo.....	12.275,50
Idem administrativo.....	297
Idem subalterno.....	1.755,50
Gastos generales y de material de enseñanza y de mobiliario.....	2.078,51

(1) De las canales del edificio, renovadas.

Pesetas.

Contribuciones.....	1.678,74
Seguro de incendios.....	62,30
Luz eléctrica.....	80,20
Alquiler del agua.....	430
Obras é imprevistos.....	534

Presupuesto extraordinario.

Intereses y gastos del préstamo de 7.000 pesetas.....	384,95
---	--------

TOTAL..... 19.576,70

Los pagos efectuados no llegaron á la cantidad presupuesta, y, comparados aquéllos con los ingresos realizados, resulta á favor de éstos una existencia en caja, al comenzar el ejercicio actual de 1903 á 1909, en 1.º de Julio, de 2.736,75 pesetas.

2.—Presupuesto vigente de 1908 á 1909.—Las cifras que figuran en esta cuenta, aun con el carácter provisional que tienen, puesto que no comprenden más que hasta el día 20 de Mayo, ofrecen una normalidad completa para la marcha del presupuesto en vigor.

INGRESOS HASTA 20 DE MAYO

	Pesetas.
Sobrante del año anterior.....	3.908,10
Matrícula.....	16.855
Donativos.....	121
Alquileres.....	1.250
Acciones y donativos especiales para el pago de la deuda.....	782,70
TOTAL.....	22.916,80

GASTOS HASTA 20 DE MAYO

	Pesetas.
Personal facultativo.....	11.592
Idem administrativo.....	250
Idem subalterno.....	1.500
Gastos generales y de material de enseñanza y de mobiliario.....	1.153,16
Contribuciones.....	1.841,46
Seguro de incendios.....	31,40
Luz eléctrica.....	63,42
Alquiler del agua.....	430
Obras é imprevistos.....	1.301,60
TOTAL.....	18.163,04

De la comparación de estos datos con las cantidades consignadas en el presupuesto, resulta que los ingresos de la matrícula, que es la fuente principal de los ordinarios, realizados hasta la fecha, alcan-

zan ya la cifra de 16.855 pesetas, y llegarán seguramente á las 19.000 calculadas, no sólo con lo que falta por recaudar de atrasos, sino con la liquidación de Mayo, pendiente aún, y con lo que arroje la cobranza de Junio. Los donativos mensuales y alquileres son partidas fijas; y el 5.º concepto de ingresos, ó sean los donativos eventuales, que proceden casi en su totalidad en este año (además del sobrante del servicio de almuerzos) de la suscripción de nuevas acciones, ha rebasado la cantidad prevista, ascendiendo lo recaudado hasta 20 de Mayo á 782,70 pesetas, en vez de las 600 consignadas por todo el año.

En los gastos satisfechos, comparados con los créditos concedidos, figura, en primer término, el que se refiere al personal facultativo, por 12.000 pesetas, de las cuales van pagadas 11.592; y como faltan dos meses de ejercicio, llegará lo que se gaste en esta atención preferente á 13.500. La diferencia de 1.500 pesetas puede subsanarse con la economía en otros conceptos de pago, como pronto veremos.

En el personal administrativo y subalterno, no habrá exceso sobre lo calculado. En los demás gastos, la partida de contribuciones ofrece aumento por una pequeña subida en la cuota industrial; el seguro de incendios, los gastos de luz y de agua se mantienen dentro de las cifras presupuestas; y los gastos generales y de material de enseñanza ofrecen una baja de cierta importancia, que permitirá cubrir el exceso por obras é imprevistos y por personal facultativo. Pues calculados los gastos generales, material de enseñanza y mobiliario en 3.000 pesetas, van invertidas tan sólo 1.153; teniendo en cuenta que lo que se gaste en Mayo y Junio por estos conceptos serán 120 pesetas, y lo que al final del ejercicio debemos abonar por el nuevo mobiliario construído, 600. Podremos así contar siempre con un sobrante que aplicar al exceso de gastos antes dicho. Las obras principales llevadas á cabo en el año han sido: pintado de todos los huecos y arreglo y barnizado del mobiliario escolar, empapelado de algunas clases, cobertizo para nueva percha, dos

nuevos lavabos y la instalación de un aparato esterilizador Lepage para el agua de beber.

El número de alumnos se ha mantenido estacionario, comparado con el año anterior, alcanzando, con ligeras oscilaciones en algunos meses, el término medio de 190. Siguen siendo los grupos de párvulos los más numerosos, toda vez que el criterio que domina para la admisión es que sólo puedan entrar, por regla general, niños de 5 á 8 años, y que, para edades superiores, se haga, en casos excepcionales siempre, una admisión provisional, que sólo en vista de una obra, más ó menos lenta, de incorporación puede convertirse en definitiva.

Si el hecho de que concurren á las clases cerca de 200 alumnos permite pensar, más y más cada día, que nuestra obra no es indiferente al público, hay otro hecho que comprueba esto mismo y que la Junta Directiva se complace en presentar á la consideración de los señores socios. En este año, primeramente, nuestro inolvidable compañero D. Eduardo Soler; después, D. Luis del Valle y, por último, D. Jorge Girod han hecho legados de importancia á la INSTITUCIÓN. El primero es de 10.000 pesetas en dos plazos; y la Junta directiva acordó, teniendo en cuenta las indicaciones de los Sres. Profesores y con objeto, á la vez, de perpetuar la memoria del señor Soler en algo duradero, invertir las 5.000 del primer plazo en la construcción de un pabellón, que podría llevar su nombre, y en el cual se instalarán una clase y un laboratorio destinado á las colecciones, aparatos y biblioteca procedentes del señor Macpherson. El pabellón está á punto de terminarse; y no bastando el importe de dicho primer plazo para concluir las obras (1), la Junta, en su última reunión, dispuso que se dedicase á este fin la parte del legado de D. Jorge Girod que fuese necesaria. Este legado es de 5.000 pesetas (2).

El legado de D. Luis del Valle y Martí-

(1) Estas han ascendido á 9.685,05 pesetas, y el líquido recibido de dicho legado, sólo á 4.930,95 pesetas.

(2) Igualmente percibidas ya.

nez consiste en la renta correspondiente á 80.000 pesetas nominales en una inscripción intransferible de la Deuda del 4 por 100. Su entrega está pendiente de operaciones de testamentaría (1).

3.—*Boletín*.—La cuenta del *Boletín* del año 1907 se cerró en 1.º de Julio de 1903 con un déficit de 110 pesetas, que pasó á la cuenta de 1908. La de 1908 da, hasta 20 de Mayo, un total de ingresos de pesetas 2.506,65, por un total de gastos de 2.784,40. El déficit de 277,75 pesetas se cubrirá, en todo ó gran parte, con los cobros hechos ya y con los recibos pendientes que se realicen hasta 1.º de Julio del año corriente.

4.—*Presupuesto de 1909 á 1910*.—Aprobado por la Directiva, está calculado sobre el actual y no ofrece, en general, variación notable.

Presupuesto de 1909-1910.

INGRESOS	Pesetas.
Matrícula.....	19.000
Donativos generales.....	150
Alquileres.....	1.500
Plazos de acciones y donativos especiales.....	600
TOTAL.....	21.250
GASTOS	Pesetas.
Personal facultativo.....	12.000
Idem administrativo.....	300
Idem subalterno.....	2.000
Gastos generales, material de enseñanza, mobiliario é imprevistos.....	3.000
Contribuciones.....	1.850
Seguro de incendios.....	80
Luz eléctrica.....	90
Alquiler del agua.....	430
Pago de intereses y amortización de 1.000 pesetas.....	1.385
TOTAL.....	21.135

5.—La Comisión de revisión de cuentas, nombrada para revisar las del ejercicio de 1907 á 1903 y compuesta de D. Manuel Fernández Giner y D. Antonio Portuondo Eizaguirre, emitió su dictamen favorable á la aprobación, el cual, con todos sus comprobantes, queda á disposición de los señores socios.

(1) La INSTITUCIÓN ha recibido ya, de la testamentaría del Sr. Valle y Martínez, el legado á que se refiere la *Nota* de la Secretaría.

Acta de la Junta general ordinaria de Sres. Accionistas, celebrada el día 30 de Mayo de 1908.

Reunidos los Sres. Accionistas que al final del acta se expresan, previa citación oportuna, con 164 votos hábiles, á las 6 de la tarde, en el local de la INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, bajo la Presidencia accidental de D. Agustín Sardá, en ausencia de los Sres. Presidente y Vicepresidente, dió cuenta el que suscribe de los Accionistas presentes y representados, aprobándose luego el acta de la sesión anterior.

Leída la Nota de Secretaría, en conformidad con lo que dispone el art. 14 de los Estatutos, fué aprobada, después de algunas ligeras explicaciones pedidas por los señores socios. Dió cuenta luego el señor Presidente de que la autorización concedida á la Junta directiva para negociar la venta de la casa con las condiciones que la Junta general anterior había fijado, no había producido resultado alguno, habiendo rechazado los solicitantes el precio de 300.000 pesetas y ofreciendo solamente 175.000, precio que la directiva estimó inaceptable.

La renovación anual de cargos que previene el art. 6.º de los Estatutos quedó hecha, mediante la reelección de D. Agustín Sardá y de D. Román Loredó y el nombramiento de D. Constantino Rodríguez, en sustitución de D. José M. Piernas y Hurtado.

Rogó, por último, el Sr. Presidente á la Junta que nombrase la Comisión especial que ha de dictaminar las cuentas presentadas por la Directiva, correspondientes al ejercicio de 1907 á 1903, siendo elegidos D. Manuel Fernández Giner y D. Antonio Portuondo Eizaguirre.

Y no habiendo más asuntos de que tratar, se levantó la sesión, de que es acta la presente, que firmo en Madrid, con el V.º B.º del Sr. Presidente accidental, á 30 de Mayo de 1908.—Germán Flórez, *Secretario*.—V.º B.º—*El Presidente accidental*, Agustín Sardá.

