

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PERTENECE A LA BIBLIOTECA DEL MUSEO DE BARCELONA

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

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

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

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

AÑO XXI.

MADRID 31 DE MARZO DE 1897.

NÚM. 444.

SUMARIO.

PEDAGOGÍA.

La crisis presente en el concepto de la Universidad, por *D. F. Giner*. — Los problemas contemporáneos en la ciencia de la educación, por *D. M. B. Cossío*. — La lección inaugural de *M. Buisson* en la Sorbona, por *X.* — Los cuatro grados de la enseñanza, por *Comenio*. — Revista de revistas, por *D. J. Ontañón*, *D. A. Buylla*, y *D. P. Blanco*.

ENCICLOPEDIA.

Platón, como lógico, por el *Sr. W. Lutoslazowski*. — Las fuentes del derecho administrativo en el derecho español, por *D. A. Posada*.

INSTITUCIÓN.

Correspondencia.

PEDAGOGÍA.

LA CRISIS PRESENTE

EN EL CONCEPTO DE LA UNIVERSIDAD,

por el Profesor *D. Francisco Giner*,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

I.

En vez de considerar á la Universidad como la más alta esfera de la educación intelectual, la científica (1), podemos representárnosla como el superior instituto de la educación nacional en todos los órdenes de la vida, no en el especial del conocimiento. La Universidad, de este modo, tendría á la vez carácter profesional y carácter general, constituyendo en este último respecto un nuevo grado del mismo tipo que la escuela primaria y la secundaria, y en continuidad indivisa con ésta.

Ciertamente, nadie pensará que sus dis-

cípulos tendrían que recorrer toda la inmensa variedad de estudios que la Universidad ofrece; el desenvolvimiento que cada uno de estos recibe en ella lo hace imposible. De aquí la necesidad de especializar. Pero el enlace entre los diversos estudios de una facultad, escuela, etc., y aun de estos institutos entre sí, debería ser tal, según esa concepción, que el discípulo, al proseguir la dirección particular á que le llevan sus inclinaciones y en que se prepara para el desempeño de su profesión, libre ó reglamentada, participase siempre á la vez, de un modo más ó menos intenso, en otras ramas capaces de compensar la preponderancia de aquella, evitando la estrechez y falta de horizonte de un especialismo exclusivo y manteniendo la conciencia de la solidaridad y mutuos servicios entre todos los órdenes del conocimiento. Algo de esto se hace en aquellas Universidades—por ejemplo, en Bélgica—donde el alumno de una facultad, escuela, sección, etc., está obligado á cultivar ciertos estudios pertenecientes á otras. No hay que entrar ahora á discutir si es mejor este régimen que el de la libertad, en relación con tales ó cuales circunstancias históricas, ó si sería preferible por hoy una combinación entre ambos. Desde luego, puede asegurarse que el principio de los estudios electivos ó facultativos (*optional studies*), tan propio de los pueblos ingleses, y que en los Estados-Unidos ha recibido gran desenvolvimiento, está quizá llamado á extenderse hasta á las instituciones de cultura general, en mayor ó menor límite.

Téngase, además, en cuenta que esta cultura general, en ninguno de sus grados se diferencia de la especial, sino como se diferencia el todo de sus partes. Si, por

(1) Véase *Grados naturales de la educación*, en el número 442 del BOLETÍN.

PERTENECE A LA BIBLIOTECA DEL MUSEO DE BARCELONA

ejemplo, al programa de la 1.^a y la 2.^a enseñanza añadimos todo lo que pide su carácter enciclopédico; si trasformamos también sus métodos en el sentido de una mayor cooperación personal por parte del alumno; si le asociamos el trabajo manual, sea como una función particular de ese mismo método, aplicable á diferentes estudios, si es que no á todos (v. gr., geografía, geometría, física, química, historia natural, arqueología), sea como una rama especial (jardinería, carpintería, herrería, cartonería, dibujo, modelado, etc.), de suerte que el alumno, no sólo aprenda á *conocer*, sino á *hacer*... entenderemos el verdadero enlace entre la educación general y la especial, y la razón con que, de un modo más ó menos reflexivo, ya organizado, ya inorgánico, vienen siempre acompañándose una con otra en la vida social: cómo á cada grado de cultura general corresponde un grado profesional análogo; cómo estos grados se van diferenciando y elevando de nivel en relación unos con otros, y cómo ambas series divergentes tienen su principio común en los primeros y más rudimentarios momentos de la función educativa. Poco después, ya comienza á haber profesiones para todas las edades y para todos los grados de dicha función.

II.

Esta relación entre la escuela general y la profesional, entre el todo y la parte, no da todavía, sin embargo, suficiente idea de aquella concepción de la Universidad á que antes se ha aludido, y según la cual ésta constituye un órgano para la educación *total* del hombre en su más alto grado.

Hasta aquí se ha hablado, con efecto, de esa relación desde el punto de vista predominante de los estudios, su programa y su modo de hacerlos. Pero la educación — y ahora en particular la escolar, ó sea, dirigida por institutos organizados al efecto — es obra mucho más amplia, como quiera que abraza la dirección del desarrollo de todas y cada una de nuestras facultades en su conexión mutua y con el fin total y universal de nuestra vida. Sin duda que, no ya la educación intelectual, sino aun la mera instrucción, que es tan sólo una de sus funciones receptoras, sería

imposible, si no cooperasen á ella las facultades todas del espíritu. Sin el deseo, v. g., de aprender y la voluntad más ó menos tenaz y decidida, por subalternos que sus motivos sean ¿cómo aprender cosa alguna, aunque se trate de una mera lección de memoria? Mas por lo mismo no es indiferente el modo de esta cooperación, v. g., la cualidad de esos motivos: tanto menos indiferente, cuanto más elevada es la obra. El científico — si puede dársele este nombre — que no ama ni busca la verdad por la verdad, esto es, como fin de sus investigaciones, sino como un medio de alcanzar, por ejemplo, una alta representación vanidosa en el concepto de la gente, ú otras ventajas análogas, más ó menos sustanciosas que ésta de «la gloria» — que ciertamente lo parece bien poco — se verá con necesidad arrastrado por sus motivos de conducta á no dar importancia sino á aquello que puede servirle para lograr su fin superficial: esto es, ordenará su trabajo para obtener resultados tales, que puedan ser comprendidos y aprobados por aquellas clases cuyos sufragios solicita; pues el éxito, en el sentido social de la palabra, depende de la relación entre la obra y el medio, cuyo estado de cultura, ideas, sentimientos, preocupaciones, tendencias, hallan en aquella una expresión tanto más acentuada, cuanto menos se eleva sobre su nivel.

Pero el concepto de la Universidad, como órgano superior de la educación general humana, no se reduce á esta afirmación de que, aun los fines estrictamente intelectuales, y por consiguiente sus más altas formas científicas, no pueden lograrse sin esa cooperación de la vida toda del espíritu y hasta de su régimen y ordenación individual y social; donde esta disposición general aparece sólo como una exigencia, cierto, indeclinable, pero subordinada, como medio tan sólo para aquellos fines. Al contrario, en esta otra concepción, la vida intelectual y aun la ciencia no son consideradas como el fin primordial de dichos institutos, sino á la inversa: como medios, ahora á su vez, para el fin superior de la formación ideal del hombre en el más alto grado á que es dado llevarlo mediante la dirección tutelar de una escuela. La Universidad tiene aquí más bien por objeto constituir un

medio social para el joven, el medio más elevado posible, donde pueda hallar cooperación y dirección eminentes, no tanto para la obra de su conocimiento, cuanto para aquel desarrollo armonioso y simétrico de su espíritu, de sus energías corporales, de su vida social, de su conducta entera. En la Universidad científica, se atiende á la investigación como á su propio fin; al resto de la vida, á lo sumo, sólo en cuanto puede servir de medio para aquel. En la que ahora aquí se indica, el conocimiento y la ciencia representan uno de tantos medios para elevar la vida en concertado equilibrio hasta el más alto grado de humanidad posible.

III.

Si buscásemos en la actualidad ejemplos que aproximadamente representasen ambos tipos, tal vez podríamos hallar que la Universidad alemana corresponde más bien al tipo científico; la inglesa, al general educativo. Por esto, se moteja á la primera, á veces, de cierto exclusivismo intelectualista, que sacrifica el hombre al estudiante, de cierto olvido de lo que podría decirse «humanismo», cierta rudeza y negligencia de la cultura personal y social de sus discípulos; mientras que las Universidades inglesas (estrictamente, ó sean Oxford y Cambridge) son, por el contrario, acusadas de descuidar la formación científica de sus estudiantes, por atender, sobre todo, á su desarrollo general, desde el vigor del cuerpo al carácter moral, á la energía de la individualidad y la independencia, al interés por la vida pública, á la dignidad en la privada, á la nobleza de los gustos, al culto de los respetos sociales y hasta de las buenas maneras; en fin, á desenvolver en su espíritu y conducta el ideal del *gentleman*; ideal, un tanto semejante en su límite á aquel del ciudadano, más que del hombre, que aspiraba á desenvolver en su educación la Grecia antigua. Sin duda que, con todo esto, las Universidades inglesas dan cada día señales de robusto vigor intelectual. Pero su vida, su función, no es puramente científica, ni aun siquiera quizá principalmente (como lo es, por el contrario, la de la Universidad alemana, cuyo objetivo fundamental es la ciencia); sino formar ese me-

dio ideal elevado para la educación general de las clases gobernantes, en el cual, la ciencia, como el arte, la religión, la moral, el juego, todo, toma inevitablemente quizá, para la mayoría, el carácter de uno de tantos elementos que contribuyen á la educación humanista. Podría decirse, con respecto á la vida científica del estudiante alemán y del inglés, que el defecto del primero será tal vez la pedantería; el del segundo, el diletantismo.

A primera vista, parece que podría llamarse al tipo inglés «educativo» ó pedagógico, si no envolviera esta denominación un grave error. Pues la Universidad alemana, y á su admirable ejemplo las del mundo todo, más ó menos rápidamente, con ser el más alto instituto científico de la nación, es cada día más y más, dentro de esa peculiar esfera de la investigación, de la enseñanza, del conocimiento, cada vez más y más educativa. Es decir, cada día se va apartando más del antiguo carácter que le imprimía el fin de transmitir y comunicar los frutos más seguramente contruídos de la obra de la ciencia á sus alumnos; llamando cada vez más á estos á una cooperación personal y efectiva en esa misma obra. Usando de una nomenclatura inexacta, pero en nuestro país vulgarísima, se diría que, en vez de enseñarles la ciencia «hecha», quiere más bien enseñarles «á hacerla». Y así, si la Universidad inglesa es esencialmente educativa, no lo es aquella menos, sólo que más bien reducida al fin particular científico, mientras que esta lo es en general y para todo.

La concepción, que se podría llamar alemana, de la Universidad, aparece extendida y llevada á su apogeo, cuando se abraza bajo aquel nombre, no el instituto especial para la formación y educación del científico, sino la «Sociedad para la ciencia», el organismo para el cultivo de dicho fin en sus varias funciones, determinando la propia idea de cada una de estas. Tal han hecho Krause y Sanz del Río. En la obra de la ciencia se distinguen entonces tres momentos: la conservación del conocimiento adquirido por la humanidad en cada tiempo, para su asimilación y progreso ulterior sobre esta base; la investigación de los problemas pendientes; la comunicación exterior social mediante la

enseñanza. La biblioteca, la academia y la cátedra son las tres funciones de la Universidad como institución social para la obra de la ciencia, con las cuales se enlaza la publicación y difusión de esa obra por la imprenta. En este concepto, abrazaría, pues, la Universidad todos los órdenes y grados de enseñanza, no sólo el superior. Ahrens ha creído hallar en la concepción de la Universidad imperial de Francia (que comprende en un solo cuerpo todos los centros docentes (1) de la nación, el presentimiento más ó menos vago de una organización semejante.

La Universidad de la Edad Media ¿se aproximaba quizá más al tipo inglés que al alemán, y más aún que á la contemporánea de los otros pueblos? Allí había enseñanza, vida intelectual y científica, estudios, libros, maestros; pero, debido á tales ó cuales causas (quizá una de las primeras el desarrollo de aquella intimidad corporativa, tan rica y enérgica), la tutela general del estudiante en todos los órdenes principales de su conducta se afirmaba en términos, que, aun conservando la preponderancia del fin intelectual y didáctico (como después de todo forzosamente acontece también en Inglaterra), constituían una comunidad para la educación moral, religiosa y general de la juventud, tanto por lo menos como para su dirección en la enseñanza. Inútil es advertir la considerable diferencia que entre una y otra Universidad han introducido forzosamente los tiempos. Pero, al contemplar la organización, la disciplina, la vigilancia con que en Inglaterra se atiende, sea por disposiciones y pragmáticas, sea por tradición y costumbre, á todos esos múltiples intereses, desde el estudio hasta las diversiones, el hospedaje y aun la alimentación de los escolares, no puede menos de pensarse en tantos caracteres comunes como se han mantenido, y hasta restaurado, de unas en otras.

(1) Esta organización experimentará algunas modificaciones, quizá, con motivo del restablecimiento de las antiguas Universidades. Sin duda, influyó en la organización que á las nuestras dió la ley de 1857, enlazando, aunque de un modo tan mecánico como en Francia, á todos los establecimientos de instrucción pública bajo la autoridad de los rectores.

IV.

Si quisiéramos ahora señalar cuál parece ser el sentido hacia que principalmente se inclina la evolución de la Universidad contemporánea, con relación tan sólo—advirtase bien—á estos dos tipos, el científico y profesional, que pudiera decirse, y el general ¿podría asegurarse tal vez, no sin desconfianza, que se observa cierta preferencia en favor de este último? Jamás en la época moderna se ha visto un movimiento como el actual en sentido de la educación general de la juventud. En todas partes sucede al anterior generoso esfuerzo por la difusión de la mera instrucción y la enseñanza, por donde se comenzó sin duda, pero que ha sido completamente dejado atrás. Ahora bien, la dirección de este movimiento parece que, por una especie de gravitación natural, tiende á condensarse en la Universidad, como su órgano más autorizado y supremo. Ya es la preocupación por el ideal moral, ó por la acción de la juventud en pro de la difusión de la cultura, ó por la beneficencia, ó por la solución de los problemas sociales de nuestro tiempo; ya, el movimiento corporativo entre los estudiantes, ó la creciente intimidad de ellos con los maestros, con la consiguiente participación en el gobierno de las escuelas, que recuerda el tipo boloñés y español de las Universidades antiguas; ya, la protección y mejora de las condiciones materiales de su vida, su salud, su higiene, el recargo de trabajo, el desarrollo de los juegos corporales, el cuidado y purificación de sus diversiones y recreos... Por todas partes se advierte esta solicitud inusitada y vehementemente por la educación de la juventud y esa tendencia más ó menos rápida á condensar su dirección en las Universidades.

Verdad es que la escuela primaria participa de este movimiento en sentido general, como nunca. En ciertos órdenes, hasta lo inicia y da el ejemplo. La campaña por la integridad de la educación escolar primaria ha tenido ya por consecuencia ese interés por la educación física, por la higiene, por las clases, por el mobiliario, el material, el trabajo manual, la inspección médica, el descanso mental, los juegos, las colonias, las excursiones, los sanatorios, la sopa y la cantina escolar, el vestido, los

baños, las lecturas, los patronatos morales, ó de socorros materiales, ó de colocación, ó para la continuidad de la cultura después de la escuela... Todo parece cooperar á este movimiento, que trasforma los centros de enseñanza en institutos de protección y educación general, análoga, auxiliar y complementaria de la tutela doméstica de los padres, y casi tan extensa y universal como ésta.

Hé aquí por qué parece probable que la transformación siga acentuándose todavía y extendiéndose á otros órdenes, donde apenas ha comenzado, como acontece en la segunda enseñanza—cosa á primera vista extraña, pero sólo á primera vista,—ó donde no puede aún señalarse una primera indicación del movimiento.

V.

Ahora, por último, esta tendencia que parece que va prevaleciendo en el concepto y vida de la Universidad, ¿merece aprobación, ó censura? Difícil es decirlo. Cada momento, tipo, grado del desenvolvimiento histórico tiene su expresión ideal en el mundo del pensamiento, que, en su acción y reacción con las instituciones y la conducta social, parece que á veces se anticipa y á veces se retrasa, pero manteniendo con ellas una relación indisoluble. Mediante la razón, puede ciertamente el hombre formular verdades absolutas, valederas para todo lugar y todo tiempo, en ninguno de los cuales jamás serán desmentidas, mientras no cambien de raíz las condiciones de nuestra naturaleza. Pero la forma sensible del ideal supremo en cada esfera de la vida, su expresión concreta, finita, temporal, es esencialmente varia en cada caso, é imposible de deducir *a priori*, ni por la dialéctica especulativa de un Hegel, ni por la fórmula mecánica de un Laplace. En este punto, la previsión del hombre es muy limitada; cada ideal, fruto de su tiempo; y la historia de la filosofía, parte no más de la historia. Por esto, en el pensamiento contemporáneo tocante al problema que nos ocupa, se advierte una crisis análoga á la que en las instituciones se viene indicando y una orientación también análoga.

Que la Universidad meramente *instruc-*

tiva, como órgano que distribuye mecánicamente una especie de alimento espiritual, una determinada cantidad de doctrina cerrada y concluida, que el discípulo no tiene más que entender y asimilarse, puede darse ya por moribunda, aun en pueblos como el nuestro, parece de todo punto indudable.

Sin más que atender á las exigencias de la ciencia, de su cultivo y de la formación de sus investigadores, puede asegurarse con igual firmeza que esa enseñanza, que imaginaba poder contar sólo con la inteligencia, como si fuese una entidad aislada é independiente, y no una función del espíritu, y, apoyándose en sus modos más subalternos y secundarios, desentenderse de excitar la propia indagación personal, prescindir del concurso del hombre todo, creer indiferentes para el estudio el sentido del ánimo, los motivos morales de la voluntad, la disposición y ordenación de la conducta, está bien muerta y ojalá se la entierre en todos los pueblos cuanto antes. Favor providencial es sin duda que, á pesar de esa enseñanza, todavía haya podido haber ciencia en el mundo.

La difusión de los métodos modernos de trabajo, iniciada—como era de razón—desde la escuela misma de párvulos y primaria, trasforma doquiera á las Universidades en laboratorios para el trabajo personal y para la educación y formación del espíritu en el sentido, hábitos y procedimientos de la investigación científica. Ahora, ¿quedarán reducidas á esta función tan solo, de institutos para la educación del hombre de ciencia, como tal? ¿Tomarán, por el contrario, el carácter de órganos para la educación general y universal humana? ¿No será quizá el ideal inmediato que parece anunciarse, al menos para un porvenir próximo, y que tal vez se nota en la tendencia de la Universidad norte-americana, el que combine ambos elementos, desenvolviendo en el tipo científico ó alemán el interés por la educación general de la juventud, y acentuando en el tipo inglés la severa exigencia de la investigación científica? ¿No será este tipo el que á la hora presente convendrá favorecer y propagar, ayudando el movimiento que parece advertirse hacia él en la historia?...

LOS PROBLEMAS CONTEMPORÁNEOS
EN LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN,

por el Prof. D. Manuel B. Cossío,

Director del Museo Pedagógico nacional.

(Conclusión) (1).

De entre los múltiples problemas pedagógicos que en la actualidad preocupan, sólo hemos de tratar los más salientes.

Conviene ante todo enumerarlos, agrupados con orden, aunque sea sin rigor científico. Los hay generales y especiales. Son problemas de carácter general los relativos á la ciencia misma, ó sea á la Pedagogía; así como también los que tratan de la educación considerada en unidad y en sus términos ó notas totales, antes de atender al contenido de sus elementos, factores, órdenes, esferas y relaciones; todo lo cual forma, á su vez, el asunto del otro grupo de problemas, los especiales.

Comenzando, desde luego, por los tocantes á la Pedagogía, hallamos que el análisis del *concepto* de esta ciencia no es en el momento actual cuestión que preocupa; pero no ocurre lo mismo con el de su *posibilidad* y legitimidad, que en este orden filosófico es uno de los que con más ardor están puestos en tela de juicio. ¿Hay una ciencia de la educación, puede alcanzar la Pedagogía valor científico? Hé aquí el primer problema de carácter general que ha de tratarse.

Sin embargo, el de verdadera actualidad, el que más vivo y profundo interés excita á la hora presente, es el de la nueva *formación* y construcción de la Pedagogía, por virtud del afán con que, desde todas partes y puntos de vista, se procede á aplicar, especialmente al *estudio del niño*, los métodos, tanto de observación como de experimentación científica. Partiendo principalmente de la higiene y de la antropología general se han formado la antropología y la antropometría escolares; y la psicología-fisiológica, así como la comparada, ya en animales, ya en individuos anómalos, ya en razas y sociedades primitivas, han contribuído á crear la psicología pedagógica experimental. La escuela tiende cada cada vez más á convertirse en

laboratorio de Pedagogía, sin contar con que este mismo carácter toman también, en gran parte, los laboratorios consagrados en especial al estudio de la psicología.

Con el problema anterior se enlaza íntimamente otra de las notas que caracterizan á la ciencia pedagógica contemporánea: la del *interés universal* que hoy despierta en todos los órdenes de la vida, y la consiguiente colaboración que de todos ellos, por modo más ó menos inmediato y directo, recibe. No sólo el factor de la educación entra con frecuencia como elemento esencial en el fondo y organismo de la mayor parte de los problemas contemporáneos, sean científicos, estéticos, sociales ó económicos, sino que á su vez el médico, el antropólogo, el naturalista, el sociólogo, el abogado, el literato, el crítico, el artista, aportan materiales y concurren hoy reflexiva y recíprocamente desde sus respectivos puntos de vista á la formación de la Pedagogía.

Estas son las cuestiones generales que habrán de ser expuestas por lo que hace á la ciencia. En cuanto á la educación, considerada en este mismo respecto, hay un problema entre todos que solicita casi exclusivamente y absorbe el interés especial del pedagogo: el relativo al valor de cada uno de los *factores* que en la obra de la educación intervienen. Son estos el individual, ya lo consideremos ó no como mero producto de la herencia, y el exterior, hijo del medio en sus múltiples influjos, causas y relaciones, y dentro del cual se distingue y desdobla luego con tanta fuerza que parece á primera vista otro tercer factor independiente, la acción reflexiva y artística del educador sobre el educando.

Este problema de carácter psicológico, que, en una ú otra forma, siempre se ha discutido, por ser justamente considerado como el fundamento de toda construcción pedagógica, y cuyas diversas soluciones corresponden con el concepto que se ha tenido de la educación en cada período de la historia, aumenta hoy en interés por la luz y nuevos datos que sobre él pueden arrojar los modernos descubrimientos y doctrinas de la biología, así como de la fisiología y de la psicología experimentales.

De hecho, y en el fondo de toda concepción pedagógica, acompaña á dicho pro-

(1) Véase el número anterior del BOLETIN.

blema psicológico otro de carácter moral: el de la *finalidad* ó destino de la educación; pero no preocupa hoy éste en el mismo grado que el anterior. Por lo que, prescindiendo de su examen en este lugar de la parte general, habremos de tratarlo más bien como él en la actualidad se presenta, es decir, con motivo de ciertas cuestiones especiales: entre otras, la de la formación del carácter, la del espíritu educativo en la enseñanza, la del ideal de la juventud, ó la de la acción moral que debe aquélla ejercer en todas las esferas de la sociedad y en todos los órdenes de la vida.

En cambio, no puede menos de examinarse en esta parte general todavía el problema de la *educación integral*, la necesidad sentida y discutida ahora más que nunca de romper con el intelectualismo y de formar y educar á todo el hombre, cuerpo y espíritu, y en el último, con el mismo valor, armónicamente, cada una de sus distintas actividades.

Con cuyo punto se enlazan, ó mejor, de él se desprenden los primeros problemas de carácter especial que han de tratarse; pues que se refieren al contenido ú objeto de la educación misma, ó sea al desenvolvimiento de unas y otras de dichas esferas y facultades de la naturaleza humana. Tales son el de la *educación física*, que es siempre *psico-física*, en sus principales aspectos, á saber: el de la *higiene* propiamente dicha, y en ella el del *surmenage* ó exceso de trabajo mental; que no es, á su vez, sino el caso particular más estudiado dentro de la *higiene y educación del sistema nervioso*; el de la *gimnasia*; el del *juego corporal al aire libre*; y no se cita el del *local y mobiliario escolares*, por haber pasado hoy ya á segundo término; todos los cuales han representado más bien otras tantas etapas del interés que la educación física despierta en nuestros días. No se halla éste ciertamente agotado todavía; pero cuenta ya con una riquísima literatura, y con un movimiento general en todas partes para llevar á la práctica las nuevas doctrinas de la educación física.

En cambio, las teorías son aún pobres, y los esfuerzos prácticos indecisos y deficientes, por lo que toca al problema de la educación de la *voluntad*, que comienza hoy á despertar grande atractivo y que está lla-

mado, por ser la base fundamental para la formación del carácter, á excitar un vivo interés creciente de hora en hora.

El exceso de puro intelectualismo y la ausencia de energías morales para la acción en la vida, que caracterizan, quizá, á nuestra sociedad contemporánea, han contribuido, sin duda, á excitar el interés sobre este problema; así como la formación tradicional de la psicología, donde predominan, sobre todo, la inteligencia y la voluntad, ha hecho probablemente que, agotado en cierto modo el proceso de aquélla, por lo que toca á la Pedagogía, se inicie y desarrolle el de la segunda antes que el de la educación del *sentimiento*, que también ha comenzado ya, sin embargo, y que, á nuestro juicio, ha de imponerse con más honda preocupación en adelante.

En cuanto á la *enseñanza*, consiste en la actualidad todo su problema en hacerla realmente *educadora*: no limitándose ya á lo que Montaigne y Pestalozzi ambicionaban, á «amueblar» y á «forjar» el espíritu, sino intentando además influir para que la vida se haga conforme á las ideas. Preciso es notar, sin embargo, que no es frecuente ver planteado el problema con esta generalidad y trascendencia, y que el influjo educativo del aprendizaje intelectual suele más bien tratarse hoy todavía con aplicación sólo á cada uno de los estudios en particular, y más especialmente á ciertas y determinadas disciplinas, como el lenguaje, la religión, la moral, ó la historia.

Al contenido de la educación, corresponden aún dos cuestiones que interesan en el más alto grado: la de la *educación religiosa* y la del *trabajo manual*. Trátase la primera bajo dos aspectos: uno, que toca al fondo mismo del problema, al examen de la naturaleza de la religión, y al cómo puede iniciarse y desenvolverse el sentido religioso en el niño; otro, el más candente, discutido en la mayoría de los pueblos con verdadero apasionamiento, que se refiere á determinar á quién, con qué límites y en qué casos y circunstancias corresponde la educación y enseñanza religiosa, problema que afecta á las relaciones de la Escuela con el Estado y con la Iglesia.

La segunda cuestión, que ha sido, tal vez, la predominante hace pocos años y también discutida con el más vivo ardor

en el terreno pedagógico, aparece hoy ganada en todo lo esencial, y como si entrara en un período de pacífica organización, de acuerdo con las varias corrientes, más ó menos análogas en el fondo, diversas en el método, que á la introducción del trabajo manual en la escuela primaria han venido colaborando.

Repítese, al tratar del *programa* de los estudios, el mismo problema que hemos visto hablando de la educación en general; el de la *integridad*, donde se pide que nada de lo esencialmente humano y que interesa á los diversos fines de la vida quede fuera y excluído; al trazar el cuadro de lo que un hombre necesita para su plena formación y educación como individuo. ¿En qué orden disponer tales estudios? ¿Qué marcha seguir en su enseñanza? ¿Qué *plan* trazar para su desarrollo? Tres puntos de vista se discuten con preferencia en la actualidad, al querer dar solución á estas cuestiones: el llamado de la *correlación* de los estudios, en que el orden de los mismos se pretende establecer según su propio valor educativo, tanto en relación de uno con otro, como por lo que se refiere al educando; el de la *concentración*, propugnado hoy más tal vez que ningún otro, y que agrupa todas las enseñanzas alrededor de una tenida por fundamentalmente educadora en cada período de la organización escolar; y el plan *cíclico*, que intenta llevar á un mismo tiempo y desenvolver paralela y progresivamente, desde el principio al fin, todos los estudios.

Los problemas *metodológicos* tienen su base en los dos factores esenciales que concurren á la obra del conocimiento: la presencia del objeto que ha de ser conocido y la actividad del sujeto conocedor. En la necesidad del primero se funda la *intuición*, el método intuitivo, que tanto ha preocupado en la Pedagogía, singularmente desde Pestalozzi, y que en nuestros días cede en interés, sin embargo, al segundo, de donde procede el *esfuerzo* individual, raíz del método *activo*, que constituye hoy el problema de superior interés en este punto. Los dos aspectos de mayor actualidad con que la intuición se presenta, por lo que toca al *procedimiento*, son, tal vez, el ensayo para aplicar á todos los órdenes del estudio y la enseñanza los métodos de

observación y de experimentación, tenidos por exclusivamente propios de las ciencias de la naturaleza, y el propósito de proceder, tratándose de la comunicación y adquisición de los conocimientos por el individuo, en el orden de desarrollo en que la raza y la humanidad han debido formar y apropiarse los suyos, en una especie de repetición filogénica, de lo que podría llamarse el proceso metodológico de la ontogenia.

El carácter contemporáneo, en cuanto al elemento de la actividad, consiste en el esfuerzo con que en algunas escuelas se intenta ya sustituir, en la mayor parte de las enseñanzas, el predominio de las explicaciones del maestro por el mero *trabajo personal* del alumno.

A este mismo sentido obedece la transformación que hoy experimenta el *material de enseñanza*; problema que ha perdido interés de actualidad, á medida que la atención se ha encaminado más al estudio científico de los fenómenos psicológicos, como base de la metodología. La tendencia que de aquí se deriva, lleva á prescindir de los medios é instrumentos previamente contruídos y amengua el valor pedagógico de las colecciones fabricadas de antemano. La naturaleza misma es antes que el aparato, y muchas veces no hay necesidad de éste en ningún caso. Las leyes físicas han de buscarse, ante todo, en el objeto natural, dónde y cómo hubo de verlas el primer observador. Y el reproducir los fenómenos artificialmente es obra educativa, propia, no del industrial constructor, ni aun del científico, sino del mismo alumno, que, con su trabajo, debe ser el verdadero fabricante del material de enseñanza.

Tres son las cuestiones capitales que hoy preocupan, por lo que á la *disciplina* se refiere: dos generales, que tocan al fondo del problema, á la esencia misma de la organización del régimen ó del sistema educativos; una, menos amplia, que interesa especialmente á la enseñanza. La primera, para decirlo en toda su crudeza, consiste en saber si es lícito mandar, y hasta qué límite, si lo hay, puede el educador obligar á la obediencia; si todo mandato es una imposición coercitiva, que no hay derecho á ejercer sobre el alumno, cuyos actos no tienen para la educación valor alguno

mientras no son producto de su espontánea y libérrima voluntad en cada caso; si hay que romper, por consiguiente, con toda fórmula autoritaria, con toda sanción impuesta y hasta con todo el fondo de reglamentación tradicional, lo mismo en la educación familiar que en la escuela. Este problema constituye el núcleo de lo que ya empieza á llamarse la *Pedagogía anarquista*.

Análoga trascendencia lleva en sí la segunda de las cuestiones generales que es la tocante á *premios y castigos*. De largo abolengo, porque en ella va implícito el concepto entero de la educación en cuanto á los móviles que deben regirla, ó sea, al elemento moral, podría servir, mejor tal vez que otra alguna, para señalar las principales fases en la Historia de la Pedagogía y para distinguir las escuelas que han contribuído á la formación de esta ciencia. La doctrina del premio y del castigo arranca, en efecto, de la idea de la naturaleza humana, de sus tendencias y leyes evolutivas; y, de acuerdo con esta idea, se han producido y siguen significándose las diversas soluciones del problema: ya rechazando en absoluto penas y recompensas; ya aceptándolas, aunque con repugnancia, como un mal necesario y para ciertos períodos de la educación; ya considerándolas como positivamente beneficiosas y con verdadero y real valor educativo. No es maravilla, por tanto, que continúe siendo de actualidad este problema, cuyas posiciones más características al presente parecen ser: la ética, que desdeña toda garantía exterior como inútil y nociva para la obra educadora, y la científico-positiva, que admite premios y castigos, como necesarios para el desarrollo de la conducta individual, fundándose en la ley que ha presidido á la evolución de la actividad en la especie.

La tercera cuestión, relativa también á la disciplina y de carácter más especial que las anteriores es la de los *exámenes*. Debatida con extraordinario calor en estos últimos tiempos, ofrécese también con respecto á ella las soluciones más radicales. El examen, que se ha considerado como la clave de toda la arquitectónica escolar y que continúa hoy todavía siéndolo de hecho, comienza para muchos á perder

sus virtudes, y es ya para no pocos un elemento esencialmente perturbador en la obra de la educación humana. No es maravilla, por tanto, ver tratado el problema de los exámenes, más que desde el punto de vista de la organización de la enseñanza, desde otros tan distintos, como el del influjo que pueden ejercer y de hecho ejercen en la salud del alumno ó en la formación moral de su carácter.

Cuestiones son las especiales hasta aquí enumeradas, que dicen relación igualmente á todos los factores, órdenes y esferas de la educación. El programa y el plan, el método y la disciplina, pueden aplicarse al educador y al educando, á la primera como á la segunda enseñanza, á la universitaria como á la técnica. Pero en cada uno de estos términos hay que considerar ahora también los aspectos con que se ofrecen modernamente al estudio del pedagogo.

Por lo que hace al *alumno*, destácanse hoy dos problemas de primera magnitud, que trascienden uno y otro de la Pedagogía, despertando, en todas las esferas á que alcanzan, el mismo poderoso interés que en aquélla. La educación de la *mujer* es el primero; la de los individuos *anormales*, el segundo, y ambos, tal vez, los que dan la nota más nueva y característica del actual momento de la Pedagogía contemporánea.

Que debe educarse á la mujer, es verdad ya de antiguo ganada, pero ahora importa discutir en qué dirección y hasta dónde. Sobre el cómo y el límite, prodúcense las diversas soluciones, desde las más templadas y timoratas hasta las más extremas y radicales, que incluyen en su programa la educación de la mujer *con* el hombre, y aplican rigurosamente á todos los grados este principio de la *coeducación* de los sexos.

La agitación producida por la mujer, en la política, en el derecho privado, en el arte, en la ciencia, en la industria, en todos los fines humanos, reclamando el lugar que legítimamente puede corresponderle, es lo que constituye el *feminismo*, de cuyo problema, uno de los más arduos y trascendentales de nuestra época, forma parte el de la educación de la mujer, que ahora indicamos.

Tampoco es nuevo el de la educación de los *anormales*, aunque sí el alcance y complejidad con que hoy se presenta.

Nunca, hasta ahora, se ha significado por tan varias corrientes.

Procede, la más clásica, del cuidado con que desde antiguo se atendió al ciego y al sordo-mudo; más tarde, al atrasado y detenido en su desarrollo; por último, al idiota é imbecil; iniciándose hoy la tendencia á constituir con todos los hechos de este orden el estudio general y la educación de los individuos defectuosos, débiles en su organismo psico-físico, pero no inmorales; educación basada, principalmente, en la psicología de lo anormal y en la psiquiatría. Forma otro grupo la educación benéfica de los individuos moralmente abandonados y á quienes las condiciones exteriores colocan en grave riesgo de caer en la anormalidad viciosa. De los caídos ya en ella se compone otra corriente, la de la educación correccional, complementaria y auxiliar de la paterna, donde se comprenden especialmente los viciosos no delincuentes, ó al menos no procesados; de ésta se pasa al tratamiento de los delincuentes jóvenes, culpables, procesados, donde la Pedagogía se encuentra con el Derecho penal, y por semejante camino aparece la última etapa, en que ambos se conciertan para formar la Pedagogía correccional general, que abraza á todos los culpables en sus distintos grados. Véase aquí la trascendencia indicada de la educación de los individuos anormales, y fácilmente se comprende que, con el de la mujer, excite este problema pedagógico tan honda y universal preocupación en nuestros días.

Por lo que toca al educador y al maestro, nada interesa tanto como su *formación profesional*, y especialmente los medios de extenderla al profesorado de los distintos órdenes y de hacerla efectiva en todos ellos mediante procedimientos prácticos. Porque, en efecto, los dos vicios tradicionales en la educación del magisterio, han sido el exclusivismo con que ésta se ha visto limitada á la esfera de la primera enseñanza, y el sentido teórico y verbalista, en que ha venido informándose, ajeno enteramente al ejercicio mismo de la profesión. Necesidad de educación normal para toda clase de maestros; exigencia ineludible de alcanzarla desde el primer momento, como se obtiene toda habilidad práctica: viendo hacer, haciendo y reflexionando sobre lo

hecho con sentido crítico para corregirlo, son las dos condiciones esenciales que se trata de conquistar en este punto. De aquí la atención preferente que en todas partes se dedica hoy á la reforma de las Escuelas Normales, procurando inspirarla en espíritu práctico, que llega hasta querer convertir la escuela primaria, como base de aquellas, en un verdadero laboratorio de Pedagogía. De ello igualmente procede la creación, en todos los países, de centros, análogos por su índole á los seminarios pedagógicos de las Universidades alemanas, puestos al servicio de la formación técnica especial del profesorado de la segunda enseñanza y de la superior, en cada uno de los distintos estudios que aquel se proponga cultivar. Y aunque sin inmediata aplicación de carácter normal, á este mismo movimiento responde en el fondo, la abundante creación de cátedras de Pedagogía, verificada en estos últimos años, en casi todas las Universidades de los pueblos más adelantados; pues del superior cultivo filosófico é histórico de aquella ciencia, ha de esperarse con fundamento un sólido influjo sobre la labor práctica del maestro, así como sobre la renovación de los métodos y de todo el arte de la educación y la enseñanza.

Las cuestiones hasta aquí enumeradas, refiérense por igual á todos los grados de la organización escolar; pero las hay, además, especiales y tocante á cada uno de aquellos. Bastará recordar el tan conocido y actual problema de la *segunda enseñanza*, cuyo amplio enunciado deja ya presumir la multitud de términos, relativos á dicha esfera de la educación, que deben estar puestos en tela de juicio. Así es, en efecto: pues, comenzando por su propia existencia, todo se halla en cuestión en este grado: programas, planes, métodos, procedimientos, régimen, disciplina, títulos y exámenes; siendo, por tanto, muy honda la crisis que atraviesa al presente la segunda enseñanza. Para orientarse en ella, conviene insistir especialmente en las cuestiones más discutidas, á saber: la del *carácter* de los estudios secundarios, fijándose, sobre todo, en su relación con los primarios y con los «superiores»; la del *programa* de los mismos, y la del *bachillerato*.

Los diversos puntos de vista, desde los cuales se pretende resolver dichas cuestio-

nes, dan idea de la grave perturbación que experimenta hoy la enseñanza secundaria. ¿Cuida ésta solo de preparar para estudios ulteriores; está encargada, por el contrario, de la cultura general humana; ha de organizarse para que sirva á todas las clases sociales; toca sólo á la educación superior de las «clases medias»; debe desaparecer como esfera independiente, por no corresponderle fin alguno...? Y, según ésto, ¿cómo ha de organizarse? ¿Con carácter enciclopédico, desarrollando progresivamente los conocimientos de la escuela primaria, ó con sentido especial en servicio de una clase y de una preparación á otros estudios más amplios y de facultad? De aquí, por tanto, el distinto carácter que tendrá su programa. Divídense principalmente las opiniones en este punto, obedeciendo á un distinto sentido de la cultura general, entre partidarios del sistema *clásico*, basado en las tradicionales disciplinas de este orden: lenguas, literaturas, historia y filosofía antiguas, con las matemáticas; y del sistema *realista*, que se funda, sobre todo, en los estudios modernos, principalmente en las ciencias de la naturaleza y en sus aplicaciones. Estos son los dos tipos de segunda enseñanza que hay en casi todos los pueblos, y con ella se relaciona el problema del *bachillerato*, donde los campos se dividen igualmente entre defensores de un solo sistema unitario, ya con predominio clásico, ya realista, ya comprendiendo, en la debida proporción, ambos programas; y partidarios de la variedad de bachilleratos, distintos desde el comienzo ó con un período común para diversificarse más adelante.

Cierto que no puede decirse exista una crisis de la enseñanza superior como en la secundaria, y, sin embargo, también comienza á ponerse en cuestión el *concepto de la Universidad*, á la hora presente. De los dos tipos fundamentales de Universidades que se han producido en la historia, el alemán y el inglés, ¿cuál está llamado á prevalecer en lo futuro; el primero, que cuida sobre todo de la formación del especialista científico, ó el segundo, que atiende con preferencia á crear el carácter, á despertar en el espíritu un alto sentido ideal, que luego trascienda á todas las relaciones de la vida para ennoblecerlas? ¿Debe la Uni-

versidad formar hombres ó sabios? ¿Cabe concierto entre ambas direcciones, y, si, en efecto, cabe, cómo puede lograrse? A esta tendencia, que podría llamarse de la «educación» universitaria, corresponden los dos fenómenos actuales más salientes tal vez que pueden registrarse en dicha esfera. Es uno, la agitación especialmente producida por los hombres universitarios de todos los países y muy señaladamente en Francia, para levantar el *ideal de la juventud contemporánea*, excitar sus energías y empujarla con vigor, sobre todo hacia la *acción moral*, de que tan altos ejemplos está dando ya en nuestros días el estudiante de las Universidades inglesas, poniendo mano prácticamente y entrando de lleno con entusiasmo, mediante multitud de asociaciones y empresas de todo género, en la educación de las últimas y más necesitadas clases sociales. Es otro, el poderoso movimiento de propaganda, iniciado de igual suerte en Inglaterra, con el título de *extensión universitaria*; obra también social de la Universidad y de sus miembros, que se proponen con ella hacer partícipe al mayor número y en el grado más alto posible, del privilegio de superior cultura intelectual de que sólo ellos gozan.

El gran desarrollo de aquellas profesiones fundadas sobre todo en la aplicación de las ciencias naturales, que caracteriza á nuestra época, ha obligado á discutir hoy más que nunca los problemas de la *educación técnica*. Trátanse estos en la actualidad desde dos puntos de vista. Uno, general, que se refiere á todos los grados de la enseñanza; otro, más particularmente circunscrito á la escuela primaria. Y, como la necesidad del elemento práctico resulta clara y evidente en esta esfera, lo mismo en uno que en otro, el *taller* es el ideal á donde se han dirigido desde el primer momento todos los esfuerzos. Reina todavía en la mayor parte de las escuelas especiales el clásico abismo entre la pura educación teórica del ingeniero y del arquitecto y la meramente práctica del contraamaestre y del obrero; pero va desapareciendo ya de los proyectos y aspiraciones modernas, y empieza á concebirse que aquellos son grados de una misma serie, y que un solo sentido debe inspirar y un solo plan regir á toda la educación técnica. Cómo organizar ésta

sobre una amplia é indispensable base de cultura general, primero; sobre una preparación politécnica además, que sirva para llegar luego racional y progresivamente á la última especialización determinada, y cómo conservar, en medio del exclusivismo á que lleva el puro trabajo profesional, abierto siempre el horizonte hacia los grandes estudios, problemas é intereses humanos, es tal vez el problema de mayor amplitud y generalidad que debe preocupar en esta esfera.

El otro aspecto de la cuestión se circunscribe á la escuela primaria. La necesidad de preparar pronto á las clases obreras para lo que inmediatamente les hace falta en la lucha por la vida, y el deseo de que aquellas no abandonen, sin embargo, prematuramente la iniciación en la cultura general humana, así como el desarrollo armónico de todas sus facultades, obliga á pensar en un concierto de ambos elementos, por cuya virtud, el mero trabajo manual educativo, propio de la escuela primaria, donde representa la base de la habilidad y destreza que más tarde se especializará, viene á convertirse en verdadero taller para el aprendizaje de profesiones ya determinadas. Y en esta combinación de uno y otro fin estriba principalmente la *escuela de aprendices*, ya predominando lo profesional, que consiste en llevar *la escuela al taller*, ya conservando preferente valor á los estudios generales, según el plan que introduce *el taller en la escuela*.

Para terminar la enumeración de los principales problemas pedagógicos, resta solamente decir cuáles sean los que interesan hoy por lo que toca á las relaciones de la Escuela con otros órdenes de la vida, en particular con el Estado y con la Iglesia.

Mencionado queda ya, al hablar de la educación religiosa, el aspecto político, de mayor actualidad, de este problema y en que intervienen para resolverlo aquellos tres factores. No ha de volverse ahora sobre él, ni podrían realmente indicarse otros de tanta importancia en este orden. En cuanto á la relación de la Escuela con el Estado, la cuestión clásica y tan debatida de la *libertad de enseñanza*, parece como si estuviera en principio agotada, y amigos y enemigos convencidos de que se ha dicho todo acerca de ella; aunque se halle aban-

donada por completo, en la práctica, al esceptico oportunismo político imperante, que hará prevalecer en la mayoría de los pueblos, según circunstancias del momento, uno ú otro sentido. La atención pedagógica vuélvese hoy hacia cuestiones más concretas de esta misma índole, siendo las universitarias, sobre todo, especial objeto de sus preferencias. Al movimiento contemporáneo de protesta contra la abstracta centralización política y la absorción por el Estado de tantos fines cumplidos antes con independencia de él y vida propia, al moderno renacimiento de la antigua vida local y corporativa, responde el problema de la *autonomía universitaria*, que, con más ó menos fuerza, comienza á agitarse hoy en todos los pueblos latinos. Análogas, aunque todavía más amplias aspiraciones de libertad, en lo que se refiere á la ciencia y á la enseñanza, dan origen al de las *Universidades libres*, que empieza también á bosquejarse, donde quiera que existe conflicto entre el espíritu dominante, ya en doctrinas, ya en métodos, en las Universidades oficiales y las tendencias de una parte de la opinión, que protesta, ora en sentido progresivo, ora regresivo, pero siempre en nombre de la libertad y amparándose en ella, contra la enseñanza dada por el Estado, y afirma el derecho que le asiste de procurarse un régimen docente, según principios y procedimientos que estima superiores á los que informan el sistema oficial, aspirando, por último, á obtener la colación de grados. Fácilmente se advierte la estrecha relación en que este movimiento debe hallarse hoy con el desarrollo de la política en cada pueblo y en particular con el influjo de la Iglesia. Importa notar, además, que se produce lo mismo allí donde acabó la autonomía universitaria que donde ésta se ha conservado; pues, si en Inglaterra y los Estados-Unidos las Universidades libres no pueden obedecer á un espíritu de protesta contra las del Estado, que no existen, las hay también que nacen inspiradas en ideales y fines contrarios á los dominantes en aquella sociedad, y viven ricas y fuertes merced á la poderosa iniciativa de la raza á que pertenecen.

Hé aquí en rápido bosquejo los problemas contemporáneos de la Pedagogía, que

han de ser expuestos en estas lecciones.

Mas, para razonarlos debidamente, convendrá antes examinar á grandes rasgos los antecedentes históricos que los han preparado, tratando de ver, si es posible, su origen y las fases y caracteres principales que han revestido hasta llegar al estado en que hoy se encuentran. Ojeada histórica, que formará el asunto de la primera parte de este curso.

LA LECCIÓN INAUGURAL

DE M. BUISSON EN LA SORBONA,

por X.

Nuestros lectores saben que para reemplazar al inolvidable Marion, primer profesor de Ciencia de la educación en la Facultad de Letras de París, ha sido nombrado M. Buisson, en otro tiempo profesor también, y que ha prestado á la Pedagogía eminentes servicios, tales, en un sentido, como la publicación de su monumental *Diccionario* y su participación y extraordinaria iniciativa durante 17 años en la grandiosa obra de reorganizar la educación nacional en Francia, como director de enseñanza primaria.

La lección inaugural de su curso es un notable trabajo, digno por todos conceptos de su autor.

Dedica la mayor parte á estudiar la labor altamente humanitaria á que se consagró su malogrado predecesor, presentando como muestra de su preparación científica para su cátedra de Pedagogía, sobre todo, sus dos libros: *Locke, su vida, sus obras* y *La solidaridad moral*.

Sigue paso á paso la plenísima vida de Marion como profesor de Filosofía en el Liceo de Pau, como redactor de los programas de moral y de psicología aplicada para las escuelas normales y de los reglamentos relativos á la enseñanza secundaria femenina, inspirando la escuela de Sèvres (en que se forma el profesorado de los liceos de señoritas), influyendo y colaborando al lado de M. Pécaut en la de Fontenay, en donde estuvo encargado de los cursos de psicología y moral, que resumió en dos sólidos y luminosos manuales, y profesando, por último, en la Sorbona,

así en sus interesantísimas conferencias prácticas como en sus admirables cursos públicos, desde 1883 hasta 1896, en que la muerte cortó la labor de aquel noble espíritu.

La magnitud y la importancia de la obra realizada por Marion puede apreciarse por las materias tratadas en sus cursos: los fines y principios de la educación en general (1883-84), la educación física (1884-85), la educación moral—la voluntad y la sensibilidad (1885-86), la educación de la inteligencia (1886-87), la enseñanza primaria (1887-88), la secundaria (1888-89), la psicología del niño (1889-90), la psicología de la mujer y la educación femenina—educación física, moral, estética, práctica y doméstica en sus diversos grados y ramas (1893-94), la educación en Inglaterra (1894-95), la educación en los Estados Unidos (1895-96). Un primer ataque de su enfermedad le había hecho suspender su curso de 1890-92. Se proponía estudiar la educación en Alemania, cuando un nuevo acceso le obligó en Febrero de 1896 á abandonar su cátedra para no volver más á ella. De todos estos cursos quedan abundantes notas; las relativas á la educación de la mujer constituyen un libro, próximo quizá á ser publicado.

No podía olvidar M. Buisson la intervención que el profesor de la Sorbona tuvo en la reforma de la enseñanza secundaria en Francia. Marion, que no era de los que se sustraen al cumplimiento del deber, no sólo aceptó un puesto en la Comisión nombrada por el Gobierno para entender en esta cuestión de tanto interés, sino que se encargó de la ponencia de la cuestión más difícil quizá y más controvertida en Francia: la disciplina de los liceos. La Memoria por él presentada apareció en las *Instrucciones ministeriales* de 15 de Julio de 1890, y dos años después publicó, á manera de comentario, su hermoso libro, *La educación en la Universidad*. Una sola idea inspira todo lo que ha escrito acerca de la disciplina: puesto que entre nosotros el Estado es el que enseña (sea esto un bien ó un mal); puesto que se encarga de la educación, «es necesario que esta educación sea la mejor, la más bella, la más noble, la más completa, la más eficaz.» ¿Y cuál será esta educación? No hay más que una que con-

venga á los pueblos libres: la que hace hombres libres; la única escuela que prepara para la libertad, es la libertad misma; al freno exterior, indispensable en la tierna infancia, debe poco á poco sustituir una ley interior, la de la conciencia. Sostener primero al niño mediante una red de influencias que le limiten suavemente, hacerlo desarrollarse en un medio moral y, á medida que crece, habituarlo gradualmente á querer, á juzgar, á reflexionar y á procurar vigilarse á sí propio y corregirse espontáneamente, no es la mejor educación: es la única. Aquí tenemos un completo régimen disciplinario, fundado, no en la obediencia pasiva, sino en la obediencia consentida y razonada, inspirada en la preocupación, no tanto del orden que *se ve*, como del *interior*, que consiste en que lentamente, oscuramente y sin que salte á los ojos, se formen en el adolescente una conciencia, una razón, un carácter.

Tal es el programa de educación en los liceos que en su libro Marion se propuso y logró desenvolver con todo detalle, multiplicando los ejemplos, sin omitir ninguna de sus dificultades prácticas. Pasa revista á todas esas *pequeñeces*, que constituyen la vida de un colegial en la clase ó en el estudio, en el refectorio, en el patio, en el paseo. Sólo había una pluma en Francia capaz de trasfigurar estos *infinitamente pequeños*, esclareciéndolos con la brillante luz de los principios.

Sustituir á la emulación necia la verdadera, á la fantasmagoría de los *puestos* y de los premios la concienzuda apreciación del trabajo diario, á los castigos, á las recompensas al uso, una palabra de aprobación del maestro, al culto del éxito la estimación del esfuerzo, á la amenaza del *pensum* y del encierro el aguijón de la conciencia: hé aquí la disciplina aceptada por el gran pedagogo.

Pero ¿por qué, se pregunta M. Buisson, semejante plan no ha reunido en seguida todos los sufragios, y cuál es la causa de que tantos hombres universitarios lo recibían con expresas reservas? Culpa es, dice, en primer término, de los Gobiernos, que tienden á hacer *general é imperativo* lo que por su naturaleza debiera ser todo lo contrario. Culpa es, después, de esa timidez tan francesa, que detiene la expresión de

las verdades morales en los labios de los mejores, de lo que M. Fouillée llamaba «pudor al revés»; culpa es también de esa susceptibilidad, que hace que nada nos sea más desagradable que obedecer lo que teníamos deseo de ejecutar antes que se nos ordenase; culpa es de los indolentes; culpa es, por último, de los que consideran utopía todo lo que sale de los caminos trillados.

Cerremos el libro, dice M. Buisson, y esperemos; tomemos al tiempo por testigo. Dentro de una docena de años, preguntad á los que os dicen ahora: «excelente libro, pero lleno de quimeras,» y os dirán entonces «excelente libro, pero lleno de lugares comunes.» La verdad en este mundo tiene dos nombres: cuando no se llama «utopía», se denomina «lugar común.»

Hemos visto á Marion pedagogo, y vamos á contemplar á Marion filósofo. M. Pécaut ha dicho: «el método de Marion es el método racionalista.» No suprime seguramente, ni el sentimiento, ni la imaginación: conoce el fondo de ternura que guarda el alma humana por lo incognoscible, y no se admira de que el moderno y muy refinado misticismo tenga para nuestros espíritus, ávidos del infinito, seducciones siempre renovadas; pero el maestro no se deja seducir. Lo habéis visto, singularmente, cuando se ocupa en sus estudios de la psicología de la mujer, del detalle de la educación de los sentimientos y de la cuestión religiosa. Decía en una de sus lecciones (14 de Diciembre de 1893): «colocar la moral en la base es dar á la religión, que vendrá por añadidura, sobre todo en el corazón de la mujer, un asiento más seguro.» La elevada moralidad racional garantiza la pureza de la religión, mucho mejor de como la ardiente devoción procura la elevada moralidad.

Este papel soberano que asigna á la moral es uno de los rasgos dominantes de su pensamiento como filósofo. Lo que él encuentra en el fondo de la naturaleza humana no es un problema esencialmente intelectual, sino un problema práctico. A la fórmula cartesiana, siempre verdadera: «Pienso, luego existo;» Marion agrega, como sus maestros Renouvier y Sécretan: «Quiero, luego soy.» No lo disimula; su doctrina en moral y en educación es la

doctrina del *esfuerzo*. Sonreía, cuando se le hablaba de sus tendencias optimistas. «No, decía, adoptando un término de un psicólogo inglés; no soy optimista, soy *meliorista*: no digo que todo está bien, sino que debemos tender á que todo esté mejor.»

La última parte de la lección inaugural de M. Buisson está consagrada á exponer el tema que se propone tratar en su cátedra en el presente curso: *La función social de la educación en una democracia*.

Habéis oído, dice, hace algunos días el lenguaje que se ha hablado á los estudiantes en la apertura de la Universidad de París (1). Ese, no lo dudéis, es el lenguaje de los tiempos nuevos; y cuando el más autorizado de sus maestros, con una sinceridad laudabilísima, ha expuesto la situación verdadera de Francia en estas frases esculturales: «estamos colocados entre la esperanza de realizar la justicia en nuestras leyes y en nuestra sociedad por la razón general y el temor de que las pasiones de los unos y la indiferencia de los otros nos precipiten en abismos desconocidos, ó nos vuelvan á otros abismos viejos, demasiado conocidos», habéis visto estremecerse á la juventud. El viril apóstrofe del maestro fué seguido del solemne compromiso de honor de procurar el triunfo de tan noble propósito.

Ya Spinoza creía propio del filósofo, no sólo elevarse á sí mismo á la plena dignidad de lo que llama «la naturaleza humana superior», sino trabajar para el «establecimiento de una sociedad tal, que el mayor número pueda llegar fácil y seguramente á este grado de perfección». ¿Cómo podríamos, en plena corriente democrática, repudiar el ideal que el pensador solitario se atrevía á señalar á las viejas monarquías? Debe aceptarse de buen grado, pero con una condición: que la justicia nueva no esté hecha de injusticias; ni esta igualdad, de servidumbre; ni esta grandeza de la sociedad por venir, del envilecimiento de las personas; ni esta conciencia social, de la supresión de nuestras conciencias de hombres. Nuestro honor nos manda guardar con cuidado escrupuloso cierto

número de ideas, que no hemos hecho, que nos han legado los siglos pasados, que se forman lentamente de lo más puro del pensamiento humano: la idea de nuestra libertad y de nuestra responsabilidad, la idea del derecho y del deber personal, la idea del trabajo y de su dignidad, la idea de familia y la idea de patria, sin las cuales no podríamos vivir, la idea de una sociedad política fundada en la soberanía nacional y regida por la ley, la idea del libre examen, que crea la ciencia, y del progreso, hijo de ésta, la idea de un más allá indefinido que se extiende delante de nosotros, individuos y sociedades, y que incita á un esfuerzo y un ideal sin cesar engrandecido todas las mejores energías de nuestra naturaleza.

La doctrina de la solidaridad, tan querida de Marion, nos enseña á no representarnos á la sociedad, ni como unos cuantos átomos dispersos, ni como una masa amorfa en donde desaparecerían absorbidos y disueltos los elementos que la componen; sino como una equitativa y armoniosa coordinación de seres vivientes en un todo que también vive en ellos, con ellos y por ellos. De la solidaridad impuesta á la solidaridad voluntaria, hay toda la distancia que va de la marcha ciega de las cosas á la evolución reflexiva de la libertad. El lazo de mutua dependencia que establecen entre sí seres libres es un acto de sabiduría y de moralidad; supone el gobierno de los espíritus por la razón y de las voluntades por la justicia.

Termina la lección que extractamos con los siguientes nobilísimos conceptos del ilustre Marion que, si tienen aplicación á Francia, son, si cabe, de mayor actualidad en nuestra pobre patria. «Pero ¿dónde está esa juventud suficientemente dispuesta, es decir, bastante grave, bastante ardiente (fuera de las pasiones confesionales y del espíritu de partido) para consagrarse á esta obra de solidaridad? ¿Qué hacemos nosotros para formar esta *aristocracia modesta*, tan preciosa para una nación, como lo son los cuadros para un ejército? ¿Cuántos profesores de liceo han pensado nunca en la función social que están llamados á desempeñar esos hijos de aldeanos ó de propietarios rurales á quienes educan? ¿Quién habla á estos jóvenes del bien que

(1) Véase el artículo del Sr. Seia, *Inauguración de la Universidad de París*, en el núm. 443 del BOLETÍN.

pueden hacer, ni quién se cuida de ponerlos en estado de hacerlo? ¿Qué hijo de la grande ó de la pequeña burguesía ha sido educado con un sentimiento suficiente de sus deberes cívicos y puesto á la altura de sus responsabilidades?»

«Es que, en realidad, no hemos comprendido aún seriamente que todo el problema político y social es un problema de educación. Sólo de esta manera podía la educación sustraer á las sociedades modernas de los peligros que las amenazan. No conozco á nadie que no convenga en ello. Pero los que lo saben mejor no piensan en esto bastante y todos procedemos, poco más ó menos, como si no lo supiésemos.»

DE LA BIBLIOTECA DE
NPO HAPCOPHON

LOS CUATRO GRADOS DE LA ENSEÑANZA,

por Comenio (1).

Nos enseña la experiencia que para el perfeccionamiento corporal del hombre se necesita veinticuatro años.

Dividamos este lapso de tiempo en cuatro períodos de seis años; para cada uno de ellos es preciso fundar una escuela especial.

1.^{er} período: infancia, hasta la edad de 6 años: *escuela maternal*.

2.^o período: adolescencia, de 6 á 12: *escuela primaria, ó escuela popular*.

3.^{er} período: juventud, de 12 á 18: *escuela latina, ó gimnasio*.

4.^o período: edad viril, de 18 á 24: *Academia, ó Universidad, y Viajes*.

En cada casa es necesaria una escuela maternal; una escuela primaria en cada Ayuntamiento; una escuela latina en cada ciudad, y por último, una Universidad en cada país ó provincia.

Aunque se destinan á edades tan diferentes, no se enseñará en las escuelas cosas distintas; sino que, según la preparación anterior y el desarrollo del niño, diferirán la extensión y la profundidad de los conocimientos y los procedimientos de la enseñanza. Porque, según las leyes del método

natural, no se pueden separar los distintos ramos: todos deben ser enseñados simultáneamente, lo mismo que el árbol desarrolla armónicamente todas sus partes. El programa es, pues, *integral, universal, ó enciclopédico, y concéntrico*.

Hay algunas distinciones que observar, sin embargo. Las escuelas inferiores (maternal y primaria) se limitarán á las generalidades, al establecimiento de las bases; mientras que en las escuelas superiores (latina y académica) se entrará en el pormenor y se profundizarán las materias. En la escuela maternal se ejercitará el sentido del niño, sobre todo: se le enseñará á distinguir los objetos y á manejarlos convenientemente.

En la escuela primaria se ejercitarán los sentidos, la imaginación y la memoria, así como también los órganos activos, la lengua y la mano, por medio de la escritura, el dibujo, la lectura, el canto, el cálculo, la medida, el peso, etc... El alumno aprenderá á representarse interiormente las imágenes nacidas de la observación en la escuela maternal.

La escuela latina se ocupará más especialmente de formar el juicio y el razonamiento: porque nunca, sin una buena preparación previa, deberá la razón entrar en juego para comparar los objetos y estudiar las relaciones que existen entre ellos, de lo cual nacerá el profundo conocimiento de las cosas y la rectitud del juicio.

Por último, la Academia ó la Universidad cultivará todo lo que se relaciona con la voluntad, es decir, las facultades que regulan la armonía entre el espíritu y el corazón. Allí se enseñará la Teología, la Filosofía, la Medicina, el Derecho.

El verdadero método para formar los espíritus convenientemente es éste: primero, presentar los objetos á los sentidos, que se excitan por este medio; después, ejercitarle en representarse las imágenes formadas en el espíritu, reflexionar y expresarlas por la palabra, hablada ó escrita, etc.; después de esta preparación, ejercitarse en comparar las ideas, apoderándose de sus relaciones exactas, lo que constituye la verdadera ciencia. Como final, viene la formación de la voluntad; querer formar la voluntad antes de haber suministrado la ciencia, el conocimiento de las cosas, es

(1) Resumen del cap. xxvii de la *Didáctica Magna*, tal como ha sido publicado por MM. A. Sluys y J. Verkoeyen, en su interesante libro: *La vie et les œuvres de J.-A. Comenius: Résumés et commentaires*.—Paris y Verviers, 1896. 1 vol. 8.^o

intentar lo imposible; la voluntad es, en efecto, la facultad directora de las acciones, y debe estar fundada sobre el juicio y la razón, que es necesario, por consecuencia, desenvolver en primer lugar.

En los dos primeros grados, en la escuela maternal y en la escuela primaria, los niños de uno y otro sexo recibirán la educación en común. En la escuela latina, se recibirá á los jóvenes que no se dediquen á profesiones manuales. La Academia ó Universidad terminará la educación de aquellos que deberán instruir ó guiar á los demás: sacerdotes, maestros, profesores, médicos, jurisconsultos y administradores, etc.

REVISTA DE REVISTAS.

ALEMANIA.

*Zeitschrift der Schulgesundheitspflege.**(Revista de Higiene escolar.—Hamburgo.)*

FEBRERO.

Reseña del dictamen sobre los establecimientos de enseñanza de la emperatriz María de Rusia, por L. Burgerstein.—Se refiere á los años 1891-92 y 1892-93, comprende 37 instituciones femeninas y se divide en dos partes: una sanitario-higiénica, y otra propiamente médica.—En la primera, examina los edificios, clases, dormitorios, corredores, enfermerías y baños de los 37 establecimientos. Las observaciones hechas en la institución de Odessa acerca de la pureza del aire señalan 3,5 y 4,5 por 100 de ácido carbónico—con y sin luz artificial, respectivamente—y en los dormitorios 3,4 por 100, conforme al hecho comprobado de que en el sueño es la respiración más lenta y superficial que en la vigilia. Halla que se consagra poca atención al desarrollo físico y al recreo en general; y en cuanto á las comidas, declara que sería preferible á la principal de medio día un almuerzo fuerte á las ocho, otro más ligero á las doce, y la comida á las cinco. En los 10 establecimientos de San Petersburgo, de las 2.333 alumnas observadas, 815, ó sea casi el 35 por 100, necesitaban con urgencia la gimnástica médica, porque en su mayoría padecían escoliosis.—En la parte médica, examina las enfermedades infeccio-

sas y sus medios de propagación; en detallados cuadros, presenta los casos (predominó la influenza), su tratamiento y resultados. A continuación de las dolencias infecciosas, figura en mayor número las del estómago y del aparato respiratorio.

La higiene como materia de enseñanza en la escuela superior de alumnas de Aussig, por G. Hergel.—Abierta en 1895, consta de dos cursos, y en ella figura la higiene como asignatura obligatoria con una hora semanal, de las diez y ocho que á ellas se consagran; el texto es el *Tratado de somatología é higiene* del Dr. Hanausek. Las otras enseñanzas son: alemán, geografía é historia, ciencia é historia natural, psicología y educación, economía doméstica. Las facultativas: francés é inglés, taquigrafía, dibujo y labores manuales de la mujer.

Sociedades y reuniones.—*Sesiones celebradas por la sección de higiene de la Sociedad de maestros de Leipzig, por W. Schubert.*—En las de 15 y 21 de Abril, se discutió una *Instrucción* para los médicos de las escuelas de Leipzig. Según el Dr. Cohn, los deberes del médico escolar (cuyo cumplimiento ha de auxiliar al maestro, sin estorbar su dirección pedagógica) son cuidar de la higiene en las instalaciones materiales, enterarse de la salud de los alumnos, aconsejar á los maestros en ciertas cuestiones de la enseñanza misma, y obrar con toda energía en las epidemias. Deben establecerse inspecciones provinciales, locales y particulares para cada escuela.—En la sesión del 6 de Mayo, habló el Dr. Hoppe sobre la dentadura de los escolares, cuya mayoría (en Leipzig, el 90 por 100) padecen caries dental, bien por falta de alimentación sustanciosa, ó por usar aguas de poca cal, ó por descuido tocante á la boca; de aquí la masticación imperfecta, perturbaciones digestivas, desarrollo de bacterias, etc., etc.; y en el orden pedagógico, la dificultad de pronunciación y las distracciones del paciente.—El Dr. Spitzner encareció la necesidad de fortificar el régimen de la enseñanza con el descanso suficiente, la observación individual del alumno y el auxilio de la acción doméstica combinada con la de la escuela.—*Biología é higiene:* discurso pronunciado en la 68.^a reunión de la Asociación de naturalistas y médicos alemanes, en Francfort, por el profesor

H. Buchner. Define la misión profiláctica de la higiene, que nos enseña los métodos para discernir las causas que pueden perturbar la salud y para evitarlas. Al lado de este aspecto negativo, tiene también el de buscar compensaciones (v. gr., el ejercicio físico para reparar los daños del recargo intelectual), sirviéndose de la ciencia biológica, que da las leyes de los organismos vivos, supliendo las imperfecciones en armonía con la transformación de las condiciones vitales que sucesivamente van apareciendo. El principio del ejercicio de las fuerzas es el que aumenta la salud, la energía y el vigor físico. Sólo así es posible oponer á la corriente degeneradora otra regeneradora. Termina diciendo que, si se consagra la mañana entera á tareas intelectuales, deberán dedicarse al menos dos horas de la tarde á los ejercicios corporales.—*Influjo del alcoholismo de los padres en la salud de los hijos*: discurso en la Sociedad francesa de medicina é higiene públicas (5 Noviembre), por el profesor Bourneville. Habiendo reconocido 1.000 niños, que desde 1880 á 1890 ingresaron en el Hospicio de Bicêtre, con diversos estados de idiotismo, en 471 se comprobó que era alcohólico el padre; en 84, la madre; en 65, uno y otro. Sólo en 209 no existía esta condición.

Varietades y noticias.—La reseña anual (1895-96) del Subgimnasio municipal de Aussig contiene tres estadísticas, resultado del examen del oído, vista y dentadura de los alumnos: de 31 alumnos, 26 tenían oído normal; de 32, 21 vista normal; muy exigua la mayoría de los normales en ambos; llegando al 96,6 por 100 las dentaduras con caries.—De las investigaciones hechas en Londres sobre el influjo de la escuela en la propagación de la difteria, por la coincidencia de la edad escolar con el máximo de niños atacados, resultó que, de 2.168 niños diftéricos estudiados, en 1.618 no se pudo comprobar la causa; en 124, se comprobó haber sido la escuela, y en 55 cabía sospecharlo; no coincidían de un modo constante la disminución de la dolencia y las vacaciones.—El número de jóvenes delincuentes ha crecido en Alemania (1885 y 1892) desde 30.704 á 46.496, ó sea un 51,4 por 100 en mayor proporción que los de edad adulta (3,8 por 100 de cada 100.000;

aquellos, un 12,8 por 100).—Para juzgar acerca del influjo de la gimnástica en el desarrollo físico, la Sociedad federal suiza hizo medir la altura, peso, curva del pecho y amplitud del brazo de 329 alumnos durante el curso último, resultando indudable que en todos respectos hubo ventaja, principalmente en el sistema muscular, con provechosa disminución de la masa adiposa.—Las colonias escolares de Alemania han crecido, desde seis niños enviados por Hamburgo en 1876, hasta 23.174 en 1895, y á 300.000 en toda Alemania. Una Sociedad de Dresde ha establecido además excursiones campestres, las cuales son tan provechosas para la higiene como para la educación. También se trata de enviar niños fuera de las épocas de vacaciones é instalar casas especiales para cuidarlos.—Un nuevo material de pisos para escuelas es el papirolito, polvo de papel amasado, que presenta excelentes condiciones de elasticidad y atenuación del sonido; es además incombustible y se puede con él formar mosaicos para decorar las paredes.—La institución de médicos escolares en Wiesbaden empieza á realizar su programa: inspección semestral de todos los locales y servicios escolares; reconocimiento de los alumnos é instrucción á los maestros sobre higiene. Ocupan provisionalmente estos cargos los cuatro médicos de beneficencia de la ciudad, con el sueldo anual de 2.400 marcos.—El Dr. Hartill, médico inspector de Willenhall (Inglaterra), tiene organizado un servicio para prevenir la propagación de las enfermedades infecciosas por la escuela, recibiendo del maestro aviso inmediato de cualquier caso sospechoso; reconocido en seguida el alumno, se le retira de la escuela, si es preciso; en el año último, fueron aislados así más de 500 niños, y privados otros 800 de asistir á las clases por existir infección en sus casas.—El ministro de Instrucción de Italia recomienda á los maestros que no olviden la educación física del niño y dispone que los paseos escolares se cumplan dos veces al mes, en vez de una como antes.—En el gran anfiteatro de la Sorbona se celebró el 20 de Diciembre una fiesta en honor del senador Roussel, autor de la ley de protección á la infancia.—Es laudable la actividad que muestra el cuerpo de inspectores médicos

de las escuelas de Boston, á juzgar por el número de niños visitados; siendo de notar que las visitas son diarias y no se limitan á la escuela, sino que se sigue combatiendo la afección en casa del atacado.—El doctor Grebner comunica excelentes noticias acerca de los resultados obtenidos en Cannes durante el invierno, con cerca de 300 niños anémicos, raquíuticos, etc., en el hospital marino fundado en 1881: 50 por 100 curaron, mejorando 32 por 100. Existe además un sanatorio particular del mismo doctor y otro de rusos para 30 niños.—La última fiesta escolar (24 de Octubre) celebrada en la plaza de juegos del Occidente de Berlín, consistió principalmente en carreras de diversas distancias y se otorgaron premios á los vencedores. Lo particular es que no hubo dirección ni intervención alguna ajena á los alumnos: estos fueron los organizadores y los jueces del certamen (cosa algo extraña en las costumbres de Alemania).—El 18 de Agosto último se inauguró el establecimiento dedicado en Kierling-Gugging (Austria) á cuidar y dar ocupación á niños intelectualmente anómalos, y anejo al manicomio provincial; es capaz para 16 grupos de 14 niños, de 5 á 16 años, que tienen cada uno su régimen especial, propio de su estado.—En el 16.º Congreso alemán de beneficencia, celebrado en Estrasburgo, se ha acordado que la distribución de raciones á los alumnos de las escuelas se haga con intervención de la administración escolar, limitándola á los casos en que sea necesaria por motivos de enseñanza y las familias no puedan proporcionarlas.—En vista de que casi todos los filtros para agua que en las tiendas de Chicago existen son en absoluto ineficaces, y de que la mala condición de las aguas en aquella ciudad contribuye al incremento del tífus, el Consejo de Sanidad ha mandado que se verifiquen ensayos de filtros en las escuelas públicas.

Disposiciones oficiales.—Circular del ministro de Instrucción pública de Dinamarca mandando establecer juegos organizados para los alumnos de todas las escuelas.—Instrucciones del Gobierno de Gumbinnen (Prusia) para prevenir la oftalmía egipcia contagiosa, especialmente en las escuelas.—Proyecto de decreto de la Diputación escolar de Königsberg acerca de las

duchas de los alumnos, formulado por el profesor E. von Esmarch.—Circular del Ayuntamiento de Viena á los directores de las escuelas primarias y burguesas de 19 distritos de la capital sobre la insuficiencia de la calefacción en las mismas.

Libros nuevos.—J. A. Gilbert, *Experiments on the musical sensitiveness of school children* (New Haven, Conn., Estados Unidos, 1893). Estudios hechos en el laboratorio de Psicología de la Universidad de Yale, por medio de un aparato de lengüetas, afinadas de suerte que dividen un intervalo de dos tonos en 32 partes (desde el *la* con 435 vibraciones), observando si en cada una de ellas halla diferencia el alumno. Con los datos reunidos de varios de estos, puede hacerse una curva de que resulte el promedio aritmético de sensibilidad por edades.—*Novedades en la construcción escolar*, por el arquitecto K. Hinträger (Viena, 1896). Discurso pronunciado en el grupo de técnica higiénica de la Sociedad austriaca de ingenieros y arquitectos.—*Los nervios sanos*, por el Dr. O. Dornblüth (Rostock, 1896). Instrucciones facultativas para las personas de nervios enfermos y débiles.—*Los ejercicios corporales, escolares y populares, y su importancia respecto de los ejercicios militares*, por F. Hueppe (Berlín, 1895). Es en el fondo una impugnación de los métodos de la actual gimnástica escolar.—*Bibliografía.*—J. ONTAÑÓN.

FRANCIA.

Revue internationale de l'enseignement.—París.

DICIEMBRE.

Lección de apertura del curso de Ciencia de la educación, por M. Buisson en la Sorbona. (Véase un resumen en otro lugar de este mismo número.)

Los seminarios filosóficos y el estado actual de los estudios de filosofía en las Universidades de Berlín y Leipzig, por M. Elie Halévy.

(Este trabajo será, por su importancia, objeto de más amplio extracto en el Boletín.)

La enseñanza de la historia en sus relaciones con la historia de la civilización, por H. Fleming.—El autor no trata «de introducir una nueva materia de enseñanza, rechazando toda alianza con los conocimientos históri-

cos al uso, ni de recargar el programa con el estudio aislado de la historia de la civilización, sino de enlazar en el tiempo y lugar convenientes la historia del estado social con la de los acontecimientos y personajes de la historia política.» En esta rama de la historia se debe proceder de modo que convirtamos en presentes los hechos pasados: única manera de producir impresión sobre los alumnos. El cuadro de la civilización pide el empleo de todos los colores: condiciones religiosas é intelectuales, económicas y sociales, aunque mirando las cosas según el carácter de la escuela: v. gr., en las escuelas femeninas, el estudio atento de la acción de la mujer. Ayuda á resucitar los tiempos el uso del testimonio directo de los que han presenciado los sucesos. Por eso ha tenido tanta boga el *Libro de fuentes*, del pedagogo alemán Alberto Richter, en cuyos documentos se concede igual valor á la historia de la civilización y á la política, al relato de un sencillito hombre del pueblo y á las notas oficiales de un diplomático; ambos tienen la misma alta importancia para observar las condiciones sociales. Conviene recordar el interés particular que los herbartianos dan á los documentos y hasta á las poesías, que pueden ser tomadas como punto de partida, y no como elemento accesorio. Pero hay en la enseñanza de la historia de la civilización cosas que no pueden penetrar más que por los ojos. ¿Qué efecto ha de producir una descripción, por muy exacta que sea, de un edificio de tal ó cual estilo arquitectónico? El profesor debe buscar, aun en el pueblo más pequeño, algún recuerdo, algún monumento que vengán en ayuda de su enseñanza. (El autor no habla á este propósito de las excursiones, aunque sus ideas conducen á ellas.) A falta de esto, debe acudirse á las imágenes, como último recurso. Ya Pedro Nicole (1625-1695) decía: «la historia es de los conocimientos que entran por los ojos; y por eso se puede servir el maestro como medio de enseñanza de los libros de estampas.» Otra cuestión importante es la de qué condiciones ha de reunir (aparte de los libros de «lecturas históricas») un manualito destinado á los alumnos. 1.º, ha de ser muy barato; 2.º, impreso en letra gruesa, pero de dimensiones tan cortas como lo

permita la exposición clara de las materias que constituyen la historia política; 3.º, escrito en estilo animado y en lenguaje sencillo y con el arte suficiente para que ayude la memoria del niño. También puede contribuir grandemente al estudio de la historia de la civilización la enseñanza de otras clases. La explicación del sentido de las palabras y locuciones, la historia natural, la geografía, la aritmética, la física, la química, son estudios que conducen á aquel fin.

La novela política en la Italia contemporánea, por M. Ch. Dejob.—Versa sobre *Daniele Cortis*, de Fogazzaro, y *La Baraonda*, de Rovetta; y es reproducción de una conferencia dada en la Sorbona en la apertura del tercer año de la Sociedad de estudios italianos. Cita el autor, como antecedentes, la comedia *Il trasferimento della capitale*, de Coletti, y la pieza de Cavalotti, *Agatodemon*, y compara las novelas que estudia con *Cuore*, de Amicis, y *La conquista di Roma*, de Matilde Serao. Más que de lo literario, se preocupa M. Dejob de la vida política italiana y de su paralelo con la francesa, tal como se refleja en la literatura.

Homenaje á M. Monod.—Con ocasión de haber sido nombrado el año pasado, este sabio profesor de historia, presidente de la Escuela de Altos estudios, muchos discípulos suyos concibieron la idea de dedicarle un libro formado por diversos trabajos, en que cada uno de ellos, profesores de historia de la Edad Media en París ó en provincias, y aun en el extranjero, estudiase respectivamente las instituciones, el arte, la sociedad, de aquel tiempo. Para entregarle este hermoso volumen, han celebrado en la Sorbona una numerosa reunión, en la que han figurado Gaston Boissier, Liard, Himly, Perrot, Lavisse, Roy, Eduardo Favre, Sorel, Maspéro, Bréal, etc. M. Lavisse dió lectura á la carta de dedicatoria, elogio afectuoso y delicado de la vida de estudios de M. Monod, que contestó á ella con un discurso, mostrando cuánto ha ganado Francia con la reconstitución de las escuelas de enseñanza superior, de estos talleres de compañeros, más útiles para la investigación de la verdad que las inspiraciones pasajeras de ciertos historiadores de genio, que no han dejado discípulos.

Crónica de la enseñanza.—París. Lista de

cursos libres autorizados para el año de 1896-97, por el Consejo general de la Universidad, en las facultades de Teología (1), de Derecho (2), de Medicina (2), de Ciencias (1), de Letras (6) y en Farmacia (1). — *Consejo general del Sena*. La voluminosa colección de las Memorias presentadas por los prefectos y de las actas del Consejo general, durante su tercera reunión de 1895, contiene interesantes datos relativos á estadística de las escuelas y de la población escolar; enseñanzas especiales; instituciones auxiliares de la Escuela (cursos de adultos, cajas y bibliotecas escolares y pedagógicas). Acuerdo del Consejo, respecto á gratuidad de los exámenes, becas y subvenciones. — *Universidad de Tolosa*. Trabajos de las Facultades en 1894-95. Memoria del Consejo general. Situación de la enseñanza. Acuerdo de las facultades; estadística de cada una (estudiantes, exámenes, premios, trabajos particulares de los profesores: 12 en Teología, 11 en Derecho, 133 en Medicina, 30 en Ciencias). — *Universidad de Lyon*. La «Sociedad nacional de educación», de Lyon y el proyecto de reforma del bachillerato; opinión contraria al proyecto de modificar la actual organización. — *Marsella y Nancy; descentralización universitaria*. — Datos sobre la facultad municipal de Derecho de Marsella, y el Instituto químico de la Facultad de Ciencias en la Universidad de Nancy, principalmente destinado á la química industrial.

Extranjero. — Extracto de una Memoria del abate Cauchie, profesor de historia, en Lovaina, sobre las escuelas y misiones científicas sostenidas por algunos países europeos en Roma: Escuela francesa; Instituto austriaco de estudios históricos; misión polaca de Cracovia; Instituto histórico prusiano; Instituto histórico de la «Görresgesellschaft» (fundación privada de los católicos alemanes).

Noticias é informaciones. — Inauguración de la Universidad de París. (Véase el número anterior del BOLETÍN.)

Bibliografía. — E. Boutmy, *El Partenon y el genio griego*; E. Ritter, *La familia y la juventud de J. J. Rousseau*; L. Léger, *Rusos y eslavos*; Jullien, *El romanticismo y el editor Renduel*; G. Grosjean, *Francia y Rusia durante el Directorio*; P. de Lilienfeld,

La Patología social; Worms, Organismo y sociedad. — A. BUYLLA.

Revue Pédagogique. — París.

DICIEMBRE.

Lección inaugural del curso de Ciencia de la Educación hecha en la Sorbona el 3 de Diciembre de 1896, por M. F. Buisson. — (Un extenso resumen de esta sección se publicará en el BOLETÍN.)

La Universidad de París, por J. S. — (Véase el artículo del Sr. Sela en el número anterior.)

MM. Lavissee y Edgar Quinet. — Copia la *Revista* algunos párrafos de las palabras dirigidas por el último de estos historiadores á la juventud francesa que asistía á los cursos del Colegio de Francia en 1843, 44 y 48, acerca de la extensión de sus deberes y de su responsabilidad ante la nación, para hacer ver su conformidad con las que acaba de pronunciar M. Lavissee en la Universidad de París.

La enseñanza de la moral en las escuelas primarias, por M. Evellin. — Informe presentado al vicerector de París por el autor, inspector de Academia. Después de consignar la tendencia, cada vez más general, á ver en la moral, no una enseñanza (una asignatura), sino una cultura nacional y metódica de la voluntad, que por lo mismo requiere una práctica incesante, hecha con exquisito tacto, establece la forma que, á su juicio, debe tener la moral en la escuela primaria, en cuanto enseñanza. Esta es la siguiente: *a)* definiciones muy sencillas y concretas para aclarar el asunto de la lección, resumidas en una máxima; *b)* explicación de esta máxima, por ejemplo, casos y narraciones, que hagan comprender su belleza; *c)* lectura de algún trozo elegido de antemano, comentándolo. La máxima conmueve el espíritu; la narración lo ilumina y atrae hacia el acto moral; la lectura, sobre todo si es hecha con calor, es la expresión ideal de los sentimientos elevados, de los movimientos generosos que hubiesen inspirado la máxima y la narración.

La «Correspondance générale de l'Instruction primaire». — Reproducción del artículo: *Palabras de despedida*. — *La Revue Pédagogique*

insertó, en Noviembre de 1892, la carta dirigida á M. Bourgeois, ministro entonces de Instrucción pública por M. F. Buisson, director de enseñanza primaria, y la respuesta del primero en favor de la creación de aquel periódico, «mediador entre las autoridades escolares, las familias y los miembros de la enseñanza primaria». Al cesar ahora, á consecuencia de la salida de M. Buisson para ocupar la cátedra que dejó vacante el ilustre Marion en la Sorbona, reproduce las palabras de despedida que su fundador dirige á cuantas personas colaboraron en dicha publicación.

Tres semanas en Londres (impresiones de viaje), por Mlle. J. Blanc.—Narración interesante de una excursión hecha por varias profesoras de diferentes provincias y establecimientos de enseñanza á invitación de la Asociación franco-inglesa, con objeto de visitar la gran capital de Inglaterra, sus monumentos, museos, campos, conocer la vida inglesa y examinar más especialmente la organización y carácter de la enseñanza. Habla con grande elogio de las *University Settlements*, ó colonias universitarias, en el corazón de los barrios más miserables, para vivir en contacto directo con el pueblo (la más antigua, el famoso Toynbee Hall). Aunque la época en que han hecho el viaje (Setiembre) no era la más á propósito, á causa de las vacaciones, han visto escuelas primarias y de párvulos, *Training Colleges*, tan diferentes en su régimen y organización de las escuelas normales del continente. En efecto, según el sistema inglés, que coloca la práctica antes que la teoría, los futuros maestros se encargan, desde los 13 á los 18 años, de una sección primaria durante la mañana, y continúan, durante la tarde, su estudio personal en cursos especiales. Al cabo de los tres años, ingresan en un *Training College*, ó escuela normal, donde reciben su educación profesional. Visitaron una de las más famosas, la que estableció, en Londres, el célebre Lancaster, y en ella les llamó también la atención el espíritu práctico de la enseñanza; cada normalista se hace cargo durante tres semanas consecutivas de una clase primaria, de la que es único responsable; pasado este tiempo, se hace una visita de inspección para juzgar los adelantos de los niños;

en esto consiste el examen práctico del aspirante á maestro. Vieron además las escuelas secundarias (por ejemplo, María Grey en Londres; Somerville en Oxford, Neunham en Cambridge, todos ellos para señoritas), las Universidades, las *Debating Societies*. Observaron que, en todos los establecimientos docentes, las vacaciones son más frecuentes y más largas que en Francia; que el trabajo intelectual diario está menos recargado y es sobre todo más fácil y atractivo, gracias á la libertad; no se exige, como en su país, la sumisión á un programa sabiamente equilibrado en todas sus materias, sino que se deja ancho camino á las preferencias y gustos del alumno. Merece notarse el aire de extrañeza que tiene toda la nota de la autora, nacido de la comparación que en cada observación establece con las cosas de su país.

Información acerca del vestido, alimento y habitación de los alumnos de las escuelas comunales de Bruselas (conclusión).

Bibliografía de la enseñanza primaria del año 1895.

Conversación científica: El barbecho, por P. P. Dehérain.

La prensa y los libros.—Trazos escogidos de Víctor Hugo (poesías), con una noticia sobre la vida y las obras de Victor Hugo, por J. Steeg (París, Delagrave, 1896). M. Ernest Dupuy pone solo dos objeciones á esta Antología (primera que los editores franceses han dejado publicar): no haber incluido nada del teatro en verso (*Hernani, Los Burgraves, Ruy Blas*, etc.), ni de los últimos volúmenes del poeta, algunos de los cuales no son todavía de su vejez. Aprueba el orden cronológico que se ha seguido en el plan, y elogia, como modelo de exactitud, concisión y buen gusto, la noticia sobre Hugo que precede.—*Composición y recitación: libro del maestro; libro del alumno*; por Ed. Chanal (París, Delaplane, 2 vol.). Según la crítica de M. F. Hémon, este es un libro apreciable, destinado á facilitar el trabajo de la composición francesa, uniendo más de lo que lo están actualmente la obra del maestro y la del discípulo, y procurando á la vez la cultura literaria, moral y total de éste.—*La guerra de 1870*, simple narración, por el general Niox (París, Delagrave, 1897). Nota crítica de J. S.—*La responsabilidad ci-*

vil de los maestros; discurso pronunciado por M. Bernardbeig, sustituto del procurador general en la apertura del tribunal de apelación de Limoges. Nota de M. T. S. Después de ocuparse de lo injusto que es actualmente el art. 138 del Código civil, que establece la responsabilidad de los maestros, por haber variado las condiciones desde el tiempo en que se redactó, el autor acepta los proyectos de M. Malzac (uno de los tres presentados al Parlamento para reformar dicho artículo), oponiéndose sólo á la conclusión que establece una caja de seguros para el pago de indemnizaciones, cuando fuese condenado el maestro.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.
—P. BLANCO.

PORTUGAL.

Revista de Educação e Ensino.—Lisboa.

ENERO.

Doce años de combate, por Ferreira-Deusdado (director de la *Revista*).—La crisis moral, que es una de las características del final de nuestro siglo y por la que atraviesan los Estados europeos—Portugal, entre ellos—tiene uno de sus remedios en la reforma de la educación, inspirada en la filosofía y en el sentimiento religioso y dirigida á despertar la iniciativa personal y el espíritu moral. Tales son las aspiraciones y las ideas que viene defendiendo la *Revista* en los doce años que lleva de publicación (desde Enero de 1886). Pero, además, ha procurado ser eco del movimiento científico y principalmente pedagógico en el extranjero. Con este objeto ha traducido íntegro en la *Revista* el *Curso de Pedagogía*, de M. Compayré, y, para dar á conocer los pedagogos nacionales, ha publicado noticias biográficas y fragmentos de las obras de algunos de ellos, por ejemplo, los Gouveas, el P. Gusmão, Martinho de Mendonça, Andrade Figueiredo, Nunes Ribeiro Sanches, etc.

Psicología y Pedagogía, por Moniz Barreto.—Es un antiguo artículo, publicado en las *Novidades*, de Lisboa (1.º de Mayo de 1890), con motivo del curso de Psicología aplicado á la Pedagogía, que al Sr. Ferreira-Deusdado se confió entonces en el

curso superior de Letras de Lisboa. En él trata con brevedad el autor, recientemente fallecido, de la conveniencia de haber establecido esta enseñanza, por la importancia que la Psicología tiene, primero, como base general de las tradicionalmente llamadas «ciencias morales», y á más, porque sobre ella se fundará con un carácter científico la Pedagogía.

La práctica y el método en el estudio, por Eduardo Sargedas.—En vista de la importancia que el saber estudiar tiene para la adquisición de los conocimientos y del influjo que hasta en lo moral puede ejercer, por la animación ó el abandono del estudio mismo, el autor considera que, así como hay una Pedagogía que se ocupa de la educación, hay otra ciencia que trata del estudio y debe preceder á todo estudio particular. Establece después algunos principios para el estudio personal, tomados de Descartes, principalmente, y se ocupa, por último, de la atención, como aquel elemento que importa más mantener vivo, si se ha de conseguir algún resultado en el trabajo.

Revista científica: Ideas y hechos de la educación pública y de la instrucción primaria en Noruega y en el Japón, por J. Bethencourt Ferreira.—Para que se comprenda el interés capital de la educación en la reconstitución social de las naciones, el autor extracta, comentándolos, dos artículos: uno de M. Le Roux, acerca de la educación en Noruega, publicado en la *Revue pédagogique* (1), y otro del Sr. John Wier, que ha reproducido *La Escuela moderna* (2), sobre la educación elemental en el Japón.

Necrología: Guillermo Moniz Barreto, por Ferreira-Deusdado.—El 29 de Diciembre pasado falleció en París, en el hospicio de los hermanos de San Juan de Dios, este poeta y crítico literario. Nacido en la India y oriundo de una de las más antiguas é ilustres familias portuguesas que en aquel país se establecieron en el siglo xvii, hizo allí sus estudios hasta parte de la segunda enseñanza, que luego terminó en Portugal, donde continuó los de Filosofía y Literatura. Llevado al Brasil por su amigo el

(1) El BOLETÍN también ha publicado un extracto de este interesante artículo, t. XIX (1895), núm. 425.

(2) Julio de 1896, tomo XI, páginas 44-49.

publicista brasileño Oliveira Lima, buscando medios de vida que no encontró en Portugal, tuvo que abandonar el país por lo perjudicial del clima, viniendo á establecerse en París, donde era colaborador y corresponsal del *Jornal do Commercio*, de Río Janeiro. Aparte de los artículos y poesías insertos en el *Reporter* y en la *Revista de Portugal*, deja escritos dos opúsculos: *Oliveira Martins, estudo de psicologia* y *Carta a el Rei D. Carlos*, en la cual expone el estado político y económico del país y da su opinión acerca de los medios y arbitrios que podían ser saludables para el mismo. Parece que su íntimo amigo el novelista portugués Eça de Queiroz se ocupaba en reunir los trabajos de M. Barreto, esparcidos por periódicos y revistas. El Sr. Ferreira-Deusdado inserta á continuación de su artículo necrológico dos trozos del estudio acerca de Oliveira Martins. Antes hemos extractado su artículo sobre la psicología pedagógica.

Boletín bibliográfico.—*Des mesures propres à faire connaître la personnalité de l'inculpé*, par Isidoro Maus (Bruxelles, 1896).—*Censo da população do reino de Portugal, n.º 1.º de Dezembro de 1890*, vol. 1 (Lisboa, imprensa Nacional, 1896).—*A questão orthographica e o Instituto de Coimbra (Documentos e explicações)* (Coimbra, Amado, 1896).—*Publicaciones recibidas* (sumarios de revistas).—P. BLANCO.

ENCICLOPEDIA.

PLATÓN, COMO LÓGICO,

por el Sr. W. Lutoslawski,

Profesor en la Univ. de Kazán (1).

Mientras que la suma de los conocimientos científicos, como diferentes de la mera opinión y prejuicio, aumenta constantemente, no hay tal progreso en su calidad ó en

(1) Este artículo forma el primer capítulo de una obra que dentro de algunos meses se publicará en Londres por la casa editorial de Longmans, Green and C.º La presente traducción está hecha con la autorización de los editores y corregida por el autor, que ha tenido la bondad de favorecernos con sus primicias.

Debemos advertir que suprimimos con sentimiento (á causa de las dimensiones del BOLETÍN) las innumerables notas sobre que va apoyado y documentado este trabajo.—*N. de la R.*

el grado de certeza alcanzado, que pueda hacer el conocimiento innegable é infalible. No siendo esta certeza inherente al razonamiento, sino dependiente de la perfección lógica de nuestras investigaciones, puede aumentarse únicamente por el desarrollo de los métodos lógicos. Sin embargo, vemos que son discutidas las más altas verdades de la ciencia natural, y ni aún la ley de la gravitación es respetada. Kant decía en la introducción á su *Kritik der reinen Vernunft* que las reglas lógicas formuladas por Aristóteles tienen el raro privilegio de ser una adquisición científica permanente é inmutable. Pero desde entonces hemos presenciado vehementes ataques contra la teoría aristotélica del silogismo, y parecen inciertos para algunos lógicos de nuestro siglo, hasta nuestros más antiguos principios lógicos. Después de dos mil años de especulación filosófica, basada sobre conceptos de pura razón, vino Mill, con su creencia de que las nociones generales podían construirse, por algunos procesos mentales desconocidos para Kant y para Platón, sobre la experiencia particular sensible. Y se tiene á Mill, en su propio país y en todas partes, por un gran lógico. No es él sólo; tiene predecesores, desde Demócrito y Protágoras hasta hoy, así como un considerable número de partidarios. Si no pudieran ser reconocidas como independientes de la sensación, ni siquiera nuestras nociones matemáticas, entonces, todo adelanto en la filosofía mental podría ser discutido, y la masa de ignorantes triunfaría, proclamando la inutilidad de la filosofía.

En estas discusiones sobre los fundamentos del conocimiento humano, se ha hecho poco uso de las investigaciones históricas referentes al origen de las teorías lógicas predominantes. Sin embargo, no se puede negar que tales investigaciones forman una parte esencial de la propia ciencia lógica. Si hay algún conocimiento que sea verdaderamente universal y permanente, debe haber tenido tal carácter desde su principio, y mostrar este principio es explicar su permanencia. Si por otra parte todo nuestro conocimiento fuera mera opinión personal y fuera imposible para el hombre alcanzar un conocimiento fijo y cierto; si toda verdad que pretende ser científicamente probada se mantuviera sólo hasta que fuera

reemplazada por otra verdad mejor, entonces no tendríamos mejores medios de convencernos de la condición provisional de nuestra certeza que descubrir cambios análogos en los principios fundamentales de la ciencia, esto es, en la teoría de la ciencia misma, que llamamos lógica.

El origen de la lógica ha sido ampliamente discutido. Historiadores anticuados creyeron que la lógica era tan antigua como la humanidad y escribieron sobre la lógica de Adam ó de Prometeo. Pero, dejando á un lado tales fantasías, los documentos accesibles más antiguos para la historia de la lógica son las obras de Platón. En materias de tal dificultad, es imposible confiar en testimonios de segunda mano; y de filósofos anteriores á Platón, sólo tenemos fragmentos. Estos fragmentos, conservados por Platón, Aristóteles, y muchos escritores posteriores como citas casuales, pueden dar origen á conjeturas y discusiones; nunca dan una clara y completa representación de sus autores. Sólo podemos inferir de ellos que todos los filósofos anteriores á Sócrates estaban más interesados en la naturaleza del Sér que en las condiciones del conocimiento. Usaban de su razón é imaginación, sin hacer á la razón misma objeto de razonamiento.

El primer hombre á quien encontramos en la historia del pensamiento humano como lógico, ó al menos el primer lógico cuyos escritos han llegado á nosotros en forma tan completa como los conocieron sus contemporáneos, es Platón.

La conservación completa de sus obras es pasmosa, si consideramos que ninguno de sus contemporáneos es tan bien conocido de nosotros por sus propios escritos. De unas 130 obras escritas por Sófocles, sólo 7 sobreviven; de 92 de Eurípides, no tenemos más que 19. De 44 comedias de Aristófanes, sólo se conservan 11; y del autor cómico que reinó en la escena después de Aristófanes en tiempo de Platón, Antífanes, se dice que escribió 260 comedias, de las cuales no queda ni una. De las 526 obras dramáticas escritas por estos cuatro poetas, los dramaturgos más renombrados del tiempo de Platón, conocemos solo 37 ¡una decima cuarta parte del total!

Cuando Platón en su *República* proclamaba la guerra contra los poetas dramáticos,

no podía saber que su veredicto sería tan cruelmente ayudado por el tiempo. No más feliz fué la suerte de los oradores contra quienes habló Platón. Lisias fué conocido de él por 425 oraciones, de las cuales no quedan más que 34. De las 60 obras de su rival Isócrates, dos tercios han desaparecido, y tenemos que juzgar de los famosos discursos de estos dos oradores por una fracción (la novena parte) de su trabajo.

Los filósofos no han escapado mejor. Demócrito, del cual se dice haber escrito 60 obras, tuvo una gran influencia en su tiempo. Su noción de los átomos sigue siendo todavía la base de nuestra concepción de la materia y sus principios éticos anticiparon la enseñanza cristiana; pero ninguna de sus obras ha quedado. De toda la literatura filosófica del tiempo de Platón á que éste se refiere, apenas queda nada. Ni aún las obras de Aristóteles nos han llegado en una forma tan completa ni tan correcta como las de Platón.

Nuestro más antiguo manuscrito de éste es de unos mil años y podría proceder de algún manuscrito conservado en la Academia de Platón. Lewis Campbell ha demostrado que el *Fedon* de Platón era conocido de los lectores de hace dos mil doscientos años en copias menos correctas que nuestras ediciones presentes. Un papiro del siglo III a. de C., que contiene algunos fragmentos del *Fedon*, presenta evidentes errores, desconocidos en nuestros mejores manuscritos, que difiere en muy pocos respectos del texto tal como se lee en el siglo XIX.

La creación por Platón de una escuela filosófica, permanentemente fija en un sitio durante siglos, explica la conservación de sus obras en tan admirable estado de corrección y pureza. El nombre accidental de «Academia», dado á aquel sitio, ha sido más honrado que el del Liceo, donde Aristóteles daba sus lecciones. Wilamowitz Moellendorff cree probable que la escuela fundada por Platón tuvo el carácter de una asociación religiosa, poseyendo así una estabilidad mayor que la que cualquier institución puramente científica podía adquirir. Tales asociaciones fueron respetadas por los conquistadores romanos, y duraron hasta que los monasterios cristianos dieron á las obras de Platón un refugio no menos seguro que su propia Academia.

En uno de estos monasterios, en la isla de Patmos, á principios de este siglo, Clarke encontró el manuscrito conservado ahora en la *Biblioteca Bodleiana*, y escrito 896 años d. C., uno de los más antiguos manuscritos griegos que existen. Esta continuidad de la protección religiosa fué una circunstancia muy excepcional: entre los autores del siglo iv a. de C., sólo Platón ha sido leído sin interrupción durante veintitres siglos. Su escuela, que duró más de nueve, sobrevivió á las de Aristóteles y Epicuro.

Fué, además, fortuna, que la Academia existiese todavía cuando tuvo lugar el gran adelanto de los materiales de la escritura ocurrido en nuestros siglos iv y v. Los rollos de *papiro* fueron entonces copiados en consistentes y duraderos pergaminos: un volumen de pergamino, que comprendía la materia de muchos rollos de *papiro*, ocupaba menos espacio. Estas copias son la forma definida en que hoy poseemos los más antiguos textos de los escritores griegos, mientras que los *papiros* han conservado para nosotros sólo despedazados fragmentos.—Las obras de Platón, copiadas en pergamino mientras su Academia aún florecía, han sobrevivido así en una forma más correcta que el texto de otros escritores, cuyas obras no han sido leídas de continuo en una escuela que subsistió más de nueve siglos. Y no es mera suposición que fueron leídas, porque sabemos, que hasta el *último* escolarca, Damascio, muchos jefes de la Academia de Platón gastaron sus vidas en escribir comentarios sobre los diálogos del maestro. Comentarios tales como los de Proclo (411-485 d. C.), cabeza de la Academia ochocientos años después de la muerte de Platón, muestran gran cuidado por la corrección del texto, un respeto y una convicción religiosa del profundo sentido de cada palabra. Nuestros manuscritos más antiguos de Platón (Clarkiano y Parisino A.) fueron escritos en Grecia, y esto aumenta la probabilidad de su procedencia de las copias de la Academia; mientras que muchas otras obras griegas han venido á nosotros á través de Alejandría y de Roma. Además, aunque los escritos de Platón fueron frecuentemente editados en Alejandria y en Roma, nuestros más antiguos manuscritos fueron escritos en Grecia por griegos y para escolares

griegos, como muestran las indicaciones de los copistas. Mientras que otros escritores paganos fueron despreciados por el primitivo clero cristiano, Platón encontró admiradores entre los Obispos cristianos: como, por ejemplo, Eusebio (264-340,) San Agustín (354-430), Teodoreto (390-457) y muchos otros. San Agustín pensó que Platón se acercó más al cristianismo que ningún otro escritor. Esto significa que el cristianismo se construyó sobre Platón más que sobre ningún otro filósofo.

El monje que, en el siglo ix, copió las obras de Platón, sabiendo que estos escritos eran admirados por las más elevadas autoridades de la Iglesia, los transcribió con el mayor cuidado, sintiendo la misma veneración por estos textos que los propios continuadores de Platón en la Academia.

Estas circunstancias únicas explican la supervivencia del texto de Platón en un estado más correcto y auténtico que el de los poetas ú oradores contemporáneos. Y explican también por qué ninguna de las obras escritas por Platón ha perecido. No hay testimonio válido de la existencia de una sola obra de Platón que no esté comprendida en nuestra colección.

Considerando estos hechos, y el vario contenido de los diálogos de Platón, podemos suponer que cada parte de la filosofía de éste ha sido estudiada como el punto de partida de esta ciencia, por todos los que estaban interesados en el origen del pensamiento filosófico. Pero, cosa extraña, la lógica de Platón permanece casi desconocida, como puede fácilmente verse por una corta revisión de las principales opiniones expresadas sobre este asunto. Tal revisión es una tarea pesada, pero nos lleva á establecer el método propio para resolver el problema propuesto: ¿cuál fué el origen y el desarrollo de la lógica de Platón? Este problema, bajo las peculiares circunstancias del caso, viene á ser idéntico al problema, en apariencia más importante, del origen de la lógica en general y el origen de la certeza científica, como opuesta á las opiniones no-científicas y transitorias.

Los antiguos platonistas anteriores al siglo xiv son de poca importancia para nuestro propósito, porque sus escritos se han conservado muy deficientemente y no podemos fácilmente obtener una idea clara del

progreso, si lo hay, hecho por ellos en el estudio de los escritos de Platón. Nuestra presente tradición científica empieza con el siglo xv y la resurrección de los estudios clásicos en Italia; así es que puede ser suficiente el estudio de lo que desde aquel tiempo se ha hecho para el conocimiento de la lógica de Platón.

El primer campeón, en los tiempos modernos, de la importancia general de esta lógica fué Georgios Gemistos, apellidado posteriormente Plethon, que fué en 1438 de Grecia á Italia á tomar parte en el Concilio de Ferrara. Escribió un folleto sobre la diferencia entre Platón y Aristóteles, en el que insiste en los méritos lógicos de Platón contra la aserción de Aristóteles, al final de su *Organon* (183, 34), de que era el primero que encontró un método de razonar. Plethon acusa á Aristóteles de obrar en este respecto como un sofista y de un modo indigno de un filósofo, porque el método de razonar era bien conocido de Platón, como lo demuestran sus escritos.

Gemistos no se toma el trabajo de entrar en detalles; pero su alusión al «método de razonar» de Platón muestra que daba mucha más importancia al *Sofista* y al *Político*, de éste, de la que usualmente en aquel siglo le habían dado la mayoría de los discípulos de Platón.

Georgios Scholarios Gennadios contestó con una apología en favor de Aristóteles y Plethon replicó insistiendo en la superioridad de Platón. Estas polémicas griegas, continuadas después en el siglo xv por Jorge de Trebisonda y Bessarion, tenían un carácter más retórico que científico y no conducían á un estudio objetivo de la lógica de Platón. Para los que escribieron sobre esta lógica en los siglos xv y xvi, el fin principal no era determinar qué teorías lógicas produjo Platón y cómo las encontró. Obraban más bien como adversarios políticos, peleando bajo la bandera de Platón ó de Aristóteles. Los campeones del lado de Platón no pudieron dar citas exactas del texto de éste en prueba de sus asertos.

En estas comparaciones entre Platón y Aristóteles, algunos autores atribuían á su pensador favorito más de lo que él mismo habría reclamado. En Francia, por ejemplo, Champer (1516, 1537) se aventuró á decir que Platón inventó las figuras del

silogismo; en Italia, Patrizi (1571) suponía que Aristóteles escribió bajo su propio nombre resúmenes de la enseñanza oral de Platón; Ramus (1578), Buratelli (1573), Mazoni (1576) y Theupolis (1576), insistieron sobre la identidad de las enseñanzas platónica y aristotélica. Del lado de Platón estuvieron también Bernardi (1599), Calanna (1599) y Wower (1603).

En cambio, Zabarella (1587) en Italia y Keckermann (1598) en Polonia favorecieron enérgicamente la pretensión de Aristóteles de ser considerado como el fundador de la lógica; mientras Crispi (1594) denunciaba á Platón por haber dado origen á un gran número de heregías. Todos estos trabajos, algunos de los cuales contienen cientos de páginas ocupadas con la lógica de Platón, no tienen valor científico, pues sus autores descuidan el estudio sistemático y detallado de las teorías lógicas del mismo Platón y aceptan con demasiada facilidad ciertas autoridades posteriores como expositores de la enseñanza de éste.

La primera tentativa para presentar la lógica de Platón sin ningún fin polémico fué llevada á cabo por Morainvillier d'Orgeville (1650) en un trabajo que tuvo poca boga. Pero el objeto de Orgeville no era la historia del pensamiento humano; buscaba solamente en Platón materiales para un comentario sobre la enseñanza de la Iglesia. Coloca á Platón en el mismo pie que á Proclo y Plotino como autoridades para la enseñanza platónica y esto es sólo un ejemplo de la falta de juicio crítico que caracteriza á los historiadores de la filosofía de esa época.

Tomás Stanley, en su *Historia de la Filosofía*, y P. Gassendi, en su *Historia de la Lógica* fueron los primeros que trataron la lógica de Platón desde un punto de vista puramente histórico. Ambos lo hicieron tan brevísimamente, que no fueron capaces de distinguir entre las teorías lógicas y el razonamiento lógico. Stanley enumera las especies de silogismo usadas por Platón, sin advertir que el uso de los silogismos indica tanto conocimiento de la teoría silogística como el tirar una piedra indica ciencia de la mecánica. Gassendi extraña que Aristóteles pretendiera ser el primer inventor del silogismo, cuando Platón había razo-

nado con frecuencia en esa forma. Hacer esto sin conocer el arte silogístico, lo creía tan imposible como hacer zapatos sin haber aprendido el arte de la zapatería. Aunque Fabricio notó estos extraños errores cometidos por historiadores de la lógica, no dió cuenta detallada de la de Platón; así que sus observaciones quedaron sin consecuencia para nuestro objeto.

Después de Gassendi y Stanley, vino en el siglo xvii una reacción general contra la lógica de Platón. Voss (1658) en Alemania y Rapin (1678) en Francia, aunque reconociendo algunos méritos lógicos en Platón, colocaban á Aristóteles muy por cima de él. Samuel Parker (1666) argüía, no sólo que Platón no era lógico, sino que ni aun estaba libre de errores lógicos. Stollen (1718), escribiendo la historia de la lógica, no hizo mención de Platón, mientras Walch (1721) y Amort (1730) en sus trabajos sobre el mismo asunto se pusieron claramente del lado de Aristóteles. Todavía después, un escritor muy popular de lógica, Genovesi (1745), creyó que la lógica de Platón no difería esencialmente de la enseñanza socrática.

Hacia fines del siglo xviii, después de algunos otros escritos menos importantes, apareció el primer trabajo sobre la lógica de Platón, basado en los propios escritos de éste: trabajo que dió también alguna indicación de la importancia de una verdadera cronología de los diálogos platónicos, como un auxiliar para la recta inteligencia de la filosofía de Platón. El tratado de Tennemann sobre la lógica de éste bajo el título de *Theorie des Vorstellens, Denkens und Erkennens* ocupa la mayor parte del segundo volumen de su *System der Platonischen Philosophie*. Comparado con sus predecesores, su gran mérito es que cita á Platón exactamente, y apela sólo á Platón como intérprete de la enseñanza platónica. Pero, siendo incapaz de resolver el problema de la cronología platónica, ni siquiera intentó dar una idea de la evolución de las teorías lógicas de aquel. Cita principalmente los trabajos dialécticos: *Teetetes*, *Parménides*, *El Sofista*, *El Político*, *Filebo*, que, según él, fueron escritos poco después de la muerte de Sócrates, aunque realmente son de los últimos trabajos de Platón. Su predilección por

estos diálogos permitió á Tennemann advertir que las ideas de Platón no fueron para él más que nociones del espíritu humano, mientras que Brucker y otros varios escritores, incluso autoridades tales en nuestro tiempo como E. Zeller, conciben las ideas platónicas como seres independientes, separados del mundo material: en gran parte, como están representadas en ciertos pasajes de Aristóteles. Tennemann hizo la primera exposición imparcial de la lógica de Platón, tal como se encuentra en los propios trabajos de éste, libre de corrupciones posteriores. Pero desconociendo el orden en que fueron escritos, cita diálogos anteriores y posteriores indiferentemente y comete algunos errores graves, como por ejemplo, en su aserción de que Platón no distinguió el pensamiento del conocimiento. Admite que Platón tenía una teoría de la prueba, que él dió valiosas indicaciones en cuanto al método de investigación científica y que le era probablemente familiar aquella teoría del silogismo, que dió lugar á que Aristóteles fuese considerado por muchos historiadores como el primer lógico. El libro de Tennemann apareció en una época en que otros escritores favorecían también á Platón en mayor grado que hasta entonces. Se vino á reconocer generalmente que sólo Platón es un testimonio fidedigno para su propia lógica y el filósofo Herbart insistió en la importancia de interpretarlo por sus propios escritos.

La tentativa inmediata de dar una idea de la lógica de Platón fué hecha por Van Heusde, en su obra sobre la filosofía platónica. El fin capital de Van Heusde era dar una introducción á la lectura de los diálogos de Platón. En su manera de apreciar á Platón, entusiasta como es, hay un extraño desprecio por la teoría de la prueba y ve en los diálogos de Platón, principalmente, una teoría de la invención. Olvida que ninguna verdad es realmente inventada hasta que está probada. Descuida la prueba de sus mismas aserciones, y sus tres volúmenes no son tanto una investigación científica como una brillante antología de las obras de Platon, con los comentarios del editor sobre ellas. Con el pretexto de que no es recomendable romper un todo orgánico, Van Heusde se abstiene de comparar el

texto de los distintos diálogos, y se limita á un epítome. Considera la lógica de Platón como cosa completamente aparte de la lógica posterior y aun de la lógica de Aristóteles. Podremos, según Van Heusde, aceptar ó rechazar la teoría de la verdad de Platón, pero no esperar que encontremos una continuidad desde ella á la de nuestro tiempo. Van Heusde piensa, y en esto comparte la opinión de Herbart, que es inútil buscar una «lógica» en los diálogos de Platón, aunque contengan una «filosofía de la verdad» y una «teoría de la invención». Habla en todas partes de una filosofía de Platón como un todo, sin distinción alguna de épocas en su propio desarrollo. Parece ignorar la posibilidad de inferencias por la comparación de los pasajes, ó de aquellas inferencias acerca de Platón que pudieran ir más allá de las primeras impresiones de un lector atento de los diálogos. Para Van Heusde una representación moderna de cualquier parte de la filosofía de Platón no es más que un epítome de las obras de éste.

LAS FUENTES DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

EN EL DERECHO ESPAÑOL,

por D. Adolfo Posada, C. A.,

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

(Conclusión) (1).

9.—II. LEYES POLÍTICAS Y ADMINISTRATIVAS DE CARÁCTER ESPECIAL, POR REFERIRSE Á LOS DISTINTOS SERVICIOS ADMINISTRATIVOS.

A) Servicios administrativos, políticos y sociales de orden interior.

1) L.L. y disposiciones acerca de la población—censos;—L. de *Registro civil*, de 2 de Junio de 1870.

2) L. de *orden público*, de 23 de Abril de 1870.

3) L. de *impresión*, de 20 Junio de 1883.

4) L. de *reuniones*, de 15 de Junio de 1880, y de *asociaciones*, de 30 de Junio de 1887.

5) L.L. y disposiciones administrativas sobre *industrias*, en los diversos conceptos de *industrias insalubres y peligrosas*; de *industrias reglamentadas, monopolizadas*, y en

razón de la intervención del Estado en la cuestión social.

6) L.L. y reglamentación de la *policía de las costumbres*. Se señalarán las fuentes en su lugar oportuno.

7) L.L. de *sanidad*, de 28 de Noviembre de 1855 y de 24 de Mayo de 1866. Hay otras muchas disposiciones acerca de la materia.

8) *Legislación de montes*: L. de 24 de Mayo de 1863; reglamento de 17 de Mayo de 1865; L. de 30 de Julio de 1878 para reformar las antiguas *ordenanzas*; reformas realizadas por R. D. de *policía y penalidad de montes*, de 8 de Mayo de 1884.

9) *Legislación de aguas*: referencias al Código civil (artículos 407 á 425) y L. de 13 de Junio de 1879; L. de puertos, de 7 de Mayo de 1880.

10) *Legislación de minas*: L. de 6 de Julio de 1859, reformada en 4 de Mayo de 1868, y D.-L. de 29 de Diciembre de 1869.

11) *Legislación referente á la propiedad*: servicio administrativo para su garantía jurídica; L. *hipotecaria* de 3 de Diciembre de 1869; L. de *propiedad intelectual* de 10 de Enero de 1870; L. de *propiedad industrial* de 30 de Julio de 1878, etc., etc.

12) *Servicio de comunicaciones*: a) *Servicio postal*: R. D. de 7 de Mayo de 1889 y Regl. orgánico de Correos, de 25 de Agosto de 1893. b) *Servicio telegráfico*: L. de 22 de Abril de 1855; L. de 29 de Diciembre de 1881; y otras. c) *Servicio telefónico*: R. D. de 11 de Noviembre de 1890. e) *Vías de comunicación*: I) *Vías marítimas*: L. de puertos y L. de aguas, antes citadas. II) *Vías terrestres; carreteras*: L. de 4 de Mayo de 1877 y Regl. de 10 de Agosto de 1877, así como el Regl. de 10 de Enero de 1867 (*policía*). *Plan de carreteras*: L. de 11 de Julio de 1877; *ferrocarriles*: L. de ferrocarriles de 23 de Noviembre de 1877, Regl. de 24 de Mayo de 1878 y L. de *policía de ferrocarriles* de 23 de Noviembre de 1877, con el Regl. de 8 de Setiembre de 1878: *tranvías*.

13) *Obras públicas*: L. de 13 de Abril de 1879, sobre *expropiación forzosa*.

14) Disposiciones complementarias sobre *servidumbres públicas* y sobre *contratación de obras y servicios públicos* (disposiciones varias).

15) *Instrucción pública*: La legislación es muy varia y confusa: L. de 1857 y D.-L. de 1868.

(1) Véase el número anterior del BOLETIN.

16) *Beneficencia*: L. de Beneficencia, de 1849, y otras disposiciones de que se hablará á su tiempo.

B) Servicios administrativos que constituyen el orden económico:

1) *Legislación sobre bienes nacionales y del Estado*: entre otras, las L.L. de 7 de Mayo de 1835, 2 de Setiembre de 1841, 1.º de Mayo de 1855, 11 de Julio de 1856, casi todas sobre desamortización; y las de 12 de Mayo de 1865 y 20 de Junio de 1876 sobre los bienes del Real Patrimonio.

2) *Deuda pública*: principalmente L. de 9 de Diciembre de 1881 (*Deuda amortizable*), L. de 29 de Mayo de 1882 (*Deuda perpetua*), y L.L. de presupuestos sobre *Deudas flotantes*.

3) Sobre *ingresos y gastos*, además de las leyes generales, las más importantes son siempre los *presupuestos*, ya ordinarios, ya extraordinarios, así como aquellas leyes relativas á determinadas contribuciones *fixas*. L. de 18 de Junio de 1885, L. de 12 de Mayo de 1888, L. de 30 de Junio de 1892, L. de 25 de Setiembre de 1892, L. de 5 de Agosto de 1893, y otras.

4) *L. de contabilidad* de 25 de Junio de 1870, reformada varias veces, y especialmente el *proyecto de ley de contabilidad*, puesto en vigor en parte por el presupuesto de 1893-94.

C) Servicio administrativo de la fuerza armada:

1) *L. de reclutamiento y reemplazo*, de 11 de Julio de 1885, para el *Ejército*, modificada por la de 21 de Agosto de 1896.

2) *L. de reclutamiento naval*, de 17 de Agosto de 1885.

D) Servicios administrativos relativos al orden internacional:

1) Disposiciones reglamentarias relativas al Cuerpo diplomático y consular y al auxiliar de intérpretes.

2) Uniones internacionales para la organización de determinados servicios (postal, literario, industrial, etc., etc.).

3) Principios reglamentarios del régimen económico internacional (Tratados de comercio, etc.)

10.—Veamos ahora las fuentes que pudiéramos llamar mediatas, esto es, de carácter *literario*. Pueden éstas clasificarse primeramente en *dos* grandes grupos, siempre desde el punto de vista del interés para

el conocimiento del Derecho administrativo español, no sólo en el puro sentido positivo, sino en atención al doble propósito sistemático y práctico que aquí perseguimos. Esos dos grupos son los siguientes:

Primero: *Fuentes generales científicas*.

Segundo: *Fuentes oficiales legislativas*.

En el grupo primero, comprendemos los *Tratados* sistemáticos y *monografías* relativas al Derecho administrativo; y en el segundo grupo, las *publicaciones autorizadas*, verdaderos *monumentos* del Derecho administrativo positivo, que contienen de un modo normal las leyes y demás disposiciones administrativas, así como la jurisprudencia.

Las *fuentes generales científicas* pueden á su vez clasificarse en *dos* grupos, que son:

a) *Tratados* y *monografías* del Derecho administrativo, bien sea de puro carácter filosófico, bien de carácter positivo, que contienen doctrinas de aplicación general.

b) *Tratados* y *monografías* del Derecho administrativo español, ya de índole sistemática y doctrinal, ya de carácter puramente práctico—colecciones legislativas, de decretos, repertorios, diccionarios, etc.

11.—Para completar esta exposición ó bosquejo de las fuentes, citaremos á continuación aquellos libros, colecciones y publicaciones autorizadas, cuya consulta es ya indispensable, ya conveniente, para tener á mano los materiales suficientes al efecto que en este Tratado se persigue. Para hacer esta cita, seguiremos el criterio de señalar, en las fuentes científicas, sólo los *Tratados* completos y estudios sistemáticos que abarquen el Derecho administrativo desde puntos de vista generales, y las *Colecciones* también generales. La cita de *monografías* y de leyes ó disposiciones particulares, se hará en cada capítulo especial del Tratado. Por otra parte, no me propongo hacer una indicación bibliográfica completa de los *Tratados* y *estudios generales*: la bibliografía que va á continuación comprende únicamente los tratados que conceptúo más fundamentales, y aquellos otros que, sin serlo tanto, he consultado para la redacción de la presente obra.

12.—*Fuentes generales científicas*. Indicación de las mismas por orden alfabético de autores.

Tratados generales de Derecho administrativo.

- AMUNÁTEGUI RIVERA, Administración política y Derecho administrativo, 1894.
- AUCOC, Conférences sur l'Administration et le Droit administratif, 1869.
- BATBIE (A.), Traité théorique et pratique de Droit public et administratif, 1862.
- BONASI, Della necessità di coordinare le istituzioni amministrative alle politiche, 1886.
- DE GERANDO, Institutes de Droit administratif.
- DE GIOANNIS GIANQUINTO, Corso di Diritto pubblico amministrativo, 1877.
- DI BERNARDO, La pubblica amministrazione e la sociologia, 1893.
- DUCROCQ, Cours de Droit administratif, 1881.
- DUFOUR, Traité de Droit administratif appliqué, 1854.
- FOUCART, Eléments de Droit public et administratif.
- FRANCONE, Introduzione al Diritto pubblico amministrativo, 1889.
- GERSTNER, Grundlehren der Staatsverwaltung, 1862.
- GNEIST, Englische Verwaltungsrecht, 1883-1884.
- GOODNOW, Comparative Administrative Law, 1893.
- HAURIOU, Précis de Droit administratif, 1893.
- KIRCHENHEIN, Einführung in das Verwaltungsrecht.
- LAFERRIER, Cours de Droit public et administratif.
- LETELIER, La ciencia del Derecho administrativo.
- LE BŒUF, Droit administratif, 1882.
- LOENING, Lehrbuch des Deutschen Verwaltungsrecht, 1884.
- LORIS, Diritto amministrativo, 1891.
- MACAREL, Cours d'Administration et Droit administratif, 1844.
- MANNA, Principii di Diritto amministrativo, con apéndices, de G. Telesio, 1876.
- MEUCCI, Istituzioni di Diritto amministrativo, 1892.
- MEYER (E.), Das Verwaltungsrecht, 1870.
- MEYER (J.), La Administración y el Derecho administrativo, 1892.
- ORLANDO, Principii di Diritto amministrativo, 1891.
- PENA, Apuntes de Derecho administrativo, 1895.
- PERSICO, Principii di Diritto amministrativo, 1882.
- PÖZL, Lehrbuch des Verwaltungsrechts, 1871.
- ROESLER, Lehrbuch des Deutschen Verwaltungslehre, 1872.

- ROMAGNOSI, Principii fondamentali di Diritto amministrativo, 1814.
- SARWEY, Allgemeines Verwaltungsrecht, 1884.
- SCHONBERG, Manuale d'Economia politica, 1890 (trad. ital.: importantísimas, varias monografías sobre materias administrativas).
- SCOLARI, Diritto amministrativo, 1866.
- STEIN, Die Verwaltungslehre, 1869. — Handbuch der Verwaltungslehre, 1888. (En la Biblioteca italiana de Ciencias políticas de Bruniati se está publicando un buen resumen de estos dos libros de Stein.)
- TROLLEY, Cours de Droit administratif, 1844.
- VIVIEN, Études administratives, 1879.
- WAUTRAIN-CAVAGNARY, Elementi di scienza dell' Amministrazione, 1894.

13.—Tratados generales de Derecho administrativo español.

- ABELLA, Tratado de Derecho administrativo español, 1886.
- COLMEIRO, Derecho administrativo español, 1876.
- CUESTA, Principios de Derecho administrativo, 1894.
- MELLADO, Resumen del Derecho administrativo, 1890.
- POSADA HERRERA, Lecciones de Administración.
- SANTAMARÍA, Curso de Derecho administrativo, 1894.
- SILVELA, Estudios prácticos de Administración.

14.— Colecciones legislativas de carácter privado.

Son varias las que se publican en España. Figura en primer término, por su importancia y utilidad,

ALCUBILLA, Diccionario de la Administración española, con sus *Anuarios*, que contienen las leyes y disposiciones administrativas corrientes, así como el extracto de la jurisprudencia.

Luego, pueden citarse, entre otras, las publicaciones que abajo se indican y que comprenden no pocas leyes y disposiciones administrativas, ya limitándose á reproducir el texto legal, ya concordando éste, ya incluyendo también la jurisprudencia. Hé aquí á cuáles me refiero:

Biblioteca jurídico-administrativa, publicada por el Sr. Abella.
Biblioteca judicial: Madrid,

Otra biblioteca jurídico-administrativa, titulada *Las leyes*: Madrid.

Otra, publicada por los Sres. Freixa y Falcató.

Códigos y leyes españolas, comentados y anotados. Colección muy completa, publicada en Madrid por la casa del Sr. Góngora.

Las colecciones de leyes publicadas por los Sres. Medina y Marañón: Madrid. Ha publicado las *Leyes de Hacienda*.

Como repertorios de *jurisprudencia administrativa*, deben citarse los siguientes:

La *Jurisprudencia administrativa*, publicada por la *Revista de Legislación y Jurisprudencia*: Madrid.

El *Repertorio de jurisprudencia administrativa* (1880-1893), y *Repertorio de jurisprudencia española* (1894 en adelante), publicados ambos por la *Revista de los Tribunales*.

15.—*Fuentes oficiales legislativas*. Ya se dijo antes que son éstas ciertas publicaciones autorizadas en que se insertan para su debida *promulgación*, ó para dar á los textos la *competente autenticidad*, las leyes y disposiciones administrativas, así como donde se colecciona con el carácter de auténtica la jurisprudencia administrativa.

Dichas publicaciones son las siguientes: La *Gaceta de Madrid*, la *Colección legislativa*, el *Boletín del Ministerio de la Guerra* y los *Boletines oficiales* de provincias.

La *Gaceta de Madrid*. Es de todas las publicaciones oficiales la más importante. En ella, según el art. 1.º del Código civil, se promulgan las leyes, y en ella se insertan éstas, los Reales decretos, Reales órdenes, reglamentos y demás disposiciones de carácter general emanadas del Gobierno como Poder Ejecutivo. El texto publicado en la *Gaceta*, es á la letra el *auténtico*.—La *Gaceta* data del siglo xvii.—Su redacción y administración se rige por la instrucción de 11 de Agosto de 1886 y por el Real decreto de 4 de Mayo del mismo año.—Los documentos que se publican en la *Gaceta* se insertan por este orden: 1.º Leyes y proyectos de ley. 2.º Reales decretos y reglamentos. 3.º Reales órdenes y circulares. Y 4.º Las disposiciones de la Administración central, provincial y municipal (1). Forman parte de la *Gaceta* la colección de sentencias del Tribunal Supremo y del Tribunal de lo Contencioso-administrativo,

(1) Art. 5.º de la instrucción de 11 de Agosto de 1886.

así como los extractos de las sesiones de los Cuerpos Colegisladores.

16.—La *Colección legislativa*. Con este nombre se mandó formar por Real orden de 6 de Marzo de 1846 la colección de leyes, Reales decretos, Reales órdenes, reglamentos, instrucciones y circulares del Gobierno y de las Direcciones generales, de los fallos del Consejo de Estado, hoy del Tribunal Contencioso-administrativo.—Es continuación de la *Colección de decretos* que se venía publicando desde 1814.—Su organización está reglamentada por el Real decreto de 6 de Junio de 1856.—La *Colección legislativa* es propiedad del Estado, es *oficial y única auténtica* (art. 14 del citado Real decreto).—La autenticidad, sin embargo, la da la *Gaceta*, como hemos dicho antes.

17.—Con el carácter de publicación *oficial*, hay también el *Boletín del Ministerio de la Guerra*, creado por Real orden de 17 de Marzo de 1851. Viene á ser la *Gaceta* especial de Guerra. Además hay la *Colección legislativa del Ejército*, creada por Real orden de 29 de Noviembre de 1884. Está declarada *oficial*.

18.—Completan el sistema de las fuentes ó publicaciones legislativas oficiales, los *Boletines oficiales* de provincias, periódicos que se publican en cada provincia bajo la autoridad del Gobernador respectivo. Estableciéronse por Real orden de 20 de Abril de 1833.—La distribución interior de su materia está regulada por Real orden de 8 de Octubre de 1856.

19.—Por último, deben estimarse como fuentes de cierto interés, al efecto de comprender el espíritu de las leyes, las discusiones parlamentarias contenidas con carácter de auténticas en los *Diarios de Sesiones de Cortes*; y para interpretar las leyes y ciertas disposiciones administrativas de importancia, las *exposiciones de motivos*, que suelen precederlas.

INSTITUCIÓN.

CORRESPONDENCIA.

D. E. N.—*Tarragona*.—Recibidas 5 pesetas por su suscripción al año 1897.

D. E. D'O.—*Monóvar*.—Idem 10 id. por su id. á los años 1895 y 1896.

T. C.—*Betanzos*.—Idem 10 id. por su id. al año 1897.