

# BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA.

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

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

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

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

AÑO XV.

MADRID 15 DE SEPTIEMBRE DE 1891.

NÚM. 350.

## SUMARIO.

### PEDAGOGÍA.

La enseñanza de la historia, por D. R. *Altamira*.—La enseñanza de la medicina en la Edad Media, por M. E. *Nicaise*.

### ENCICLOPEDIA.

La pintura española en el siglo XVI, por D. M. B. *Cossío*.—El derecho de la mujer entre los Celtas, por H. d' *Arbois de Jubainville*.

### INSTITUCIÓN.

Libros recibidos.

## PEDAGOGÍA.

### LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA,

por D. *Rafael Altamira*,

Secretario del Museo Pedagógico.

(Continuación) (1).

### IX.

#### EL PROGRAMA Y EL MÉTODO.

Estudiadas las fuentes de conocimiento, ó sea, el material de enseñanza, procede ahora tratar directamente del *modo de emplearlo*, es decir, del *método* según el cual han de utilizarse las fuentes y obtener el resultado científico que se busca. La natural relación y engranaje que existe entre uno y otro elemento—el método y el material—ha motivado que, al hablar de éste, adelantásemos observaciones relativas al primero. Por otra parte, en las lecciones preliminares—al plantear la cuestión y establecer sus diferentes aspectos en la actualidad, hemos expuesto por necesidad lógica los principios fundamentales de la pedagogía moderna, aplicables á todos los grados de enseñanza. No es preciso, por tanto, repetirlos ahora, sino meramente recordarlos. Quedan aun, no obstante, ciertas cuestiones concretas que importa examinar, para que resulte bien determinado nuestro objeto: cuestiones

que varían en cada uno de los dos grados ó momentos en que debe considerarse dividida la educación de la inteligencia: el de cultura general y el de profesiones ó especialidades.

La diferencia entre ambos ha sido ya indicada varias veces en estas páginas; mas importa darle mayor claridad y extensión. En ella se funda el hecho de que tratemos juntamente, en un mismo grupo, de las llamadas primera y segunda enseñanza. No son, éstas, esferas cualitativamente distintas; sino que la una se ofrece como continuación y sucesivo desarrollo de la otra, con la cual se relaciona, sobre todo, por la unidad de objeto, de sentido y de intención. Ambas tratan de formar la cultura general, enciclopédica, del alumno, para educarlo en vista, no de una función particular de la vida, sino de su cualidad y misión total como *hombre*. Por esto, un programa racional no debe tener diferencias, en el *número* de materias, entre la primera y segunda enseñanza; cabe tan solo distinguir las por la *extensión y contenido* de aquellas, de modo que cada año ó cada período repose perfectamente sobre el desarrollo alcanzado en el anterior. La edad no puede ser argumento en contra de este principio, porque es un hecho natural, presente en todos los grados, y que varía á cada momento—lo mismo en la escuela elemental que en las clases universitarias,—la condición y aptitud del sujeto. Lo verdaderamente sustancial, y á lo que hay que atender, es al *objeto* de la enseñanza misma; si es la cultura general, todos los establecimientos á ella dedicados deben constituir grados sucesivos de un mismo período: de manera, que el Instituto venga á ser una sección ó clase superior con respecto á la escuela primaria. De otra parte, quedarán todas aquellas instituciones que se dirigen á dar una enseñanza especial, profesional, sea ó no plenamente científica: entre las cuales, ya no existe igual correlación, por ser distinta en cada una la *materia*; salvo las relaciones que un buen plan pedagógico exige.

La unidad de la primera y segunda enseñanza no está, sin embargo, aceptada por muchos pedagogos. Algunos, v. gr., suponen

(1) Véase el núm. 348 del BOLETIN.

erróneamente que en aquella es el maestro quien trabaja, y que solo en ésta el discípulo empieza á concurrir activamente á la obra educativa: teoría cuya inconsistencia, por lo que hace á la historia (que es aquí nuestro objeto), se revela por sí misma, después de lo observado tocante al material. Es indudable que de cada vez—según avanza en años y *en formación* intelectual—va el alumno poniendo en la obra de su educación más personalidad y esfuerzo propio; pero este progreso ocurre lo mismo en la infancia que en la juventud granada, en la cual, la diferencia de un año supone, por lo común, un paso enorme en el modo de concebir la realidad y la vida: paso no menor, quizá, que el que da un niño en los primeros años de su infancia. De todos modos, esto no autoriza para establecer una barrera entre dos períodos *oficiales* de la enseñanza que no se distinguen por el objeto, y cuya separación, en punto á la edad, es muy vaga y variable, merced al *surmenage* social, que cada día lanza más pronto á los jóvenes á toda clase de estudios. ¿Qué podrá decirse en España, donde lo raro es que á los 15 años no hayan terminado los alumnos su grado de bachiller? Y en cuanto á la participación del educando en su propia educación, ¿cómo es posible decir hoy ya que el niño no es, mejor dicho, que no debe ser un *elemento activo*, desde sus primeros pasos, en la que se pretende darle?

Confirmándonos, pues, en nuestro punto de vista, vengamos á examinar las cuestiones de programa y de método ó procedimiento, que se suscitan en las dos especies de enseñanza: la de cultura general y la profesional. Dejando ésta para el capítulo inmediato, trataremos ahora de la primera, considerando como grados sucesivos, pero de un mismo carácter y sin solución de continuidad, la enseñanza de párvulos, la primaria (elemental y superior) y la secundaria.

### 1.—El programa.

Dijimos en la lección primera que la historia figura, en los programas de la enseñanza pública de todas las naciones, á partir de la escuela primaria, en la cual se considera, por lo común, como asignatura obligatoria. Pero no debe creerse que al progreso realizado en la enseñanza universitaria, por lo que toca á esta materia, ha correspondido otro igual en los grados anteriores. Por el contrario, mientras hay pueblos, como Alemania, que cuidan particularmente de la enseñanza elemental de la historia, empezándola en el tercer año de la *Volkschule* y prolongándola dos más, para seguir luego en la *Realschule* y en el *Gymnasium* (1), hay otros, en los cuales,

(1) Dr. Rein, *Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts*.

á pesar de un gran movimiento en los métodos y en la organización de las clases superiores, las de la escuela están grandemente atrasadas y desatendidas, reflejando la opinión poco favorable á la historia de algunos pedagogos, como Bain (1). Así ocurre, en Portugal (2), en Inglaterra (3) y, especialmente, en los Estados-Unidos, donde—según un testigo de mayor excepción, Miss Mary M. Salmon, del *Vassar College*—son muy pocas las escuelas en que la historia empieza antes de los dos grados superiores de la división de gramática, é insignificante el número de aquellas en las que se estudia algo más que la historia nacional (4). Este descuido, mezclado á las diferentes y radicales doctrinas sobre el carácter que la historia debe tener en los primeros grados (5), produce un atraso notable en la enseñanza, comparada con la de los centros universitarios. En España, la diferencia no puede notarse, porque el descuido de los estudios históricos es común á todos los grados: y así, en la escuela elemental, no hay más historia que la sagrada; en la superior (casi un mito entre nosotros) entran *Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España* (6), y en los Institutos, existe un solo curso de Historia de España y otro de Historia Universal, que se convierte en dos en la Facultad de Filosofía y Letras.

La primera reforma, pues, que necesita la enseñanza de la historia, es que se consigne como materia esencial desde los primeros grados; es decir, que se le dedique *más tiempo* y empiece *más pronto*. Cada uno de estos puntos encierra una cuestión que tiene su historia en la pedagogía.

La cuestión de *cuándo* debe empezarse á enseñar la historia, ó sea, de la *edad* y el *grado* en que el niño puede comenzar su estudio, tiene, en realidad, divididos á los pedagogos. Las legislaciones varían también mucho. Francia, que es una de las naciones más adelantadas en este respecto, hace empezar la historia (en forma de cuentos, biografías, etc.) en las clases llamadas *enfantines* (7), que unas veces van unidas á las de párvulos y otras, como preparatorias, á las elementales: la edad oficial de los niños que concurren á

(1) *Ciencia de la Educación*.

(2) Cecilia Schmidt, *O ensino da historia*. (*Revista de educação e ensino*. Abril, 1891.)

(3) Ver los testimonios en el artículo de la *Educational Review* que se cita luego.

(4) *History in elementary schools* (*Educational Review* de New-York. Mayo de 1891). Muy interesantes, las opiniones que transcribe de los maestros y pedagogos de diversos países.

(5) Ver, por ejemplo, Spencer en su *Educación y Temples* en sus *Instrucciones generales á los profesores de la Escuela modelo de Bruselas*. Bruselas, 1880, p. 82.

(6) Art. 2.º y 4.º de la ley de 1857.

(7) Decretos de 2 Agosto 1882, 27 Julio 1882 y 18 Enero 1887. Antes de 1887 figuraba también en las escuelas de párvulos (*maternelles*).

ellas, oscila de 4 á 7 años. No es esto sin embargo lo constante. Haciendo abstracción de las escuelas de párvulos, donde no suelen concebir los teóricos que sea posible estudiar ó enseñar historia—sin duda porque no cabe el uso de *libros*,—lo ordinario es que el niño no empiece á darse cuenta de que hay materia histórica antes de los 8 años; puesto que siendo la edad escolar, por término medio, de 6 á 12 (1)—excepto en muchos Estados de la Unión americana, en que es hasta los 14 y aun los 18 (Massachussets, New Hampshire, Michigan, Texas, Arkansas, New-York, Nevada, etc.)—y no figurando la historia, casi nunca, en las escuelas elementales, aunque los niños entren á los 6 años justos, no pueden llegar al grado de historia hasta dos ó tres años después. Así ocurre, en efecto, en casi todas las naciones donde aquella es obligatoria en la primera enseñanza: la obligación se entiende para el grado superior, no para el elemental, excepto en Portugal y en Holanda (2).

Muy respetables escritores—como por ejemplo M. A. Pizard, autor de un reciente libro sobre *La historia en la enseñanza primaria*, y en parte, también, Mme. Kergomard (3),—sostienen la conveniencia de este retraso en la enseñanza de la historia, que es regla casi constante en las legislaciones. Pudiera creerse, á primera vista, que esto es lo razonable; pero examinando despacio los argumentos en favor de tal opinión aducidos, resulta que todo depende del modo cómo se concibe aquella enseñanza, sin hacer la debida distinción en sus grados, y sin calar por entero—dicho sea con todo el respeto debido—en el espíritu de la pedagogía moderna. Bastará, como prueba de que es solo el *punto de vista* lo que produce aquella opinión, traducir el párrafo en que M. A. Pizard la defiende.

«Los autores del decreto de Agosto de 1882, preciso es reconocerlo lealmente, se equivocaron por entero. Con niños *que no saben leer ni escribir*, que no tienen el sentido de lo posible ni la noción del *pasado*, que no pueden elevarse aún á la idea de patria, ni á la de nacionalidad, no es posible la enseñanza

de la historia; á menos que la maestra disfrace á Vercingetorix de sargento y á Juana de Arco de cantinera... No debe confundirse la historia que produce enseñanzas serias, con los cuentos que distraen agradablemente. Resígnense los grandes hombres de nuestra historia á bajar de su pedestal en las escuelas donde los alumnos balbucean. Deben ceder el sitio al Pulgarcito y á la Cenicienta... Es preciso que la supresión de la enseñanza histórica, decretada para las escuelas de párvulos (*maternelles*), lo sea también para las clases ó secciones infantiles, cuyos niños no pasan de 5 á 7 años. Esta reforma consistiría en fijar en los 7 años la edad mínima uniforme en que comenzarían los niños, en todas las escuelas públicas, á recibir las primeras lecciones de historia.»

Poniendo la cuestión en estos términos, claro es que ha de resolverse en el sentido en que la resuelve M. Pizard. Pero ¿acaso necesita el niño, en las primeras lecciones, de libros, ni de esas ideas generales citadas, para entrar en el estudio de la historia? Lo que hasta aquí llevamos dicho, basta para dar una respuesta negativa. El *fin* de la enseñanza en los primeros años y el *método* para lograrla, son bien distintos de esos que se suponen: y lo son, no precisamente en razón de la edad, sino del propio carácter de *introducción* que necesariamente tienen. Aparte del desarrollo natural de las facultades intelectivas—que puede permitir un trabajo más ó menos intenso, más ó menos persistente,—la situación del sujeto que va á empezar un estudio cualquiera, nuevo para él, es siempre la misma, sea cual fuere su edad: y la formación lógica, sin anticipaciones ni supuestos que trastornen la marcha propiamente científica, de la reflexión, requiere siempre un mismo proceso, partiendo de las mismas ideas preliminares, de las bases imprescindibles de todo conocimiento concreto. La edad—si va acompañada de un desarrollo intelectual normal—influye mucho en la celeridad ó rapidez del proceso; pero no puede ni debe jamás cambiar el orden natural y psicológico del pensamiento. Hé aquí por qué es posible enseñar historia al niño desde los primeros años: á estos corresponden los conocimientos primordiales, que han de fundar el *sentido* de la acción histórica y hacer racionalmente posible el trabajo ulterior, hasta ahora considerado como único, por hacer de aquel estudio un mero estudio memorista.

Así lo reconocen ya muchos profesores, y entre ellos uno, que por ser español, y por el tono más bien conservador que reformista de sus escritos, es testimonio de consideración entre nosotros: el Sr. Miró, autor de un libro sobre *La enseñanza de la historia en las escuelas* (1). El Sr. Miró es partidario de que

(1) Las cifras mínimas son las de Grecia: de 5 á 12 años. Las máximas, las de Arkansas (Estados-Unidos): de 5 á 18. Estos datos se refieren á la edad en que es obligatoria la asistencia á la escuela; pero demasiado saben todos lo ineficaz de esta obligación, aparte de que, en los Estados-Unidos, la asistencia se prolonga voluntariamente, muchas veces, hasta los 21 años (clases superiores). Véase Buisson, *Diction. de pédag.*, primera parte, tomo 1, pág. 29.

(2) Buisson, *Dictionnaire de pédagogie*. 1ª parte, tomo 1, p. 1.274.—«En España, Italia y muchos Estados de la Unión americana, la ley excluye expresamente la enseñanza de la historia de la escuela elemental, y en Inglaterra y Escocia no figura en el programa de exámenes sino á partir del 4.º *standard*».—Los nuevos programas de Italia introducen la Historia en la tercera sección ó clase de las escuelas elementales.

(3) Lo cual no ha impedido que escriba un excelente libro de historia para los niños pequeños.

(1) Biblioteca del Maestro. 2ª serie. Barcelona, 1889.

comience el estudio de la historia en la clase de párvulos, aunque no formando de los sucesos «una larga y completa serie», sino presentando á la viva imaginación de los niños «cuadros muy animados de escogidos hechos históricos, no solo bien descritos oralmente, sino que impresionen además el sentido de la vista por medio de láminas de correctos dibujos y con buen gusto iluminadas». Y apoya este criterio en la siguiente razonable observación: «Los conocimientos que en la escuela se dan á los párvulos no pueden pertenecer á determinadas materias, sino á todas, absolutamente á todas, ya que el niño en aquella edad va adquiriendo las ideas á medida que se le van presentando los objetos, y es su cabeza como un almacén donde se amontonan los conocimientos adquiridos, sin orden, hasta cierto punto, y por lo mismo, sin clasificación alguna» (1). Y tén-gase en cuenta (para los que meramente fundan sus reservas en el dato de la edad) que los párvulos suelen permanecer en sus escuelas hasta los ocho años, á veces, y cuando menos, hasta bien cumplidos los siete.

La experiencia del disgusto, de la falta de interés con que suelen acoger los alumnos de este grado (y también los de la escuela elemental y superior) las lecciones de historia, sabido es que sentencia tan solo en contra del método que se sigue. «Si se presentarán los caracteres con su natural movimiento y vida—dice con razón W. Higginson (2),—con sus trajes propios y sus gestos, absorberían la atención de los niños... Es fácil decir—añade—que los niños prefieren el cuento á la realidad. Nada menos exacto: prefieren el hecho real á la ficción, cuando tiene el mismo interés que ésta. Hé aquí la prueba. Contad á un niño una historia que él suponga ser cierta, y decidle luego que es pura invención. Si el niño prefiriera lo ficticio á lo real, le parecería muy bien la noticia. Pues no: siempre le desilusiona. Por el contrario, si después de contar algún fascinador y maravilloso cuento podéis añadir sencillamente: «Querido niño, todo esto ha sucedido felizmente á tu padre, cuando era pequeño, ó á tu abuela», el niño se siente satisfecho. En realidad, la cuestión, por lo que toca á la historia, está expresada en la muy conocida anécdota del cura y el cómico:—«¿Cómo es—preguntaba el cura—que usted, que representa lo que todos saben que es mentira, obtiene una atención mayor que yo, que me ocupo de las más evidentes realidades?»—«Consiste—dijo el actor—en que usted representa la verdad de tal modo que parece ficción, mientras que yo presento

la ficción de manera que tiene toda la apariencia de una verdad». En suma, concluye Mr. Higginson: «los hechos humanos constituyen el tema más conforme á la inteligencia del niño. Si el asunto pierde todos sus encantos en nuestra narración, la culpa es nuestra, y no debemos echársela al niño.»

La cuestión, por tanto, queda reducida en este punto á lo siguiente. ¿Qué cosas de la historia y de qué modo se han de enseñar en los primeros años? La contestación, tal como la entendemos, irá expuesta al tratar del contenido del programa.

Relaciónase este punto con el segundo de los que indicamos como sustanciales en la reforma, á saber: el problema del *cuánto*, ó del tiempo que ha de dedicarse á la enseñanza de la historia. Los más elementales principios de pedagogía—fundados en el conocimiento del desarrollo psicológico—aconsejan que, una vez empezado cualquier estudio, se siga sin interrupción por todo el tiempo que dure la instrucción del alumno. O en otros términos: que al sistema reinante de dedicar, v. gr., en el periodo del bachillerato, un solo año á Historia Universal y otro á Historia de España, sin que luego vengan más á ponerse en juego estos conocimientos, se sustituya el de dar *todos los años* clase de historia, de modo que el alumno tenga solicitada sin interrupción su actividad por aquel orden de estudios. Lo mismo que, según la frase del Sr. Miró, «los conocimientos que en la escuela se dan á los párvulos no pueden pertenecer á determinadas materias, sino á todas, absolutamente á todas», así debe seguirse en lo demás del período de cultura general. El programa, pues, ha de ser *integral*, íntegro; y por tanto, la historia no puede faltar en él. Pero ¿cómo se organizará interiormente su programa ó contenido especial? ¿Deberá distribuirse toda la materia de modo que á cada año corresponda una parte, y solo al final del último quede completo el estudio; ó por el contrario, se verá cada curso (ó bien cada dos) toda la materia, para repetirla en los sucesivos? Y en este último caso, ¿qué forma ha de tener la repetición?

Todas estas preguntas equivalen á plantear el problema de lo que se ha llamado el *programa cíclico* ó concéntrico. No vamos aquí á discutirlo de un modo general, sino tan solo á levantar acta, mediante testimonios, de que la opinión dominante, por lo que toca á la historia, es favorable al programa cíclico, ó sea, al estudio íntegro del asunto en cada uno de los períodos (años, cursos, semestres) en que se divide el trabajo escolar, y su repetición en los sucesivos; empezando por un cuadro muy elemental y escaso de pormenores, pero completo, para ir aumentando cada vez esos datos ó pormenores, es decir, el *contenido*.

El citado Sr. Miró adopta para las escuelas

(1) *Loc. cit.*, p. 195.

(2) *Why do children dislike History?* (¿Por qué no les gusta la Historia á los niños?) En el vol. 1 de la *Pedag. Library*, de Boston.

primarias superiores el programa cíclico y lo apoya con el siguiente razonamiento:

«Siendo indispensable no perder de vista que, en esta clase de escuelas, así la edad, como las condiciones generales de los alumnos no dan gran seguridad de que estos puedan asistir á la escuela superior durante tres años, período dentro del cual podrían completar la instrucción que les es más conveniente; se hace preciso que cada una de las tres secciones aprenda la historia de manera que constituya *un todo completo*, en sus perfiles generales; pero *que vaya desarrollándose* y presentando más detalles, á medida que va pasando de una á otra sección, *de modo que crezcan* como por *capas concéntricas*.—Con este método se logra que los alumnos, ya en la primera sección, se formen una idea general de la Historia, adquiriendo el conocimiento de los principales pueblos que en ella figuran, así como de los hechos más trascendentales y de los personajes más notables; que al pasar á la segunda, al propio tiempo que con el repaso queda más impreso en su memoria lo que aprendieron en la primera, se ofrezca á su vista un horizonte más dilatado, puedan descender al estudio de importantes detalles y su inteligencia se halle en mejor disposición para comprender y aprovecharse de las observaciones y reflexiones de útil aplicación que les hiciere su maestro; todo lo cual tendrá su complemento cuando el alumno forme parte de la sección tercera. Otra de las ventajas de este método es la de que los niños á quienes por cualquier circunstancia no es posible recorrer todas las secciones, con tal que hayan completado el estudio correspondiente en la primera, tienen ya una idea general y provechosa de esta materia, aumentando su utilidad á medida que pueden permanecer más tiempo en la escuela (1).»—Una sola observación nos permitiremos hacer á este razonamiento; y es, que siendo esa última ventaja enunciada la que, positivamente, influye más en la adopción del programa cíclico, no resulta lógico limitarlo á las escuelas superiores; porque, ¿cuántos niños no hay que concluyen sus estudios en las elementales, sin pasar jamás al grado inmediato? Tal es la experiencia de todos los países, incluso los Estados-Unidos (2).

M. Gréard, el insigne pedagogo y rector de la Universidad de París, es también decidido partidario del sistema concéntrico. «Es necesario, dice, que el niño vuelva á recorrer incesantemente el mismo camino; es decir, que el desarrollo de los tres cursos y los ejercicios de aplicación, puedan extenderse y elevarse gradualmente en cada curso, sin que el fondo deje de ser el mismo (3).» M. Pizard sostiene

igual doctrina, ya tenga la escuela una, ó dos secciones, ó más de dos; con la sola diferencia, de que en la primera el programa se estudiaría *entero* cada año, y en la segunda, cada dos. M. Lavissee opina igualmente en favor del programa cíclico, y la Sociedad belga para el progreso de los estudios filológicos é históricos, aprobó en 1876 el voto siguiente: «Conviendría dividir la enseñanza histórica en los Ateneos (Institutos) en dos partes, cada una de las cuales comprendiese *todo el programa* de Historia (historia de la Antigüedad, de la Edad Media y Moderna, y de Bélgica), no presentando en las clases inferiores más que los hechos principales y desarrollando esas primeras nociones en las clases superiores.» Este voto, apoyado en el Congreso de 1878 por el ponente M. Pergameni (y también, antes, por el profesor Van-der-Kindere), alcanzó realización mediante el decreto de 11 de Junio de 1881, que introduce el sistema concéntrico en la segunda enseñanza belga, con gran elogio de los especialistas como M. Frédéricq (1). Algo análogo existe también en la enseñanza alemana, como lo demuestra el programa de la *Königstädtische Realschule* de Berlín, citado por M. Pergameni (1874).

A pesar de estas respetables opiniones, el programa (excepto en los casos que acabamos

(1) *Loc. cit.* pág. 3. Para que se comprenda bien cómo han de hacerse los aumentos graduales de contenido en el sistema concéntrico, copiaremos aquí el programa de las lecciones para cuatro cursos distintos sobre un mismo asunto, que ofrece como ejemplo M. Pizard (pág. 157, nota 1). El asunto es la conquista de Argelia.

*Clase elemental:* 1. Enseñar la Argelia en el mapa, ó mejor, en el globo terrestre; 2. Dar una cierta idea, mediante láminas, de Abd-el-Kader y de Bugeaud; 3. Contar uno ó dos sucesos militares escogidos entre los más brillantes: combate de las Puertas de Hierro, retirada de Constantina, etc.—*Clase media:* 1. Descripción breve de Argelia; 2. Relación de la conquista, en pocas frases (este relato se dirigirá á demostrar que todos los gobiernos, desde 1830 á la fecha, han querido conservar, adiestrar bien y aumentar esta conquista). 3. Citar nuestros mejores generales de Africa, insistiendo sobre Bugeaud, y nuestros principales adversarios, insistiendo sobre Abd el-Kader; 4. Terminar, diciendo que nuestro ejército de Africa ha triunfado de sus enemigos, merced á su organización, á la bravura de los soldados y al mérito de los jefes (pueden citarse algunos de los hechos de armas extraordinarios).—*Clase superior:* 1. Cerciorarse, por medio de preguntas, de si los niños conservan algun recuerdo del curso anterior; evocar esos recuerdos y completarlos; 2. Estando dedicado el curso superior, especialmente, á la historia general en sus relaciones con la de Francia, debe mostrar el profesor cómo ha podido hacerse la conquista sin provocar una guerra con Turquía, sin despertar los celos de Inglaterra y sin herir demasiado á Italia; 3. Mostrar nuestra preponderancia en el Mediterráneo occidental, gracias á la conquista de Argelia y Numidia.—*Escuela primaria superior:* 1. Hacer el resumen rápido de los hechos, mediante, en lo posible, las preguntas; 2. Establecer las consecuencias de la conquista, tanto desde el punto de vista de nuestro poder marítimo y militar, como de nuestra riqueza nacional; 3. El progreso de la colonización desde 1830 á 1890; insistir sobre la excelencia del clima y la riqueza del suelo; la población.—En el estudio de M. Lavissee sobre *La enseñanza de la historia en la escuela primaria* (*Quest. d'enseign. nat.*, pág. 179) pueden verse también ejemplos de lo mismo.

(1) Ob. cit. pág. 201.

(2) Miss Lucy M. Salmon, *loc. cit.* pág. 442.

(3) *L'École dans l'Éducation et l'Instruction*, t. 1, pág. 81.

de citar) ni es íntegro, ni es concéntrico en la mayoría de las naciones. No lo es en la enseñanza primaria francesa, donde, además, solo se estudia historia de Francia, no entrando la universal hasta el curso superior, que en muchas escuelas no existe; ni lo es tampoco en la segunda enseñanza (1). Lo mismo sucede en Alemania, donde los alumnos de la escuela primaria estudian solo historia nacional y sagrada; y en los Estados-Unidos, según testimonio de Miss Lucy M. Salmon. La reforma, pues, por lo que toca á este punto, todavía ha de lograrse, y deberá consistir en dos extremos: estudiar desde el principio *toda* la historia, no solo la nacional, aunque dando mayor desarrollo á ésta, y repetir gradualmente el programa, aumentado todos los cursos, ó cada dos, etc. Es el único medio de que el alumno—ora termine su asistencia á la escuela al concluir el grado elemental, ora siga al superior—salga con un conocimiento de conjunto de la historia, que le sirva para apreciar, en su día, el valor respectivo de las partes, y para fundar sobre él un estudio más detenido. Claro es que de esta regla se exceptúan los primeros años, correspondientes á la sección de párvulos, en los cuales la enseñanza histórica reviste otro carácter, según veremos; aunque también, en cierto modo, recorre todo el cuadro de la historia.

Resuelta así la cuestión del programa cíclico, queda, en parte, resuelta también la del llamado programa ó método *regresivo*, que conviene examinar ahora.

\*  
\* \*  
\*

La cuestión se plantea en estos términos: ¿Debe empezarse la historia por la época contemporánea, para remontar regresivamente á los tiempos más alejados de nosotros? Así se discutió en el Congreso de Bruselas de 1880, y los pareceres, lo mismo que los datos experimentales, presentaron graves diferencias. En las escuelas belgas se sigue un método en cierto modo regresivo, puesto que comienza el estudio por los sucesos contemporáneos, para subir hasta 1830, en que se fundó la nacionalidad, y luego á 1789. La experiencia de algunos maestros acusa buenos resultados; y aun pueden citarse varios manuales escritos en este sentido, como el de M. Ley y el de J. Roland (2). En cambio, la experiencia no ha tenido en Portugal el mismo éxito y ha sido preciso volver al sistema antiguo, según declaró en el citado

(1) Ver los programas de Julio de 1890 y las opiniones de M. Maneuvrier en su libro *L'Éducation de la bourgeoisie sous la République*, rectificadas en el BOLETÍN, núm. 286 (15 Enero, 1889).

(2) *Manuel d'histoire. A l'usage des écoles primaires*. Mons, 1883. Lo posee el Museo.

Congreso M. Simoës Raposo, representante de aquella nación.

Si la regresión fuese absoluta, resultaría, ciertamente, indefendible, porque choca con la necesidad de formar en el alumno el sentido de la historia humana como *evolución y progreso* (1). Alégase también en su contra, que el mayor interés que el niño puede llevar al estudio de los sucesos contemporáneos, se agota en cuanto la narración excede de lo que llamaríamos su horizonte visible, bien por recuerdos propios, bien por los de su familia y educadores. M. Hoffmann mantuvo este punto de vista en el Congreso de Bruselas. «Sin duda, dijo, es más lógico hablar á los niños de los sucesos contemporáneos, antes de hablarles de la época romana. Así se hace en Bruselas. Conviene, sin embargo, una vez llegados á 1789, empezar la historia en su origen, porque, *para los niños, tan lejano está lo que ocurrió hace un siglo como los sucesos de las más remotas épocas.*» Nada más cierto; pero no hay aquí argumento alguno en contra del método regresivo, cuya exigencia se funda en otras razones. Siendo lo presente aquello que más personal é inmediatamente interesa al niño, surge, una vez que lo tiene conocido, la necesidad lógica de responder á la pregunta: y lo presente, ¿de dónde nace ó se origina?; pregunta á la cual fuera absurdo dar contestación mediata, subiendo de un golpe á los más remotos orígenes, es decir, á los comienzos de la historia, en vez de acudir sencillamente á las causas inmediatas y próximas, que son, también, las que, por su más estrecha relación con lo actual, puede entender mejor el niño: así, el siglo XIX, en España, se explica con toda claridad por el XVIII. Pero no sería lo mismo—incluso para la relación de causa á efecto, tal como debe verla una inteligencia que empieza á cultivarse en un orden de estudios—tomar la explicación *ab ovo*, para descender, á través de larga serie de términos (cada vez más incomprensibles, cuanto más alejados están de la realidad presente), hasta el momento actual, de cuya observación se arrancó.

Por eso es opinión—no muy común, pero lógicamente defendida, á nuestro parecer, por algunos pedagogos y profesores—que el primer curso ó recorrido de la historia (todo lo escaso de pormenor que sea necesario) debe tener carácter retrospectivo, por períodos, para que se cumpla la ley, nunca más necesaria que en el momento de iniciación, de explicar lo pasado por lo presente, lo lejano, y por tanto lo menos comprensible por lo próximo, que es lo primero (y único por mucho tiempo)

(1) Véase cap. IV, *La unidad de la historia*, y las muy atinadas observaciones de Baker sobre la relación de *causa á efecto* que debe estudiarse en la historia. (*Journal of Education*, Londres, Enero de 1891.)

que se ofrece á la observación y estudio real. Así han procedido todas las ciencias y la humanidad misma, en el conocimiento de los otros seres y de sí propia. El procedimiento inverso solo cabe, por modo constructivo, cuando se ha recorrido ya la serie intermedia, y no en la relación de tiempo, sino en la de producción ó causa, que es la que puede dar sentido á la sucesión de los hechos.

Pero nótese, que el motivo de haber planteado esta cuestión no tiene, en el fondo, nada de científico. A la consideración psicológica, muy importante, de que el niño (y en general el hombre) ve y estudia con más interés lo que más de cerca le toca, se une, sobrepujándola, la preocupación—y aun diremos la necesidad, traída por la evolución política—de que el alumno salga de la escuela (y lo mismo de la segunda enseñanza) sabiendo historia moderna, y sobre todo historia moderna nacional: cosa que de ordinario no sucede, porque lo escaso del tiempo impide *llegar tan adelante* en el programa. Tal es, en efecto, el apoyo esencial del método regresivo, entendido con la limitación que expuso M. Hoffmann. Este mismo confiesa su propósito: «Principiando el curso por la historia moderna, tenemos la seguridad de que los niños que abandonan, desgraciadamente, la escuela demasiado pronto, habrán, cuando menos, adquirido las nociones más indispensables de la historia de su país.» M. Gréard se expresa de igual modo: «En Inglaterra—dice—se empieza el estudio de la historia en las escuelas primarias por la época contemporánea, con objeto de afirmar bien al alumno en las ideas del tiempo en que ha de vivir. Nuestro inflexible espíritu de lógica repugnaría remontar de este modo la corriente de los hechos. No sabemos marchar hacia atrás: nos gusta desenvolver regularmente las causas y los efectos. Pero, sin invertir el orden natural de las cosas, ¿no podrían armonizarse nuestros hábitos metódicos con la necesidad que se impone, de una dirección en la educación de nuestras clases populares? ¿No es de sentir profundamente que los niños abandonen la escuela (lo mismo los que trabajan que los holgazanes) sin tener la menor noticia de los grandes acontecimientos de su siglo, cuando han de ser llamados á juzgarlos al escoger los hombres que por su sufragio han de intervenir en esos mismos acontecimientos? Encuéntranse reducidos á no conocerlos más que á través de las discusiones, casi siempre apasionadas, de la prensa diaria... Pero en lugar de llegar pronto á este período, se detiene la explicación demasiado en los orígenes, en las edades casi heroicas de nuestros anales nacionales, dominio del erudito y del filósofo, á las cuales no es indispensable llevar la atención del niño, sino para hacerle comprender, por algunos rasgos característicos, la relación que une al

presente con el pasado. De este modo, falta luego tiempo para insistir, cómo convendría, sobre las épocas más cercanas, cuya vida se encuentra mezclada con la nuestra, como la sangre de los abuelos en la de los nietos.»—La experiencia de las escuelas españolas confirma estas observaciones. Nuestros niños tienen una cierta idea—cuando la tienen—de Viriato, Sertorio, Numancia, César y aun el Cid; pero ¿cuál de ellos podría decir nada seguro del siglo XVIII, ni menos del XIX? Nuestros mismos bachilleres, no saben una palabra de estas épocas; y en la Universidad—sin que haya propósito de hacer cursos especiales como en Francia—suele no pasarse, en dos años de historia universal, del imperio romano.

M. Lemonnier participa de las opiniones de M. Gréard, y en general, esas son las de todos los profesores y pedagogos modernos (1). La exigencia es, sin duda, muy racional; y si en ella se fundase por completo el programa regresivo, la cuestión resultaría muy simplificada, porque ni siquiera habría necesidad de recurrir á él para dar á la historia contemporánea el preeminente lugar que exige. Pero la *regresión*, á lo menos en el comienzo de la enseñanza, es, como hemos dicho, imprescindible. Fúndase en la exigencia lógica y psicológica, á la vez, de que el punto de partida en todo estudio sea próximo ó inmediato al sujeto. Para que una cosa desconocida científicamente llegue á serlo, y se comprenda su verdadero sentido de realidad, es preciso llegar á ella por intermedios conocidos, por ecuaciones sucesivas, que sustituyan términos de conocimiento reflexivo ó mediato, á las intuiciones de la experiencia inmediata del alumno. Solo de este modo podrá el sujeto interesarse en la obra y proceder lógicamente en ella. No hay gran novedad en ese principio, puesto que, al fin y al cabo, es el antiguo axioma de las escuelas, que pide ir «de lo conocido á lo desconocido»; pero esta frase, tan repetida nunca se había aplicado positivamente, hasta hoy, en la enseñanza: v. gr., en geografía, empezando por la escuela y el pueblo. En historia, lo que importa es partir siempre de lo presente para explicar lo pasado, como dice M. Lavissee; porque lo presente es lo que conoce *por sí* el alumno, y solo en relación ó comparación con ello podrá hacerse cargo de lo inmediatamente anterior, y luego de lo que antecede á éste, etc. El error sería creer que la regresión ha de durar siempre; debe entenderse, por el contrario, que su empleo se limita al período de iniciación, hasta agotar la serie que va del momento actual al primitivo, para ver cómo cada uno procede del inmedia-

(1) Lo mismo ocurre en la práctica de casi todas las naciones: v. gr., Suiza y los Estados-Unidos, donde la historia y la instrucción cívica son conexas.

tamente anterior, y ligar así la simplicidad de las organizaciones iniciales—que jamás podría comprender de golpe el niño—con el complejo estado actual. Hecho esto, ya puede construirse la historia en el orden cronológico.

Añádese á ello que la narración histórica quedaría sin sentido, á faltar ciertos conceptos fundamentales de carácter sociológico ó metafísico que es necesario poseer: el concepto de sociedad, el de tiempo, el de pueblo, el de carácter, etc.; pero no conceptos abstractos, sino la intuición de ellos mediante la experiencia, observada y reflexionada, por el niño. Estos conceptos ó ideas generales, incluso el mismo de historia, suelen darse, como es sabido, en forma de definiciones en los manuales al uso: lo cual, además de fatigoso para la inteligencia del niño, es perfectamente inútil (1), porque no produce la comprensión de la cosa. Todas esas ideas ha de formarlas aquel, y formarlas por la misma narración de los hechos que se llaman históricos; pero ni es preciso que las defina, ni, en los primeros momentos, que las nombre siquiera con su apelativo científico. Hay que educirlas, y el niño las educa, en general, de la experiencia y de su vida misma: haciéndole que observe la *sucesión*, en sus propios hechos y en la vida escolar (2); las *instituciones* fundamentales, en su familia, en su localidad (el alcalde, el cura, etc.), en su nación, por las noticias que oye y aprende de continuo en la casa y en la calle; los *caracteres comunes* de los hombres y los *diferenciales*, en el círculo de sus relaciones; las *profesiones y oficios*, el *progreso* y el *cambio*, etc., todo en la esfera de su experiencia, que es la única que tiene *sentido* para él: y de este modo, ninguna de esas voces, aplicadas á épocas y pueblos lejanos, sonarán en vacío, sino que tendrán su apoyo y explicación en el concepto que las intuiciones inmediatas produzcan. Así será posible que el niño empiece su estudio con una idea general, pero suficiente, de todos los factores esenciales.

Todo esto obliga, naturalmente, á un examen de hechos contemporáneos y nacionales. Pero una vez afirmado ese primer período de la enseñanza (que puede ocupar los años de párvulos y alguna vez las clases inferiores—*enfantines*, de los franceses—de las escuelas primarias), el programa natural se impone con estas dos reservas: conceder mucho á la historia contemporánea y, en todos los períodos, á la nacional.

Este plan ha sido condensado por M. Lavissee en los siguientes principios que, según él, deben guiar la enseñanza del primer grado:

(1) Así resulta, incluso en el librito de Roland, cuyo plan, por otra parte, está bien entendido.

(2) Tempels, *Instrucciones* citadas.

1.º La idea del *cambio* de las cosas, mostrando al niño que el mundo no ha sido siempre como es hoy, mediante ejemplos concretos y usando el material gráfico cuanto sea posible (1); 2.º Hacer palpable la diferencia de las épocas en civilización y carácter, sirviéndose de *hechos*, no de palabras: v. gr., forma y condiciones de las casas hoy día y en la época romana; invención de muebles que hoy consideramos indispensables, pero que no siempre se han tenido. Todo esto, por ser pintoresco, es atractivo para los niños; 3.º Acudir siempre á lo presente para explicar lo pasado.

(Continuará.)

## LA ENSEÑANZA DE LA MEDICINA

EN LA EDAD MEDIA,

por M. E. Nicaise (2).

El largo período de la Edad Media puede considerarse dividido, con respecto á la cuestión indicada en el título de este artículo, en dos épocas separadas por la fundación de las Universidades y por una intermedia, durante la cual la ciencia árabe penetra en Occidente, gracias á las traducciones latinas de sus libros.

La primera, que se extiende desde el fin del siglo V hasta el XII, es la menos conocida. La enseñanza de la medicina en Occidente aparece reducida á nociones toscas y superficiales. No habiéndose aún traducido al latín los autores griegos, los médicos no conocían sino autores de poco valor. Al principio de la Edad Media, los que escribieron sobre medicina fueron los intermediarios entre los griegos y los neo-latinos, y sus obras contienen principalmente recetas y fórmulas supersticiosas de las cuales se originaron después la mayor parte de los *Recetarios* cristianos de todo aquel período.

Sin embargo, Daremberg cree que algunos libros latinos de medicina fueron redactados, compilados ó traducidos entre los siglos I y VII, en vista de libros griegos; que, desde el siglo VI, y aun antes, algunas obras de Hipócrates, de Galeno, de Sorano, se tradujeron al latín. En París hay manuscritos del siglo VII, que son traducciones de Oribasio; manuscritos del IX, con traducciones bastante libres de Hipócrates, de Galeno, de Alejandro de Tralles. En Ravena, al fin del siglo VIII, había lecciones públicas sobre Hipócrates y Galeno. En la misma época se traducía al anglo-sajón el *Tratado de Botánica médica*, de Apuleyo.

Las abadías de Monte Casino y de Einsiedeln y la Biblioteca de Berna encierran varios

(1) *Quest. d'enseign. nat.* — Ver los ejemplos en las páginas 181-82.

(2) Véase la *Revue Scientifique* correspondiente al 5 de Setiembre de 1891.



manuscritos, que se remontan á los siglos VIII (quizá al VII), IX, X y XI.

Según Ozanam, de Renzi y Daremberg, se encuentran muchos manuscritos que prueban que, durante la primera mitad de la Edad Media, la medicina no estaba tan absolutamente abandonada como se cree generalmente. La mayor parte de estos escritos son extractos de la *Suma médica* «en un principio anónima y que Gariopunto (de Salerno) bautizó más tarde con su nombre, después de haberla modificado.» Entre las obras de este período, debemos citar además las *Etimologías* de Isidoro de Sevilla, muerto en 636.

Lo que más llama la atención en las obras que servían para la instrucción médica en Occidente es que la doctrina metodista domina en ellas contra la de Galeno. En efecto, las primeras traducciones latinas de libros *completos* de Galeno son solo del siglo XI y XII; de donde resulta que, desde el fin del siglo V hasta el XII, durante siete siglos, la medicina de Galeno no fué conocida en Occidente, al menos en su conjunto.

En vista de esto, ya podemos juzgar del triste estado en que se encontraba la medicina. Disponía de pocos libros, y estos eran casi todos meros formularios; los mejores provenían de la doctrina metodista, que no investiga, ni las causas de las enfermedades, ni su asiento, ni se preocupa más que de lo que tienen de común, prescindiendo de localizaciones patológicas precisas. Divide las enfermedades en tres grupos: enfermedades por *relajación*, por *contracción* (*laxum y strictum*) y *mixtas*.

Esta doctrina era muy inferior á las de Hipócrates y Galeno; sobre todo á la del primero. Se la encuentra en la escuela de Salerno, la única que llama la atención en Occidente hasta el pre-Renacimiento y que juega tan gran papel en la enseñanza de la medicina durante esta época. Reinó durante varios siglos, del IX al XIII, y las obras salernitanas entraban próximamente por mitad con las antiguas traducciones y compilaciones en la enseñanza médica de Italia, de Francia, de Inglaterra, de Alemania y aun de España. Hasta Constantino, la medicina salernitana, como la del resto de Occidente, es metodista; Gariopunto, en su *Passionarium*, nos la da á conocer.

En la segunda mitad del siglo XI, el humorismo se presenta en Salerno con Trotula, Cofon, los Platearios, etc. Parece, sin embargo, que se había ya mostrado antes de las traducciones de Constantino el Africano. En efecto, según Daremberg, Salerno posee ya obras de Galeno, de Hipócrates, de Alejandro de Tralles, de Paulo.

¿Cómo fueron allá estos libros? Quizás por los judíos, los cuales comenzaron á repartirse por Occidente antes de las Cruzadas y, por sus conocimientos más extensos que los

de los monjes y los de los médicos láicos, prepararon la reputación de la medicina árabe, haciendo algunas traducciones ó extractos de sus libros.

La escuela de Salerno tenía diez y seis libros de Galeno: estos son tal vez los diez y seis libros de la escuela de Alejandría que han llenado un papel tan importante en la enseñanza de esta escuela. Después de la conquista, los árabes reorganizaron la enseñanza de la medicina en Alejandría, con estos mismos libros, traducidos al árabe por Honein.

En resumen, vemos que, durante este período de la Edad Media, los libros de medicina son de poca importancia; el metodismo domina; Galeno no aparece sino en la segunda mitad del siglo XI. No hay más que una sola escuela importante, la de Salerno. Se debe establecer una distinción entre esta y las escuelas eclesiásticas y láicas de la misma época, que eran muy inferiores.

La Iglesia, cuyo poder temporal había crecido considerablemente, estaba en posesión de casi todos los manuscritos; pero no trató de vulgarizar ni de desenvolver los conocimientos adquiridos. Sin embargo, no desatendió la influencia que podía darle la práctica de la medicina. Ya he mostrado en otro trabajo (1) el papel de los conventos, de las escuelas de las abadías, de los clérigos; muchos de sus miembros, y de los más notables, estudiaron y practicaron la medicina. Isidoro de Sevilla escribió en el siglo VII obras de medicina, y era obispo. En el siglo XIII, Pedro de España, que estudió medicina en París y en Montpellier y compuso un *Thesaurus pauperum*, llegó á ser Papa bajo el nombre de Juan XXI, en 1276.

### *La ciencia árabe y su trasmisión al Occidente.*

Mientras que el Occidente estaba en la barbarie, el Oriente se apoderó de la herencia de los griegos, y el siglo IX fué para los árabes una época de renacimiento: tradujeron las obras de los médicos y de los filósofos griegos y no se limitaron á ser simples compiladores; tuvieron originalidad y aumentaron la ciencia de sus maestros. Sus escuelas adquirieron gran nombradía y originaron obras notables que, traducidas al latín desde el fin del siglo XI y sobre todo durante el XII, vinieron á influir y á vivificar las escuelas de Occidente, donde la de Salerno brillaba sola hasta entonces, con gran esplendor.

La Edad Media debe, pues, mucho á los árabes. «Borrad á los árabes de la historia, ha dicho Libri, y el renacimiento de las letras se retrasará muchos siglos en Europa.» — «Los árabes, ha dicho también Humboldt, hacen re-

(1) *Revue scientifique* de 17 de Febrero de 1891.

troceder en parte la barbarie que, ya desde dos siglos antes (desde el VI), invadía la Europa, quebrantada por las invasiones de los pueblos; remontan á las fuentes eternas de la filosofía griega; no se limitan á conservar el tesoro de los conocimientos adquiridos, sino que los agrandan y abren nuevas vías al estudio de la Naturaleza.»

La trasmisión de la medicina árabe y, por consecuencia, de la medicina griega al Occidente fué comenzada por los judíos y por Gerberto, desenvuelta sobre todo por Constantino y por Gerardo de Cremona, y continuada más tarde aún por los judíos.

En el siglo X, la superioridad de los árabes andaluces y la importancia de las escuelas de Córdoba, conducen á Gerberto, citado por Leclerc, á vulgarizar algunas obras de su ciencia, lo que le da gran renombre.

Al final del siglo XI, Constantino (1015-1087) hace traducciones del árabe al latín en Monte Casino. Este es un acontecimiento notable, que ensancha el campo de los estudios, muy limitado entonces, á consecuencia de la ignorancia del griego y de la penuria de traducciones latinas; Salerno se hace entonces la ciudad hipocrática.

En el siglo XII, Toledo es el punto de reunión de cuantos desean instruirse; Gerardo de Cremona (1114-1187) permaneció allí más de medio siglo é hizo más de setenta traducciones del árabe al latín.

Leclerc no ha encontrado menos de trescientas traducciones del primero al segundo de estos idiomas; tales documentos, repartidos por Europa durante los siglos XII y XIII, favorecieron los grandes adelantos científicos del XIII. La medicina griega está representada en estas traducciones por cuatro obras de Hipócrates y veinticinco de Galeno; hay noventa traducciones concernientes á la medicina. De trescientas, hay unas diez que han pasado por el hebreo antes de ser traducidas al latín.

El considerable trabajo realizado por Leclerc nos permite conocer la mayor parte de los libros que existían en Europa al fin de la Edad Media, para la enseñanza de la medicina; bastará añadir las traducciones latinas hechas directamente del griego en el siglo XIV y sobre todo en el XV.

Todas estas traducciones dan un vivo impulso al movimiento de emancipación del espíritu que había comenzado en el siglo XII.

El renacimiento de Occidente comienza.

La escuela de Bolonia se levanta á principios del XII, crece rápidamente y llega á ser rival de la de Salerno.

Desde la caída del Imperio romano, los restos de ciencias que subsistían estaban sobre todo en manos del clero, que apenas los transmitía más que á sus miembros. Pero, en el siglo XIII, las escuelas láicas se multiplica-

ron (1); y gracias á los nuevos libros, tomaron una importancia mucho mayor que la que tenían durante el primer período de la Edad Media. Por todas partes la medicina va progresando y el número de seglares que la practican va siendo más considerable.

(Concluirá.)

## ENCICLOPEDIA.

### LA PINTURA ESPAÑOLA EN EL SIGLO XVI,

por el prof. D. Manuel B. Cossío,

Director del Museo Pedagógico.

Hacia la mitad del siglo XVI, la pintura española ha perdido por completo todo rasgo de arcaísmo y entrado de lleno en el camino que los grandes artistas italianos habían abierto. Es esta la época en que las relaciones entre ambos países se hacen más frecuentes, más fáciles y estrechas, y en que de los principales centros de cultura de España marchan á Italia indistintamente á completar ó á hacer por completo sus estudios al lado de los maestros de primer orden, artistas de todas clases que vuelven á su país á trabajar con independencia, con carácter propio en medio de la manera general de la escuela ó del maestro con quien se educaron, y á formar á su alrededor un núcleo de discípulos que extienden su influjo por todas partes. La pintura española va adquiriendo sustantividad, á la vez que aumenta el mérito intrínseco y el valor y perfección de sus obras. Hasta aquí la historia general de la pintura podía hacerse, en cierto modo, sin tener en cuenta los datos elaborados en España que, si bien no exentos de toda originalidad, según lo visto, no añaden, sin embargo, rasgos distintos de verdadera energía á los caracteres de la escuela del Norte é italianas; de aquí en adelante, si el arte español se hace italiano, es porque lo mismo sucede en todos los países, porque Italia representa como nadie el espíritu del renacimiento, al cual era imposible sustraerse, so pena de dejar de vivir; pero la individualidad de la pintura española se acentúa y no sería lícito prescindir ya de su examen y de su representación característica en la historia.

Debe considerarse este período como el que inmediatamente prepara el apogeo y por tanto como una época de formación en que se van depurando y aniquilando todos los elementos que han de tener su más alta expresión á mediados del siglo XVII, constituyendo entonces el tipo más puro y más perfecto, la realización más acabada de todo lo que constituye la na-

(1) Los físicos ó médicos se reunían ya en corporaciones desde el siglo XII, como los demás artesanos, y tenían también aprendices.

turalidad especial de la pintura española, y le hace representar algo en la vida del arte. Y á medida que la individualidad de la pintura se afirma, se afirma con ella la individualidad de los pintores; de donde resulta que si todos estos manifiestan con más vigor aquellos caracteres que constituyen el fondo general del arte español, expresan también con más energía sus cualidades propias y peculiares, adquiere por sí cada uno de ellos más valor, y se hace más delicado y complejo el examen y juicio de sus obras.

Para estudiarlas con algún criterio, no cabe clasificarlas en las tres escuelas en que ordinariamente se hace, *castellana, andaluza y valenciana*, porque no tienen, en realidad, ninguna de estas caracteres distintivos y es mucho más justo y verdadero referir los pintores, sea cualquiera la región á que pertenezcan, á los estilos en que se han educado.

Así, hay un grupo que imita la dirección florentina, más cuidadosa del dibujo y más arcaica, formado principalmente, como es lógico presumir, por los pintores que se hallan más próximos á la época anterior; otro, en general de los más modernos, que siguen la corriente veneciana, manejando como ella la luz, el color y el ambiente; no faltando tampoco artistas en quienes ambos elementos y tendencias se manifiestan, solicitados como debían estarlo la mayor parte de ellos todavía por lo antiguo y lo nuevo.

El estilo ecléctico boloñés, en que viene á parar la pintura italiana del siglo XVII, recoge también, por último, todos los elementos anteriores de la escuela española.

Se puede decir, por consiguiente, que los pintores españoles de esta época son florentinos ó venecianos, ó influídos á la vez por uno y otro estilo, ó decididamente boloñeses al fin del período, sin que para determinarlo haya que tener en cuenta el país de donde proceden; pero todos ellos tienen ya personalidad clara y definida que permite no confundirlos con pintores italianos de aquellas escuelas, y asegurar que la española, ya florentina, ya veneciana, ya vacilante y de transición entre ambas, alcanza cada día una vida más libre y sustantiva en la historia del arte. De las obras del período anterior á las de este, hay la misma distancia que de las canciones del marqués de Santillana y las coplas de Jorge Manrique á los sonetos y églogas de Boscan y Garcilaso. El progreso general bajo todos los puntos de vista es manifiesto; pero ¿cómo definir aquellos rasgos que dan carácter original á la escuela española? Es tan difícil como querer reducir á fórmulas el aire de familia, y luego conocer los individuos en vista de aquellas. Todo el mundo sabe que después de apurar los caracteres que parecen más originales, quedan por definir siempre el *quid*, producto de la combinación de todos, que es,

en último término, lo que nos hace conocer y distinguir al individuo.

Desde luego, los asuntos de la pintura española siguen siendo fundamentalmente religiosos; pero ni están tratados con carácter ideal, ni en su concepción se ve presidir un pensamiento de cierta trascendencia. No se quiere expresar más de lo que á primera vista aparece; hay en realidad pobreza de idea, y esta se trata, tanto en la composición general como en el estudio de cada figura y accidente, ateniéndose al modo usual que en la vida tiene de manifestarse. A esto se llama *naturalismo*, y se dice, por tanto, de la escuela española que es naturalista, que se atiene á la realidad y trata de reproducirla fielmente. La expresión es enérgica, demasiado acentuada á veces y tendiendo á la exageración. Podrá no ser fina y delicada, pero tampoco vulgar é insustancial. Hay vigor, nobleza y un aspecto generalmente áspero y severo, en consonancia con los tonos calientes y oscuros que predominan, cuidándose mucho más la expresión y el colorido que el dibujo y la pureza de la forma.

Pintores italianos de diferentes estilos y flamencos, han venido á España en esta época, dejando unos tan solo su influjo aisladamente y llegando otros á naturalizarse en tal grado, que no hay escuela en que puedan figurar con más justicia que en la española. Entre los primeros, pertenecen al grupo florentino, ó, si se quiere, á la manera de los inmediatos discípulos de Rafael, que generalmente se llama *escuela romana, Julio y Alejandro* (Giulio y Alessandro), discípulos tal vez de Juan de Udine, á quienes Carlos V hizo venir de Italia para que decorasen parte de la Alhambra en el estilo que entonces se llamaba *grutesco*, ó sea el que Rafael empleó en las Logias del Vaticano. Así lo hicieron; todavía quedan restos de tales pinturas en el mirador de la Reina, y Pacheco (1) dice que de ellas «se han aprovechado todos los grandes ingenios españoles.» Cean piensa que no pasaron de Andalucía, y que de ellos aprendieron *Pedro de Raxis, Antonio Arfian, Antonio Mohedano y Blas de Ledesma*, grandes decoradores á lo grutesco. Felipe II hizo venir de Italia á *Sofonisba Anguisciola*, de Cremona, muy agasajada en la corte, donde principalmente hizo retratos, pero ninguno queda. Con motivo de la decoración del Escorial, vinieron después traídos por Felipe II, *Antonio y Vicente Campi*, de Cremona, *Lucas Cambiaso* (con su hijo *Horacio* y su discípulo *Lázaro Tavaron*), de gran fama en Génova como fresquista, y cuyas obras principales son los frescos de la bóveda del coro (la Gloria) y de la del presbiterio (coronación de la Virgen) en el Escorial; el *Bergamasco* (Juan Bautista

(1) *Arte de la Pintura.*

Castello) que trabajó con Becerra en el alcázar de Madrid y sus hijos *Nicolás Granelo* y *Fabrizio*, que con *Francisco de Urbino* pintaron en estilo pompeyano ó grutesco el techo de una de las salas capitulares del monasterio y el Salón de Batallas (batallas de la Higuera, conforme al paño hallado en Segovia, de San Quintín y otras); *Rómulo Cincinato* (m. en Madrid, 1600) que pintó en el Alcázar; en el palacio del Infantado en Guadalajara; en Cuenca (la Circuncisión, hoy en la Academia de San Fernando), y en el Escorial (los cuatro lienzos de la sillería del coro y dos oratorios en el claustro; la Transfiguración y la Cena). Con Cincinato vino y trabajó en el palacio del Pardo *Patricio Caxes (Caxesi)* (m. 1612, traductor de las cinco órdenes de arquitectura de Vignola), cuyo hijo Eugenio, nacido en España, pertenece á la escuela madrileña del XVII. De Roma, y como imitador de Miguel Angel, procede *Mateo Pérez de Alesio* (el mismo *Mateo da Lecce* que cita Lanzi), autor del gigantesco San Cristóbal de la catedral de Sevilla (1584). *Federico Zuccaro (Zuccheri)*, *Bartolomé Carducho (Carducci)*, que vino con él de Roma y *Peregrin Tibaldi* (1586), cierran esta serie de artistas. Las obras del primero (que vino del Escorial, porque desgraciadamente Pablo Veronés no pudo hacerlo, como deseaba Felipe II), muy amaneradas, dieron poco gusto al monarca, que mandó quitarlas, para que Tibaldi hiciera otras en su lugar, tanto algunas del altar mayor como todos los frescos que había pintado en los claustros, donde solo queda de aquel la Anunciación. La obra fundamental de Tibaldi y Carducho son los frescos de la Biblioteca, donde el primero pintó el techo, y el segundo el friso. Imitadores, sobre todo Tibaldi, de las formas de Miguel Angel, les falta poder de idea y sencillez en las líneas, notándose en el colorido la tendencia hacia el eclecticismo de la naciente escuela boloñesa.

Pintores venecianos no vinieron á España en esta época, porque si bien el *Greco* lo es, tiene un carácter tan original y ejerce un influjo tan poderoso sobre la formación de nuestra más espléndida y sustantiva escuela de pintura, que debe considerársele en realidad como pintor español y no como extranjero; y en cuanto á Tiziano, es casi seguro que no estuvo en España; pero sus obras, codiciadas por Carlos V y Felipe II, debieron influir inmensamente en los pintores españoles.

De los Países-Bajos son *Juan Cornelio Vermeyen* (1500-59) á quien Carlos V trajo á España (1539) para que le acompañase en sus expediciones, reproduciendo las de Alemania en tablas al óleo, que se quemaron en el incendio del Pardo (1608), y dando cartones para que se tejieran en Bruselas los tapi-

ces de las conquistas de Túnez y la Goleta que hay en Palacio; *Antonio Moro (Mor)* (Utrecht, 1512-88), muy considerado de Felipe II, uno de los primeros pintores de retratos que ha habido (la mayor parte perdidos en el incendio del Pardo); *Miguel Coxcyen* (Malinas, 1497-92), notable por sus hermosas copias de cuadros italianos y flamencos, y en el cual se nota el influjo de ambas escuelas; *Pedro de Campaña (Kempeneer)* (Bruselas, 1503-80), que estudió las obras de Rafael y Miguel Angel en Italia, y vino á Sevilla (1548) á ejecutar las mejores suyas (Retablo mayor de Santa Ana en Triana, de la capilla «del Mariscal» en la catedral y el famoso Descendimiento (lo mejor suyo) en la sacristía mayor, etc.), en que se nota un dibujo firme y hasta áspero, con gran tendencia todavía al arcaísmo, y á quien si no hay razón para considerar entre los fundadores de la escuela sevillana, no la hay tampoco para negarle rasgos de la escuela española; *Hernando Sturmio* (F. Sturm), cuya firma aparece (1555) en un retablo de la misma catedral (La misa de San Gregorio, la Resurrección y Evangelistas) con el mismo influjo italiano que Campaña; *Francisco Frutet*, inferior á este, pero siguiendo sus huellas, y aun se dice que fué rival suyo, que pintaba en Sevilla por los años 1548 (Oratorio con puertas del Hospital de San Cosme y San Damián, con escenas de la vida de Cristo).— Campaña, Sturmio y Frutet, representan en España los últimos vestigios arcáicos de las escuelas del Norte.

*Alonso Berrugete* (Paredes de Nava, 1480; Toledo, 1561), hijo de Pedro, es el primer florentino español que debe citarse, aunque su verdadera gloria es la escultura. Fué discípulo de Miguel Angel en Florencia (1503), donde copió el famoso cartón de la batalla de Pisa, que aquel hizo en competencia con Leonardo; pasó con él á Roma y volvió á España hacia 1520, residiendo en diferentes localidades de Castilla. Debió pintar poco, y principalmente para completar y adornar sus propios retablos. Del famoso que hizo en San Benito de Valladolid, quedan dos tablas insignificantes en el Museo de aquella ciudad, y en el Colegio de Santiago, hoy de los Irlandeses, en Salamanca, se conserva el retablo que el arzobispo Fonseca le mandó hacer (1529) para la capilla, con ocho tablas (escenas de la vida de Cristo), de las cuales las cuatro del primer cuerpo parecen de distinta mano que las del segundo, y ninguna de ellas de mérito sobresaliente. Dibujaba con energía, notándose su estilo escultórico, y en lo demás no pasa de ser un pintor de segundo orden. Menos valen todavía sus contemporáneos *Juan de Villoldo* (m. 1551), que pintó cinco paños con historias sagradas para la capilla del obispo en Madrid, y *Domingo Correa* (m. Valdeigle-

sias, 1550), de quien pueden verse varias tablas en el Museo del Prado, números 2.151 á 2.154 i, y juzgarse por ellas que es casi el último mantenedor de la vulgaridad y medianía del período precedente de nuestra pintura. Flojo en el dibujo y agrio en el colorido, imitador de los florentinos, no debió estudiar, sin embargo, en fuentes originales como Berruguete. Pintó principalmente para Plasencia y para el convento de Valdeiglesias. Superior á ellos es *Gaspar Becerra* (Baeza, 1520; Madrid, 1570), famoso rival de Berruguete en la escultura, educado como él con Miguel Angel, y tan feliz en manejar los pinceles como el cincel á juzgar, ya que no por la tabla que se conserva en el Museo del Prado (la Magdalena, 2.138 c.), por los hermosos frescos (la historia de Perseo y Andrómeda) que quedan en un techo del Palacio del Pardo. ¡Lástima que se perdieran los del alcázar de Madrid! Hasta qué tiempo ha continuado la imitación, casi la copia de la escuela florentina en algunos artistas españoles, puede verse en *Blas del Prado* (debió morir hacia 1600), cuya tabla en el Museo de Madrid (número 944, la Virgen con Jesús niño y varios santos), está evidentemente inspirada, bajo todos puntos de vista, en Rafael, y aun podría decirse que en su Virgen del Pez. Pintó, entre otras cosas, el retablo de la capilla de San Blas en la catedral de Toledo, una aparición de la Virgen (que se conserva en la Academia de San Fernando), varios cuadros para el retablo de los Mínimos de Toledo, en unión con *Luis de Carvajal* (1534-1613), otro pintor de este género, discípulo de Villoldo, que trabajó en El Escorial siete altares y dos de los oratorios del claustro (Nacimiento de Cristo y Adoración de los Reyes), con sus respectivas portezuelas (Aparición del Angel á los pastores, Circuncisión, Bodas de Caná, Bautismo). Para El Escorial pintó también la Magdalena penitente, que hoy está en el Museo (núm. 675). Compañero de Prado en la catedral de Toledo, fué *Luis de Velasco*, primer pintor de aquella iglesia cuando Prado era segundo, y de tanta analogía con él, que le han atribuído á este algunas de sus obras (m. 1606).

(Continuará.)

## EL DERECHO DE LA MUJER ENTRE LOS CELTAS (1),

por H. d'Arbois de Jubainville.

Después de haber tenido en Roma las mujeres una situación enteramente subordinada, adquirieron en los últimos tiempos de la República una independencia casi completa. La misma evolución se ha verificado en el mundo

celta, pero con un carácter original. Privada de capacidad, al principio, y siempre sujeta á la autoridad de un hombre, la mujer celta, al conquistar una independencia más ó menos completa, fué sometida á la obligación del servicio militar; obligación que no ha penetrado nunca en el derecho romano.

En esta materia, el derecho celta más antiguo es el que nos hace conocer César: «Los maridos — dice — tienen sobre sus mujeres, como sobre sus hijos, derecho de vida y muerte» (1). En *De bello gallico* las mujeres forman con los niños y los viejos la categoría de las personas incapaces de llevar las armas. Así, en el año 57, antes de J. C., los *Nervii* ponen sus mujeres, sus ancianos y sus niños al abrigo de los romanos, en un lugar que las lagunas hacen inaccesible, y los guerreros, agrupados detrás del Sambre, esperan al ejército romano para entrar con él en batalla. En la misma campaña, César, vencedor de los Belgas, se aproxima á Bratuspantium, principal fortaleza de los *Bellovaci*; los viejos salen del recinto fortificado y vienen á pedirle la paz: las mujeres y los niños, desde lo alto de las murallas, tienden á los romanos sus manos suplicantes. El 52, en el sitio de Gergovia, las mujeres no toman ninguna parte en la defensa; en el momento en que los galos creen conquistada su ciudad, César nos muestra á las madres de familia que, desde lo alto de las murallas, arrojan á los romanos sus vestidos y su dinero; con el pecho desnudo y las manos extendidas, piden gracia al enemigo (2). Más tarde, recobran su valor; excitan al combate á los guerreros galos, y llevando sueltos al aire los cabellos, les muestran sus hijos (3). Ni siquiera en este momento terrible toman parte activa en el combate; y sin embargo, algunos días antes, los romanos, al entrar vencedores en *Avaricum*, habían dado muerte á las mujeres y á los niños (4). En Gergovia, las mujeres esperaban igual tratamiento, á pesar de lo cual no tomaron las armas. Se limitaron á animar á sus maridos.

Políticamente, en el tiempo de César, las mujeres no pueden ejercer más que una influencia indirecta; no tienen ninguna autoridad como reinas; no están investidas de magistratura alguna; solo un matrimonio puede cimentar una alianza política, tal como la de Dumnorix con una hija de Orgetorix (5).

Un siglo más tarde, nos encontramos en la Gran Bretaña con un mundo completamente diferente. Entre los *Brigantes* que ocupaban, puede decirse, la Inglaterra septentrional, en los alrededores y al N. de York, el poder

(1) Traducción, abreviada, en parte, de la *Nouvelle Revue historique de droit...*—Mayo-Junio, 1891. En los nombres de pueblos celtas que van subrayados, se ha conservado la palabra y la ortografía latinas.

(1) *De bello gallico*, lib. II, cap. XVI.

(2) *Idem*, id., lib. VII, cap. XLVII, § 5.

(3) *Idem*, id., lib. VII, cap. XLVIII, § 3.

(4) *Idem*, id., lib. VII, cap. XXVIII, § 4.

(5) *De bello gallico*, lib. I, c. 3, § 3; c. 9, § 3.

soberano se ejerce por una mujer: Cartismandua. A sus dominios es á donde Carataco, rey de los Siluros (al O. de Severn), derrotado por los romanos, viene á buscar asilo; pero Cartismandua, que acababa de someterse á los romanos, les entregó el vencido (1). Cartismandua se había casado con uno de sus súbditos, llamado Venutio, hombre muy instruído en los asuntos militares; se divorció, y Venutio, apoyado por sus hermanos y sus parientes, provocó contra la reina una insurrección, de la cual triunfó ésta gracias al apoyo de los romanos (2). Tales acontecimientos pasaban en el año 51 de nuestra era. Vellocato, simple escudero, había reemplazado á Venutio como marido de la reina (3). Once años más tarde, Pratusagos, rey de los *Iceni*, cuyo territorio constituye hoy el condado de Norfolk, al NO. de Londres, dejó al morir un testamento en el cual instituía herederas á sus dos hijas, juntamente con el emperador Nerón. Los romanos, obran como si Nerón hubiese sido el único heredero, y responden con violencias á las protestas indignadas de los Bretones. Budicca, viuda del rey difunto, es azotada, y sus dos hijas violadas. Responde á estos excesos una insurrección; la colonia romana de Camulodunum, hoy Colchester (Essex), Londres, ya ciudad romana, el municipio de Verulamium, hoy Saint-Albans (Hertford), caen en manos de los irritados Bretones, que matan, ahorcan, queman y crucifican á todos los romanos, sin distinción de edad ni sexo. Cuando un ejército romano vino á vengar estas represalias, encontró enfrente de sí un ejército bretón capitaneado por una mujer; Budicca, y sus dos hijas, en un carro, recorrían las filas excitando á los soldados á combatir con valor. Tácito pone en sus labios un discurso evidentemente inventado, pero algunos de cuyos rasgos representan con exactitud el estado del espíritu de los Bretones en la fecha de que se trata, ciento veinte años después de terminada la guerra de las Galias. «Los Bretones tienen la costumbre de combatir bajo el mando de las mujeres... Hoy es preciso vencer ó morir. Tal será al menos la suerte de las mujeres; que los hombres, si quieren, vivan y sean esclavos.» Budicca y sus hijas no eran las únicas mujeres presentes en el combate. Las esposas de los soldados Bretones, montadas en carros, asistían á la batalla; y vencidos los Bretones, fueron comprendidas en la matanza con que terminó la batalla. Budicca se envenenó (4).

En los textos jurídicos y en los textos literarios de Irlanda, encontramos expuesta é ilustrada con ejemplos la doctrina legal, rela-

tivamente nueva, necesaria para explicar los hechos históricos que acabamos de extractar del relato de la conquista romana de la Gran Bretaña.

Las hijas heredan del padre sin hijos; transmiten la herencia á sus hijas, y solo después de la muerte de éstas vuelve á los varones colaterales del difunto. Así, las mujeres pueden ser propietarias; y este derecho de propiedad tiene dos consecuencias.

Es la primera, la obligación del servicio militar á que la mujer, igual al hombre desde el punto de vista hereditario, está sujeta como el hombre. No puede librarse de la obligación del servicio militar más que renunciando á la mitad de la herencia, en provecho de los colaterales del difunto.

Otra consecuencia se produce en el régimen del matrimonio. La mujer, subordinada á su marido cuando á éste pertenece la fortuna (1), se convierte en su igual cuando los dos cónyuges poseen una riqueza idéntica (2), y rige la comunidad cuando la fortuna le es propia en absoluto (3).

Tal sucedió en la Gran Bretaña, con Cartismandua, reina de los *Brigantes*. En Irlanda, la reina Medb, uno de los personajes principales de la literatura épica y á quien se supone casi contemporánea de Cartismandua, riñó — se dice — una noche con su marido; pretendía ser más rica que él, lo que le hubiera conferido la principal autoridad en la casa. Se procedió á un inventario de sus fortunas, del cual resultó que las dos eran iguales, salvo un artículo; el rey poseía un toro más que la reina, y este toro tenía toda clase de cualidades eminentes. Para adquirir otro semejante, emprendió la reina una guerra en la que tomó parte Irlanda entera, y que ha sido el objeto del principal fragmento de la literatura épica irlandesa. Este fragmento parece que se escribió por primera vez en el siglo VII de nuestra era; pero es enteramente pagano, y reproduce, en sus rasgos principales, cantos mucho más antiguos, conservados por la tradición oral. En esta composición épica, vemos contada con grandes detalles la partida del ejército de la reina Medb. Medb, como Budicca, acompaña á sus tropas; Medb, como Budicca, se sienta en un carro de guerra; Medb, lleva en este carro, á su derecha, á un cochero que puede hacer pensar en aquel Vellocato *armiger*, como dice el historiador romano, que un día llegó á suplantar á Venutio, el noble marido de Cartismandua. Como Budicca, Medb trata de avivar el ardor guerrero de sus soldados; sólo que no se contenta con los pro-

(1) Tácito, *Annales*, XII, 36.

(2) *Annales*, XII, 40.

(3) Tácito, *Historias*, III, 45.

(4) Tácito, *Annales*, lib. XIV, c. 34-37.

(1) Lanamnu mna for fer-thinucur. *Ancient laws of Ireland*, t. II, p. 30, l. 23.

(2) Lanamnu comtincuir. *Ibid.*, t. II, p. 356, l. 29.

(3) Lanamnu fir for bantidnacur. *Ibid.* t. II, p. 390, l. 31. En este matrimonio «el hombre toma el lugar de la mujer y la mujer el lugar del hombre», p. 390, l. 31-32.

cedimientos oratorios que empleó tan elocuentemente y con tan poco éxito la reina bretona, y excita el celo de sus guerreros con regalos y promesas.

Medb era reina de Connaught é iba á invadir el Ulster. El primero de los guerreros del reino atacado, era el héroe Cuchulainn. Ahora bien, ¿quién había sido el principal maestro cerca del cual había aprendido este héroe el manejo de las armas? Era una amazona de la Gran Bretaña, y la primera hazaña de Cuchulainn había consistido en vencer en combate singular á otra amazona del mismo país. La profesora de Cuchulainn se llamaba Scathach, nombre célebre en la epopeya irlandesa. La amazona á quien venció, se llamaba Aiffé. El resultado de la derrota de esta mujer fué el nacimiento de un hijo que la leyenda irlandesa llama Conlaech ó Conlaoch. El poder de la eufonía ha hecho que Macpherson cambiase este nombre en Carthon, y por el mismo motivo, Carthon ha sido convertido, por Baour Lormian, en Elcmor. Este hijo se trasladó más tarde á Irlanda para buscar á su padre. Padre é hijo se encontraron sin conocerse, lucharon en singular combate y Cuchulainn mató á su joven adversario. Este llevaba en el dedo una sortija; Cuchulainn la reconoció en el cadáver, y entonces comprendió su equivocación y su irreparable desgracia.

La explicación de estos hechos se encuentra en un principio del derecho irlandés: «Cuando no hay hijos y sí solamente hijas, la hija toma toda la tierra con servicio de ataque y de defensa, ó la mitad de la tierra sin servicio de ataque y defensa. Es dueña de la herencia, con cargo de restitución cuando espira el plazo fijado por la ley (1).»

El tratado irlandés del embargo de inmuebles nos da, como ejemplo de embargo practicado por una mujer, el caso de una hija que quiere conservar durante su vida la propiedad que ha tenido su madre, fallecida sin hijos. «La embargante—dice el texto— es mujer de dos familias (2).» Una, la familia de su padre; otra, la de su madre. Pues bien, el pariente *sui juris* más próximo de la familia materna, ha tomado posesión de la propiedad de que se trata (3). Ella la recobra. Después de su fallecimiento, los bienes volverán á la familia materna, momentáneamente despojada. «La familia se los cede—dice el texto legal— pero mediante una condición, cuya ejecución asegura un contrato, porque toda propiedad de mujer se restituye» (4). Esta restitución era

garantida por cauciones que la glosa del texto jurídico irlandés llama *trebair* (1), y que en la terminología del derecho irlandés se podía designar con otra expresión: *rath*. Esta palabra ha penetrado en la lengua canónica irlandesa. La colección canónica irlandesa, que data del siglo VII, habla de cauciones que dan las mujeres para garantizar la vuelta de los bienes cuyo disfrute han tenido por vida, y llama á estas cauciones, en acusativo, *ratas* (2), latinizando el nombre irlandés *rath*.

Además de la obligación de esta fianza que asegura la restitución de los bienes poseídos por las mujeres, la glosa que citamos habla, como el texto precedentemente indicado, del servicio de guerra debido por la mujer heredera, y del cual ella no puede librarse más que renunciando á la mitad de la herencia.

La obligación del servicio militar para las mujeres irlandesas, fué abolida á fines del siglo VII por la ley de Adamnan, *lex Adamnani* (en irlandés *cain Adamnain*), que también se llamó *lex Innocentium*, porque prohibía matar en la guerra, no solo á las mujeres, sino también á los niños. Pero por una consecuencia obligada, las mujeres debían cesar, y cesaron, en efecto, de tomar parte en el combate.

Excluirlas del campo de batalla, era el fin de la ley de que hablamos y que Adamnan hizo adoptar en una asamblea general de Irlanda, hacia el año 697. Adoptó esta resolución, á consecuencia de una batalla á que habían asistido su madre y él, y en la que habían combatido las mujeres.

Así, en el siglo VII de nuestra era, la hija irlandesa podía heredar de su padre; madre, transmitía la herencia paterna á su hija, y los bienes no volvían á los colaterales varones hasta la tercera generación. La obligación del servicio militar era la consecuencia del ejercicio de este derecho de las mujeres. ¿Hubo un tiempo en que en Irlanda, lo mismo que en el derecho indo-europeo primitivo, las mujeres no heredaban? (3). Sí, y subsiste un monumento de la legislación de esta época, que es el tratado del embargo inmediato, en el *Senchus Mór*. Este tratado, con su glosa, ocupa, tanto en el texto irlandés como en la traducción inglesa, 40 páginas del primer volumen de las *Ancient laws of Ireland*. Divide en cuatro secciones la nomenclatura de los procedimientos que dan lugar á embargo inmediato, es decir, inmediatamente seguido de alzamiento y secuestro de los objetos embargados. La base de clasificación de los procesos, es la duración variable del período durante el cual los objetos embargados permanecen secuestrados sin convertirse en propiedad del

(1) Ni fuilit mic acht ingeana nama; ocus beraidh in fearann uili co fuba ocus co ruba, no a leth gan fuba gan ruba; ocus coimde fuirre ré aiseac uaíthe iar-sna re. *Ancient laws of Ireland*, t. IV, pág. 40, l. 14-17. Comp. *ibid*, t. IV, pág. 16, l. 24, pág. 12-16.

(2) «Bach be degabail.» *Anc. laws*, t. IV, p. 16, l. 22.

(3) *Anc. laws*, IV, 16, l. 21.

(4) *Ibid*, p. 16, l. 24.

(1) *Ibid*, p. 18, l. 15.

(2) Libro XXXII, c. 20. Wasserschleben, *Die irische Kanonensammlung*. 2ª ed., p. 126.

(3) Viollet, *Précis historique du droit français*, p. 707.

acreedor, y en que continúan siendo propiedad del deudor. Este período puede durar un día, dos, tres, cuatro, cinco, hasta diez. Hay, pues, cuatro plazos que distinguir, y por consiguiente, cuatro categorías de procedimientos que llevan aparejado el embargo inmediato. De aquí el título del primer libro del *Senchus Mór*: «De las cuatro especies de embargo» (*Do cethar-slicht athgabala*).

El tratado del embargo inmediato es, por decirlo así, el núcleo del primer libro del *Senchus Mór*, que ha recibido después numerosas adiciones, y cuyo título no se ha modificado, aun cuando la principal de ellas lo contradiga. Consiste esta adición en el tratado del embargo á plazos, mucho más favorable para el deudor que el inmediato. El embargo á plazos, lleva consigo cuatro hechos sucesivos: 1.º, mandamiento de pago; 2.º, citación de embargo; 3.º, alzamiento y secuestro de los objetos embargados; 4.º, transferencia de la propiedad de los objetos embargados al acreedor. Entre los tres primeros períodos del procedimiento media un término más ó menos largo, cuya duración depende de saber cuál es la causa del proceso y cuál el sexo del embargante. Las causas de los procesos se dividen en cuatro categorías, cuando el embargante es varón; y todos aquellos en que la embargante es mujer, forman la quinta clase. La base de esta clasificación es la duración del período que media entre la citación de embargo y el alzamiento del objeto embargado. La duración de este período es, según las circunstancias, de uno, tres, cinco, diez días—ó dos días.—Uno, tres, cinco, diez días, cuando el embargante es un hombre; estos son los cuatro términos del período, que ya sirven de base á la clasificación del proceso en el tratado más antiguo, es decir, en el del embargo inmediato. El término nuevo del período legal es el de dos días, y debe ser observado cuando la embargante es una mujer; se introduce en una fecha relativamente reciente, cuando las hijas pudieron heredar de su padre. Falta en el tratado del embargo inmediato, que data, por consiguiente, de una época en que las mujeres no podían practicar el embargo, y en que no cabía, por tanto, que hiciesen valer sus derechos de propiedad, si los hubieran tenido.

El tratado del embargo inmediato se remonta á un tiempo en el cual las mujeres no heredaban, y no podían salir de la autoridad paterna más que para ser colocadas en la dependencia absoluta de sus maridos ó bajo la tutela de sus colaterales (1). Este tratado nos

(1) Una consecuencia de la tutela de los colaterales es el principio del derecho irlandés, que da al hermano, y hasta á cualquier jefe de la familia, derecho á una parte del precio de venta de su hermana ó pariente, que se case despues del fallecimiento del padre. — *Ancient laws of Ireland*, t. I, p. 154, l. 10-14; t. IV, p. 62, l. 9-62; p. 64, l. 1-20.

lleva á un derecho semejante al de la Galia, referido por César en *De bello gallico*. En la época en que se escribió en Irlanda el tratado del embargo inmediato, que forma la parte más antigua del *Senchus Mór*, las mujeres se contaban entre los incapaces: no se les había impuesto todavía la pesada obligación del servicio militar, de que las libertó Adamnan en el fin del siglo VII (1), y que hasta entonces había parecido inseparable de la capacidad civil. La íntima unión de la capacidad civil con la capacidad militar, que tiene por consecuencia la obligación del servicio militar, era lógica en una legislación que, en cualquier estado de un procedimiento, concedía al demandado derecho á detenerlo mediante la proposición del duelo extrajudicial, á la cual era preciso que el demandante pudiera responder con la aceptación. El temor de sucumbir en el duelo, podía decidir al demandado á dejar que el proceso siguiera su curso; en otro caso, el procedimiento era impotente ante la mala voluntad del reo.

Para entablar un pleito con alguna probabilidad de éxito, hacía falta entonces saber manejar las armas; y como nunca se ha podido ser propietario más que con la condición de hallarse en todo momento presto á defender su propiedad por un procedimiento, en la época á que nos trasporta el derecho céltico más antiguo, era imposible ser propietario sin ser á la vez guerrero. El derecho romano de la época histórica no subordina de manera tan brutal el procedimiento á la fuerza de las armas, la justicia á la violencia. Este es uno de los caracteres que constituyen la superioridad de la civilización de los romanos sobre la de los galos, los bretones y los irlandeses, y que han asegurado su triunfo sobre la céltica.

## INSTITUCIÓN.

### LIBROS RECIBIDOS.

García (Eugenio).—*Reseña histórico-geográfica de Madrid, al alcance de los niños*.—Madrid, G. Hernando, 1883. 25 ejemplares. Don. del autor. (1.979).

Universidad Central de España.—*Memoria del curso de 1889 á 90 y Anuario del de 1890 á 91 de su distrito universitario*.—Madrid, imprenta Colonial, 1891. Don. de la Secretaría de la Univ. (1.980).

Küppers (Heinrich).—*Kollineationem durch welche fünf gegebene Punkte des Raumes in dieselben fünf Punkte transformiert werden*.—Bonn, Carl Georgi, 1890. Don. de la Univ. de Munster. (1.981).

(1) Sobre la fecha del *Senchus Mór* y sobre su autor, véase la *Revue Celtique*, t. XII, p. 296.