

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio de la *Institución*: Paseo del Obelisco, 8.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira á reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: para el público, 10 pesetas; para los accionistas y los maestros, 5 —Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1.—Se publica un 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 XXXII.

MADRID, 31 DE JULIO DE 1908.

NÚM. 580.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Prácticas de Física y Química en la escuela primaria, por *D. Edmundo Lozano*, pág. 193.—Enseñanza y educación en las escuelas primarias escandinavas, por *Henri de Peyster*, pág. 201.—Revista de Revistas: Alemania: «Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik», por *D. José Castillejo*, pág. 207.—Francia: «Revue Internationale de l'Enseignement», por *D. D. Barnés*, pág. 209. «Revue Pédagogique», por *D. Leopoldo Palacios*, página 211.

ENCICLOPEDIA

Los vacíos en la Historia del Derecho romano en España, por *D. Rafael Altamira*, pág. 215.—La filosofía de *Ratzenhofer*, por *X*, pág. 220.

INSTITUCIÓN

Pensiones de estudio de la C. A. en el extranjero; nota presentada por *D. A. do Rego*, pág. 223. Advertencia, pág. 224 —Noticias, pág. 224.

PEDAGOGÍA

PRÁCTICAS DE FÍSICA Y QUÍMICA EN LA ESCUELA PRIMARIA (1)

por el Prof. *D. Edmundo Lozano*.

Sumario.—I. El aire.—II. El agua.—III. Anhídridos é hidróxidos.—IV. Anhídridos y ácidos.—V. Sales.—VI. Hidrocarburos.—VII. Alcoholes.—VIII. Hidratos de carbono.—IX. Ácidos orgánicos.—X. Eteres.—XI. Aminas y alcaloides naturales.—XII. Sustancias albuminoideas.—XIII. Nociones de análisis cualitativa.

I

EL AIRE

Experimento núm. 1.—DILATACIÓN DEL AIRE POR LA ACCIÓN DEL CALOR.—Figura 1.^a

A. Matraz de vidrio.

(1) Trabajos hechos en el Museo Pedagógico durante el curso de 1906 á 1907.

- B. Codillo de vidrio.
C. Tapón de corcho, perforado para dar paso al codillo.
D. Frasco de vidrio que contiene agua.
E. Lámpara de alcohol.
F. Tubo de goma.

Calentando ligeramente el matraz, se ob-

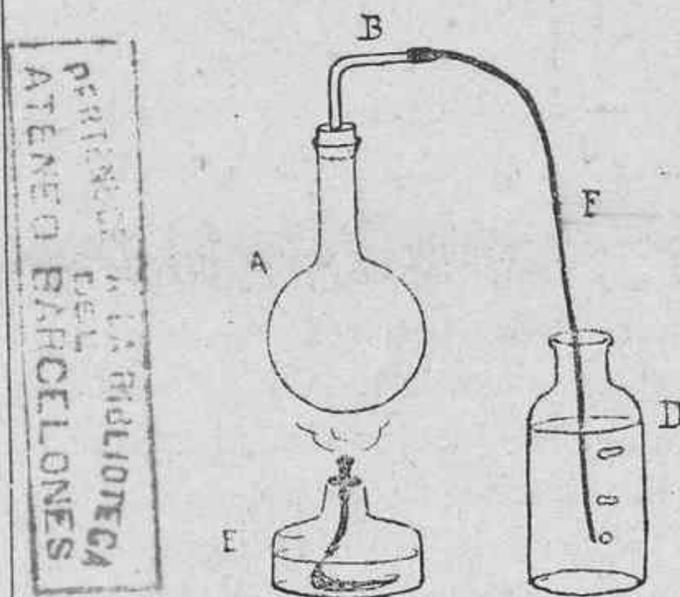


FIG. 1.^a

servará que salen burbujas de aire por el extremo del tubo de caucho sumergido en el agua.

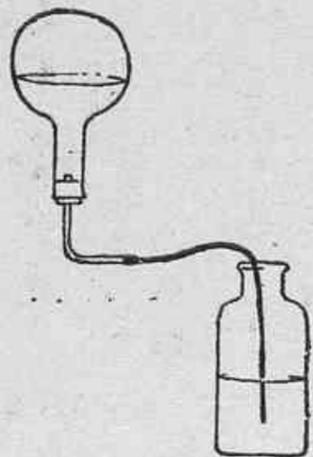
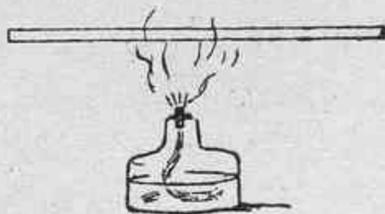
Se retira de la llama el matraz y se invierte, según se indica en la figura 2.^a, procurando que el extremo del tubo de goma permanezca sumergido. El agua asciende lentamente por el tubo, penetrando en el matraz y cuando la temperatura de éste haya descendido hasta igualar á la que poseía en el momento de comenzar el experimento, el volumen del agua que ha penetrado será próximamente igual al del aire expulsado por el calor.

Este experimento demuestra:

- 1.º Que el matraz contiene aire.
- 2.º Que el aire se dilata por el calor.
- 3.º Que se contrae al enfriarse.

Indicaciones prácticas.

1.º Para cortar un tubo de vidrio, de pequeño diámetro, se le hace un trazo trasversal con una lima triangular (de las usadas por los carpinteros para afilar las sierras) y, sujetándole con las dos manos cerca del trazo, se hace un ligero esfuerzo de flexión, tirando al mismo tiempo como para separar las dos porciones en que ha de dividirse. Los bordes de la sección, que son cortantes, se suavizan y redondean calentándolos en la llama de una lámpara de alcohol.

FIG. 2.^aFIG. 3.^a

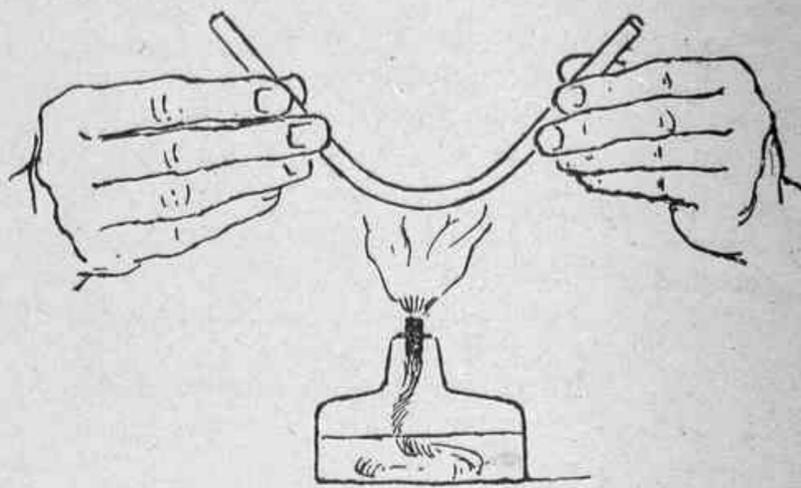
Cuando un tubo tiene un diámetro de más de 8 milímetros y la pared muy delgada, se le hace el trazo con la lima y sobre éste se aplica una brasa, ó mejor aún, al extremo de una varilla maciza de vidrio, calentado al rojo. Si la pared del tubo fuese gruesa, se hace el trazo completo alrededor del mismo. En el punto de contacto de la varilla incandescente ó de la brasa con el tubo, se produce una hienda que fácilmente se prolonga moviendo el objeto caliente sobre el trazo.

2. Para doblar un tubo de vidrio, se le calienta en la parte alta de la llama de una lámpara de alcohol (fig. 3.^a), haciéndole girar lentamente sobre su eje. Cuando el vidrio se haya reblandecido de modo que el tubo comience á doblarse por su propio peso (fig. 4.^a), se separa de la llama y continúa doblándose hasta obtener el ángulo necesario.

3. Los tapones de corcho se ajustan limándolos con una escofina, en el sentido del eje, cuidando de darles forma ligeramente cónica.

Para ajustar un codillo á un tapón, se per-

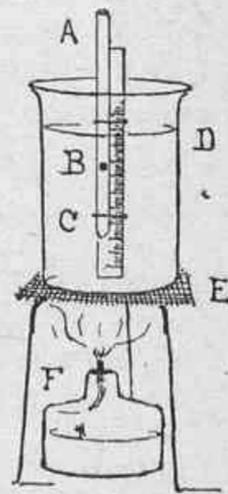
fora con un punzón fino ó con una lezna, comenzando en las dos bases, y luego se

FIG. 4.^a

ensancha y redondea el agujero con una lima redonda (cola de ratón) de tamaño conveniente.

Experimento núm. 2.—DETERMINACIÓN APROXIMADA DEL COEFICIENTE DE DILATACIÓN DEL AIRE.—(Aumento de la unidad de volumen correspondiente á un grado de temperatura.)—Figura 5.^a

En un tubo de vidrio *A*, de 12 á 15 centímetros de longitud y 3 milímetros de diámetro, cerrado por un extremo, se introduce, con un tubo estirado, una gotita de mercurio *B*.

FIG. 5.^a

Por ser muy pequeño el diámetro del tubo, esta gota forma una especie de émbolo ó índice que confina un volumen de aire *BC*.

El tubo *A* se fija sobre una escala dividida en milímetros (un decímetro de un metro ordinario de carpintero) y se introduce en una vasija *D*, que contiene agua. Se mide la longitud de la columna de aire *BC* y la temperatura del agua; luego se calienta la vasija con la lámpara *F*. Si el vaso *D* es de vidrio, conviene colocarle sobre una tela

metálica, para distribuir uniformemente sobre el fondo el calor de la llama.

A medida que aumenta la temperatura del agua, el aire confinado en el tubo *A* se dilata y hace ascender el índice de mercurio, el cual cesa de moverse, permaneciendo estacionario desde el momento en que el agua comienza á hervir.

Se mide el aumento de longitud de la columna de aire *BC* y la temperatura del agua; siendo el tubo cilíndrico, las longitudes medidas son proporcionales á los volúmenes correspondientes; por tanto, con los datos observados se procede á calcular el coeficiente de dilatación del modo siguiente:

Temperatura inicial del agua.....	15 ⁰
Idem observada durante la ebullición..	97 ⁰
<hr/>	
DIFERENCIA.....	82 ⁰
<hr/>	
Longitud inicial <i>BC</i>	48 mm.
Idem final.....	60 mm.
<hr/>	
AUMENTO.....	12 mm.
<hr/>	

Si 48 unidades han aumentado 12, una sola unidad aumentará $\frac{12 \times 1}{48} = 0,25$.

Si la unidad de volumen aumenta 0,25 por una elevación de temperatura de 82⁰, por un solo grado aumentará $\frac{0,25 \times 1}{82} = 0,003$, esto es, 3 centímetros cúbicos por litro. La cifra exacta es 3,67 centímetros cúbicos por litro.

Direcciones prácticas.

Para cerrar un tubo se calienta en la llama de un soplete ordinario hasta que el vidrio esté reblandecido, se separa de la llama y se estira (fig. 6.^a). Se corta en *A* y se introduce de nuevo en la llama hasta que quede cerrado (fig. 7.^a).

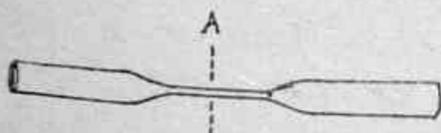


FIG. 6.^a

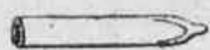


FIG. 7.^a

Puede redondearse el extremo cerrado, mientras está el vidrio reblandecido, soplando ligeramente por el extremo abierto.

Para que las dos manos estén libres, el soplete se fija con una cuña en un taco de madera, según se indica en la figura 8.^a

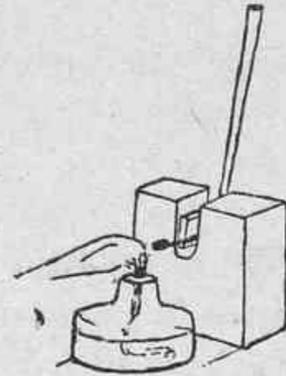


FIG. 8.^a

Experimento núm. 3. — DEMOSTRAR QUE EL AIRE ES PESADO. — DETERMINACIÓN APROXIMADA DEL PESO DEL AIRE. — Figura 9.^a

- A. Matraz de vidrio, de un litro.
- B. Tubo estirado á la lámpara, ajustado á un tapón perforado.
- C. Balanza.

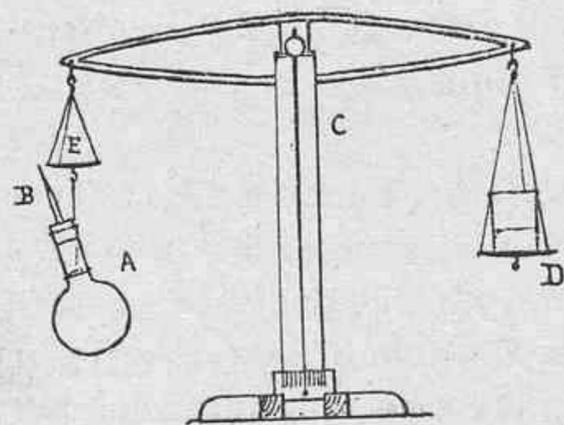


FIG. 9.^a

Se suspende el matraz del platillo *E* y se tara poniendo perdigones en el otro platillo *D*; después se calienta con una lámpara de alcohol. Parte del aire que contiene será expulsado por la acción del calor (Experimento núm. 1). Se introduce rápidamente en la llama la punta del tubo *B*, la cual se fundirá, quedando cerrada. Se deja enfriar el matraz y después se suspende otra vez del platillo *E*; se observará que su peso ha disminuído.

Agregando pesas al platillo *E*, se obtendrá, en gramos, el peso del aire expulsado; el volumen se obtiene del modo siguiente:

Se sumerge en agua el cuello del matraz y se corta la punta del tubo *B* (fig. 10);

cuando ya no penetre más agua en el matraz, se le enjuga con un paño seco y se le

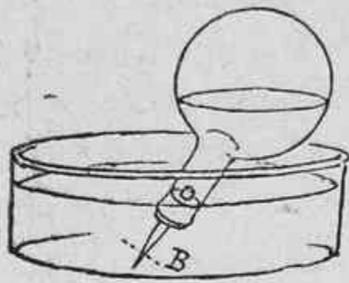


FIG. 10.

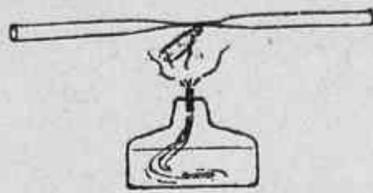


FIG. 11.

suspende de nuevo del platillo *E*, en el cual se colocará también la punta del tubo *B*. Se colocan pesas en el platillo *D* (sin quitar la tara) hasta equilibrar el matraz con su carga de agua. El número que indica el peso de ésta en gramos, expresa también su volumen en centímetros cúbicos.

Ejemplo:

Pérdida de peso del matraz.. 0,2 gr.
Volumen del aire expulsado.. 182 cm³.

Si 182 centímetros cúbicos pesan 0,2 gramos, 1.000 centímetros cúbicos (un litro) pesarán: $\frac{0,2 \times 1000}{182} = 1; 1 \text{ gr.}$

Indicaciones prácticas.

Para *estirar* un tubo se le calienta hasta reblandecer el vidrio; se le separa de la llama y se estira, con cuidado, hasta reducir su diámetro al tamaño necesario (fig. 11). Se corta con la lima y redondean los bordes.

2. En la figura 12 se indican los detalles de la balanza de madera utilizada en los experimentos descritos en esta nota.

A. Cruz, formada por dos varillas delgadas de madera, de sección rectangular, dobladas sobre el tacode madera *a* y sujetas en los extremos con tirafondos ó alambre.

En el taco *a* se fija la cuchilla *B*, que consiste en una lima triangular cuyo picado se hace desaparecer en una de las aristas, con una piedra de afilar. En la punta de la lima se inserta un corcho *b*, y en éste, una paja larga *c*, que sirve de fiel.

En los extremos *m*, *n* de la cruz se fijan dos puntas delgadas para suspender los platillos. Estas puntas deben estar en línea recta con la arista de la cuchilla.

C. Soporte de madera. Sobre los pies

derechos se fijan, con alambre, dos tubos de vidrio *d*, *d*, sobre los cuales descansa la cuchilla.

En el pie del soporte se fija un cartón con

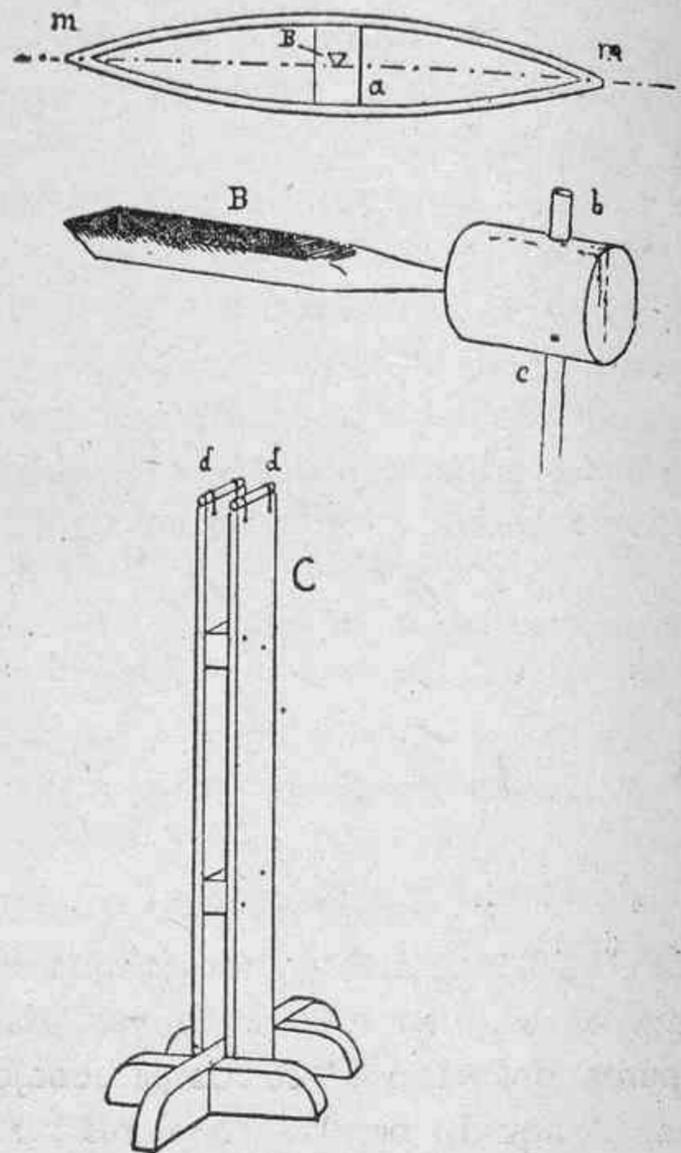


FIG. 12.

la línea *cero* y algunas divisiones á ambos lados de la misma, para determinar la posición del fiel en las pesadas.

Experimento núm. 4.—PRESIÓN ATMOSFÉRICA Y SU DETERMINACIÓN.—Figura 13.

1.—*A.* Tubo de vidrio afilado y cerrado.

B. Tapón de corcho encolado á la lámina *C* de caucho. (Esta lámina debe ser de unos 5 milímetros de espesor y bastante blanda, como las que se emplean para borrar líneas de lápiz.)

D. Matraz de vidrio.

Se calienta el matraz para expulsar una parte del aire que contiene y se tapa con la lámina de caucho: Dejando enfriar el matraz, se observará que la lámina se ha adherido á la boca del mismo. Existe, pues, una presión de fuera hacia dentro producida por el aire, puesto que nada hay más que el aire en contacto con el obturador.

Rompiendo la punta del tubo *A*, el aire penetra en el matraz y el obturador se desprende.

NOTA. En lugar de calentar el matraz con una lámpara, puede introducirse en él un papel encendido. Mejor resultado se obtiene poniendo en el matraz un poco de

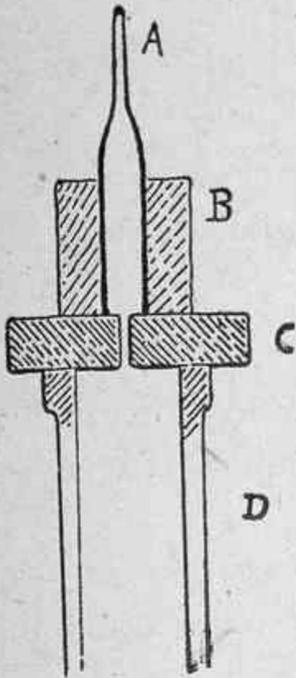


FIG. 13.

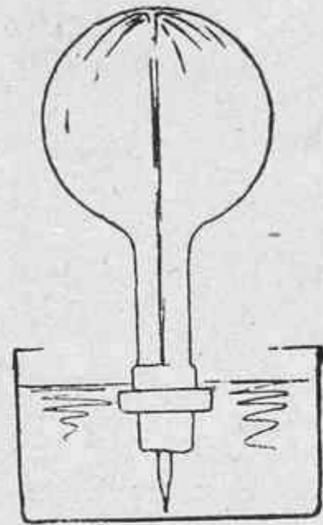


FIG. 14.

agua é hirviéndola. El vapor de agua expulsa mayor cantidad de aire. En este caso, si la punta del tubo *A* se rompe debajo del agua, el líquido penetra en el matraz formando un surtidor, figura 14.

2.—*A*. Tubo de vidrio de unos 80 centímetros de longitud, afilado en un extremo. Figura 15.

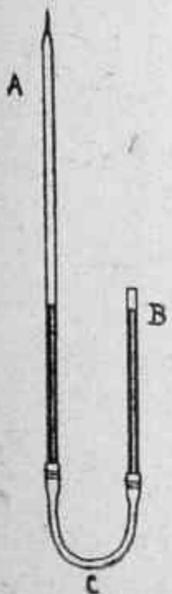


FIG. 15.



FIG. 16.

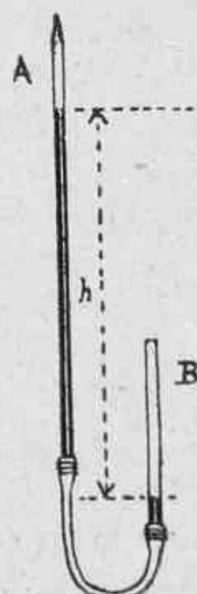


FIG. 17.

B. Tubo de 45 centímetros y del mismo diámetro que el *A*, al cual está unido mediante un tubo de caucho *C*.

Se echa mercurio en *B* hasta unos 5 centímetros del borde.

El mercurio alcanza el mismo nivel en los dos tubos, porque estando ambos en comunicación con el aire, éste ejerce igual presión sobre las dos columnas líquidas.

Se cierra á la lámpara la punta afilada del tubo *A*, al cual se le da la posición indicada en la figura 16. Cuando el mercurio le llene por completo, se le coloca en la posición primera (fig. 17). Se observará que el mercurio ya no alcanza la misma altura en los dos tubos, habiendo entre ambos niveles una diferencia *h* que puede llegar á 76 centímetros.

Si se rompe la punta afilada de *A*, dejando entrada al aire, el mercurio desciende y se restablece la igualdad de niveles en las dos ramas *A* y *B*.

Este experimento demuestra:

1.º Que la diferencia de nivel en los dos tubos es producida por la presión del aire en la rama *B*.

2.º Que esta presión debe ser igual al peso de la columna de mercurio cuya altura es *h* (fig. 17).

Llenando de mercurio varios tubos de vidrio de diferentes formas y diámetros é invirtiéndolos sobre una misma vasija que contiene mercurio (fig. 18), se observa que

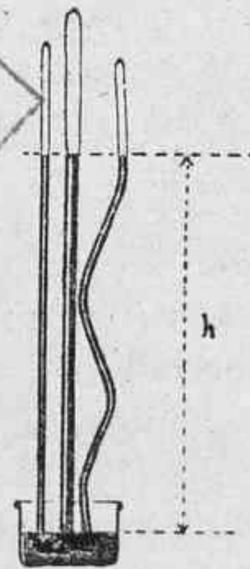


FIG. 18.

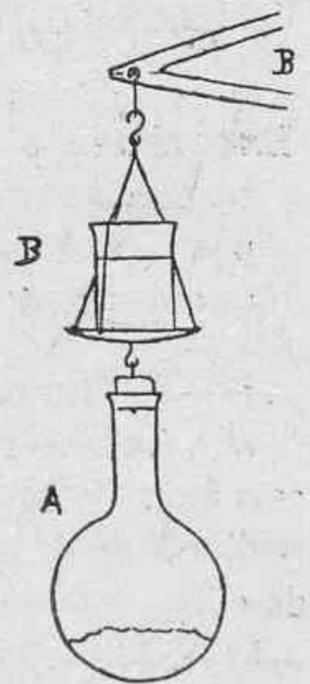


FIG. 19.

este líquido alcanza la misma altura en todos ellos, por tanto, también alcanzará igual altura en un tubo que tenga un centímetro

PERTENECE A LA BIBLIOTECA ATENEO BARCELONÉS.

cuadrado de sección. Si la altura h mide 74 centímetros, el tubo contendrá una columna de 74 centímetros cúbicos de mercurio, que pesará $74 \times 13,5 \text{ gr.} = 999 \text{ gramos}$.

NOTA. Un centímetro cúbico de mercurio pesa 13,59 gramos.

El mercurio se impurifica con el uso, con el contacto de alambres de cobre, etc. Para purificarle se agita en un frasco con ácido nítrico diluído en agua (10 % de ácido). Se lava con agua clara, se decanta el agua, se enjuga el mercurio con papel de filtro y se le deseca, calentándole ligeramente en una cápsula de porcelana.

Experimento núm. 5.—DEMOSTRAR QUE EL AIRE ATMOSFÉRICO CONTIENE VAPOR DE AGUA.—Figura 19.

A. Matraz que contiene cinco partes, en peso, de nitrato potásico y cinco de cloruro amónico. Este matraz se suspende de uno de los platillos de la balanza *B*, mediante un gancho fijo en el tapón.

B. Vaso que contiene diez y seis partes de agua.

Se tara. Se vierte el agua en el matraz y se agita; se suspende de nuevo el matraz y se coloca el vaso en el platillo.

Al disolverse la mezcla de las dos sales, se produce un descenso de temperatura que promueve la condensación del vapor de agua atmosférico sobre la superficie exterior del matraz, cuyo peso aumentará.

Experimento núm. 6.—DEMOSTRAR QUE LA COMBUSTIÓN DEL CARBÓN PRODUCE UN GAS QUE ENTURBIA EL AGUA DE CAL (ANHIDRIDO CARBÓNICO).—Figura 20.

1.—*A.* Embudo de vidrio.

B. Tela metálica sobre la cual se colocan fragmentos de carbón encendido.

C. Frasco lavador que contiene agua de cal.

El codillo *D* se pone en comunicación con un aparato aspirador.

La corriente de aire promovida por el aspirador, arrastra los gases producidos por la combustión del carbón, haciéndolos pasar por el agua de cal. Se observará que

ésta se enturbia, poniéndose opalina y, por fin, lechosa.

Dejando el frasco en reposo durante algu-

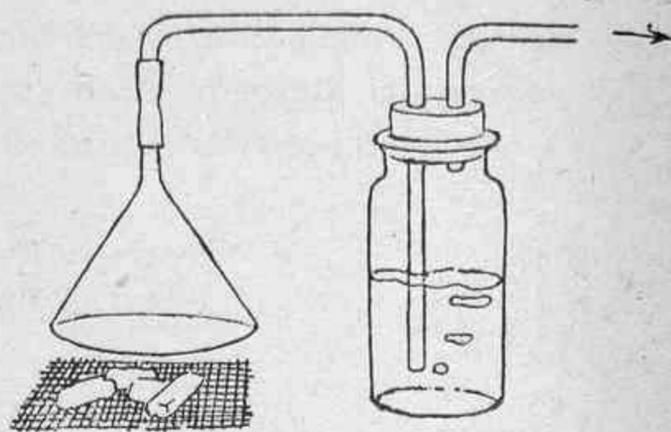


FIG. 20.

nas horas, se obtendrá un sedimento blanco, pulverulento, que desaparece agregando ácido clorhídrico.

NOTA. El anhídrido carbónico forma con la cal y el agua un compuesto insoluble (carbonato cálcico, blanco de España).

2.—*Aparato aspirador.*—Figura 21. *A, B*, frascos de 2 á 5 litros de capacidad. El frasco *A* se llena de agua.

C. Tubo de caucho que une los dos co-

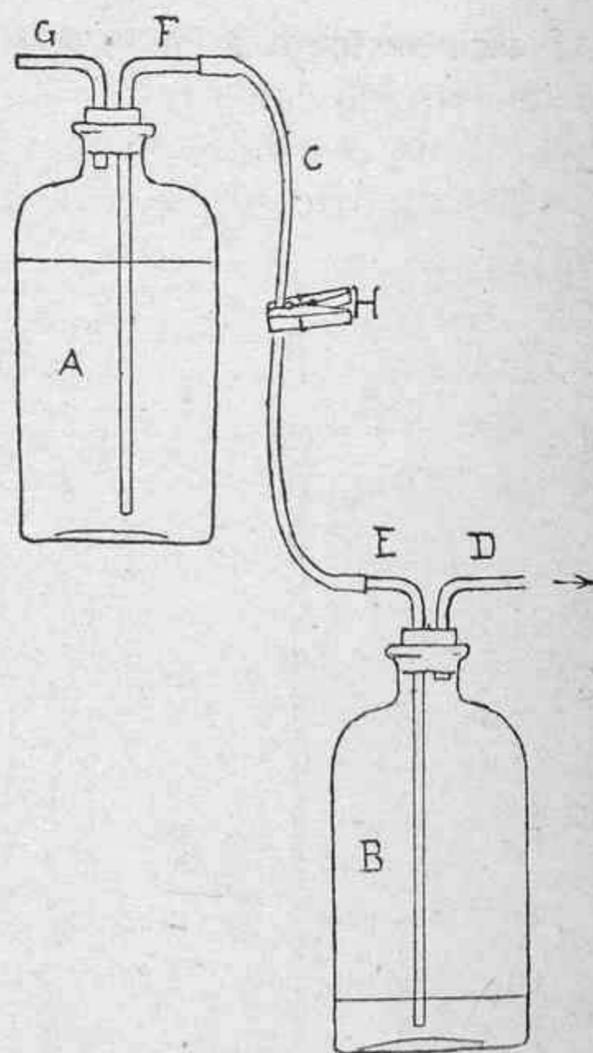


FIG. 21.

dillos largos *E, F*. Aspirando por el codillo *D*, el tubo *F C E* actúa como un sifón, trasladando el agua de *A* á *B*. El agua *A* es

reemplazada por el aire que penetra por el codillo *G*.

Cuando el nivel del agua en *A* descienda hasta muy cerca del extremo del codillo *F*, se cierra la pinza *H* y se cambia la posición de los frascos. La aspiración (ó entrada de aire) se verifica entonces por el codillo *D*.

Experimento núm. 7.—DEMOSTRAR QUE EL AIRE ATMOSFÉRICO CONTIENE ANHIDRIDO CARBÓNICO.

Se reemplaza el agua de cal utilizada en el experimento anterior, se desmonta el embudo y se hace funcionar el aspirador. Pasados algunos minutos se observará que el agua de cal adquiere el enturbiamiento característico, que desaparecerá agregando unas gotas de ácido clorhídrico.

NOTA. Cien litros de aire, no confinado, contienen 34 centímetros cúbicos de anhídrido carbónico.

Experimento núm. 8.—COMBUSTIÓN DEL FÓSFORO.—OBTENCIÓN DEL NITRÓGENO.—Figura 22.

- A.* Frasco desfondado de 1 á 2 litros.
- B.* Tapón perforado y codillo de vidrio.
- C.* Tubo de goma que comunica con el frasco *G*, lleno de agua, é invertido sobre la vasija *H*, que también contiene agua.
- D.* Pinza de madera (de las empleadas por las lavanderas para colgar la ropa).

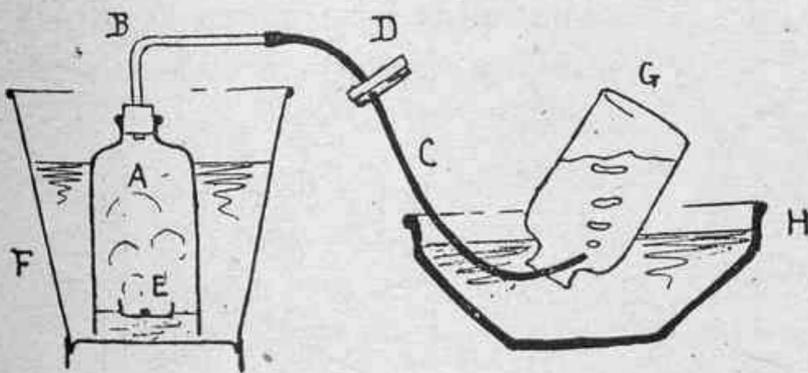


FIG. 22.

E. Capsulita de hierro en la cual se coloca un fragmento de fósforo del tamaño de un garbanzo (la tapadera de una caja de betún flota en el agua y puede utilizarse, en lugar de la capsula de hierro).

F. Cubo que contiene agua.

Se inflama el fósforo y se cubre rápidamente con el frasco *A*, el cual debe sumer-

girse hasta tocar el fondo del cubo. El fósforo arde durante algunos momentos, produciendo humo blanco muy denso (anhídrido fosfórico).

Manteniendo siempre el frasco *A* sumergido, se abre la pinza *D* y se deja pasar parte del gas al frasco *G*.

NOTA. Para desfondar un frasco se le hace un trazo alrededor con una lima ó un diamante de vidriero, y se pasa sobre la marca una varilla de hierro incandescente (al rojo sombra).

Algunas propiedades del nitrógeno.

Cuando el frasco *G* esté lleno de gas, se saca del lebrillo en la posición indicada en la figura 23, y se introduce en él una cerilla encendida. Se observará que la cerilla se apaga. Por tanto, el nitrógeno no arde ni permite la combustión.

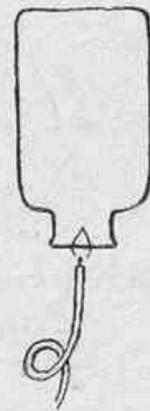


FIG. 23.

Llenando de gas dos frascos, y colocando durante algunos minutos uno de ellos invertido y el otro en posición normal, se observará que este último no conserva el gas, mientras que el invertido le conserva. Se deduce de este experimento que el nitrógeno pesa menos que el aire.

NOTA. Los humos blanquecinos de anhídrido fosfórico desaparecen al cabo de algún tiempo, disolviéndose en el agua.

Experimento núm. 9.—OBTENCIÓN DEL OXÍGENO.—Figura 24.

- A.* Tubo de ensayo que contiene una mezcla de partes iguales de clorato potásico y manganesa en polvo (bióxido de manganeso).
- B.* Codillo y tubo de goma.
- C.* Tubo de ensayo para recoger el gas

PERTENECE A LA BIBLIOTECA ATENEO BARCELONÉS

D. Vasija que contiene agua.

Se pulveriza el clorato en un mortero de porcelana ó de vidrio y se mezcla con la

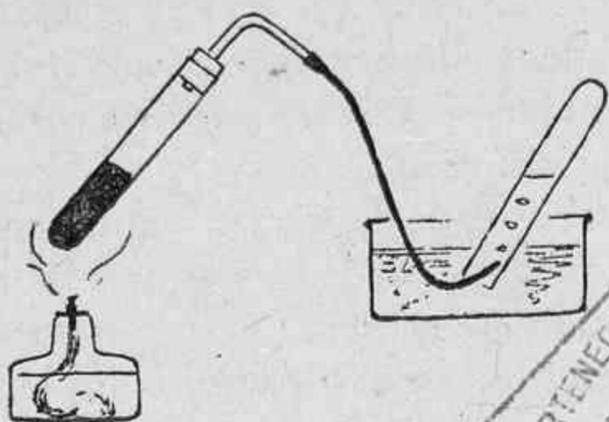


FIG. 24.

manganesa. Se calienta el tubo *A*, moviéndole sobre la llama.

NOTA. Con el aparato descrito puede obtenerse hasta un litro de gas oxígeno. Para preparar mayor cantidad se sustituye el tubo de ensayo *A* por un matraz de vidrio, según se indica en la figura 25.

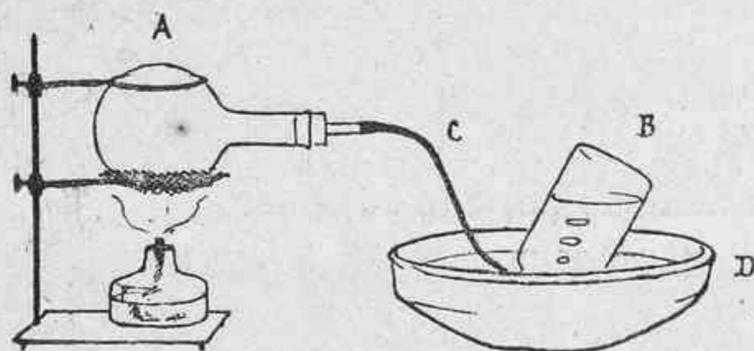


FIG. 25.

El matraz *A* se fija en posición horizontal, para evitar que el agua de cristalización del clorato, desalojada por el calor y depositada en el cuello y tubo de desprendimiento, refluya y ocasione la rotura del matraz.

Algunas propiedades del oxígeno.

1. Cuando el frasco *B* esté lleno de gas oxígeno, se separa el tubo de desprendimiento *C*, se tapa el frasco con una lámina de vidrio ó con un tapón, y se saca de la vasija *D*.

Se calienta un extremo de una barrita de carboncillo y se introduce en el frasco (figura 26). El carbón arde con llama brillante, proyectando fragmentos incandescentes en todas direcciones. Si el frasco contiene agua de cal, se observará, agitando el líquido después de terminada la combustión, la formación de carbonato cálcico.

2. Un frasco lleno de oxígeno y colocado con la boca hacia arriba, conserva el gas durante más tiempo que un frasco invertido.



FIG. 26.

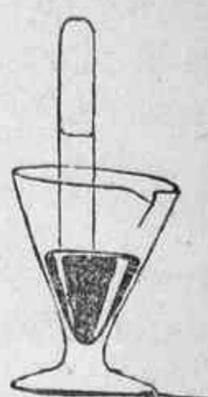


FIG. 27.

do; por tanto, el oxígeno pesa más que el aire.

3. Se llena de oxígeno hasta la mitad un tubo de ensayo y se le coloca, invertido, en una copa que contiene mercurio (fig. 27).

Se introduce en el tubo, sin sacarlo del mercurio, un fragmento de potasa cáustica y después, envuelto en papel de seda, una cantidad de pirogalol (ácido pirogálico de los fotógrafos). Se tapa el tubo con el dedo pulgar y se agita hasta que el líquido adquiere un color oscuro, casi negro. Se le coloca de nuevo sobre el mercurio y se destapa con cuidado. Si la solución potásica de pirogalol está bastante concentrada, se notará que todo el oxígeno ha sido absorbido.

Experimento núm. 10.—ANÁLISIS VOLU-MÉTRICO DEL AIRE.—Figura 28.

A. Tubo de vidrio, cerrado por un extremo, en el cual se introduce una solución

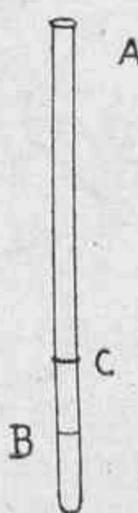


FIG. 28.

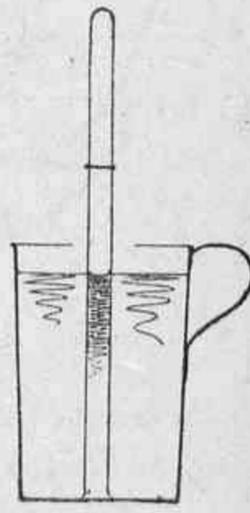


FIG. 29.



FIG. 30.

concentrada de potasa cáustica hasta el nivel *B*, y luego, con una pipeta, otra solución concentrada de pirogalol hasta el nivel

PERTENECE A LA BIBLIOTECA
MUSEO DE BARCELONA

C, que se marcará con una banda de goma ó con un hilo de color. La solución de pirogalol debe agregarse con cuidado, para que no se mezcle con la de potasa.

Se cierra el tubo con el dedo pulgar y se agita; el líquido adquiere un color oscuro, casi negro. Pasados algunos minutos, se invierte y se sumerge en agua el extremo tapado con el dedo; luego, se destapa.

El agua asciende en el tubo, reemplazando al oxígeno absorbido. Se hace coincidir los niveles, según indica la figura 29, y tapado nuevamente el tubo, se saca de la vasija.

Se observará que el nivel primitivo del líquido marcado por la banda C (fig. 30) ha ascendido hasta D. El volumen CD, que representa el oxígeno absorbido, es la quinta parte del CA. Por tanto, cinco volúmenes de aire contienen un volumen de oxígeno y cuatro de nitrógeno.

NOTA. El residuo gasoso que quede en el tubo puede trasvasarse para comprobar que es nitrógeno.

ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN

EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS ESCANDINAVAS

por Henri de Peyster (1).

Uno de los más inquietantes problemas de nuestros días se refiere á la juventud de los criminales; cada día los hay más jóvenes.

Hace veinte años, en el entusiasmo de todo ensayo, se creyó encontrar en la instrucción primaria un remedio infalible para ese mal. Como la experiencia ha defraudado esas esperanzas, los espíritus impresionables culpan á la escuela de su decepción, y es que miran superficialmente el problema. La escuela no puede dar más de lo que se le pide; y hasta ahora sólo se había organizado la enseñanza libresca, cuyo éxito fué completo; pero se había omitido lo esencial, que es la educación,

«Hay que tener presente, dice Mme. Hier-

(1) Fascículo 8.º de las *Memoires et documents del Musée Social*. Agosto de 1906.

ta Retzins (1), autoridad indiscutible en estas materias, que el niño está desarrollándose, que aún no están formados ni su cerebro ni sus sistemas nervioso, muscular y óseo, y que, según las leyes naturales, ese cerebro y esos tiernos nervios *deben ser cuidados durante el crecimiento* y no abrumados, y un ejercicio sabiamente regulado debe fortificar sus músculos y huesos.

»Y, sin embargo, ¿cómo tratamos hoy á los niños? De los 6 á los 14 ó 19 años permanecen muchas horas seguidas sobre los bancos de la escuela, que por higiénicas que sean, no son frecuentemente sino una especie de prisión para los niños, pues es contrario á su natural el permanecer horas enteras atentos y sin mover pie ni mano.

»Y después de pasar lo mejor del día en la clase, aun llevan para sus casas trabajos que han de hacer velando.

»Agréguese la constante tensión de su sistema nervioso (que es, notadlo bien, *tierno y está en plena formación*), por el temor de no saber las lecciones del día siguiente y ver limitado por ello su asueto.

»Los niños de hoy no tienen ninguna libertad... La mayor parte no tienen ni tiempo de pensar, de sentir ó de observar. Concluyen por desconocer sus deberes para con la familia, por ser extraños aun para sus padres... tienen el aire huraño, les falta su espontánea alegría de otras épocas, y cuando terminados sus estudios han hecho sus exámenes, no están armados para la lucha por la existencia. Nerviosos ó apáticos, á menudo han perdido el deseo de completar su instrucción. No tienen eso que Sainte-Beuve llama la *gran curiosidad*.»

Estas preocupaciones, nuevas para nosotros, hace tiempo que se ofrecieron á los educadores escandinavos, puesto que en esos países fué obligatoria la enseñanza cuarenta y tantos años antes que en Francia hubiesen pensado en tal cosa (2).

(1) *Sur l'éducation des enfants*, por Mme. Anna Hierta Retzins. Estocolmo, 1900.

(2) La enseñanza es obligatoria en Suecia desde 1842. En Noruega, tan sólo desde 1860; pero el principio estaba establecido ya por una ordenanza de 1739. Sabido es que en estos países la proporción de los analfabetos es inferior á 0,05 por 100.

Suecos y noruegos se esfuerzan en dar á la escuela toda su fuerza educadora (1). No sólo enseñan á los niños, incluso á los párvulos, principios de higiene y limpieza, sino que tratan de devolverles las tradiciones familiares que las necesidades de la vida moderna habían interrumpido; quieren que el hombre, antes que instruído, sea, sencillamente, un hombre. Esto es lo que da á la escuela escandinava su incuestionable superioridad.

La escuela municipal de Estocolmo ó de Cristianía es un magnífico palacio, inundado de aire y luz, con claras maderas y frescas pinturas. Las clases son espaciosas y bien ventiladas, aunque no deben tener nunca más de 30 niños, y en los largos corredores se han prodigado los lavabos, que pueden utilizarse en todo momento.

La limpieza es por doquier escrupulosa, y los niños toman cada 15 días, próximamente, una ducha caliente, que en verano se sustituye por el baño de mar.

Los maestros tienen mucho influjo, porque están bien pagados, poco abrumados de trabajo y muy considerados. En todas las escuelas tienen un salón de lectura lindamente amueblado, con piano generalmente, en donde pueden leer, escribir, charlar y tomar el té.

El maestro escandinavo no es un funcionario desconocido y sin relaciones con los padres. La ley señala las condiciones de su nombramiento y el *mínimum* de sueldo; pero su elección corresponde á Juntas locales, formadas por el alcalde, el cura (pastor) y contribuyentes del Concejo.

En los pueblos, cada escuela tiene un Comité permanente de vigilancia, constituido, en su mayor parte, por padres de familia. Y no se limita á eso su influjo, sino que

(1) Entre las escuelas danesas, suecas y noruegas hay ciertas diferencias, pero tan insignificantes, por lo general, que no merecen tenerse en cuenta, aparte de que sobrepasaría los límites de este trabajo un estudio comparativo del sistema de esos tres países. La misma razón hace que se prescindiera de ciertas cuestiones muy interesantes de la enseñanza primaria escandinava; por eso no hablaremos de escuelas rurales ó ambulantes, sin valor práctico para nosotros, ni de escuelas profesionales, algunas muy bien dotadas.

esos Comités son los que redactan los programas de estudios con arreglo al plan establecido por la ley.

Los programas no son muy diferentes de los nuestros; su mayor originalidad consiste en la gran importancia que, sobre todo en Noruega, se da á la historia moderna y al estudio de la Constitución. Todo paisano noruego lleva consigo desde la escuela la carta del reino y las muchachas campesinas tienen cierta cultura política.

Fué un espectáculo inolvidable para los que lo presenciaron el que ofreció la masa alegre y tranquila de aldeanos, descendiendo de los *fjælls* el 13 de Agosto último (1) para decidir con su voto del porvenir de su país; todos habían sentido la gravedad de aquel acto.

Pero lo verdaderamente interesante de los programas escandinavos es el lugar eminentemente concedido á la educación, á la educación moral y religiosa que se da en todas las clases, y á la educación física, sobre todo, que comprende, amén de la gimnasia propiamente dicha, trabajos manuales de todas clases.

No consiste la gimnasia en esos violentos movimientos en aparatos que desarrollan ciertos músculos, en detrimento de los otros. Su gimnasia se reduce á movimientos rítmicos que tienden á establecer una constante relación entre la respiración, las funciones del corazón y el trabajo muscular. Pero toda medalla tiene su dorso. Tan arduo es conocer á fondo esta gimnasia, que difícilmente se encuentran maestros hábiles, y, pese á los esfuerzos hechos, parece que goza de menos predicamento que antes.

Pero mientras que la enseñanza de la gimnasia está estacionada, son incesantes los progresos del dibujo y del trabajo manual. Las nuevas escuelas tienen salas especiales para dibujo. Siendo principio ya muy extendido en la enseñanza escandinava que es el

(1) Aunque esta especialidad de la educación noruega tenga su explicación en las ansias separatistas que al fin realizaron del modo consciente que dice el autor, no debemos desdeñarla. Más que útil es necesaria en España una educación *ciudadana*, siquiera para que tengamos conciencia de nuestros deberes, tan olvidados y desconocidos.—N. del T.

discípulo quien debe ir hacia el maestro y no éste hacia el alumno, así como tienen clases provistas de mapas para la enseñanza de la geografía (1) y gabinetes de ciencias naturales con los más elementales instrumentos de física y ricas colecciones de animales y plantas, tienen también clases de dibujo. Y aquí también se debe un feliz progreso al espíritu práctico de los escandinavos, que han sustituido los antiguos métodos por el dibujo de cosas familiares, y las escuelas primarias están ricamente provistas de todos los objetos usuales de la casa y el campo, y los modelos no están colocados en el centro de la sala, fuera del alcance de los miopes, como es uso entre nosotros, sino que hay tantos modelos como niños, en lo cual siguen la regla general de todas las clases, donde cada niño tiene banco y pupitre particular.

En las clases de dibujo, los pupitres tienen una tablilla para colocar el modelo. En las salas de costura, de que luego se hablará, los costureros sustituyen al pupitre.

Toda esta enseñanza no dura más que algunas horas, y es excelente. El espíritu del niño tiene una muy limitada facultad de aprender. Al cabo de unas horas, se fatiga sin provecho alguno, su cerebro se debilita por la anemia, su cuerpo se atrofia, se hace perder al niño bastante más de lo que puede ganar.

Minuciosas investigaciones de los pedagogos demuestran que el mejor medio de devolver al espíritu su frescura es el trabajo manual, y suecos y americanos, que tantas ideas se han prestado recíprocamente, probaron á la vez que desde los 7 á los 14 años todos los niños pueden adquirir una gran destreza, pero que pasada esta edad les es difícil aprender un oficio.

Estas consideraciones llevaron, naturalmente, á los educadores suecos á la idea de que es necesario desarrollar en el niño, du-

(1) Las clases especiales para la enseñanza de la geografía é historia se encuentran en las escuelas secundarias, únicas que tienen también maestros especiales para esas enseñanzas; salvo, pues, en este detalle, todo lo dicho en el cuerpo del escrito se aplica á las escuelas comunales; no hay escuela primaria que no tenga uno ó muchos gabinetes de ciencias naturales y una ó más salas de dibujo.

rante su permanencia en la escuela, el gusto por el trabajo manual.

Con eso remedia la escuela un mal que había causado. Antes aprendía el niño en el hogar paterno á servirse de sus dedos. En los países escandinavos, de largo y riguroso invierno, era antes muy intensa la vida de familia. En las largas noches, en torno de las grandes hogueras donde chisporroteaba el claro fuego de leña, narraban los ancianos las heroicas hazañas de los *Wikings*, mientras que los hombres esculpían con sus hábiles manos los grandes árboles del bosque y tejían las mujeres tapices de sencillo dibujo ó hacían esos maravillosos bordados que admira hoy el viajero.

Las condiciones de la vida moderna han deshecho el viejo hogar. Las fábricas atraeron á los padres, que regresan de ellas cansados para trabajar en la casa, y los niños, en la escuela todo el día, no pueden recibir de los ancianos la herencia de destreza que sus antepasados les transmitieran.

Se hizo un grande y laudable esfuerzo para volver al pueblo el gusto de la tradición. Escuelas de industrias nacionales enseñan á mujeres y niñas los trabajos que hacían sus abuelas; pero, sobre todo, se trata de que la escuela sea para el niño lo que no puede ser la familia.

Cada escuela tiene grandes talleres, donde, sobre bancos y con herramientas proporcionados á su estatura, aprende el niño á trabajar la madera y el hierro, y cuando á los 13 ó 14 años deja la escuela, sabe hacer los objetos necesarios de la casa: sillas, mesas, anaqueles.

Durante el mismo tiempo se reúnen las niñas en las salas de costura, donde aprenden lo que puede serles útil como amas de casa; un ingenioso sistema permite enseñar el punto á toda la clase á la vez. Grandes cañamazos, montados sobre un alto pie, reproducen, aumentadas 20 ó 30 veces, las tramas del tejido, y la maestra con un cordel á guisa de hilo hace sobre él el punto, que las niñas reproducen en su tela.

La enseñanza doméstica (*ménagère*) comprende, también, cursos de cocina teórico-prácticos. Las niñas se distribuyen en grupos de 6 ó 7, turnando todas en el papel de

madre de familia que va á la compra. Las cocinas son espaciosas, y tienen, en tamaño proporcionado á la estatura de las niñas, todos los hornillos que han de utilizar: de leña, carbón ó gas. El curso es teórico en el sentido de que se enseña, no sólo la manera de guisar bien y económicamente, sino también el valor químico de los alimentos. Es también práctico, y el alimento allí preparado se distribuye entre los niños más pobres de la escuela.

Nada de lo que puede contribuir á hacer un hombre sano se ha descuidado, y como los médicos suecos manifiestan que la mortalidad infantil se debe, en gran parte, á la casi completa ignorancia de las mujeres del pueblo en lo referente al cuidado de los niños, se intentó en una escuela municipal de Estocolmo una curiosa experiencia: Se invitó á las madres pobres á llevar sus pequeños á la Escuela, en donde se confían por turno á las mayorcitas, que aprenden así en unas semanas el oficio de madres. El rutinarismo, que no cede sus derechos, ni aun en Suecia, salió al paso; se criticó esta bella idea, encontrando inconveniente confiar los niños á jovencitas de 14 años. Toda idea nueva choca, pero es de esperar que en algunos años las suecas habrán aprendido en la escuela á velar el nido de sus hijos.

La dificultad grande de este programa es encontrar maestros competentes. No es tarea fácil la del maestro noruego ó sueco, que debe reunir á una sólida instrucción, un fino sentido pedagógico y un extenso conocimiento de la enseñanza manual ó doméstica.

La falta de cultura especial se compensó felizmente en Suecia con la creación de cursos normales. La escuela de Nääs llegó á ser, tras varias modificaciones, una verdadera Escuela Normal de enseñanza manual. Todos los años, durante unas semanas, van á ella los maestros á formarse teórica y prácticamente. Asisten á conferencias sobre Pedagogía, Higiene, Estética, Historia y Trabajo manual, y ellos mismos deben hacer toda suerte de trabajos. Son éstos de varias clases: los unos, considerados esenciales, forman el elemento obligatorio de esta enseñanza; los otros varían hasta el infinito,

según las invenciones hechas en Suecia ó en el extranjero por maestros amigos de novedades. Cada maestro antes de salir de Nääs debe hacer lo que en la Edad Media se llamaba su obra de prueba (*chef d'œuvre*). Esta prueba, temidísima de los jóvenes maestros, se cree necesaria porque es la que más desarrolla su espíritu de iniciativa.

Durante la permanencia en Nääs, deben los maestros dedicarse al dibujo, base de todo trabajo manual, y aprender también los juegos al aire libre, que son el mejor medio de desarrollar el cuerpo y conservar la salud del niño. Hay no menos de un centenar de juegos, casi todos imitados de los antiguos.

No hay una escuela semejante para la enseñanza *casera* (*ménagère*); pero se dan cursos para las maestras en diversas escuelas de Suecia y Dinamarca.

La enseñanza *casera* tiene un considerable desarrollo en esos países, sobre todo en Suecia. Por doquiera existen escuelas-cocinas, generalmente con restaurant anexo, donde las hijas de familia, en especial las prometidas, van á aprender los elementos de cocina. Cursos semejantes organiza la Escuela Normal de Estocolmo para las obreras jóvenes, y un estado mayor ambulante recorre las escuelas comunales del campo. La ciudad de Estocolmo sostiene á sus expensas una escuela de sirvientas, donde algunas huérfanas reciben durante tres años una educación profesional muy completa.

Sería sorprendente que no se hubiera tratado de formar maestras para una enseñanza tan extendida, y, en efecto, se dan cursos especiales de enseñanza *casera* en la Escuela Normal de maestras de Estocolmo, y además se reservan á las maestras cierto número de plazas, en muchas de las escuelas *caseras* superiores de Dinamarca y Suecia.

Es uso corriente de la buena sociedad enviar sus hijas, al dejar la escuela, á uno de esos colegios elegantes donde se forman las amas de casa. En casi todos estos establecimientos están las jóvenes un año, y además de la cultura propiamente *casera* (cocina, repostería, costura, coladas), se intenta, por todos los medios, hacerlas, á la vez que ma-

dres de familia, señoras de sociedad. Se las enseña higiene y rudimentos de Medicina; cuidados que deben prestarse á los enfermos, niños, ancianos y heridos. Se dan conferencias sobre las más variadas cuestiones, y en bastantes de estos colegios se organizan discusiones del género de los *debates* ingleses, de los que ni aun la política está excluída. La música, las artes de adorno tienen lugar importante, pues se las considera como indispensables para una buena ama de gobierno.

La mayoría de estas escuelas están en el campo, pero también las hay en algunas ciudades, Copenhague, Estocolmo, Upsala. En éstas se dan cursillos para las institutrices y señoras. Unas y otras han acudido al llamamiento, y la escuela Suhr, de Copenhague, se ve muy frecuentada por las damas de Palacio, algunas de 50 ó 60 años, que parecen disfrutar de un singular placer al verse otra vez estudiantas. Tal es el éxito de estos colegios, que cada día se crea uno nuevo. Mme. Bresg Nielsen, hace tiempo entusiasta de estas cuestiones, acaba de abrir uno en Copenhague, exclusivamente para las maestras.

Maestros y maestras tienen, pues, las cualidades requeridas para enseñar bien, y de ello pueden aprovecharse los niños ampliamente, pues no se les abandona al dejar la escuela. Cursos de perfeccionamiento y cursos nocturnos les acogen durante los años de aprendizaje y de los 14 á los 19 años reciben más desarrollada y extensa la misma enseñanza que recibieron de los 7 á los 14 en la escuela primaria. Los gastos de estos cursos, que se dan en los mismos locales que la enseñanza primaria, los sufragan los Ayuntamientos, y de ellos se aprovechan casi todos los niños.

Las vacaciones son bastantes largas en todos los países escandinavos y todas las ciudades organizan colonias escolares para enviar los niños al campo. No es que sea malo el aire en las verdes riberas de los fiordos, salvo quizá en algunas calles de Estocolmo ó Copenhague; pero quieren tanto á los niños en estos países que buscan para ellos aires más puros aún.

No solamente tienen casas de campo para

los niños de sus obreros la mayoría de las Sociedades industriales, y sostienen los Municipios colonias de vacaciones para los niños pobres, sino que se han constituido Sociedades privadas que duplican estos esfuerzos. Existen otras aún en la misma Dinamarca, donde, por un maravilloso entusiasmo caritativo, propietarios y aldeanos abren graciosamente las puertas de sus torres ó granjas á los niños de la ciudad; donde el Estado pone gratuitamente á disposición de las buenas voluntades sus ferrocarriles. Obras privadas rebuscan en las barriadas, por si aun quedan niños que no hayan recibido esa hospitalidad tan generosamente ofrecida, y los envían á pequeñas granjas familiares, asentadas en los bosques á orillas del mar.

Y aun han hecho más los escandinavos por los niños de sus obreros: la escuela termina temprano en Suecia y Dinamarca; á las dos lo más tarde, ya están en la calle los niños; ¿qué será de ellos?

El problema, igual en todas partes, en casi todas se resolvió de un modo semejante. *Settlements* en Inglaterra y los Estados Unidos, guarderías en Suiza, *Jugendheime* en Alemania y en Austria; la escuela de guarda se impuso por doquier como el complemento necesario de la escuela comunal. Existe en Prusia, en Polonia, en Finlandia y en Francia, donde la *Maison Sociale*, *l'Union Familiale*, *l'Œuvre de l'Ecole de garde*, recogen, á la salida de la escuela, á los hijos de los obreros de los *faubourgs*.

Una institución semejante debía existir en los países escandinavos; encontré vestigios de un *Asylet* en Noruega en 1837, que es el país donde menos se han desarrollado tales instituciones.

El objeto de las escuelas de guarda es librar al niño de las tentaciones de la calle, crearles un hogar, enseñarles pequeños oficios fáciles. Mme. Retznis, que ha consagrado 20 años á esta obra, nos aporta el precioso resultado de su experiencia: «Esas instituciones son de un gran valor social para prevenir la desmoralización de los niños», porque, dice: «Más vale prevenir que castigar»; cierto que la escuela escandinava tiene mayor valor educativo que la nuestra; pero

bueno es evitar al niño las tentaciones de la calle, pues es difícil volver al buen camino á los descaminados; y de las escuelas de corrección no puede esperarse buen resultado: «Nadie lava su ropa en agua sucia» (1).

Hay en Dinamarca muchas obras de este género, sin que ninguna se distinga por notas especiales. El ensayo más interesante es el del maestro M. Lindholm, que obtuvo de la ciudad de Copenhague y de la autoridad militar un extenso terreno para fundar un jardín escuela.

Cada niño recibe un trozo de tierra que debe cultivar, reservándose varias plantabandas para el cultivo en común de plantas raras. M. Lindholm habla á los niños de plantas é insectos. Se ve que los niños adoran estos jardines escolares, donde hacen al aire libre una vida sana y natural.

Aunque la experiencia de M. Lindholm es la más importante y concluyente, no es la única. También tienen jardín anexo las escuelas de bosque de Viena y Charlotemburgo, se han hecho ensayos parecidos en Suecia y van á hacerse en París (2).

En todas estas obras auxiliares de la escuela es la más notable la de Mme. Retznis (3), que en 18 años ha creado 70 escuelas de guarda, que están hoy en plena prosperidad. Los resultados obtenidos son verdaderamente maravillosos.

A ellas, como á todas las escuelas de este género, van los niños después de clase para hacer en ellas sus trabajos, tomar una ligera cena y aficionarse al trabajo. En muchas de estas guarderías se les dan baños duchas calientes, y en todas, la higiene y la limpieza son la regla fundamental.

El estado mayor educante está formado por colaboradores voluntarios, los más útiles para dar á la obra un carácter familiar, y, si son insuficientes, por repetidores retribuidos y maestros técnicos, zapateros, cesteros, etc.

Las niñas reciben una enseñanza casera muy completa: aprenden á cortar, coser,

bordar y tejer, y al dejar la escuela pueden ganarse la vida trabajando en sus casas. En cuanto á los niños, no solamente se les enseña á bastarse á sí mismos, si las circunstancias lo exigen (cosen sus ropas, componen su calzado, construyen los objetos más usuales de la casa), sino que se les enseñan pequeños oficios: molinería, construcción de cestos y cepillos, obras de virutas, madera y hierro.

Anualmente, y en algunas escuelas dos veces al año, se venden en beneficio de la obra los objetos así fabricados, y es tal su perfección, que muchas gentes aguardan estas ventas para proveerse de ropa blanca y de niños, de sombreros, tapices, sillas, mesas, aparadores, cestillas, cepillos, palas, esteras y juguetes.

Algunos niños llevan trabajo para sus casas, y para estimularles se ha dispuesto que se les dé una pequeña retribución por esta labor extraordinaria. No se les da el dinero, desde luego, sino que se deposita en una caja de ahorros, conservando la obra la libreta hasta la primera comunión (que por lo general se hace á los 15 años).

Las guarderías son muy amadas de los niños; obligadas á limitar su acción, sólo reciben á los más pobres. Un rapaz de 12 años, de familia algo acomodada, fué recogido por error, y como se le advirtiera días después que no volviese, entró llorando en su casa y arrojándose en los brazos de su madre, sollozó: ¿Qué haré para ser pobre y quedarme en la escuela de guarda? (1).

La apertura de estas 70 escuelas no fué cosa fácil, pues fué preciso buscar por todas partes repetidores á la altura de su misión. La importancia de la institución ha permitido una organización excelente. Todos los años por vacaciones se invita á los colaboradores y amigos de la Obra á ir á Estocolmo para seguir un curso especial de seis semanas. Facilitan los viajes los ferrocarriles con grandes rebajas y es tal la afluencia de repetidores llegados de todas las ciudades de Suecia, Noruega, Dinamarca y Finlandia que hacen de esas conferen-

(1) *Penological and preventive Principles*, por William Tallack.

(2) En Levallois, por *l'Œuvre des Ecoles de Garde*.

(3) *Arbetsstugor för Bara*.

(1) *Manual Training of children*, por madame Anna Hierta Retznis.

cias verdaderos congresos. Cada uno aporta el resultado de sus experiencias ó de las investigaciones hechas en el extranjero y así se llega casi á la perfección.

Por grandes que sean los sacrificios hechos por los escandinavos en pro de sus escuelas, están dispuestos á hacerlos aún mayores, puesto que el éxito coronó sus esfuerzos. Muchos ensayos son demasiado recientes para poder apreciarlos; pero ya puede afirmarse que, gracias á los métodos nuevos, se despeja la inteligencia de los niños, se forma su carácter y es más fácil el trabajo en la escuela (2). Ninguno de los niños salidos de las escuelas de guarda, que existen hace 20 años, ha tenido que ver con la justicia. Hay serias razones para esperar que el valor educativo de la escuela comunal hará sentir pronto todo su efecto, irán desapareciendo esos miserables hogares que la ignorancia de la mujer y la haraganería del padre convertían en antro malsano, del que todos huían. La higiene aprendida en la escuela detendrá los progresos de la tuberculosis y las casitas lindamente amuebladas por la industria paternal, inculcarán para toda la vida á los niños la afición á la casa sana y alegre.

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik

(*Revista de Filosofía y Pedagogía.*
Langensalza.)

MAYO

Problemas de la Filosofía natural, y especialmente el problema del movimiento, con referencia á los trabajos: «El encaje del mundo», por Hermann, conde Keyserling.—«Filosofía y Ciencia natural», por el Dr. W. Camerer, y «Las bases filosóficas de las ciencias», por el profesor Dr. B. Weinstein, por el Ingeniero H. Friedrich.—Se trata de buscar un fondo filosófico á los resul-

(2) *Les Ouvroirs pour enfants pauvres*, por Mme. A. Hierta Retnis.

tados parciales de las diversas Ciencias naturales. Hay tres caminos: A) Se elige como punto de partida una concepción sacada de la experiencia y generalizada, derivando de ella el sistema filosófico por deducción (el agua en Thales, las mónadas en Leibniz, y en el conde Keyserling, el postulado: el Universo es un todo cerrado y conexo consigo mismo). B) Se parte de la experiencia y se llega por inducción á conceptos superiores, sin investigar los fundamentos de aquélla ni de las conclusiones sobre ella edificadas (empíricos, y también con frecuencia Keyserling). C) Se investigan los fundamentos del conocimiento y también, por tanto, los supuestos que sirven de base á los dos sistemas anteriores, de modo que se ponen como otras tantas cuestiones el nacimiento de los conceptos fundamentales, las contradicciones que de su consideración crítica se desprenden, el origen del conocimiento, si lo es ya la mera experiencia, etc.—Para responder á estas cuestiones se toman caminos diferentes: a) Keyserling emplea un método especial análogo al sistema de proyección en Geometría (v. gr.: de todas las manifestaciones posibles de la unidad de la ley, sólo nos es accesible la proyección sobre la vida individual dentro de los límites de sus leyes). b) Weinstein investiga en pluralidad de aspectos el nacimiento ó desarrollo de los conocimientos sacados de la experiencia mediante el pensar, y los expone en forma de conferencias populares, con lo cual los fundamentos de las ciencias quedan divididos y sometidos á un estudio psicológico y crítico. c) Camerer parte de los resultados de una rama científica especial, la fisiología, sirviéndole el estudio del alma humana, á la luz de la ciencia natural moderna, como punto de vista y material de experiencia para tratar conceptos fundamentales de las ciencias exactas (fuerza, materia, inercia, masa, peso, energía), todo ello con un cierto sentido mecanicista y sin preocuparse de comprobar ó justificar el punto de vista adoptado. d) También se puede partir de una determinada afirmación y someterla á un estudio filosófico; por ejemplo, la afirmación de los mecanicistas: «un fenómeno natural es sólo

comprensible cuando se ha referido á movimiento», la cual se convierte en esta otra: «un fenómeno es sólo comprensible cuando todas sus relaciones se explican en el sentido de nuestras intuiciones fundamentales».—Intuiciones fundamentales son las más simples representaciones que se deducen de varias sensaciones concretadas en una unidad. Así, la intuición del espacio se forma por una reunión en nuestra conciencia de las impresiones de varios sentidos en virtud de especiales disposiciones anatómicas y fisiológicas. Hay una intuición externa (unidad de diversas percepciones de un objeto) y otra interna (basada en el recuerdo de representaciones aisladas, después de terminado el excitante exterior), que es un paso previo en la evolución psicológica del concepto (acaso lo que Camerer llama *preconceptos*, ó lo que denomina Hertz imágenes aparentes ó símbolos).—La intuición del tiempo es la reunión de impresiones sucesivas en una unidad en el tiempo. No hay órgano especial del tiempo, y se supone, con Camerer, que va unido á la actividad de determinadas células ganglionales en la corteza del cerebro.—También es otra de las intuiciones fundamentales la intuición del movimiento. Y hasta cabe acaso hablar de un sentido del movimiento, porque aunque no haya un órgano especial, cabe referirse á la utilidad de las células ganglionares pertenecientes á los nervios motores, al llamado sentido muscular, á los centros de movimientos reflejos y, finalmente, á la curva de la voluntad.—Hasta ahora derivaban generalmente los psicólogos la representación del movimiento de las del tiempo y el espacio. El autor se propone probar, por el contrario, su sustantividad. (Concluirá.)

La Universidad y la enseñanza de la religión, por el profesor Dr. E. Thändorf.—Son observaciones con motivo de un discurso pronunciado por Harnack en una Asamblea de filólogos y maestros (*Schulmänner*) alemanes celebrada en Basilea en 25 de Setiembre de 1907.—Cree Harnack que, no habiendo más que dos maneras de enseñar religión: la autoritativa y la histórico-crítica (porque el sistema cíclico no es para él en general sino engañosa repetición),

hay que hacer en los 12 años de escuela una interrupción forzosa de la enseñanza de religión, porque los niños de 12 á 14 años ni pueden ya recibir enseñanza autoritativa ni comenzar todavía según el método histórico-crítico. Debería, pues, suspenderse la enseñanza de la religión desde el 6.º al 9.º año escolar.—El autor cree, por el contrario, que no cabe semejante salto, sino que los niños, mediante el manejo inteligente de los materiales históricos, pasan gradualmente y por propia madurez de lo autoritativo é impuesto, al propio pensar y sentir. La emancipación de toda autoridad externa suele ocurrir entre los 16 y los 18 años.—Propone Harnack que la enseñanza de religión en el grado superior comprenda 4 años, de los cuales se dedicará el primero (*Unterssekunda*) al Antiguo Testamento, con especial consideración de los profetas, sobre la base de las modernas investigaciones históricas; el segundo á la historia de Jesús y los apóstoles, sobre un fondo de historia judía y heleno-romana, leyendo capítulos escogidos del Nuevo Testamento.—El autor cree que son insuficientes dos años para tratar Antiguo y Nuevo Testamento, que Harnack se deja llevar de su concepción universitaria de la conferencia oral (*Vorlesung*) y que habrá que echar mano de los dos años de pausa por él propuestos, si se quiere que los niños se apoderen por sí mismos de la materia y la elaboren.—El tercer año debe dedicarse, según Harnack, al conocimiento del catolicismo y del viejo protestantismo, no haciendo historia de la Iglesia, sino tratando de dar á conocer fundamentalmente las confesiones que luego ha de encontrar el niño en la vida, y al mismo tiempo, algunas de las grandes figuras de la Iglesia. El autor cree que si el niño ha de darse cuenta de los problemas fundamentales (por qué la Iglesia, que tiene como fin la dominación del mundo, encierra dentro de sí las órdenes monásticas; por qué no puede prescindir del clero, y lo que éste significa; cómo se estableció la misa y la confesión; qué representan el Sacramento y la autoridad; qué papel hace, al lado de ellos, la piedad agustiniana y cómo el protestantismo se levantó en contra; en qué puntos significa una revisión total y en

cuáles una parcial, etc.), no basta un año, á no ser que se trate la materia en una serie de explicaciones cuyo resultado no es más que una raya que borra en seguida el viento. El cuarto y último año (para jóvenes de 18 y 19 años) quiere Harnack que se dedique á componer la naturaleza de la religión y la esencia del cristianismo, considerando especialmente los conflictos con las modernas corrupciones del mundo, y estudiando también el modo como aparece el cristianismo en los grandes pensadores de los últimos 120 años. Nada de apologética sistemática: los hechos deben encargarse de hablar.—En este punto está el autor de acuerdo con Harnack, porque precisamente ese último año de escuela es el que prepara á los muchachos para la vida, ya que la Universidad alemana es una escuela de especialistas, donde casi nadie se cuida de los intereses generales de la cultura. (Concluirá.)

Comunicados.—1. Tercera convocatoria de premios de la Kantgesellschaft.—2. Tercer Congreso internacional de Filosofía: Heidelberg, 31 de Agosto á 5 de Setiembre de 1908.—3. El modo acertado y el modo erróneo de cultivar el patriotismo en las escuelas superiores, por el profesor Wächter, de Rudolstadt. (Conclusión.)—4. En qué puede contribuir la cuestión sexual á la educación nacional, por el Dr. F. Siebert, Munich. (El autor, con motivo de haber dado entrada el Ministerio prusiano de Instrucción pública á la cuestión sexual en los gimnasios, hace algunas consideraciones sobre el modo de ser tratada, tomando un punto de vista intelectualista y de enseñanza.)—5. Dos nuevos libros de L. Gurlitt, por el Dr. Willibald Klatt.—6. Sobre Pedagogía en los gimnasios, por W. Rein, Jena. (El autor llama la atención hacia dos libros de G. Budde y Neuendorff, que tratan de acentuar el lado educativo, sin descuidar la instrucción sólida.)—7. Pedagogía y Universidad, por W. R. (Las tres Universidades bávaras contestan negativamente á la consulta sobre si convendría establecer en ellas cátedras especiales de Pedagogía y escuelas para ejercicios, fundándose, entre otras razones, en que la Pedagogía no puede dar frutos como ciencia aislada y sería precisa

una Facultad de Pedagogía para trabajar la didáctica de cada rama científica; en que la base psicológica necesita darla un filósofo; en que habiendo ya Seminarios para preparar maestros, la Universidad debe conservar sólo la formación técnica y humana.)—8. El estudio de Herbart.—9. Curso de perfeccionamiento sobre Pedagogía médica en Munich.—*Crítica de libros.*—*Prensa profesio.*—*Libros recibidos.*—JOSÉ CASTILLEJO.

FRANCIA

Revue Internationale de l'Enseignement.*Paris.*

MARZO

Lección de apertura del curso; sobre la teoría de la Historia, por Xenopol.—Este distinguido profesor, catedrático de la Universidad de Jassy, miembro de la Academia rumana y correspondiente del Instituto de Francia, ha profesado en la Sorbona, durante los meses de Enero y Febrero, 10 lecciones sobre la teoría de la Historia. De esta primera el mismo autor hace el resumen diciendo que el mundo, al contacto de nuestro espíritu y merced á sus repetidos esfuerzos, ha revelado el modo de realizarse sus fenómenos, y así ha nacido la ciencia; que la causa de los fenómenos, es decir, la explicación de su manera de manifestarse, permanece aún muy alejada, y sólo accidentalmente ha sido tocada por las investigaciones científicas. Este conocimiento del universo en tanto que es accesible á nuestro entendimiento, es, sin embargo, bien real y reproduce la imagen intelectual de la realidad; pero nuestro espíritu es absolutamente impotente para penetrar la última razón de ellas y bajo este respecto debemos resignarnos á decir con el gran sabio alemán Du Bois-Raymond: *ignoramus*, ó mejor todavía, *ignorabimus*.

Informe sobre el bachillerato, por M. Tournain.—La cuestión del bachillerato, que se había creído resuelta en 1902, ha sido planteada una vez más en 1906. El examen final, aun modernizado, ha sufrido nuevos ataques. Corrió el rumor de que iba á ser suprimido.

M. P. Crouzet, profesor del Colegio Rollin, emprendió, en Octubre de 1906, una información cuyos resultados fueron publicados en la *Revista Universitaria*.—La Sociedad de la enseñanza superior, que había ya deliberado largamente sobre el asunto en 1898, puso la cuestión en su orden del día y le consagró cuatro sesiones: el 27 de Octubre, el 17 de Noviembre y el 8 y el 22 de Diciembre de 1907. Después de una seria discusión, la Sociedad votó la resolución siguiente: «La Sociedad de enseñanza superior rechaza la sustitución del bachillerato por un examen interior sufrido en los establecimientos de segunda enseñanza; también rechaza la sustitución del bachillerato por un examen de ingreso en las Facultades y Universidades; se pronuncia en favor del mantenimiento del bachillerato como examen exterior y público, que haga constar los resultados de la segunda enseñanza». Fueron adoptadas también algunas otras resoluciones relativas á la composición de los Tribunales y á las materias que pudieran ser objeto del mencionado examen.

Una escuela alemana en París, por M. H. Schoen.—Se refiere á la que existe actualmente en el núm. 93 de la calle de Crimea, cerca de las Buttes Chaumont; una gran escuela alemana que ofrece una enseñanza primaria muy completa. Cuenta ahora con 130-140 alumnos próximamente y presta grandes servicios á las familias de origen alemán, poco corrientes todavía en el uso de su lengua y á los jóvenes franceses que quieren desde su infancia adquirir un conocimiento teórico y práctico de la lengua alemana. Instalada en un delicioso jardín con un batimento destinado al director M. Fleischhaner y otro al pastor protestante, constituye una especie de *chalet* bien construído, poco elevado, elegante sin pretensiones, donde el aire y la luz circulan fácilmente. La escuela alemana ha nacido y vive sin ruido ni reclamo. Creada algunos años antes de la guerra franco prusiana bajo los auspicios del célebre filántropo alemán Bodelschwing para los niños de las familias alemanas de París que seguían con dificultad los cursos de las escuelas francesas y reorganizada en 1876, se ha desenvuelto sin atraer la aten-

ción de los indiferentes, casi ignorada del público. Siendo la escuela mixta y graduada, cada división contiene niñas y niños. En las divisiones inferiores, estos últimos están en mayoría; en la división superior ocurre lo contrario. El régimen de la coeducación ha dado hasta ahora resultados excelentes, sin que se haya notado en él el más pequeño inconveniente.—El Comité directivo hace todo lo posible por ayudar á sus antiguos alumnos á encontrar colocación. Procura seguirlos en su carrera al salir del establecimiento, como vela por su conducta durante sus años de estudio. La educación moral está particularmente recomendada á los profesores. Desde la señora que cuida á los pequeños hasta el director, todos tienen conciencia de la alta misión del educador, que consiste en formar el corazón y el carácter tanto como la inteligencia de los niños. En el plan de estudios el alemán está, naturalmente, colocado en primer lugar. Se le enseña sobre todo por la práctica; los ejercicios orales son numerosos, pero no están excluídos los trabajos escritos. La historia se enseña según los principios modernos; no se exige, como en otros tiempos, lista de fechas, ni el recitado de secas enumeraciones de batallas perdidas ó ganadas, sino que se procura poner en claro la significación de los grandes hechos históricos, el estado de la civilización, el comercio y la industria, la literatura y el arte de un pueblo en un momento dado de su historia. Se insiste especialmente sobre las relaciones de los pueblos entre sí. El canto se cultiva particularmente en la escuela alemana aun entre los alumnos de la división superior. El hecho de contar con niñas entre los alumnos permite agrupar las voces de manera que se puedan obtener todos los elementos necesarios aun para coros de una ejecución difícil. Al lado del canto, la lectura rítmica parece tener un gran éxito en la escuela alemana. En la riqueza incomparable de los *Lieder* y de los cantos populares de Alemania, encuentra una mina inagotable.

La interpretación del art. 7.º del decreto de incorporación de la Escuela Normal á la Sorbona, por M. L. Clédat.—Discute la interpretación de dicho artículo y, por lo tanto,

el máximum de promociones de la Escuela Normal.

Sociedad de enseñanza superior.—Crónica de la enseñanza.—Análisis y extractos.—Revistas extranjeras.—DOMINGO BARNÉS.

Revue Pédagogique.—Paris

ENERO

El método catequético en la enseñanza de la moral, por M. L. Boisse.—Redúcese al examen, desde el punto de vista puramente pedagógico, de la utilidad práctica del *Catecismo* de moral de M. Lalande, destinado á los alumnos de 10 á 15 años, de los Liceos y Colegios. Este catecismo se ha compuesto por su autor después de haber tratado vanamente de hacer una adaptación francesa del libro de Fricke, *Siitenlehre für Confessionslose Schulen*, adaptado también al inglés por Bikken y Hatton. M. Boisse encuentra pocas razones que aconsejen la enseñanza de la moral por medio de preguntas y respuestas; quizá ninguna. Una enseñanza de esa suerte hace entrar la de la moral, cuyo objetivo debe consistir en hacer producirse á los hombres moralmente, en una rutina semejante á la de las otras disciplinas, sujetas á cuadros de horas y de programas: la enseñanza del deber debe ser de todos los momentos y en reuniones especiales impuestas por la ocasión de acontecimientos, de pormenores de la vida pública familiar ó escolar. «La enseñanza de la moral por el método catequético anida demasiado en la envoltura de la escolaridad; se mueve en el círculo estrecho de los maquinales y estériles hábitos de colegio; carece, pues, de eficacia, si es verdad que lo que hay que buscar aquí es mucho menos la fría inteligencia que el amor ardiente de la moralidad.» Además, ese método, y es consecuencia de lo dicho, está fuertemente impregnado de formalismo, de abstracción, por lo tanto, muy lejos de la realidad y de la vida, «de la *augusta* vida de todos los días». Los niños no entienden. las fórmulas en que la moral se les ofrece; el método criticado refleja sólo el fin, casi olvidándose de los medios, en reglas universales con excepciones universales

que no se plegan á su mundo vivo. Y todavía tiene la catequética otro vicio: supone una ortodoxia, porque el autoritarismo del método implica el dogmatismo de la doctrina. Fomenta el psitacismo, pero ahoga la espontaneidad viva, la inquietud del alma, el escrúpulo (susceptible, desgraciadamente, de exageración morbosa), que son quizá el toque esencial de la moralidad subjetiva. M. Boisse piensa, como M. Lalande, que por cima de las más variadas discusiones dogmáticas hay una *ciencia de la moral*, que deben conocer los niños; pero cree que es malo suministrársela en fórmulas. «¿No es de temer que una vez instalados cómodamente en una de estas buenas máximas hayan hecho su sitio para siempre? ¿No es de temer que la posesión bienaventurada y estática de estas excelentes fórmulas les dispense por siempre de reflexión y de vida profunda, de movimiento y de progreso? ¿No es de temer que estas casas se conviertan para ellos en prisiones? ¿No corre riesgo la moral entonces, por el hecho mismo de este *método católico*, de prolongarse en su espíritu como una especie de religión solidificada, adoptada de una vez para siempre; no revisable, inmóvil como el dogma y como él barrera?»

La moralidad y las fórmulas morales, por M. A. Lalande.—El autor del *Précis raisonné de morale pratique* (no de catecismo alguno, según advierte), contesta en este artículo á las observaciones que en el anterior le dirige M. Boisse. Se extraña primeramente que haya podido ser tomado por un libro para ejercicios de memoria, cuando sólo debe verse en él un *programa*, por el cual los educadores hagan conocer el tipo moral hacia el cual entienden dirigir los caracteres y los espíritus y «como un libro de referencia, al cual acudir para encontrar una fórmula á que ligar las apreciaciones y discusiones de la vida cotidiana». He aquí los términos en que su uso ha sido definido por la *Sociedad de filosofía*, que lo ha autorizado y colaborado en él con su poderosa crítica: «Ser distribuido á los alumnos de un colegio para recordarles por su presencia material, la existencia y la unicidad de nuestra moral; —llegar por ellos á los padres, á los cuales

hará conocer las grandes líneas de la moral que el Estado cuenta inculcar á sus hijos—; rectificar quizá también, en algunos puntos, los prejuicios ó las insuficiencias morales demasiado esparcidas y contra las cuales no se sabe bastante que somos, nosotros los filósofos, unánimes á protestar—; dar materia á conversaciones entre alumnos y maestros, muchos de los cuales, entre los jóvenes vigilantes de internado, carecen, á pesar de su buena voluntad educadora, de ocasión, de texto, y quizá sobre todo de punto de apoyo—; suministrar á los profesores, repetidores censores, provisos, una fórmula precisa y duradera á la cual referir los elogios y las reprimendas—; en una palabra, facilitar la expresión exterior de la comunidad moral necesaria entre los educadores, padres ó maestros; y con esta expresión fortificarla».—M. Lalande no quiere, pues, mecanizar la enseñanza de la moral, que debe apelar sin cesar á los hechos concretos, buscar los casos de conciencia y esclarecerlos, en la vida escolar, en los periódicos, en la fantasía. Si cuando M. Boisse dice que para la enseñanza en cuestión no son menester ni programas, ni local escolar, ni horario fijo, quiere decir que la educación moral debe hacerse en todas partes, en la clase de historia ó en la de matemáticas, en el refectorio, ó en el recreo; también M. Lalande está con él de acuerdo; pero el *Précis* es un formulario que tiene su valor práctico pedagógico y que debe enseñarse con programas y en horas y locales regulares y determinados. Trátase, si vale la palabra, «de un *léxico* que permite unificar en su expresión las experiencias morales» y «hay un tiempo para el conocimiento; otro, ó más bien hay todos los demás, para la vida y la exhortación», que tampoco la gramática crea la lengua, ni la botánica las flores. La fórmula es odiosa y malhechora, ya que se recuerda el *método católico*, cuando es falsa, cuando oculta el vacío del pensamiento, cuando es impuesta desde afuera por una autoridad, cuando se proclama de esa suerte intangible y eterna. Pero nada de eso es inherente á su naturaleza. Hay otra manera de formular: la de los jurisconsultos, los naturalistas, los físicos, los matemáticos, etcé-

tera, la que constituye el método científico. Sus cláusulas esenciales son: 1) que siempre sea revisable y perfectible; 2) que se establezca por acuerdo de los hombres competentes; 3) que los que se sirvan de tales fórmulas, y sobre todo los niños y los estudiantes, se ejerciten en aplicarlas sin cesar, refiriendo los casos particulares á las fórmulas y representando las fórmulas por casos particulares. No hay duda que existe hoy un conjunto de verdades morales sobre las cuales están de acuerdo los hombres honrados, siempre que al mismo tiempo sean hombres ejercitados en la reflexión psicológica y en la observación moral. En la verdad hay siempre una parte de convención, que los lógicos modernos han tenido el mérito de poner en claro y á la cual no debe temérsele, ni manejar como argumento escéptico; se reduce á la manera de *enunciar* una comunidad real de vistas teóricas ó de fines prácticos. «¿Por qué la expresión de estas verdades será una tapadera de plomo? ¿No será menester más bien representarla como una terraza sólidamente levantada, donde podremos defendernos de los barrancos del suelo y elevar la vista sobre un más amplio horizonte?»

Los poemas de Ernesto Dupuis, por M. R. Périé.—Conferencia hecha en las Escuelas Normales de Blois.

Alberto Sorel y su obra, por M. Maurice Donnay.—Trátase del hermoso y delicado discurso de recepción, pronunciado en la Academia Francesa por el que ocupó la vacante de este distinguido historiador. Redúcese á un sencillo relato de su vida en consonancia con su país de origen, con el medio en que vivió, con las exigencias de su trabajo. Sorel nació en Honfleur en 1842, estudió en su país y en Alemania; su espíritu se meció, en sus mocedades, entre la literatura y la historia; fué diplomático; y académico; fué principalmente historiador y profesor. La *Escuela libre de ciencias políticas*, fundada á raíz de la derrota de 1870, le debe grandes beneficios. La cultura, varios libros fundamentales, como la *Historia diplomática de la guerra franco-alemana*, la *Historia de Europa y de la revolución* (en que empleó 28 años de su vida), el *Tratado de Derecho*

de gentes (en colaboración con M. Funck Brentano), *La cuestión de Oriente en el siglo XVIII*, Montesquieu, Mme. de Staël, amen de varios estudios de literatura, de crítica y de historia, que reunidos forman otros cuatro volúmenes.

La escuela maternal, por Mme. P. Kergomard.—Así empieza este *Rapport*, dirigido al Ministro de Instrucción pública de Francia: «Permitidme conducirlos con la imaginación en un hermoso día á una vasta pradera con rincones de umbría, un espacio arenoso, tal como suelen exigirlo los juegos de los niños pequeños, y un terreno edificado apropiado á los juegos llamados de «aire libre»... Sobre esta pradera juegan, agrupados según su edad, sus gustos, su desenvolvimiento, sus simpatías, numerosos niños de 2 á 6 años. Estos niños juegan libremente bajo la vigilancia de algunas mujeres que su aspecto, su actitud, designan como sus tutoras momentáneas. Porque se las ve interesadas en lo que los niños hacen; que están allí para dar un consejo, para impedir que el ruido degenera en insoportable batahola, la actividad en hirviente efervescencia, los pequeños desacuerdos en disputas y batallas, para cuidar los desollones, para enjugar las lágrimas, para asociarse al júbilo. Fatigados de recreo, los niños reunidos por sus guardianas se dirigen hacia la casa de amplios ventanales, construída en uno de los extremos de la pradera; van á entrar, precedámosles. Franqueado el vestíbulo, claro y espacioso, penetramos en una pieza central amueblada en todo su contorno con bancos de descanso, y un instrumento de música que acompañará las marchas, las danzas, los cánticos mímicos, que también á veces calmarán los nervios sobreexcitados. En los muros véanse colgados al alcance de los niños mayores, juguetes para los días de lluvia. Visitamos el *vestuario*, la *sala de aislamiento* destinada al niño atacado de fiebre, que quizá incuba una enfermedad contagiosa y no puede ser devuelto á su madre ausente; la *sala del sueño*, amueblada con camitas higiénicas, separada del resto por grandes vidrieras para que las guardianas puedan echar una ojeada á los niños que duermen ó se despiertan; los cuartos de

aseo conforme á los *desiderata* de los higienistas; en fin, algunas salas más, siempre clarísimas, con algunas imágenes en los muros de dibujo neto y sobrio, representando escenas de la vida de los niños y de los animales, grandes armarios de cristales encierran el material de educación; álbums de imágenes, cubos, barro para modelar, pizarras, lápices de dibujo, papel de varias clases para dibujar, recortar, tejer ó hacer flores; cartones para la construcción de objetos, cañamazo, lanas de bordar, etc., juegos de la oca, lotos, muñecas, etc., En una de las salas, algunos encerados móviles para la enseñanza de la lectura á los niños de 5 á 6 años que deseen aprenderla.

Sí, en el curso de nuestra visita hemos visto á los niños *ocupados* según su edad; sí, no hemos oído por parte de las profesoras nada que se parezca á una enseñanza abstracta, dogmática, desproporcionada, ni por parte de los niños respuestas estereotipadas, en tono de melopea, siempre el mismo; sí, hemos visto el goce de aprender, florecer en todas las caras, como hace un momento florecía la dicha de jugar en libertad; sí, en fin, la limpieza de los niños. Garantiza los buenos hábitos que desde la escuela—pues es á una escuela á la que os he llevado—han penetrado en las familias, habréis visto una escuela maternal que debiera servir de modelo á todas las escuelas maternas de Francia.»—He ahí la escuela, al parecer utópica, que la autora de esta *Memoria* mantiene en su casa todos los años durante los dos meses de vacaciones para un pequeño número de niños. Para obtener en general ese objetivo, para que las escuelas de párvulos, en vez de escuelas de deformación sistemática, lo sean de salud, de actividad física, de observación libre de los seres vivos y de las cosas concretas, escuelas de desenvolvimiento normal, debe tratarse de lograr: 1.º, locales verdaderamente apropiados, donde todo concorra al fomento de la salud física y moral de los niños; 2.º, material idéntico á aquel de que se sirven los niños en la familia; 3.º, personal que haya *elegido* expresamente la tarea delicada de educar niños de 2 á 6 años, y que se haya *preparado* para ello; y 4.º, inspectoras encargadas de excitar

las iniciativas, de establecer un lazo entre las maestras de párvulos y la administración departamental y central y entre aquéllas y las familias, con intervención del Municipio. Frente á un ideal tan elevado, son innumerables las censuras que le merecen á madame Kergomard las realidades de su patria; sin embargo, señala algunas escuelas «casi irreprochables» de este género en Montbéliard, Belfort, Besançon, Montpellier y Nimes.

Los cursos de vacaciones en Jena, por madame F. Bignon.—Versaron el verano pasado sobre Lenguas (alemana, inglesa, francesa), Ciencias naturales, Pedagogía, Patología pedagógica, Ciencias sociales, Teología, Arte, Ejercicios prácticos de modelado, etcétera, etc. Asistieron á ellos más de 500 personas, atraídas de todas las partes del mundo por este verdadero festín intelectual. La autora ha seguido, principalmente, los de Filosofía de la Naturaleza de Detmer y las lecciones de Rein. Describe, henchida de poético entusiasmo, las clases, las reuniones, las excursiones, las fiestas...

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.—*Los estudios bajo la vigilancia de los maestros y la frecuentación escolar*.—Esas horas suplementarias de la escuela como remedio de una asistencia irregular son enérgicamente condenadas en el *Rapport* del Inspector de Academia de Puy de Dôme.

Al través de los periódicos extranjeros.—*Islas Británicas*, por A. Guillaume. 1) *Una escuela al aire libre*. Ha sido abierta en Londres, en Julio último, por el *County Council*, á imitación de las escuelas del bosque de Alemania, á cargo de Miss H. Gibbs y de cuatro auxiliares. Cien alumnos, casi anormales todos, físicamente; coeducación; alimentación fuerte y bien estudiada; rigurosa inspección médica. A los gastos han contribuído las personas interesadas en su buen éxito.—2) *Oxford y la democracia*. Visita de Lord Curzon al *Ruskin College*. Los estudiantes todos obreros, mineros en su gran parte, suelen pasar dos años en el colegio con grandes probabilidades de poder acercarse á la vida universitaria de la aristocrática ciudad. Lord Curzon quisiera que los contactos fueran más íntimos y que desapa-

recieran las viejas infundadas prevenciones. 3) *Clases demasiado numerosas*.—4) *Castigos corporales*.—*Estados Unidos de América*, por M. A. Gricourt. 1) *Estudio de la Pedagogía elemental en Alemania*. Los Sres. Stern y Lay llegaron con sus estudios á las siguientes conclusiones: la fuerza psíquica capaz de atención en el día es bastante lenta al despertar, aumenta en seguida para llegar al máximo de 10 á 12; las curvas trazadas por los investigadores demuestran también que la fuerza de la atención no está más desenhuelta de 9 á 10 y de 12 á 1 que de 2 á 4 y sube de 4 á 7. En el curso del año llega al máximo á fines de Marzo, decrece y llega al mínimo en Julio, para subir en Setiembre y alcanzar un segundo mínimo en Octubre. La fatiga causada por exceso de trabajo intelectual es más deprimente que la ocasionada por el trabajo físico. 2) *La Francia de hoy*. Así se titula el libro de Mr. Barrett Wendell, profesor en la Universidad de Harvard, que vino á Francia á dar conferencias acerca de lo que era América, y á su vuelta hizo en Boston las lecciones que forman este libro. En él son dignos, entre otros, de notarse estos dos pasajes: «La familia es para el francés más que para el americano y que para el mismo inglés». El aspecto robusto y sano de los niños de las escuelas populares, «que sería difícil encontrar en Inglaterra ó en América, en Alemania, en Italia ó en cualquiera otra parte. Es de creer—concluye—que no exista otro país en el mundo donde se cuide mejor al niño».

Bibliografía.—Sobre el libro de M. J. Hurret: *En Allemagne: Rhin et Westphalie*, mostrando corrientes escolares civilizadoras de Alemania, de que no se ha dado cuenta el autor.—LEOPOLDO PALACIOS.

ENCICLOPEDIA

LOS VACÍOS EN LA HISTORIA DEL DERECHO ROMANO EN ESPAÑA (1)

por el Prof. D. Rafael Altamira,

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

La historia jurídica del pueblo español es, entre las varias direcciones particulares que integran la Historia total de ese pueblo, una de las que más conocidas se suponen y, en rigor, una de las más ignoradas. Salvo ciertos períodos de ella, á que luego hemos de aludir, está falta de las dos condiciones fundamentales para toda construcción científica: textos depurados crítica é históricamente (es decir, en sus trasformaciones y variantes sucesivas ó coetáneas, según los lugares) y en bastante número para que sea permitido generalizar (2), y un contingente de monografías sobre puntos concretos que abran camino á estudios de comparación ó de conjunto. Y no es que sea escasa nuestra literatura histórico-jurídica; es que, por lo común, ha tocado cuestiones muy diminutas ó, por el contrario, demasiado generales, en cuyo caso se ha perdido en afirmaciones de vaguedad excesiva, cuyo principal defecto consiste en pasar plaza, á los ojos de los lectores fáciles de contentar, de averiguaciones suficientes que excluyen todo trabajo posterior. Contra esta creencia (de la cual, naturalmente, no participan los pocos especialistas que hoy tenemos) conviene repetir constantemente que, salvo muy pocos puntos ó partes de ella, nuestra historia jurídica necesita una profunda revisión, para destruir todo lo que está mal fundamentado y completar todo lo que, iniciado quizá con mano robusta, aguarda un desarrollo del que tal vez derive una rectificación esencial.

(1) El presente estudio ha sido publicado en el tomo I de las *Mélanges Fitting*, traducido al francés. El original español se imprime ahora por vez primera, con algunas correcciones y adiciones.

(2) Vid. ejemplos en mi *Historia del Derecho español. Cuestiones preliminares*. Madrid, 1903. Capítulo VI.

Esa obra de revisión, que ya comienza á indicarse en algunos autores modernos, exige, á mi juicio, un trabajo preliminar, consistente en hacer el inventario de lo que hoy sabemos acerca de cada punto, determinando con todo rigor el alcance de ello y sus fuentes, para que se vea con claridad lo mucho que aún queda por saber y la dirección en que han de encaminarse los estudios futuros. Tal trabajo es, sin duda, ingrato y de poco lucimiento, y á esas cualidades poco atractivas se debe, tal vez, que no lo hayan acometido hasta ahora nuestros historiadores. No obstante, en algunas obras didácticas está ya iniciado, aunque con la brevedad que el caso imponía; es decir, sin apurar el inventario, pero tratando de dar en líneas generales el estado actual del conocimiento en cuanto á sus conclusiones más elementales. Modelos de este género de exposiciones son la *Historia del Derecho romano, según las más recientes investigaciones* (en la que, naturalmente, hay mucha parte española) y la *Historia general del Derecho español* (desgraciadamente, incompleta), obras ambas de D. Eduardo de Hinojosa.

Lo que ahora hace falta es, de una parte, seguir ese ejemplo, completándolo en todo lo que no alcanza; y de otro, especializar la exposición, ahondándola en la forma que toda especialización consiente y no cabe en un manual. Esto último es lo que yo quisiera hacer por lo tocante á la historia del elemento romano en nuestra historia jurídica. El inventario de lo que en este particular hay averiguado positivamente, ha de ser una excelente demostración de la escasa base que suele tener la creencia vulgar en el adelanto y perfección de nuestro saber histórico.

Prescindo del período romano y del visigótico, que, por razones especiales bien conocidas y que ya he recordado en otra ocasión (1), están muy estudiados y, por consecuencia, no convienen á mi propósito. Pres-

(1) *Das römische Recht in Spanien (Studien zur Erläuterung des Bürgerlichen Rechts. 17 Heft. Breslau, 1906)*, pág. 39 á 42. A los libros que allí se citan hay que añadir el reciente del Sr. Ureña, *La legislación gótico hispana*. (En *Estudios de literatura jurídica*. Madrid, 1906)

ciendo igualmente de dos cuestiones especiales que, respecto de tiempos posteriores, se han discutido repetidas veces: la relación del Municipio medioeval postgótico con el romano, y los elementos romanos que entraron en la constitución del régimen feudal. La primera ha sido decidida por el Sr. Hinojosa en su estudio sobre *El origen del Municipio en León y Castilla* (1), donde analiza y rebate definitivamente la conocida teoría de Herculano; la segunda pertenece á la historia general del Derecho europeo y ha sido también sobradamente debatida. Lo que respecto del feudalismo en España importa, no es una averiguación de esta clase, sino un estudio monográfico—mejor dicho, una serie de monografías—sobre los caracteres específicos que tuvo en las distintas regiones en que arraigó, y una revisión en punto al problema—aún en el aire, realmente, aunque haya no pocos elementos para la solución—de su existencia ó no existencia en los países del Centro y del Oeste de España.

Cronológicamente, pues, el presente trabajo comienza en el siglo VIII; es decir, con la época llamada en nuestra historia de la Reconquista, y comprenderá, en conjunto, estas dos cuestiones generales: persistencia del Derecho y de la ciencia jurídica romanos antejustinianos en la Península ibérica y penetración del renacimiento romanista justiniano y de la doctrina de las escuelas italianas y francesas en nuestra vida jurídica medioeval.

De la primera, apenas sabemos nada, fuera de lo que se relaciona con la subsistencia de la *Lex romana visigothorum*, punto bien estudiado (2) y con el indudable favor que siguió gozando el libro de las *Etimologías*, de

San Isidoro (utilizado incluso en los *Usatici Barchinonae*, como demostró el jurisconsulto del siglo XVI, Antonio Oliva). Que los estudios jurídicos debieron tener muy escaso desarrollo en España antes del siglo XI, parece demostrarlo la carencia de escritos y compilaciones que, no obstante, abundan en Italia y Francia; por lo menos, cabe afirmar que de todos los que hasta hoy se conocen, redactados para uso del clero ó para uso general jurídico, ninguno se produjo en España. No es esto afirmar resueltamente que no los hubiese, porque no sabemos las sorpresas que pueden aún reservarnos los archivos españoles; pero es de presumir que no sean muchas. En cuanto á las leyes de origen romanista que ya al través del Fuero Juzgo, ya por influencia directa de la *Lex romana visigothorum*, ya por tradición consuetudinaria, siguieron aplicándose en la Península hasta la penetración del Derecho justiniano, carecemos de un conocimiento concreto que nos pueda satisfacer. Ni está hecha la historia del Fuero Juzgo á partir del siglo VIII, (respecto de la cual sólo suministran los autores algunos datos dirigidos, por vía de ejemplo, á demostrar que siguió vigente en los diferentes reinos cristianos producidos por la acción de la Reconquista (1) y entre los mozárabes), ni menos se ha procurado determinar en los fueros municipales, las leyes de los Concilios, los diplomas y las sentencias, la parte que pueda haber de procedencia romana (2) así como se ha deter-

(1) Respecto de su utilización en los *Usatici Barchinonae*, véanse los datos resumidos en Brocá y Amell, *Instituciones del Derecho civil catalán vigente*. Tomo I, 2.^a edición, Barcelona, 1886, págs. 17-26.—Martínez Marina, apuntó la cuestión de los conflictos entre las leyes del Fuero y las Partidas, señalando algunos casos en que los juriconsultos de los siglos XIV y XV preferían aquéllas á éstas. *Ensayo histórico legal*, pág. 421, nota (edición tercera).

(2) Excepciones á esto son el estudio sobre la costumbre de la privación de sepultura á los deudores (directamente derivada del derecho romano y perpetuada en diferentes regiones españolas), que debemos al Sr. Hinojosa, *Estudios sobre la historia del Derecho español*, 145-77, y la nota del Sr. Ureña sobre la recepción de una Constitución de Constantino relativa á la ley cordobesa del ósculo en el Derecho castellano medioeval, por intermedio de la *Lex romana visigothorum* (*Sumario de las lecciones de Hist. crítica de la lit. jurídica*).

(1) En *Estudios sobre la historia del Derecho español*. Madrid, 1903. La teoría de Herculano aún la mantienen algunos escritores españoles con relación al Municipio catalán.

(2) A. von Wretschko, en los prolegómenos de la nueva edición del Código Teodosiano, hecha por Mommsen, que llevan por título *De uso Breviariorum alariciani forensi et scolastico per Hispaniam, Italiam, Galliam, etc.*, cita la inclusión de dos pasajes de esta ley en los *Usatici* y vestigios de ella en un manuscrito de Ripoll, del siglo XI.

minado la de procedencia germánica (1). Nuestros historiadores del Derecho hablan mucho del «elemento romano» que integra nuestra vida jurídica; pero ninguno se ha preocupado hasta ahora de analizar los componentes de nuestra legislación y de nuestras costumbres medioevales para puntualizar lo propiamente romano que en ellas haya como residuo de las épocas anteriores y antes de la penetración justiniana (2). Es éste uno de los muchos trabajos de pormenor que habrán de hacer los futuros investigadores. Aunque los resultados que de él se obtengan no sean muy abundantes—por falta de documentos—, interesa hacerlo agrupando todo lo que cabe saber en este punto, por lo menos para salir de la vaguedad actual y determinar con precisión el alcance de las supervivencias romanas (3).

La penetración del Derecho justiniano como consecuencia del renacimiento de su estudio en Italia y Francia (4), ya es cosa estudiada con más detalle, si bien no con todo el que cabe apetecer. Dos cuestiones abraza la historia de esa penetración: la relativa á la ciencia jurídica y la referente á la recepción, en el llamado derecho positivo (inclu-

yendo, por supuesto, la costumbre), de leyes y principios romanos. La primera es la que cuenta hoy con mayor número de noticias, y tanto una como otra han sido miradas principalmente en su aspecto externo.

La penetración en la ciencia jurídica está atestiguada por dos grupos de datos: 1.º, nombres de jurisconsultos españoles (civilistas y canonistas), educados en las escuelas italianas y francesas ó profesores en ellas y autores de obras que expresan la influencia de los libros justiniáneos y de las doctrinas de los glosadores y comentaristas; 2.º, noticias de textos justiniáneos originales ó traducidos, completos ó abreviados, existentes en bibliotecas españolas. Por lo que toca al primer grupo, sabemos los nombres, el título de sus obras (no siempre) y el contenido de algunas de éstas, de varios jurisconsultos españoles de los siglos XII á XV (por lo general, discípulos ó profesores de Bolonia). Las noticias de este género, reunidas respecto de Castilla por Martínez Marina (1) y por Gómez de la Serna (2); respecto de Aragón y Cataluña, por Savigny, Savall y Penen (3), Vives y Cebrián (4) y otros; respecto de Navarra, por Yanguas (5), han sido completadas después por Schulte (6), Torreánaz (7), Menéndez y Pelayo (8), Hinojosa (9), Brocá y Amell (10), De Diego (11), Ure-

(1) Ficker, *Ueberrähere Verwandtschaft zwischen gothischspanischen und norwegisch-isländischen Recht*. Innsbruck, 1878; Hinojosa, *La fraternidad artificial en España* (Madrid, 1905) y *Discursos leídos ante la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas...* (Madrid, 1907); Ureña, *La legislación gótica hispana* (Madrid, 1905), páginas 200-201.

(2) Excepción hecha de algo referente al Derecho catalán, que se menciona más adelante.

(3) Brocá y Amell dicen, por ejemplo: «... las instituciones romanas se perpetuaron en Cataluña, ya por la costumbre popular, ya por los notarios»; y citan en apoyo de esta afirmación, la general de Savigny tocante á la influencia de los notarios en la conservación de las tradiciones romanistas y una ley catalana de 1337, fecha demasiado reciente para que haga fe en la cuestión á que vengo refiriéndome.—En cuanto á la utilización de las *Exceptiones legum romanorum* en los *Usatici*, sabido es que está comprobada por Ficker. Durán y Bas, *Memoria acerca de las Instituciones de Derecho civil de Cataluña* (1883), cree, sobre la base de las reminiscencias romanas de los *Usatici*, lo mismo que Brocá y Amell, págs. LXXIX y sigs. V, también Pella *Historia del Ampurdán*, pág. 575.

(4) Respecto de la cuestión, muy dudosa, de su influencia en la legislación de los visigodos, ver Ureña, *Sumario*, páginas 294-5.

(1) *Ensayo histórico-crítico sobre la legislación y principales cuerpos legales de los reinos de León y Castilla*. 1808.

(2) Prólogo á la edición de *Las Siete Partidas*, llamada vulgarmente de *La Publicidad*. Madrid, 1848.

(3) En su edición de *Fueros, Observancias y Actos de Cortes del Reino de Aragón*. Zaragoza, 1866.

(4) *Traducción al castellano de los Usajes y demás Derechos de Cataluña*. Barcelona, 1832-35. La 2.ª edición en 1861-67.

(5) *Diccionario de antigüedades del reino de Navarra*. Pamplona, 1840.

(6) *Die Geschichte der Quellen und Literatur des canonischen Rechts*. Stuttgart, 1875-80.

(7) *Los Consejos del Rey durante la Edad Media*. Tomo I. Madrid, 1884.

(8) *Inventario bibliográfico de la ciencia española*, en el tomo III de *La Ciencia Española*. Madrid.

(9) La citada *Historia del Derecho romano*, en que el autor resume la obra de Schulte, utiliza los datos de los autores anteriores á la fecha de su libro (1885) y añade algunos de propia investigación.

(10) Ob. cit.

(11) *Introducción al estudio de las instituciones de Derecho romano*. Madrid, 1900. Fundamentalmente es una repetición, en lo relativo á España,

ña (1) y otros. Pero las más de las veces, esas noticias no pasan de nombres de personas y títulos de tratados, cuyo texto no conocemos; y aun en el caso de ser conocido, ó es inédito, y falta, por tanto, publicarlo, ó no se hace respecto de él otra cosa que señalar su carácter romanista más ó menos acentuado, sin penetrar en su análisis ni, mucho menos, en el establecimiento de puntos de relación entre todos ellos, para marcar direcciones, tendencias ó escuelas, si las hubo. Nada de esto (que se ha hecho con los textos jurídicos italianos y franceses repetidamente) se ha intentado aún respecto de los españoles, en la medida á que la menor cantidad de éstos se presta. Ni aun con relación á los jurisconsultos del tiempo de Alfonso X, que son los más célebres y más citados, hay ningún estudio fundamental, salvo en lo referente al maestro Jácome ó Jacobo Ruiz, las fuentes de cuya *Suma ó Flores de las leyes* han sido determinadas por Floráñez (2). Del maestro Ferrán ó Fernando Martínez, ni Martínez Marina, ni Gómez de la Serna, ni los historiadores de fecha posterior, han avanzado más que el título de las obras que se le atribuyen, alguna dudosa y todas inéditas, pero fáciles de manejar en sus manuscritos. El Sr. Ureña tiene anunciada la publicación de ellas, así como de otras de Jácome Ruiz; y es de creer que esto traiga aparejado un estudio tal como requiere la importancia de aquellas manifestaciones científicas del siglo XIII. Respecto de otros textos, anónimos muchos de ellos, que existen en la Biblioteca del Escorial y en la de la Universidad de Madrid, no tenemos más que la noticia bibliográfica dada por el señor Villaamil y Castro (3). Los textos aguar-

de los datos de Hinojosa, con algún ligero aumento tomado de obras ya citadas y de la de M. Torres Campos (*Nociones de bibliografía y literatura jurídicas de España*. Madrid, 1884) en lo relativo á los jurisconsultos de los siglos XV, XVI y XVII, más alguna investigación propia, como la relativa á jurisconsultos gallegos de la Edad Media, que dió resultados negativos. Pág. 408, nota.

(1) *Observaciones acerca del desenvolvimiento de los estudios de Historia del Derecho español*. (Discurso leído en la ... inauguración del curso de ... 1906 á 1907.) Madrid, 1906.

(2) Prólogo y notas á la edición de las *Flores* hecha por la Academia de la Historia. Madrid, 1851.

(3) *Reseña de algunos códices jurídicos de la*

dan aún quien los estudie y quien los publique, reconstruyendo la serie. Lo mismo ocurre con las glosas y comentarios que se leen en varios manuscritos del Fuero Real, el Fuero Juzgo y las Partidas y que reveló Martínez Marina (1), aunque sin detallarlos. La reciente impresión del original de *Lo Codi* y de su traducción latina y el anuncio de la castellana (2), vienen á llenar en parte ese vacío y á ofrecer ejemplo para la clase de estudios que necesita esta parte de nuestra historia jurídica.

Las noticias de textos justinianos, frecuentes en las bibliotecas medioevales, han sido dadas por Hinojosa (apud. Villaamil, *Los códices de las iglesias de Galicia en la Edad Media*. Madrid, 1872) y añadidas por Balari en sus *Orígenes históricos de Cataluña* (3) con referencia al siglo XII y comienzos del XIII. A este dato no hay que pedirle, como ya se comprende, más desarrollo que el que en sí mismo lleva. Lo único que aquí conviene es aportar el mayor número posible de casos.

En cuanto al estudio del Derecho romano en nuestras Universidades, poseemos ya las noticias fundamentales para historiarlo, aportadas, principalmente, por Martínez Marina (libro X del *Ensayo*) é Hinojosa; éste, completando vacíos de la obra clásica de Savigny.

Vengamos ya á la entrada del Derecho romano en las costumbres, la jurisprudencia y la legislación. Respecto de Castilla, la cuestión gira, como es sabido, alrededor de la redacción de las obras jurídicas llamadas de Alfonso X, y singularmente, de la composición de las Partidas y de su aplicación antes y después de su reconocimiento como derecho supletorio, en 1348. Martínez Marina fué el iniciador de ese estudio. En

Biblioteca del Escorial. Madrid, 1882.—*Catálogo de los manuscritos existentes en la Biblioteca del Noviciado de la Universidad Central*. Parte 1.^a Códices. Madrid, 1878.

(1) En el *Ensayo histórico-crítico*, pág. 429 de la 3.^a edición.

(2) Ureña, *Discurso* citado, pág. 144. La edición ha de hacerse sobre los dos manuscritos que se conocen, ambos del siglo XIV. Cf. Suchier, *Die Handschriften der Castilianischen Übersetzung des Codi*. Halle, 1900.

(3) Barcelona, 1899, páginas 470-72.

su obra se hallará, en primer término, el análisis de las novedades jurídicas que ofrecía aquel código respecto del derecho indígena (Libros VIII y IX) y, por tanto, de los elementos romanistas que comprende, aunque no con todo el desarrollo que fuera de desear y con la referencia concreta y continua á sus fuentes. Algo más hizo en este terreno Gómez de la Serna, pero también sin puntualizar bastante, contentándose, por lo común, con decir en general que tales ó cuales doctrinas están tomadas del Derecho romano ó calcadas en él (1). Cierto es que este estudio, que se echa de menos en los autores citados, puede hallarse, en cierto modo, en los comentaristas de las Partidas y en algunos civilistas modernos, que han expuesto la historia de las instituciones españolas de Derecho privado (2); pero no es menos cierto que falta una sistematización propia incorporada á la historia de aquel Código, en la que, al puntualizar las leyes de origen romano que comprende y la fidelidad con que siguen su modelo ó lo modifican, comparativamente con las que mantienen el derecho indígena, se obtendrá el cuadro de la exacta y detallada representación romanista de las Partidas y del alcance de la transacción que aspiró á realizar «entre los diversos sistemas jurídicos, vigentes á la sazón en Castilla». Este vacío no lo han remediado los historiadores generales de nuestro Derecho (3), los cuales, lejos de especializar en la cuestión histórica que en esto

promueve el código de Alfonso X, se han limitado á abreviar lo dicho por Martínez Marina y los civilistas.

No es más concreto lo que se sabe de la aplicación práctica de las Partidas en los tribunales (á pesar de no haber sido promulgadas) desde que se terminó la obra hasta 1348. De la difusión del texto por España y Portugal, hay noticias bastantes, parte de las cuales se encuentran ya en Martínez Marina (libros X y XI) y otras se han acrecentado luego por hallazgo de nuevos códigos y traducciones fragmentarias en catalán y portugués (1). De la influencia de los letrados en los tribunales y en los Consejos del Rey, tenemos testimonios—acrecentados recientemente por los estudios del Conde de Torreánaz—que de un modo indirecto nos aseguran de la penetración del romanismo en todos los casos en que ellos intervenían y en que fuera posible hacer sentir el peso de su educación jurídica. Pero en cuanto á la aplicación efectiva de las leyes de Partidas en las sentencias de jueces y tribunales, en las decisiones del Consejo y en otros órdenes del Derecho positivo, es aún muy escaso el caudal de las noticias que poseemos. Martínez Marina reunió casi todas las que hoy se repiten: consisten en peticiones y pasajes de las actas de Cortes anteriores á 1348 (algunas, de interpretación discutible), en una ley del *Estilo* (discutible también en cuanto á la vigencia legal de la compilación á que pertenece, muy dudosa hoy día), en tres del Ordenamiento de Alcalá y en la cuestión política promovida en Castilla por la sucesión á la Corona, entre los hijos del primogénito de Alfonso X y el segundogénito Sancho. Como se ve, es bien poco. Para adquirir ideas más concretas en punto á esa penetración del romanismo de las Partidas antes de 1348, sería necesario estudiar: la jurisprudencia de los cien años que próximamente trascurrieron desde la fecha de publicación de aquel código (de la cual no hay duda que quedarán bastantes testimonios en los archivos); las

(1) Véase, por ejemplo, lo que dice de los títulos relativos á la propiedad y modos de adquirirla (Partida III). A veces trae referencias completas, v. gr.: en la patria potestad (pág. XXXII); pero por excepción.

(2) V. gr.: B. Gutiérrez: *Códigos ó estudios elementales sobre el Derecho civil español*. 1.^a edición de 1862-3. Bueno será advertir el precedente que á este respecto ofrecen las anotaciones marginales de algunos manuscritos de las Partidas, que ya vió y alegó Martínez Marina. Libro X, § 32.

(3) La deficiencia es todavía mayor que en ninguna otra, en la *Historia de la Legislación y recitaciones del Derecho civil de España*, de los Sres. Marichalar y Manrique, no obstante ser la obra de más volumen de este género; en la cual (véase el tomo III) se buscaría en vano no ya un estudio, pero ni una estimación clara del problema de la penetración romanista, ni aun las usuales noticias respecto de las escuelas italianas y su influencia entre nosotros. El tomo III lleva fecha de

(1) Sobre la traducción portuguesa, véase López Ferreiro, *Colección diplomática de Galicia histórica*, páginas 103 y 129.

coleciones diplomáticas de los reyes Alfonso X, Sancho IV, Fernando IV y Alfonso XI y hasta los papeles del Consejo Real, para aducir todos los datos concretos que se hallen de aplicación de la doctrina romanista con preferencia al Derecho indígena. Mientras ese trabajo no se haga (cualquiera que sea su resultado), no podemos darnos por satisfechos con lo que sabemos de un período tan interesante en la historia jurídica castellana.

(Concluirá.)

LA FILOSOFÍA DE RATZENHOFER

por X.

Gustavo Ratzenhofer ha sido uno de los más eminentes sociólogos de la Europa contemporánea. Todas las Revistas profesionales dedican extensos trabajos al estudio de sus obras y de su influjo, y de ellas y de otras fuentes extractamos las siguientes indicaciones sobre su vida, y principalmente sobre su filosofía (1).

Ratzenhofer murió, de vuelta de un Congreso científico en América, el 8 de Octubre de 1904. Había nacido de una familia de la clase media en Viena, el 4 de Julio de 1842. En su juventud, comenzó la relojería; pero abandonó bien pronto una profesión que para él no era muy atractiva, y se hizo soldado. Después de cinco años de servicio como sargento, llegó en 1864 á teniente. Un infatigable trabajo personal le abrió, á él, que solamente había gozado los beneficios de la escuela elemental, la Escuela de Guerra en Viena y la carrera del Estado Mayor general, cuyos cargos desempeñó en diferentes puntos de Austria, Hungría y Bosnia; por último, ascendió á general en Lemberg.—Ratzenhofer fué gustosamente soldado. Un ánimo varonil y un gran sentido poético fueron las raíces de su personalidad y además el *Leitmotive* de su concepción científica del mundo. En 1898, ocupó, como te-

(1) Recientemente, el Sr. Posada ha publicado en *La Lectura* (número de Junio corriente) un artículo sobre Ratzenhofer, titulado: *La Sociología de Ratzenhofer, según Gumplovicz*.

niente general, el más alto puesto del Tribunal Supremo militar de Viena; en 1901, presentó su dimisión, para entregarse por completo á su ciencia. En servicio de ésta le cogió la muerte.

Aparte de sus estudios militares, Ratzenhofer ha publicado las siguientes obras: *Wesen und Zweck der Politik; als Teil der Sociologie und Grundlage der Staatswissenschaften*, 3 vols. in 8.º, 1893; *Die soziologische Erkenntnis; positive Philosophie des sozialen Lebens*, in 8.º, 1898; *Der positive Monismus und das einheitliche Princip aller Erscheinungen*, in 8.º, 1899; *Positive Ethik; die Verwirklichung des Sittlich.—Seinsollenden*, in 8.º, 1901; *Die Kritik des Intellekts; positive Erkenntnistheorie*, in 8.º, 1902; *Sociologie; positive Lehre von den menschlichen Wechselbeziehungen*, in 8.º, 1907 (1).

Su filosofía.—En los más diversos dominios de la investigación científica, nos hallamos con las palabras «positivo» y «positivista», con que en general se expresa la disposición que se mueve sobre base real y excluye especialmente toda vaga especulación. Pero en los círculos científicos se emplean estas palabras en dos conceptos, que ninguno de ellos goza de gran crédito: por una parte, los doctos son de opinión que no hay para qué insistir en la intención positiva, porque, al presente, se cae de suyo que, en el mercado, sólo la verdad positiva circula; de otra, se entiende por positivismo el sistema filosófico, principalmente fundado por Augusto Comte y desarrollado por Stuart Mill y que no justifica su nombre, pues su propio fundador acabó por abandonar la base de los hechos y perderse en nebulosas especulaciones. El materialismo ha recogido, por decirlo así, la herencia del positivismo y, por lo común, positivismo y materialismo se suelen tomar por cosas igua-

(1) *Naturaleza y fin de la Política como parte de la Sociología y fundamento de las Ciencias del Estado*, 1893.—*El conocimiento sociológico: Filosofía positiva de la vida social*, 1898.—*El monismo positivo y el principio unitario de toda experiencia*, 1899.—*Ética positiva: la evolución de la moral*.—*Naturaleza del deber*, 1901.—*Crítica del intelecto: Teoría positiva del conocimiento*, 1902.—*Sociología: Teoría positiva del intercambio humano*, 1907.

les. Pero, á pesar del abuso y descrédito de la calificación de «positivista», llama Ratzenhofer «positivo» á su sistema filosófico, por reputar al positivismo, no como caduco, sino como el único método autorizado. Precisamente, lo que se reprocha al positivismo de la escuela inglesa—á saber: que no deja lugar alguno al mundo de las ideas y á su indagación—no puede decirse del positivismo de Ratzenhofer, que considera ese mundo en su plena medida, mostrando que la íntegra apreciación de los hechos de la vida nos enseña á satisfacer las exigencias morales y trascendentes, sin perder de vista en lo más mínimo la conexión con la realidad y los fenómenos.

Este positivismo conduce á una interpretación y concepción del mundo que también fué hasta ahora insuficientemente profundizada y por esto muchas veces negada y desacreditada. Desde el origen del pensamiento filosófico, se impone con fuerza cada día más irresistible al espíritu humano el fundamento monista de toda la realidad, en lucha con el pluralismo; y los más profundos pensadores de todos tiempos vienen á esta concepción del Universo, sin que hasta ahora haya sido dado presentarla sin contradicción. El positivismo parecía especialmente incapacitado para afirmar el monismo, cuando (según, v gr., lo muestran los *Welträthsel* de Hæckel) no sirve á este, sino al materialismo, que siempre lleva al dualismo. El idealismo, por el contrario, tal como procede de Leibniz, aceptando un animismo universal, se coloca en una falsa relación con la concepción ingenua del mundo, y no puede poner á un lado al materialismo—por su creencia en una materia—ni al convencido dualismo de origen teológico. El positivismo consecuente, que ante nada retrocede y sólo permite á la luz de los hechos el derecho de determinar nuestras convicciones, puede ya ahora establecer el monismo sobre una base incontrastable.

El sistema de Ratzenhofer radica, pues, en un positivismo que reconoce al monismo como la única concepción posible del mundo, la verdadera base de un criterio positivo en todos los problemas de la evolución intelectual, individual y social. Este «monismo

positivo» descansa sobre un *principio de unidad de todos los fenómenos*, expuesto en conexión con una hipótesis evolucionista rigurosamente conforme con los hechos y las leyes naturales.

Así se unen método y principio en una filosofía, que puede llamarse «positivismo monista». El conocimiento de la unidad de ley en todos los fenómenos, la sumisión á ella de todos los fines humanos, la supresión de toda contradicción en los problemas de la vida: tal es el objetivo de esta filosofía.

Está en la naturaleza del positivismo hacer que la ciencia rompa con el funesto principio de ser propio fin de sí misma, lo que la aparta de los más importantes asuntos de la evolución humana, sin haberle podido impedir hacerse esclava del más inferior afán de lucro respecto de todas las esferas prácticas. La ciencia, que, en el sentido del positivismo monista, es una construcción unitaria—ya no se la divide en ciencias del «Espíritu» y de la Naturaleza—tiene un fin positivo también: *el perfeccionamiento de la especie humana*, dando así á nuestras aspiraciones aquel contenido que hasta hoy la teleología quería considerar en vano como inmanente en la realidad.

Al punto que asignamos á nuestros conocimientos un fin positivo, ya no basta el punto de vista individual que hasta aquí tomaban las ciencias del «Espíritu». El modo de considerar el problema del Universo como un problema ontológico, cosmológico y psicológico, aparece insuficiente; y la dependencia de todos los fenómenos entre sí, tengan una expresión física ó psíquica, derrriba al Yo de su monarquía en el reino de la razón y suscita el problema *sociológico*.

Del mismo modo que aparecen desconfianzas y vaguedades contra el positivismo y el monismo, aparecen contra la Sociología. En especial, los sabios alemanes, presa del racionalismo dialéctico, se complacen en una infecunda reserva respecto de la Sociología, cerrándose el horizonte acerca del valor de la Historia como fuente de conocimiento científico. Ahora bien, el positivismo monista nos apremia para introducir también la unidad de ley en los fenómenos sociales, que en el fondo son idénticos con los

históricos, y á reconocer la esfera de la Sociología como un complemento indispensable en general de nuestro conocimiento. Ciertamente, hoy, la Filosofía y la Ciencia del Estado se hallan empapadas en ideas y teorías sociológicas; pero el desconocimiento de la posición propia de esta ciencia tiene por resultado impedir la formación de los conocimientos que á ella se refieren, y así conviene verificar esta diferenciación al modo, precisamente, como en la ciencia de la Naturaleza se ha separado, en general, la Química de la Física.

El sistema filosófico de Ratzenhofer ha apreciado el conocimiento sociológico, y de esta suerte, ampliado y complementado fundamentalmente el de los procesos psíquicos y sociales. Al lado del principio de unidad de todos los fenómenos, en sentido ontológico y cosmológico, coloca un principio de todos los *fenómenos psíquicos y sociales*, que revela el contenido de la conciencia para todas las aspiraciones humanas y deviene la fuente del conocimiento ético, económico y político.

Se acusa á la filosofía positiva de que lleva al diletantismo, porque su asunto no puede menos de ser como el extracto de todas las ciencias. Pero esta objeción ¿justificaría el mantenimiento de un método que, como el dialéctico, pone un vano verbalismo en lugar del conocimiento positivo? Ahora bien; el sistema de Ratzenhofer va por aquellos caminos que evitan todo lo más posible el peligro del recargo intelectual y de la insustancialidad, penetrado de la convicción de que el estudio á fondo de los diversos fenómenos *particulares*, merced á la *unidad de la ley de todos*, evita los errores absolutos.

Tres caminos adopta para contribuir á delimitar la esfera de su saber:

1) La investigación de los fenómenos fundamentales psíquicos y sociales, en su germen, en el hombre individual, mediante la Biología y la Psicología psicológica.

2) La persecución de su actividad en una esfera que hasta aquí ha permanecido extraña á la manifestación científica y puede, por tanto, ser dominada.

3) Por último, hacer servir al conoci-

miento positivo el saber general á él accesible.

Así, intenta examinar las relaciones humanas en su regularidad conforme á ley. Por una parte, nacen de su sistema los principios de la evolución social de la humanidad, la investigación de las fuerzas y la voluntad sociales, como contenido del conocimiento sociológico, el cual, como tal, es una esfera de la Filosofía; de otra, funda la teoría de la *Política*, como dinámica de esa fuerza y parte práctica de la Sociología.

La Política, como ciencia tratada hoy todavía bajo el influjo de Aristóteles, como teoría del Estado, es colocada por este sistema, frente á su absoluto abandono por los científicos de profesión, en el centro de las meditaciones humanas; y hasta puede en cierta manera afirmarse el hecho de que la Política domina la vida toda de la sociedad. Cierto es que, bajo el título de «Política social», se indagan las relaciones económicas de ciertas clases sociales; pero olvidando que éstas caen bajo las leyes de la Política, como lucha de los intereses de los hombres, y que, por tanto, sólo desde este punto de vista pueden ser rectamente juzgadas.

Sobre la base del positivismo monista, se reconoce á la Política como una fuerza natural que, como las demás, tiene que ponerse al servicio del fin que Ratzenhofer señala á todas las ciencias: el perfeccionamiento de la especie humana. Investigar la naturaleza de la Política y exponer sus leyes es, pues, una consecuencia capital de su sistema. En su comprensiva obra *Naturaleza y fin de la Política*, libra el autor una batalla contra un mundo de preocupaciones, errores y sofismas heredados, batalla que pertenece al conocimiento práctico de los hombres menos que á una ciencia que no ha llegado á la altura de aquellos problemas que la vida social le propone á diario y que ya han demostrado prácticamente grandes hombres como Bismarck.

Pero así como el positivismo de Ratzenhofer llevaba antes, mediante el conocimiento sociológico, á la teoría de la Política y reconocía á ésta como un medio para el perfeccionamiento de la sociedad, así también lleva ahora á una *Ética positiva*,

que aspira inmediatamente al perfeccionamiento del individuo. El sistema se halla penetrado de utilidad y finalidad (*Zweckmaessigkeit*), cuya realización ve en el imperio de la ciencia política sobre la sociedad y en el deber moral (*Seinsollenden*) sobre el individuo. La Ética positiva, no sólo puede obrar sistemáticamente para descubrir en el hombre y en la sociedad el principio, la norma y las fuerzas morales, sino que avanza por los caminos por donde sus doctrinas devienen también hechos. Esta Ética coincide con la Política, en cuanto ésta indica los medios como llega á imperar la moral; íntima consecuencia que, por ser hoy la Política el teatro del más craso egoísmo, es tan sorprendente y, sin embargo, tan irresistible.

El conocimiento sociológico, que explica lo subjetivo por lo objetivo, está además llamado á aclarar el conocimiento *estético* y á desvanecer el fantasma que en él domina de la «intuición desinteresada».

En la naturaleza de esta filosofía está también dar una respuesta precisa á la cuestión sobre el origen y contenido de la *Religión*, merced á la cual reduce á la nada la suprema objeción lanzada tantas veces contra el positivismo y la Sociología, demostrando que, en ésta, todos los motivos de la investigación y los del sentimiento se pueden reducir á una unidad sin contradicción.

Verdad es que, en la naturaleza de un sistema filosófico, que tantas opiniones tradicionales destruye, está el abrazar una serie de ideas desusadas: v. gr., que la razón, en cuanto devenida, no es permanente; que no se dan representaciones *a priori*, etc., etcétera. Muy distante del afán pueril de originalidad, el autor no expone esas ideas en modo alguno como descubrimientos, sino como verdades largo tiempo ha sabidas, ó al menos presentidas, y que sólo requerían ser puestas en claro por el camino de un método infalible, para poder valer como un progreso sólidamente establecido en la ciencia.

INSTITUCION

PENSIONES DE ESTUDIO DE LA C. A. EN EL EXTRANJERO

NOTA PRESENTADA

por el Prof. D. A. do Rego, C. A.

La Corporación, cumpliendo uno de sus fines, destina anualmente la suma de 1.000 francos á pensiones de estudios en el extranjero (1); la última concedida, correspondiente al año de 1907, lo fué al autor, de esta nota.

Debido á la circunstancia de haber obtenido por oposición mi mujer, Elvira Alonso, compañera nuestra, la pensión de ampliación de estudios igualmente en el extranjero, que el Estado concede á las graduadas de nuestras Escuelas Normales, pude prolongar mi estancia en el extranjero á todo un año, de Octubre de 1906 á Setiembre de 1907.

Juzgo deber mío dar cuenta á la Corporación, aunque sea en líneas muy generales, de mi viaje de estudios, al que tan desinteresadamente ha contribuído.

Me propuse desde el primer momento, y teniendo en cuenta el tiempo y los medios de que podía disponer, estudiar, no sólo aprovechar los elementos de todos órdenes que países tan adelantados como Francia y Bélgica, por mí visitados, pueden ofrecer, para su cultura general, á todo español que no ha salido de su patria, sino también, y en una cierta medida, desenvolver el plan de trabajos, formado con antelación, y que, cosa muy natural, sufrió después modificaciones importantes.

Los tres primeros meses de mi estancia (Octubre á Diciembre de 1906) fueron de orientación, de tanteos para vencer las muchas dificultades que se presentan al que por primera vez se encuentra en un medio tan distinto del de su vida corriente. Dados mis estudios y preparación, á dos puntos capitales había de dedicar mi atención: á la escuela, en todos sus grados y principalmente á la primaria, y al Museo Pedagógico de París.

(1) Véase el núm. 567 del BOLETÍN.

La escuela, en el concepto moderno, y sobre todo francés, no es lo que en el lenguaje corriente solemos entender en nuestro país: toma al niño, puede decirse, desde que nace y no lo abandona hasta que llega á la plenitud de su desarrollo y personalidad; es decir, desde la *crèche* hasta la escuela profesional y las obras post-escolares; es un campo inmenso, muy difícil de recorrer con detenimiento. Por esta razón, tuve en muchas ocasiones que dejar á un lado ó pasar por alto aquellas cosas que eran, no diré menos interesantes, pero sí menos simpáticas á mis aficiones. No creo oportuno detenerme á señalar los múltiples aspectos y obras que caen dentro de la esfera de la escuela primaria que yo he visitado; su sola enumeración me llevaría más espacio del que corresponde á esta noticia.

Al segundo punto, el Museo Pedagógico de París, no dediqué en un principio gran atención, pensando hacerlo cuando las vacaciones de las escuelas me dejaran más tiempo disponible, sobre todo durante las del verano. Pero circunstancias personales, que no son del caso, me obligaron á cambiar de plan, y desde el mes de Marzo hasta mi regreso, fuí uno de los concurrentes más asiduos á su Biblioteca y Colecciones.

Tenía el Museo para mí un gran interés, puesto que, prestando mis servicios en el de Madrid durante muchos años y conocido su funcionamiento y vida interior, habría de servirme de mucho conocer el de París, para poder, no sólo comparar los trabajos de uno y otro, sino aprovechar y á mi regreso poner en práctica en el nuestro, todo aquello que juzgara útil y nuevo.

Unido á estos dos grupos de estudios, bien claramente definidos, creo ocioso indicar mi asistencia más ó menos constante y regular á distintos centros docentes de los que con tan gran profusión ofrece París á un extranjero: así, asistí á cursos en la Sorbona, Colegio de Francia, Escuela práctica de altos estudios, Escuela nacional de Diplomática, Escuela del Louvre, etc., etc., á las Bibliotecas Nacional, de Santa Genoveva, de la Sorbona, del Museo Pedagógico, del Museo Social y otras, y á infinidad de conferencias y lecciones sueltas en Universida-

des populares, Asociaciones y Sociedades, ya políticas, literarias ó sociales.

Mi estancia en Bélgica, aunque corta, no dejó por eso de ser aprovechada, gracias á la excelente acogida que á mí, como á todos os de la INSTITUCIÓN, concede el ilustre Director de la Escuela Normal de Bruselas, M. A. Sluys. Con sus indicaciones y el plan que me trazó, pude en muy pocos días darme cuenta del estado de la enseñanza en aquella capital.

Deseo que la Corporación pueda formar una idea general, al menos, del trabajo que he podido realizar, procurando responder á sus fines, en relación con mis condiciones y medios personales.

En notas sucesivas procuraré ir dando idea de los centros visitados y de los trabajos que he llevado á cabo.

ADVERTENCIA

Se suplica á los señores suscritores de provincias remitan al Administrador del BOLETIN (paseo del Obelisco, 8), el importe de la renovación de su suscripción (en libranza del giro mutuo, letra de fácil cobro ó sobre monedero), con lo cual facilitan la contabilidad y se evitan el recargo del giro. Se acusa recibo del pago por medio del BOLETIN.

NOTICIAS

La suscripción abierta por la INSTITUCIÓN en favor de la huérfana de nuestro inolvidable compañero D. Alfredo Calderón, alcanza hoy un total de 5 965 pesetas, que, unido á las cantidades recaudadas por otros centros de suscripción, asciende á 22.444 pesetas.

La suscripción que con igual objeto se abrió anteriormente á favor de la viuda é hija menor de otro inolvidable compañero nuestro, D. Augusto González de Linares, alcanzó la suma de 13.284,55 pesetas.

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

Teléfono 316