

# BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PERTENECE A LA BIBLIOTECA  
DEL ATENEO BARCELONÉS

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 MARZO DE 1908.

NÚM. 576.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

Notas sobre la enseñanza del derecho en la Universidad de Berlín, por *D. José Castillejo y Duarte*, página 65.—La educación moral en la Escuela, según Mr. G. G. Myers, por *X.*, pág. 69.—Revista de Revistas Alemania: «*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*», por *D. J. Ontañón*, página 73.—Francia: «*Revue Internationale de l'Enseignement*», por *D. D. Barnés*, pág. 78.—«*Revue pédagogique*», por *D. Leopoldo Palacios*, página 80.

### ENCICLOPEDIA

Lecturas y extractos: Las ideas de Stein sobre la religión, por *X.*, pág. 83.—Las declaraciones de derechos y el derecho constitucional (continuación), por *D. Adolfo Posada*, pág. 86.

### INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 96.—Correspondencia, página 96.

## PEDAGOGÍA

### NOTAS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

EN LA UNIVERSIDAD DE BERLÍN (I)

por *D. José Castillejo y Duarte*,

Catedrático de la Universidad de Sevilla.

I.—*Historia del derecho. Lecciones*.—Explican cursos de Historia del derecho alemán los profesores Brunner, Zeumer y Gierke. Los tres hacen una exposición concisa y ceñidísima á la materia. Explican en cada semestre (cuatro horas semanales) toda la Historia de un modo igual: esto es, sin hacer en

(I) Forman parte de la Memoria presentada por el autor, como pensionado, á la Universidad de Oviedo. (Véase el número 534 del BOLETÍN.)

resumen la mayor parte y profundizar en una época ó en un problema. Comparando el tiempo (sin olvidar que se merman los cursos con las vacaciones, el comienzo retrasado y el final anticipado) con el contenido, podrá apreciarse, sin que yo insista en determinarlo, cuán resumida y quintaesenciada será la exposición. El dominio de la materia y la larga práctica hacen que la elección sea atinada, de modo que proporcionan al oyente una ojeada sobre el desarrollo del derecho germánico, con la literatura é indicaciones auxiliares para el que quiera después hacer trabajos especiales. A la lección no vienen, ni problemas generales de historia, ni controversias modernas y cuestiones críticas, como no sea indicadas de paso en la exposición.

En cuanto al criterio de lo histórico-jurídico y á la división y distribución de materias, parecen tener los tres profesores una norma análoga. Ninguno adopta el procedimiento sistemático de división de la materia en instituciones jurídicas, para hacer la historia de cada una (algo así como series de monografías); sino el histórico, en su forma cronológica tradicional. Brunner dice que, aun separada ya de la Historia del derecho la Historia política, no hay nada que aconseje además el cambio de método (para volver al viejo de las «Antigüedades jurídicas»).

Con pequeñas diferencias (alguna subdivisión), adoptan también igual distribución en épocas: los tiempos primitivos germánicos, el período franco, el Imperio y la Recepción del derecho romano.

Aun dentro de cada período, existe gran semejanza en el criterio de exposición. Se

percibe, más ó menos acentuada, la distinción de historia externa é interna, sólo que ya en cierto estado de crisis; y es nota común también la reducción á estrechísimos límites de la Historia del derecho civil, en sentido estricto (por ejemplo, el desarrollo histórico del derecho de sucesiones, de los contratos, el parentesco, la tutela, etc.), á favor del estudio de las fuentes y la descripción del derecho público, fuero rural (*Hofrecht*), procedimientos y organización judicial, estado social, división en clases, asociaciones de orden diverso, organización administrativa, régimen municipal, etc., etc. Esto llega en Gierke hasta la supresión casi completa de la historia, que pudiéramos decir, íntima del derecho privado ó civil.

Brunner mantiene el dualismo de historia interna y externa ó, al menos, algo análogo, sosteniendo que la Historia del derecho se divide, por razón de su materia, en *general* y *especial*. La general se ocupa principalmente en la historia de las fuentes y las relaciones políticas, económicas y sociales, como fundamentos y fuerzas impulsoras de la formación del derecho. La historia interna la agrupa en derecho político, penal, procesal y privado.

Mas, si se examinan con detenimiento libros y programas, puede notarse un proceso de incorporación paulatina del derecho político á la historia general: en cuanto, al tratar del estado social y político y de la organización administrativa, se incluye su parte esencial, lo que se vivió. Otro tanto ocurre con el derecho procesal y con el penal. Del derecho privado, pasan igualmente á la historia general (tomo ésta en la acepción que le da Brunner), si no sus preceptos, al menos los productos en que se exteriorizó de un modo público, visible, hasta cierto punto estable (autoridad paterna, régimen de la casa, linaje (*Sippe*), corporaciones gremiales y señoriales, etc.).

Así parece que vamos á un nuevo concepto ó delimitación de la historia interna (especial), cuyo centro sea una historia de las ideas jurídicas, basada: *a)* sobre el contenido de las fuentes como emanación predominantemente social; *b)* sobre el contenido de los documentos privados de derecho (con-

tratos, testamentos, etc.), como emanación predominantemente individual (1).

Diferencias nacen también entre los citados profesores de sus particulares preferencias y del género de estudios á que especialmente se dedican; así, mientras Zeumer mira con particular atención lo referente á fuentes en su aspecto externo y en su lado crítico, concede Gierke una mayor extensión á las manifestaciones corporativas, gremiales y en general sociales, del derecho.

Sólo añadiré que lo referente á ideas jurídicas, á jurisprudencia y derecho consuetudinario queda enteramente omitido, ó es sólo objeto de alguna referencia incidental.

II.—*Derecho civil. a) Lecciones.*—En derecho civil, las lecciones de Dernburg, Kohler y Gierke tienen análogo carácter. He oído con constancia las de los dos últimos (cuatro horas semanales cada uno.)

Gierke explicó «derecho de familia». En una Introducción breve (cinco conferencias), expuso los elementos de que se ha ido formando el actual derecho de familia (elemento alemán, canónico y romano), las fuentes, medios auxiliares y literatura y una rapidísima ojeada filosófico-histórica de las instituciones capitales que durante el curso habían de ser materia de estudio; digo filosófico-histórica, porque daba el concepto de la institución (por ejemplo, matrimonio, tutela, parentesco, etc.), los aspectos que ofrece (social, civil, religioso etc.) y su concepción fundamental general en el derecho primitivo, en el romano de la Recepción y en el actual.

A esa introducción, siguió la exposición del derecho vigente. El orden fue el del Código. En la mayor parte de las instituciones, precedía una breve indicación histórica, generalmente sobre la base: derecho antiguo germánico, derecho romano, derecho canónico, derecho eclesiástico protestante y derecho nuevo. Seguía luego el concepto de la institución, en concisa descripción dogmá-

(1) No insisto más en esto, porque es una apreciación mía. Quizá en esa dirección suministrarán luz un estudio detenido de la obra de Gierke, sobre derecho de asociación (*Das deutsches Genossenschaftsrecht*).

tica, sin otra fundamentación filosófica que la precisa para entender el concepto y su enlace y relación con el conjunto.

La exposición era después ceñida al Código, distribuyendo en forma sistemática los preceptos y citando con frecuencia el número del correspondiente á la materia tratada. El punto de vista ha sido casi siempre la finalidad, es decir, la aclaración del *para qué*, del fin jurídico perseguido con el precepto legal. Rara vez adoptaba el punto de vista del *por qué*, es decir, la explicación de cómo tal precepto ha llegado al estado en que se encuentra. De este modo, sin ser las lecciones un comentario del Código (no ha leído nunca los artículos), para analizar la letra y espíritu de sus preceptos, han tenido un carácter práctico, aplicado, no un carácter histórico. Juzgando por lo oído, creo que podría señalarse, como intención y finalidad de Gierke en esas explicaciones, dar una preparación para la lectura, recta inteligencia y estudio del Código civil.

Alguna vez, cuando era preciso para darse idea cabal de una institución que en el Código aparece indeterminada, ó para resolver una duda importante, citaba resoluciones de la jurisprudencia.

De derecho consuetudinario no se ocupó, sino para citarlo, al comienzo, entre las fuentes de derecho, considerando que el silencio del Código es bastante para admitirlo aun contra ley. (A la costumbre como fuente de derecho dedica Gierke interesantes observaciones en la parte en que ha colaborado á la nueva edición de la Enciclopedia de Holtzendorff.)

A pesar de su conocida posición como germanista, no ha hecho crítica de los preceptos del Código en el sentido de censura. Dijo al comienzo que el Código era un hecho y sean cualesquiera las opiniones respecto de él, su misión es exponer la doctrina que contiene.

Kohler explicó «derecho de sucesiones» (1). El plan de las lecciones excedió mucho del campo del Código civil y no

se ajustó tampoco á la distribución de éste.

Ha hecho un estudio filosófico, histórico y positivo del derecho de sucesiones.

En una introducción, expuso en resumen, dando las ideas fundamentales, el cuadro total de lo que había de ser materia del curso. Algo como lo de Gierke, pero más caracterizado, como forma de una enseñanza cíclica.

Apartóse luego, en la distribución de las materias, del plan del Código. Hizo cinco divisiones capitales: 1) herencia universal primaria; 2) herencia universal secundaria; 3) herencia de representación ó formal; 4) herencia singular; 5) otras disposiciones por causa de muerte (1).

En cada una de las instituciones de cada grupo, el sistema consistía en una exposición rápida, pero con suma habilidad extractada, para dar todo lo esencial del derecho romano (á veces admite en éste subdivisiones entre pre y post-justiniano); luego, otra exposición análoga, algo más reducida y con criterio comparativo hacia el derecho romano, del derecho alemán anterior al Código, y, por último, la exposición de la doctrina de éste, desde un punto de vista también comparativo, diciendo qué ha tomado del romano, qué del germánico y qué ha creado nuevo.

La extensión dada por Kohler á la exposición del derecho romano y alemán, principalmente á la de aquél, en relación con la otorgada á las materias del Código (una extensión aproximadamente igual) y con la duración del curso, parece revelar un pensamiento distinto del de Gierke. Si éste exponía en algunos minutos los antecedentes de una institución, era, creo yo, para facilitar la inteligencia de los desarrollos posteriores, por vía de introducción. Kohler empleaba tres ó cuatro clases en dar á conocer la teoría romana y los cambios operados en ella después de la Recepción. El resultado de este sistema y la idea que lo inspira es, de un lado, el criterio comparativo, que Kohler adopta en general para el

(1) A las lecciones de Kohler, ha asistido un público numerosísimo, seis ó siete veces mayor que á las de Gierke.

(1) No doy más detalles de subdivisiones, porque eso es fácil de ver en el programa.

estudio del derecho; la consideración de éste como una manifestación movible y variable, de crecimiento desigual, que no puede conocerse perfectamente sino en ese movimiento y esa variabilidad, al menos en una de sus fases y períodos. De otro lado, parece tender ese criterio á la compensación del estudio y lecciones de Pandectas (Pandectas, en el sentido de *derecho común alemán*), suprimido de los planes de enseñanza, á consecuencia de la publicación del Código. Hoy, es preciso pasar del estudio del «Sistema del derecho romano» al del *Bürgerliches Recht* (derecho civil) (1), y el espacio que media entre Justiniano y el comienzo del siglo xx, queda para muchos alumnos como una laguna, que interrumpe, corta é incomunica lo que en realidad es uno y priva, por tanto, del conocimiento fundamental del derecho privado vigente. A remediar esto tienden, ya que hasta ahora no se haya vuelto ni parece probable que se vuelva á las lecciones de Pandectas, las lecciones de derecho civil en la forma comparativo-evolutiva que les da Kohler y la publicación de obras de Pandectas, á despecho del Código civil.

Kohler, lo mismo que Gierke, se abstiene de hacer crítica del Código, salvo raras excepciones. Hay que tener para esto en cuenta que el Código civil, si bien tiene sus adversarios en ciertos aspectos (principalmente del lado germanista y socialista), está reconocido por todos como una obra científica seria; y, por tanto, su crítica, si no se refería á la concepción total fundamental (en cuyo caso, constituiría un estudio, antes que nada, de filosofía ó política legislativa), habría de hacerse en un campo de detalles, minucias y descuidos, enteramente infecundo. Esta labor tendría su aplicación principal para la práctica de los Tribunales; y la preparación para esta práctica no se hace aquí propiamente en la Universidad, sino en los años de asistencia á dichos Tribunales y de trabajo activo auxiliar (á veces, agobiante) que se exige para hacer los exámenes de *Referendar y Asesor* (especie de Secretarios-Relatores), como grados previos preparato-

rios al ingreso en la judicatura y al ejercicio de la abogacía.

La Universidad está principalmente interesada en dar una formación jurídica científica, profunda y general, que abra amplio camino, lo mismo al futuro investigador, que al futuro juez ó abogado.

En la forma externa, puede marcarse también una diferencia entre Kohler y Gierke. Gierke expone rápidamente, sin tener en cuenta si los oyentes escriben y pueden seguirle. Kohler hace una especie de dictado rápido, interrumpiéndose á cada párrafo, para que los alumnos escriban, y repitiendo lo dicho ó volviendo atrás, si éstos (á veces en ruidosa manifestación) indican que no pueden seguir ó han perdido algunas palabras. Ciertas aclaraciones, materias incidentales ó comentarios, los expone sin pausas, porque no los destina á que sean copiados. En ese caso, no empieza el párrafo con su acostumbrado *darf ich bitten zu bemerken* («permítanme ustedes les haga notar»), que es como la llamada á escribir. En ciertas lecciones, como por ejemplo, en derecho procesal en el semestre de invierno, da hojas impresas, con el extracto de lo expuesto en la conferencia oral.

b) *Seminarios*.—He asistido también con regularidad, en el Seminario de derecho alemán, á los ejercicios dirigidos por Gierke.

El Seminario se halla en el local de la Universidad y consta de una sala para las sesiones y una pequeña biblioteca.

Los ejercicios dirigidos por Gierke, á que yo asistí, consistieron en la lectura del *Espejo* de Sajonia. Tomaban parte, previa admisión, unos 20 alumnos. Cada uno tenía un ejemplar del *Sachsenspiegel*.

La edición recomendada por Gierke, y que teníamos casi todos, era la del profesor Julius Weiske, sétima edición, arreglada por el profesor Hildebrand, Leipzig, 1895. Cada alumno leía un artículo, ó parte de él, si era demasiado largo. Gierke le decía que lo tradujera á alemán moderno. En esto había pocas dificultades. Gierke hizo al comienzo algunas advertencias para la recta traducción. Luego, tenía que exponer el alumno cómo había entendido la parte leída, y, después de oír su opinión, preguntaba

(1) Véanse los *Verzeichniss* de las Lecciones.

Gierke á los demás si lo habían entendido del mismo modo. Había siempre divergencias de opiniones, dudas y preguntas que motivaban un diálogo sobre la materia. Con ocasión de ese diálogo y para inteligencia del texto, se traían á colación, en virtud de preguntas de Gierke, las instituciones de derecho público y privado y las relaciones jurídicas de la Edad Media, reconstruyendo el cuadro de los siglos XII y XIII, de que la obra surgió. Cuando las opiniones en la interpretación de una palabra ó el alcance de un concepto no se unían, terminaba Gierke diciendo cuál era la suya y por qué; y otras veces, diciendo que no había podido resolver la duda y manifestando qué clase de razones inclinaban á cada solución. Se recurría también con frecuencia á una magnífica edición fotográfica de un precioso Códice manuscrito, con ilustraciones y dibujos marginales alegóricos y explicativos del texto. El Códice está en Dresde.

El tiempo dedicado á estos ejercicios fué dos horas por semana, en un mismo día y sin interrupción.

No se leyó sino una parte, y ésta no seguida, sino pasando por cima de artículos de menor importancia ó pertenecientes á derecho público. La indicación de los artículos que habían de leerse la hacía Gierke.

A la mitad del curso y en vísperas de vacaciones de algunos días, leyó Gierke y dictó una serie de temas ó cuestiones referentes al *Espejo* de Sajonia, para los alumnos que quisieran hacer trabajos escritos.

Algunos alumnos eligieron los que preferían é hicieron los trabajos, que entregaron, casi al final de curso, á Gierke; pero esos trabajos no fueron leídos, ni se hizo referencia á ellos en el Seminario. Los temas eran, en su mayoría, el desarrollo y conceptos fundamentales de una institución jurídica en el *Espejo*.

(Concluirá.)

## LA EDUCACIÓN MORAL EN LA ESCUELA

SEGÚN MR. G. G. MYERS,

por X.

La revista norteamericana *The Pedagogical Seminary* (que dirige el profesor Stanley Hall, Presidente de la Universidad Clark, en Worcester), publica un importante artículo de Mr. Myers, Principal ó Director de la Escuela secundaria (*High school*) de Trabajo manual, de Washington, comparando la educación moral en las escuelas públicas de Alemania, Francia, Inglaterra y Norte América, con el fin de auxiliar al presente movimiento que en esta última nación tiende, cada vez con mayor intensidad, á aumentar la eficacia moral de la escuela.

Para el autor, siendo cada sistema nacional de educación un producto del espíritu y cultura del pueblo, sólo en razón de su medio é influjos puede ser entendido. Aun de cada escuela particular puede decirse otro tanto. Y esta complejidad aumenta allí donde se deja mayor iniciativa al maestro, como en Inglaterra y los Estados Unidos, á diferencia de lo que pasa en Alemania y Francia. Así, su comparación se limita á ciertos puntos. ¿Qué es lo que enseñan las escuelas de esos pueblos con un fin moral? ¿Cómo lo enseñan? ¿Qué relación tiene con la vida de sus alumnos? ¿Cuáles son además los elementos nacionales que influyen en la educación moral escolar, como otras tantas fuerzas éticas indirectas?—La individualidad del maestro y la del alumno quedan —en general—fuera del presente estudio.

He aquí el resumen de este detenido trabajo (de 50 páginas).

Alemania posee el profesorado mejor del mundo, casi todo el cual da una enseñanza moral religioso-dogmática del tipo usual de hace tres siglos, y gobiernan sus escuelas con una exactitud y rigor casi militares. En Francia, cuyo magisterio sólo es inferior al alemán (y se divide casi por igual entre ambos sexos), la enseñanza moral está cuidadosamente reglamentada por el Estado y se da conforme á las instrucciones del

Ministro.—La preparación de los maestros ingleses, en general, deja mucho que desear;  $\frac{3}{4}$  de ellos son mujeres; su enseñanza religiosa es, en la mitad de las escuelas, confesional, y neutral en la otra mitad; gozan de considerable libertad en la dirección de sus escuelas y apoyan, en gran parte, la educación moral en medios indirectos.—De los Estados Unidos, puede decirse casi lo mismo que de Inglaterra, salvo que la enseñanza de la moral sólo es ocasional; la educación moral descansa sobre todo en los aludidos medios indirectos.

La personalidad del maestro aparece, á través de todo estudio, como la fuente capital de energía de la escuela, y es lo que da vida, así á la enseñanza confesional de la escuela alemana, como á la moral sin religión de la francesa, á la lectura neutral de la Biblia en la de Inglaterra, y á la incidental moral y religiosa de las norteamericanas.—Igualmente es el factor vital en la mayoría de los influjos indirectos morales de la escuela. No hay duda que la historia, la literatura, el estudio de la naturaleza, el trabajo manual, etc., tienen gran valor ético, en cuanto suministran rico material de cultura en este sentido; pero su eficacia depende del maestro. Se dice muchas veces que la opinión de los alumnos ejerce sobre el carácter de cada uno de ellos mucho más influjo que todo lo que el maestro pueda decirles. Ciertamente, que la opinión del medio social tiene gran peso en la determinación de los ideales y la conducta del individuo, aunque, en la escuela, esa opinión es, ó debe ser, en gran parte, la expresión de la personalidad del maestro, cristalizada en el alma de sus discípulos. La atmósfera de la escuela es de enorme importancia, como la de la casa, para la formación del carácter moral. El niño ha de respirarla tan natural é inconscientemente como la atmósfera física, y, en la escuela, aquélla está formada por los hábitos y la disciplina, penetrados de la personalidad del maestro. ¿Por qué? Porque, como ha dicho Mr. Coe, siguiendo el espíritu de Pestalozzi, «el método esencial de la educación es la comunión de la vida».

Por esto es capital la formación, elección y conservación de los maestros. Es

un crimen desentenderse de la conducta moral, antecedentes, carácter y reputación del aspirante que pretende una escuela, ó conservarlo cuando sabemos que su influjo moral es dañoso.

El punto de vista genético es fundamental para la eficacia de la educación moral. Si atendemos á las diferentes fases del desarrollo del niño, veremos que, así la enseñanza confesional de la escuela alemana, como la moral laica de la francesa, han tenido en cuenta la vida del adulto, no las exigencias y condiciones de la del niño. Se procura—y en gran parte, hasta en Inglaterra y los Estados Unidos—que las ideas queden retenidas en la inteligencia del alumno, sin enterarse de si son ó no adecuadas á su estado de desarrollo moral. La disciplina de tipo militar, á su vez, parte del concepto teológico de la depravación total del niño, y no del estudio científico de su naturaleza.

Este punto de vista genético es, ante todo, importante en la educación moral: porque aspira á enlazar el trabajo entero del niño en la escuela á su vida y á su interés espontáneo en cada momento de su evolución. Y lo es también de un modo aún más directo, por el relieve que da á la trascendencia de la sugestión y la imitación en la educación de la infancia, y á sus variaciones correspondientes con las de la edad, sugestión constante, quiéralo ó no el maestro. Intensifica asimismo la consideración de las diferencias individuales de los niños, y le da base científica en su salud física, tan influyente á veces en su vida intelectual y ética, su temperamento, emotividad, iniciativa mental y moral, simpatías, tacto, etc.; así como en la educación doméstica antes de la escuela, y en todas las condiciones exteriores que rodean á ésta. También muestra que los criterios de la moralidad difieren en los niños de los del adulto; y nos informa acerca del desenvolvimiento ético: del sentido de la ley, de la verdad, de la autoridad, de la conciencia, del egoísmo y altruísmo, de los ideales, etc. Ciertamente es que en todo esto se ha hecho todavía poco, comparativamente; pero lo bastante para comprender qué riqueza hay aquí de indicaciones relativas á la educación moral.

Lo que no basta, sin embargo, es que el maestro aproveche los resultados de otros, inspirados en el punto de vista genético. La más importante ventaja de éste es su acción en el maestro mismo, una vez penetrado de él. La escuela y su equipo, la marcha de la enseñanza, los niños y niñas: todo es lo mismo que antes. Su actitud es lo que cambia; al modo de la del astrónomo respecto del cielo, cuando pasa de la concepción geocéntrica a la heliocéntrica. Ya no es la capacidad para los exámenes, ni la disciplina, ni la atlética, sino el niño mismo, lo que deviene el objeto central de la escuela, la cual «está hecha para él, y no al contrario», según el dicho vulgar.

También ahora comprendemos el inmenso cúmulo de fuerzas que sirven para esa educación.

El abogado de una cualquiera de ellas en particular, v. gr., de la instrucción moral directa, suele olvidar ó disminuir el valor de las otras para la formación del carácter. Esto se advierte en el plan de estudios de Francia, donde parece que se espera de aquel medio la panacea de todos los defectos de la moralidad nacional. Las diferencias entre los niños y entre las fases de evolución de un mismo niño piden que se pongan en juego todos los recursos.

La organización de su escuela da al maestro despierto gran número y variedad de estos recursos. La instrucción moral, incluso las máximas, proverbios, exigencias, exhortaciones y preceptos, tienen su lugar en la escuela; quizá no puedan faltar en ninguna. Pero esto no quiere decir que esa instrucción haya de darse en ciertos días y horas, como una lección fija, y muchísimo menos mediante libros de texto: unas cuantas palabras serias aquí ó allá, provocadas por algún incidente de la vida escolar, valen bastante más que un cúmulo de esas lecciones usuales y esos textos. La oportunidad, el tacto, la sinceridad, la austeridad moral del maestro, su simpatía, su atención y su experiencia y conocimiento íntimo de la individualidad del niño á quien se dirige: eso es lo que da valor á su enseñanza. «La inculcación de reglas morales—dice el profesor Dewey—sirve tanto para la formación

del carácter, como la de las fórmulas astronómicas»; y el profesor Roark cita el caso de un muchacho expulsado de la escuela por su mala conducta, y «con un 98 por 100 de puntos en ética».

En los grados inferiores, las narraciones y las fábulas, y en los superiores, las lecturas, la literatura y la historia ofrecen constantes ocasiones para cultivar el juicio moral é inspirar nobles ideales. Las más veces, el maestro debe dejar que esa moral se abra camino por sí misma en la vida de sus discípulos, cuidando sólo de que su espíritu halle en esos materiales alimentos elevados para su nutrición.

El trabajo manual, el estudio de la Naturaleza y la jardinería son de la mayor importancia para la educación moral. Ponen al niño en contacto con cosas reales, como la vida misma; obligan á la acción; llenan gratamente el tiempo, que consumiría la perezosa ociosidad; acostumbran al niño á la paciencia, haciéndole aguardar el resultado de su trabajo, y fortalecen sus nervios y músculos, base física del carácter. La experiencia ha mostrado el inmenso valor de estos trabajos para la corrección de los niños delincuentes.

Los juegos corporales desarrollan el dominio de sí mismo, la iniciativa, la cooperación, el respeto al derecho ajeno, la fidelidad al grupo, y dan grande ocasión al maestro para estudiar los caracteres y cualidades de sus discípulos. La educación física es de la mayor importancia moral. Ya Herbart decía que «las naturalezas enfermizas se sienten dependientes de los demás; las robustas se atreven á tener voluntad propia; y por esto el cuidado de la salud es parte esencial de la formación del carácter». En la evolución, el desarrollo muscular lleva al intelectual y moral. Puffer y otros han mostrado, al estudiar los niños delincuentes, así como en los campamentos de niños y colonias de vacaciones, esa relación entre el desenvolvimiento físico y la moralidad; y el Dr. Talbot ha obtenido maravillosos resultados en los niños retrasados, con sólo darles mucho sueño y mucho ejercicio al aire libre. Algún día se reconocerá la trascendencia de la educación física para la formación del carácter.

Aun las condiciones materiales del edificio en espacio, luz, calor, ventilación y demás elementos higiénicos, contribuyen al orden y disciplina de la escuela.

Esta disciplina no debe aspirar á la mera conservación del orden y á evitar los rozamientos, sino á desarrollar la personalidad (*self hood*) por la cooperación. En la escuela, nada tienen que hacer lo que se llama «quebrar la voluntad» del niño, ni la disciplina militar, incapaz de formar caracteres. Al niño, debe inspirársele desde el principio el sentimiento de la solidaridad y de su responsabilidad en el gobierno de su escuela. Esto, que se logra admirablemente en las «ciudades escolares», se puede conseguir sin tanta complicación en cualquiera escuela.

La verdadera emulación, la del alumno consigo mismo, estimulada por la comparación de su trabajo en diferentes períodos, meses, años de su vida escolar—para lo cual sirve el *cuaderno* de las escuelas francesas—sustituye la competencia viciosa de unos con otros, provocada por exámenes y premios. El coronel Parker jamás se cansaba de condenar «ese cultivo sistemático del egoísmo por medio de la venalidad; puntos, recompensas materiales y premios». El orden en la marcha de la escuela, dice el Dr. Harris, inculca hábitos de puntualidad, regularidad, organización; y las asociaciones de los alumnos, clubs para juegos, discusiones, música, etcétera, y más aún cuando nacen espontáneamente, son factores de gran importancia. Nada hay insignificante en la vida moral de la escuela: el carácter de los dependientes, su actitud para con los alumnos, el modo de cumplir sus deberes, tienen en ella mucho más influjo del que á veces se piensa.

Es de vital interés que la distribución del trabajo sea tal, que, no sólo los alumnos brillantes, ni siquiera medianos, sino todos, formen conciencia de sus progresos, y, con ella y la satisfacción consiguiente, el poder y la voluntad del esfuerzo, que sólo nace del hábito de vencer de obstáculos. Hay que insistir en que la gloria del trabajo manual y del estudio de la Naturaleza está en que consisten esencialmente en hacer y despertar del modo más fácil en cada cual esa conciencia y ese esfuerzo.

Ya se ha indicado la gran variedad de medios con que la escuela cuenta para la educación moral; pero el catálogo no es completo. Además, todas esas fuerzas tienen que obrar juntas y en armonía, para la formación de un mismo tipo de carácter: la virilidad democrática. Ya se ha visto que el defecto capital de la educación moral en la escuela francesa es que la organización y dirección de ésta reprime precisamente el tipo de carácter que la instrucción aspira á desenvolver. Análogamente, más de un maestro americano estimula la independencia moral por todos los medios, salvo el esencial: dar á sus discípulos ocasión de practicarla; ó les pide honradez y sinceridad, excitando las cualidades contrarias á fuerza de vigilancia.

Venimos á la conclusión de que la escuela puede hacer mucho más para la educación moral de sus alumnos en su vida extra escolar «Su fin—dice una educadora sueca, Elena Key—, es su eficacia sobre la familia»; y todo el libro de Henderson está penetrado de la idea de que la escuela del porvenir tendrá que hacer más con el niño fuera de ella que dentro. Los sociólogos lamentan la decadencia de la vida de familia, debida á las nuevas condiciones industriales y económicas: en general, esa vida ocupa hoy en la del niño un lugar mucho menos prominente que hace una generación; y el medio social deviene, en cambio, más potente. La familia, bien ó mal, ha delegado una parte mayor de su responsabilidad en la escuela, que de día en día tiene que ocuparse más y más en la salud, alimentación, ambiente y conducta de sus alumnos durante las muchas horas que pasan fuera de su acción.

Los medios para aumentar la eficacia de esta acción son principalmente dos. Uno, las reuniones de las madres, que vienen celebrándose en las escuelas de muchas de nuestras ciudades y que, sobre todo, influyen en los círculos pobres y de forasteros, trayendo á la familia y la escuela á mutua simpatía, enseñando á las madres á cuidar mejor á sus hijos, física y moralmente, é implantando en el hogar algunos de sus ideales. El segundo, y el más importante

medio de ese influjo de la escuela en la vida exterior de sus discípulos, es el puro momento de la acción escolar, la cual, durante sus cinco horas diarias, puede despertar energías, que necesariamente seguirán trabajando por sí en las horas de descanso y recreo y conexas con su obra con los intereses generales. Un niño me paró un día en la calle para preguntarme qué pajarero era uno que acababa de ver y no conocía; éste es un caso de esa acción. Los juegos obran también análogamente, así como el interés por la lectura del niño en casa, facilitado por los progresos de las bibliotecas circulantes.

Pero la conclusión final y más importante es que la acción moral de la escuela depende de la preparación de los maestros para este fin. «La reforma escolar es siempre reforma del maestro». En el día, esa acción no es científica, sino á la ventura é insistemática; obra del accidente, lo mismo puede ser buena que mala, y, sin embargo, todos convienen hoy en que el objetivo fundamental de la educación es el carácter.

En esa preparación del maestro, Alemania forma á los suyos especialmente para dar la instrucción religiosa; Francia, para enseñar la moral; Inglaterra, muchos—no la mayoría—van dispuestos para las lecturas de la Biblia; á más de la preparación general pedagógica que tienen casi todos los de las dos primeras naciones, y un número mayor cada día en Inglaterra y los Estados Unidos.

Pero nada de esto basta. La preparación profesional al uso no atiende á la acción moral directa, ni indirecta, y la especial para la moral dice más bien lo que debe enseñarse que los métodos prácticos de hacerlo. Esta rama debe confiarse en la Escuela Normal á un especialista y devenir el corazón de toda la educación del maestro.

Ya se ha venido indicando el sentido en que ha de dirigirse: atender mucho á la personalidad del maestro; perseguir el estudio del niño singularmente el desarrollo en él de los intereses espontáneos y su naturaleza moral, como sus diferencias individuales; adoptar el punto de vista genético, que hace del niño el centro de la vida y el esfuerzo de la escuela; tomar en cuenta la base fisiológica del carácter; considerar el lugar de la

escuela en la educación moral, con relación á la familia, la iglesia y el medio social exterior á aquélla; cultivar la gran variedad de recursos que, dentro y fuera, posee; desenvolver la armonía de todas sus fuerzas morales; estudiar cuidadosamente los métodos especiales de educación moral aplicados en ciertas escuelas, como la de cultura ética de Nueva York, la de Abbotsholme, el Reformatorio de Elmira y otras. La educación moral entrará entonces en el camino científico, que hasta ahora sólo siguen la educación intelectual y la física.

Así dispuestos, el maestro en su clase y el director en todas, ambos elegidos concienzudamente y por razón de su carácter personal, deben tener libertad absoluta para seguir su propio método, plan, organización y dirección moral en la escuela. Ni siquiera se les ha de exigir que mantengan un cierto tipo de disciplina, que den ó no una determinada enseñanza de este género—ó ninguna.—Sólo tienen que evitar el ofender las creencias religiosas de las familias.

## REVISTA DE REVISTAS

### ALEMANIA

#### **Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.**

(*Revista de higiene escolar.—Hamburgo.*)

#### SEPTIEMBRE Y OCTUBRE

*La enseñanza matinal, con cinco clases, en su aspecto higiénico*, por el Dr. Steinhaus.—Es un informe dirigido á la Comisión escolar de la ciudad de Dortmund, en el que examina las razones de carácter médico, además de las sociales y pedagógicas, que recomiendan este sistema: en primer lugar, la distribución de la sangre, durante la digestión, con preferencia por los órganos que están en actividad; y después, el cansancio que el trabajo mental produce en la corteza del cerebro y que es natural se acentúe por la tarde. Expone en varios cuadros las observaciones hechas en alumnos de una escuela de clases matinales, y con los de otros dos en que las hay también por la tarde, empleando primeramente las curvas de fati-

ga (Friedrich), luego, las medidas del es-tesiómetro (Eulenburg) y, por último, los resultados estadísticos en cuanto á los casos de enfermedad de los alumnos, comparando ambos sistemas; todo esto, con el mayor detalle é individualización, por clases, horas y edades de los alumnos elegidos en cada una de las escuelas. Obtiene la conclusión general en favor del sistema matinal, para las enseñanzas exclusivamente mentales, con clases de 45 minutos y descansos progresivos, y refuta las razones que se aducen contra del mismo. Por lo que se refiere á la ocupación de los alumnos en las horas libres, no admite sino el juego, desechando toda otra, incluso la gimnasia, á menos que vaya seguida de largo reposo. Cree ser éste el único medio de endurecer física y moralmente á la juventud.

*La 8.ª Asamblea anual de la Sociedad alemana de higiene escolar en Carlsruhe.*—Informe del Dr. Jordy (*conclusión*) (1).—Fue tema del tercer día: «Derechos y deberes de la administración municipal escolar, referentes á la vida íntegra de la escuela, particularmente á las cuestiones de enseñanza y de higiene.» Las 12 conclusiones defendidas por el Dr. Schmidt se dirigieron á recabar una mayor independencia del Municipio respecto del Estado, en ambas cuestiones, lo mismo en la enseñanza primaria que en la superior, así como en la organización de los jardines Froebel y asilos de la infancia. Citó varios casos en que la invasión del poder público hizo ineficaces los esfuerzos de algunas ciudades en favor de la enseñanza. En cuanto á la higiene, opinaba que no debe existir otra autoridad que la del médico escolar. En las tardes de los dos días últimos hubo un festival en honor de los asambleístas, que también visitaron escuelas y presenciaron ejercicios de natación de alumnos primarios en la piscina de la ciudad.

*Suicidios consumados é intentados por los alumnos de 2.ª enseñanza en Rusia,* por el Dr. G. Chlopin.—Clasifica estos hechos entre los que deben ser estudiados en la estadística moral, con la base científica que permita

establecer medidas bastantes para reprimirlos. Reune los datos oficiales desde 1880 hasta 1904, de los que resultan más de 300 casos de suicidio y cerca de 100 de tentativa en alumnos de todos los grados de la enseñanza oficial, predominando en los de la superior, y en ésta, los de estudios clásicos. El número de casos en la clase escolar es tres veces mayor que en el resto de la población rusa. Señala como causa, en primer término, las enfermedades nerviosas y psíquicas; después, los motivos propiamente escolares; y como remedios, el mejoramiento de la educación física y del sistema general de enseñanza, de suerte que no ahogue la capacidad de los alumnos ni su individualidad. Cree conveniente que se organice un registro internacional para formar una estadística completa del suicidio en la población escolar de todos los países.

*Sociedades y reuniones.*—La 6.ª conferencia suiza acerca de la idiotez se reunió en Soleura (28 y 29 Junio). Fueron objeto de los debates estos temas: 1) «Cuidados que actualmente se consagran en Suiza á los niños mentalmente débiles y progresos de esta obra en los dos últimos años», enterándose la Asamblea de la marcha satisfactoria de los asilos y clases especiales, sobre todo las llamadas de perfeccionamiento. 2) «La enseñanza del cálculo á los retrasados, sobre todo en cuanto al desenvolvimiento de los conceptos de número», con lo cual se incluyó en los asuntos de la conferencia algún tema práctico, á petición de muchos individuos de la misma. 3) «Resultados de los esfuerzos en pro de los mentalmente retrasados»; tema que dió lugar á varias consideraciones tocante á la elevada misión de los maestros dedicados á las clases especiales. 3) Por último, se trató de la «Organización legal de la educación y enseñanza de los niños anormales capaces de adquirirla, durante el período escolar». Con este motivo, se comparó la legislación vigente sobre este punto en Alemania, Austria, Dinamarca y Noruega, con la de Suiza en sus diversos cantones; reconociéndose que era grandemente satisfactorio el trabajo realizado en esta última, y recomendando, como tema de la próxima conferencia, el establecimiento oficial de la

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

inspección higiénico-pedagógica de las escuelas primarias en toda localidad.

*Varietades y noticias.*—El diario *Allgemeine Zeitung*, llevando la voz de los padres de familia, previene contra los nuevos planes de enseñanza superior realista en Baviera, por el recargo que representan sobre el existente, y excita al Ministerio para que modere las exigencias crecientes de los programas.—En otra publicación, un maestro censura el abuso que, contra las disposiciones de la ley de protección á la infancia, cometen los grandes agricultores de Pomerania Baja, empleando en sus faenas á niños de edad escolar todas las horas libres de clases, por un estipendio irrisorio, y aun gestionando la prolongación de las vacaciones hasta recoger la cosecha de otoño.—Un comerciante de Sajonia ha donado 500 marcos, durante 10 años, para dar desayuno de leche y panecillo á los niños pobres de una escuela municipal. Las ciudades de Stuttgart y Gotinga distribuyen igualmente un desayuno análogo, con fondos del Municipio y donativos particulares. En Francfort ha disminuído un poco este socorro, en comparación con el año anterior. Aun así, se ha facilitado á cerca de 2.000 niños.—Estrasburgo envió en el pasado verano 7 colonias de niños y niñas, en total 220 alumnos, algunos de los cuales ganaron hasta 6 libras de peso. Sólo en 23 de ellos se observó que la mejoría no fué permanente.—La «escuela de bosque», de Charlottenburgo, ha duplicado en el presente año su matrícula. De los 200 niños anémicos, escrofulosos ó con enfermedades pulmonares ó del corazón, mejoraron la mitad, próximamente, curaron 84 y sólo 17 no tuvieron alivio. Durante su estancia, ninguno sufrió dolencia infecciosa; únicamente hubo algunos casos de colerina, en época de mucho calor, que desaparecieron sin más tratamiento que la sopa de harina. Para no perder el buen resultado de la escuela, propone su director, Dr. Bendix, que se construyan pabellones para que permanezcan los niños allí todo el año.—En Baviera, se ensaya empezar las clases de la 1.<sup>a</sup> enseñanza superior á las 7 de la mañana, con objeto de dejar la tarde libre de las orales, y dedicada

principalmente al juego y ejercicios físicos. Hay cierta oposición á esto, fundada en que se priva con él de una hora de sueño á los alumnos y en la perturbación que en la familia supone anticipar el desayuno; pero sólo representa el 7 por 100 en la información practicada al efecto. La gran mayoría de votos abogó por la reforma.—La Sociedad alemana de otología, en su reunión de Brema, acordó proponer, para todo alumno primario, un reconocimiento previo en cuanto á la audición, el cual puede practicarse en la escuela, por el procedimiento ordinario de hablar en voz baja, á distancias graduadas, y otro facultativo para las sorderas graves. Las incipientes abundan en extremo.—Una Revista de gimnasia atribuye al profesorado de este ramo el mérito de propagar más que nadie los paseos y excursiones escolares. En Berlín, funcionan 4 Sociedades de este género, más otras 5 de higiene, colonias y juegos; el número de secciones é individuos que comprenden y la estadística de las excursiones y paseos realizados durante el año último, á los cuales han asistido muchos millares de alumnos, dicen bastante en pro de tan excelente obra. También hay en Charlottenburgo una Sociedad que en 1906 organizó una treintena de paseos, habiendo obtenido del Municipio 400 marcos de subvención.—La Sociedad alemana de baños populares tuvo su reunión anual en Dessau, para exponer la favorable situación de su propaganda. Se recordó que la primera ducha escolar se había establecido en Gotinga, el año 1883, y que hoy, entre las grandes ciudades de Alemania, sólo Zwickau carece de instalaciones de baño. Se hizo saber los grandes resultados de este hábito de limpieza, que restaura las fuerzas corporales y del espíritu, y hace que las familias cuiden más de la ropa interior de los niños. En las escuelas municipales de Munich, suele bañarse el 71 por 100 de los alumnos.—Censura un periódico que las Sociedades gimnásticas acentúen su carácter corporativo, dejando en segundo término el aspecto libre de los ejercicios corporales y el juego escolar, que debía preferirse.—El Municipio de Magdeburgo ha dispuesto que antes de reingresar en la escuela un alumno

dado de baja por enfermo, sobre todo si es de difteria, presente certificado de haber sufrido desinfección en gabinete oficial, pasadas las 4 semanas que se exigen para volver. Si este plazo se abrevia por cualquier motivo fundado, debe probar haber sido aquél reconocido dos veces, por si quedaron bacilos en la boca y la faringe. Dicho examen se practica gratuitamente.—El médico escolar de una escuela primaria de Zürich publica la estadística de los alumnos que ofrecen enfermedades de la vista, clasificadas en siete grupos bien caracterizados, resultando un 68 por 100 de ellos, comprendidos en alguno de éstos, con predominio de la miopía y del astigmatismo.—En la 10.<sup>a</sup> reunión plena de la Sociedad general alemana de maestras, celebrada en Maguncia, se discutió nuevamente la organización escolar de Mannheim, fundada en la clasificación por aptitudes, sin haber llegado á una resolución concreta respecto de dicho sistema.—Para atender al esparcimiento, durante las vacaciones, de los niños sanos que no forman parte de las colonias escolares, el Municipio de Berlín, en vista de que los patios de las escuelas no ofrecen la necesaria libertad, ha contratado dos extensos terrenos, en campos cercanos á la capital, para el juego de los alumnos. Estos sólo pagan, si pueden, 10 céntimos para el viaje, y por la tarde toman medio litro de leche; para estos gastos se han consignado 7.000 marcos anuales.—La ciudad de Breslau ha enviado 560 niños (elegidos entre 800 á 900 alumnos primarios débiles ó anémicos) en 18 colonias escolares. A conseguir los fines de éstas han contribuido personas generosas de las localidades respectivas, ó de su vecindad, con donativos ú obsequios á los colonos. El aumento de peso en los alumnos ha sido 1,65 kilogramos en promedio, durante 24 días; el de las alumnas, 2 kilogramos. Gasto total, cerca de 20.000 marcos.—La sección 3.<sup>a</sup> del XIV Congreso internacional de higiene y demografía tiene señalados los siguientes temas: «Experiencia sobre el sistema de médicos escolares. El recargo escolar. Cuidados para con los niños mentalmente débiles». Entre los de la sección 6.<sup>a</sup> (higiene de la habitación) figura éste: «Sistemas modernos de

iluminación y su importancia para la higiene».—La Exposición alemana de educación, instalada en los terrenos del jardín zoológico de Berlín por la Institución post-escolar para huérfanos, estará abierta del 9 al 24 de Noviembre, y en ella se reunirá el conjunto de elementos de que dispone Alemania entera para fomentar el bienestar corporal y psíquico de la juventud, desde el mismo nacimiento hasta su completo desarrollo.—El Municipio de Lausana ha pedido la consignación de 5.500 francos en su presupuesto, para ensayar la creación de una «escuela de bosque» para 30 niños.—Otra de igual índole, á cargo de dos maestras, con 100 plazas, se abrirá en breve, gracias á la Sociedad benéfica de Elberfeld, en esta ciudad.—Un consejero de comercio (Koppel) ha donado 60.000 marcos para fundaciones análogas en Solingen.—Como resultado de la visita hecha por concejales de Londres á Berlín y Charlottenburgo, va á establecerse en el hermoso bosque que en el SO. de aquella capital posee la *Royal Arsenal Co-operative Society*, y que cede para este fin al Municipio, una escuela al aire libre, durante el verano, para 100 niños necesitados y mentalmente débiles.—En Lucerna, se ha creado una policlínica escolar, dividida en general y dentaria. Su asistencia es potestativa, excepto en los casos de resistencia á la limpieza y de falta de recursos.—En Grünewald, en Lennep y en Karlsruhe, se establecerán también clínicas dentales para el reconocimiento periódico de los alumnos primarios y asistencia de quienes la necesitan.—También la establecerá desde 1.<sup>o</sup> de Enero de 1908, para los obreros de Berlín, la Sociedad de seguros de aquella capital, con objeto de disminuir los casos de incapacidad física prematura por causa de mala dentadura. A este fin destina 100.000 marcos anuales.—El Municipio de Ulm ha hecho distribuir cepillos de dientes, modelo Röse, á todos los alumnos de 1.<sup>a</sup> enseñanza.—El Gobierno de Wiesbaden ha dado instrucciones para los paseos escolares con objeto de que no se permita en ellos tomar bebidas alcohólicas, ni andar más de 3 horas por la mañana y 2 por la tarde, con un intervalo mínimo de otras 3.—También los descar-

sos entre clases han sido objeto de una disposición ministerial en Prusia; en su virtud, deben consagrarse á juegos al aire libre, siempre que sea posible.—En la 2.<sup>a</sup> semana de Octubre, dará el profesor Esmarch una serie de conferencias sobre higiene escolar al profesorado de enseñanza superior de Gotinga. Además de los temas orales, se harán visitas á las fábricas de luz y electricidad, al Instituto de física, al de 2.<sup>a</sup> enseñanza y á una escuela primaria, á la de 2.<sup>a</sup> enseñanza de la mujer, á la clase de gimnasia universitaria y á la casa municipal de baños.—En Mayo último, se ha fundado en Washington una Sociedad americana de higiene escolar.

*Disposiciones oficiales.*—Del Gobierno prusiano, dando instrucciones para prevenir la difusión de las enfermedades contagiosas por las escuelas (9 Julio 1907).—Del mismo, ampliando los cursos para el perfeccionamiento de las profesoras de gimnasia (30 Mayo 1907).

*Libros nuevos.*—*Más sobre la educación en las escuelas secundarias, y en particular sobre la escuela única*, por A. Hinterberger. Viena y Leipzig, 1907 (en alemán). Para reformar la 2.<sup>a</sup> enseñanza, propone declarar libre el estudio de las dos lenguas antiguas; en cambio, recarga con exceso el programa de enseñanzas especiales.—*El neogalenismo, como patología fundada sobre teorías biológicas*, por el Dr. Bachmann. Munich, 1907 (en alemán). Rechaza la teoría mecánica y defiende una higiene nacional, enfrente de aquella que considera medicina superficial, incluso la moderna higiene de la boca. Su criterio es bastante exclusivo, y á él debemos oponer el de la salud, constituida por la función normal de órganos sanos.—*El médico, como profesor de higiene en la escuela*, por el Dr. Samosch. Viena, 1907 (en alemán). Defiende las conclusiones del último Congreso de médicos alemanes, que sólo tienen por competente para este fin al médico dotado de cultura en pedagogía, higiene escolar y aun psiquiatría, aunque sin desdeñar por ello la colaboración del maestro.—*Anuario de la Sociedad suiza de higiene escolar*, Año VIII, 1907. Parte 1.<sup>a</sup> (en alemán). Está redactado por el Dr. Zollinger, secreta-

rio de educación del cantón de Zürich, y contiene varios discursos y dictámenes sobre reconocimiento de los alumnos nuevos, instalación de retretes, higiene del profesorado y otras cuestiones tocantes á la escuela.—*En favor de nervios sanos*, por J. Marcinowski. Berlín, 1907 (en alemán). Estudia las causas del nerviosismo y propone sus remedios; da consejos útiles, tanto al médico como al maestro.—*El alcoholismo. Sus efectos y medios para combatirlo*. Parte 3.<sup>a</sup> Leipzig, 1907 (en alemán). Contiene las conferencias dadas en Berlín, con motivo del curso científico sobre el alcoholismo, el año 1906, la primera de las cuales versó acerca de la «historia del antiguo movimiento alemán de templanza y abstinencia».—*La gimnasia escolar sueca*, por C. Liedbeck. Traducción alemana con grabados. Marburgo, 1907. Está redactado el libro en forma de ejercicios diarios, y es muy de apreciar el trabajo hecho por las dos traductoras, cuando todavía no ha recaído fallo absoluto entre el sistema sueco y el alemán. Con todo, quedan aún ciertas dudas sin resolver tocante á la nomenclatura y correspondencia de algunos de los ejercicios.—*Ejercicios libres y reglamentados para las escuelas primarias, del grado elemental y medio, y para las clases inferiores del superior*, por J. Potscha. Viena, 1907 (en alemán). Cree el autor llenar con su libro el vacío que observa de un manual para la gimnasia escolar de Austria. Por lo menos, ha de reportar alguna utilidad este trabajo, que comprende 151 modelos de ejercicios, divididos en tres grados.

—

Sumario de la Revista *El médico escolar*, publicada como suplemento de la presente:

*Informe del II Congreso internacional de higiene escolar de Londres* (5 á 10 Agosto 1907), por el Dr. Oebbecke.—*Nuevos informes anuales de los médicos escolares*. El de Mannheim (Dr. Stephany).—*Varietades*.—J. ONTAÑÓN.

—

## FRANCIA

**Revue Internationale de l'Enseignement.**

Paris.

NOVIEMBRE

*Apertura de las Conferencias de la Universidad de París:* Discurso del Decano M. Croiset.—Se ocupa brevemente del movimiento de personal de profesores y alumnos. Lamenta el fallecimiento de M. Víctor Henry, profesor de sánscrito y de gramática comparada y continuador original de la tradición de Bergaigne; de Paul Guiraud, en cuyos «Estudios económicos sobre la antigüedad» se vuelven á encontrar las excelentes cualidades de su maestro Fustel de Coulanges, el estudio minucioso de los textos, la penetración vigorosa del pensamiento, la precisión clásica del estilo, pero aplicadas á nuevos problemas y dirigidas por una concepción original; de M. Hamelin, tan entusiasta de su función, para cuyo desempeño poseía una ciencia filológica consumada en la interpretación de los textos y especialmente de los textos griegos, una gran sutileza de análisis, un poder de síntesis que hacía de él un gran metafísico, y, sobre todo, una probidad intelectual que, no disimulando ninguna de sus dudas, ninguna de sus vacilaciones, asociaba á su auditorio al trabajo más íntimo de un pensamiento singularmente profundo y atrevido.—M. Boutroux y M. Ernest Lichtemberger han solicitado su retiro.—M. Diehl y M. Seignobos han sido nombrados titulares de las cátedras de Historia bizantina y de Método histórico, respectivamente. MM. Vendryès y Foucher compartirán la gramática comparada de las lenguas indo-europeas y el estudio de las lenguas y literaturas de la India, reunidas antes en la cátedra de Víctor Henry.

*El Colegio Eötvös, Escuela Normal superior de Budapest,* por M. L. Bézard.—El Colegio Eötvös, creado en 1895, lleva el nombre del barón Joseph Eötvös, primer ministro de Instrucción pública en Hungría. A su hijo, el barón Roland Eötvös, ministro de Instrucción pública en 1894-95, corresponde la iniciativa de la creación de este internado, destinado á formar los profesores de

los liceos y de las escuelas de la enseñanza moderna (escuelas reales), y que se ha establecido tomando como modelo la Escuela Normal Superior de París.—El Colegio cuenta actualmente con 50 internos, cuya cantidad se duplicará en breve. Durante estos últimos años, el profesorado del Colegio comprendía 5 profesores de filología (latín, griego, húngaro, alemán, filología comparada), profesores de historia, de ciencias naturales, de física, de matemáticas y de filosofía. Estos profesores lo son en parte de la segunda enseñanza y en parte de la Universidad.—Una biblioteca que contiene más de 17.000 volúmenes, está á la disposición permanente de los estudiantes, que pueden trabajar en ella ó en sus habitaciones particulares.—El art. 1.º de los estatutos dice: «El Colegio Eötvös ofrece á los mejores estudiantes de Hungría, que se destinan al profesorado de las escuelas secundarias y que se han distinguido por su aptitud y su celo, el medio de prepararse para su carrera».—Un reglamento de disciplina interior prescribe á los alumnos la asistencia asidua á los cursos de la Universidad y del colegio, así como la buena ejecución de los trabajos que les son indicados por los profesores de la institución. Por lo demás, el alumno es libre. Trabajo y alegría; en estas palabras puede formularse lo que se les pide. Los exámenes quedan reducidos á dos: el *examen fundamental*, al final del segundo año, y el *examen especial* al final del cuarto. Cada uno de estos exámenes implica (independientemente de la prueba sobre la cultura general, que entra en el examen fundamental), dos secciones escogidas por el candidato entre las cinco siguientes: latín, griego, húngaro, francés, alemán. Se impone además, después de un año de residencia como profesor en un establecimiento de segunda enseñanza.

*La Waldschule* (escuela de bosque) de Charlottenburgo, por Henri Hauser.—La escuela está situada en la parte más espesa y más accidentada de un bosque de los alrededores de la villa, y se comunica por un tranvía con el centro de Berlín.—Un simple alambre separa la escuela del resto del bosque, del cual forma, por consiguiente, parte

integrante, dando á los niños la sensación de vivir, no en un medio ficticio, como lo es siempre el medio escolar, sino en plena vida silvestre. Para dar más la sensación normal y real de la vida, niños y niñas están mezclados, sin que hasta ahora haya surgido el menor inconveniente. El argumento en favor de la coeducación es tanto más serio, cuanto que se trata de niños pertenecientes á clases física y moralmente degeneradas, y el riesgo, por consiguiente, era superior al que pudiera correrse en una escuela de tipo ordinario. Las salas de clase están dispersas bajo los árboles, como al azar; se trata de simples barracas de madera, forradas algunas por dentro con tela impermeable, y capaces para contener una veintena de muchachos. Cada barraca comprende dos clases separadas por el gabinete del maestro. Fuera de estos grupos de clases, la escuela se compone casi exclusivamente de algunos cobertizos protegidos de la lluvia por una sólida techumbre, pero abiertos por sus cuatro lados. El más grande lo ocupa la cantina escolar. Los otros sirven para el reposo horizontal de los enfermos á quienes les está prescrito y cuando no pueden consagrarse á él bajo los árboles, á consecuencia de la lluvia. Las construcciones comunes se reducen á poca cosa: un modesto alojamiento para la *Schwester*, y á su lado una pequeña enfermería para las niñas, la cocina y algunas otras dependencias.—Como se ve, la empresa es bien sencilla, económica y fácilmente realizable en todas partes. Una vez que el éxito ha ido aún más allá de lo esperado, la ciudad piensa en ampliarla y en sustituir la madera por la piedra, lo provisional por lo definitivo.—En cuanto á la vida escolar, es tan sencilla como la escuela misma. Los niños son escogidos entre los más pobres y enfermizos de las escuelas públicas. Durante los siete meses del año que se calcula puede funcionar la escuela—desde Abril hasta Octubre ó mediados de Noviembre—los niños permanecen en ella desde las 6 y  $\frac{1}{2}$  de la mañana hasta las 7 y  $\frac{1}{2}$ , disponiendo de tranvías especiales, tanto para la ida como para la vuelta. Los dos grandes problemas del régimen escolar son la alimentación y el juego en el bosque. Alimentación frecuente,

sólida y nutritiva. Juego libre, bajo los árboles, en la arena, con la que el niño se hace constructor y ejercita sus brazos, sus ojos y su inteligencia, creando formas y calculando resistencias; y juego, que podría llamarse útil, en los terrenos reservados para jardines escolares, de los cuales á cada niño se reserva un espacio, para que siembre lo que quiera. Se aconseja al que lo solicita; pero el cultivo del jardín permanece, como el trabajo en la arena, entregado á la libre iniciativa de cada uno.—La alimentación abundante, combinada con el reposo, el juego y la vida al aire libre, han dado todos los resultados apetecidos. Y también se trabaja. Las lecciones no duran más de 25 minutos: después de la primera viene un reposo de 5 minutos; después de la segunda, uno de 10, y así sucesivamente. Ningún niño, por lo menos entre los pequeños, tiene más de 2 horas de enseñanza al día. Gracias á esta organización, se puede con cuatro clases de 20 plazas, asegurar la enseñanza de 240 niños. Claro está que la enseñanza se da también bajo los cobertizos y al aire libre cuando conviene.—Esta institución está llamada á generalizarse rápidamente y á completar las colonias escolares y aun sustituir las donde éstas no sean posibles.

*La cuestión del latín y del griego en la América inglesa*, por T.—La *Educational Review* y la *School Review* publican las opiniones de varios profesores y dignatarios de la Universidad de Michigan acerca de si es útil conceder ó mantener en la segunda enseñanza un lugar importante á las lenguas antiguas. La mayor parte se inclinan á la solución afirmativa.

*La escuela prusiana en Polonia*.—La Asociación general de maestros y maestras del reino de Polonia, residente en Varsovia, y la Sociedad pedagógica de Galizia, residente en Lemberg, han publicado, en Abril de 1907, un folleto titulado *La escuela prusiana en Polonia*, 1906-1907, en el cual han reunido una porción de documentos relativos á la germanización escolar de la Posmania y especialmente á los castigos crueles aplicados á los niños polacos que rehusan recibir en lengua alemana la enseñanza religiosa de las escuelas. «Los hechos auténticos que refe-

rimos, dicen, están reunidos bajo los títulos siguientes: 1.º Las retenciones.—2.º Los castigos corporales.—3.º Medidas tomadas contra los parientes y la familia.—4.º Reclusión de los alumnos en las casas de corrección.—5.º Diversos.

*La educación naval en Inglaterra*, por M. V. Paraf.—Las características del nuevo plan de estudios, inaugurado en 1902, son: instrucción común al principio, especialización hacia los 21 años y  $\frac{1}{2}$ , para ser ingenieros ú oficiales de tiro, ó de navegación ó de infantería de marina, etc.

*Algunos discursos de distribución de premios*: Discurso de G. Compayré en el liceo Luis el Grande.

*La teoría de la Historia, programa de un curso que será profesado en la Sorbona en 1907-1908*, por M. Xénopol.

*La reforma de la licenciatura en Letras*.—Circular relativa á la licenciatura en Letras (decreto de 8 de Julio de 1907). París, 31 de Octubre de 1907. Trata de precisar el carácter de las reformas introducidas por el decreto mencionado en la licenciatura de Letras para asegurar mejor su aplicación.

*Crónica de la enseñanza.*

*Sociedad de enseñanza superior.*

*Análisis y extractos.*

*Revistas francesas y extranjeras*.—D. BARNÉS.

### Revue pédagogique.—Paris.

SETIEMBRE

*La obligación escolar en los países extranjeros*, por M. V. H. Friedel.—Trata de cómo está la cuestión en los países anglosajones, con motivo de un proyecto de obligación escolar, presentado á la Cámara francesa en Enero de 1907, que pretende inspirarse en el ejemplo de otros Estados, sobre todo en el de Suiza y Alemania, donde la proporción de analfabetos ha descendido á la cifra mínima de 0,50 por 100. En Francia, por el contrario, si bien desde 1882 (fecha de la ley que sanciona la obligación escolar, y que se trata de reformar) hasta 1900 ha descendido el analfabetismo, de 14,6 por 100 (hombres) y 22,6 por 100 (mujeres), á

4,3 y 6,3, no se ha acusado ningún descenso después. Las Comisiones escolares, que debían velar por el cumplimiento de la ley, fueron escasas y no demasiado eficaces. Para conocer su historia, debe verse el libro de Dreyfus-Brisac *L'enseignement obligatoire et les Commissions scolaires*. M. Friedel restringe de esta suerte su asunto (*obligation scolaire*, en Francia, *Schulpflicht* y *Schulzwang*, en Alemania, *compulsory school attendance*, en Inglaterra) «á la frecuentación obligatoria y regular de una escuela primaria pública durante un determinado número de años, de todos los niños que no reciben la instrucción llamada primaria en la familia, ó en una escuela reconocida como suficiente por la autoridad pública». Trátase, pues, de la forma de policía de la instrucción obligatoria.—*Inglaterra y País de Gales*. Hasta 1870, únicamente los niños empleados en fábricas y manufacturas, excepto los de la industria del encaje, eran compelidos por la autoridad á frecuentar la escuela. La creación en 1835 del *Committee of Council on Education*, más tarde *Board of Education*; las subvenciones con fondos públicos para la organización, mejora y creación de escuelas, votadas ya por el Parlamento por primera vez en 1833; la famosa *Elementary Education Act* de 1870, que creaba un sistema para que todo niño del reino pudiese frecuentar la escuela, difundiendo la instrucción, si no constreñían á la obligación escolar, daban medios para que pudiera establecerse. Los *school boards* estaban facultados para poner esa cláusula en sus reglamentos locales, dentro de la elasticidad é imprecisión del sistema inglés, en el cual todo se indica, pero facultativamente y á cargo de una autoridad que incluso podía no formarse. A los dos años, sin embargo, la enseñanza era obligatoria para  $\frac{1}{3}$  de la población ( $\frac{2}{3}$  de la urbana). Es de 1876 la ley que obliga á todos los padres á asegurar á sus hijos una instrucción suficiente en escritura, lectura y cuentas, bajo pena de apercibimiento y de multas, desde los 5 á los 14 años. Organos para realizarla: los *school boards*, donde existían, pudiendo para el caso nombrar subcomité especial; donde no existían, se ordenaba la formación de

Comités de frecuentación escolar, *school attendance committees*. Estos Comités fueron obligados, por la ley de 1880, á hacer sus reglamentos y eran los encargados de perseguir ante los Tribunales á los padres en casos de *habitual neglect*. No puede dispensarse la instrucción en ningún caso antes de los 11 años, según el Acta de 1893; esta edad se elevó á 12, en la de 1899. Por esta ley, los niños empleados en la agricultura podrían ser totalmente dispensados de la asistencia á los 13 años, á juicio de la autoridad legal, y dispensados parcialmente entre 11 y 13, si justificaban conocimientos bastantes para asistir sólo á la escuela 250 días al año; podrían obtener certificado de presencia con dispensa parcial, los que justificasen durante 5 años, consecutivos ó no, 300 presencias; en este caso seguirían asistiendo sólo 150 días. La ley de 1900 estableció un límite uniforme de edad escolar, los 14 años; 350 presencias, durante 5 años, en vista de una dispensa total; multa, hasta 20 chelines. La ley sobre el trabajo (1901) está en relación con ella. La ley de 1902 pone toda la instrucción pública (que para estos efectos estaba á cargo de los *school boards*, independientes de las autoridades políticas, y de los *school attendance committees* dependientes de ellas) bajo la administración de la autoridad pública, remplazando las autoridades locales restringidas por otras más extensas é importantes. Actualmente, 327 grandes autoridades locales tienen reglamentos de asistencia escolar, para hacer cumplir la ley, y subcomités organizados al efecto, con agentes especiales (*attendance officers*) que visitan las escuelas, examinan los registros, ven los niños que faltan é inquieran las causas de la ausencia. Si ésta no es excusable, decide el Comité lo que debe hacer, citando siempre al padre antes de recurrir á las autoridades judiciales. Estas le imponen la multa; en su caso. El agente no tiene derecho á detener á los vagabundos y llevarlos á la escuela; no obstante, lo hace en los pueblos pequeños. Los vagabundos en las grandes ciudades eran vigilados de cerca por agentes especiales organizados por los *school boards*, los cuales visitaban los mercados y lugares peligrosos de reunión, y colocaban al niño, des-

pués de oír á su padre y de llevarlo, en su caso, ante el magistrado, en una *Industrial* ó una *Truant School*. La opinión hace mucho en Inglaterra en este sentido. Los jueces, sin embargo, no están muy del lado de esta frecuentación y asistencia forzosas. Del crecimiento constante de la enseñanza primaria, dan idea estas cifras: en 1901-1902, 121.666 maestros (no comprendidos los que estudian para maestros y los pasantes) enseñaban á 4.890.237 niños; en 1904-1905, hay 140.261 maestros y 5.249.485 niños. Se han tomado medidas para que los hijos de los soldados asistan á una escuela pública, cuando la guarnición no la tiene especial. Ya se trata de prolongar la obligación dos años complementarios. La próxima batalla recaerá sobre la neutralidad escolar, no sobre aquélla.—*Escocia*. Lo mismo que en Inglaterra (1882, 1883, 1901), con agentes, *compulsory officers*, al efecto. Los Comités persiguen al padre ante los Tribunales, si no demuestra excusa válida, y éstos pueden condenarle á 20 chelines de multa y á 14 días de prisión. Se repite el procedimiento, si el padre no se enmienda á los 14 días de intervalo. La reincidencia puede dar lugar, además de las penas, á la colocación del niño durante 3 años en una escuela industrial (1), á veces á la primera falta. El autor describe á este propósito el funcionamiento del Comité escolar de Edimburgo, haciendo resaltar su misión educativa y moral; no sólo represiva. Sin embargo, ni esto, ni los premios de asistencia organizados desde 1894 bastan. El Ministerio escocés se preocupa de la creación de cantinas y de vestuarios escolares, para evitar muchas excusas, cosa que además favorecerá mucho á las poblaciones misérrimas de las ciudades industriales y de la montaña. Se trata también de prolongar dos años la edad escolar, gracias á las obras post-escolares, que gozan de gran favor entre las autoridades públicas.—*Irlanda*. Es allí muy necesaria la obligación escolar; sin embargo, á causa de las condiciones sociales (por ejemplo, la necesidad de emplear á los hijos de los labradores desde

(1) Recuérdese que las *Industrial Schools* son establecimientos correccionales.—*N. de la R.*

muy niños en el campo, etc.) y religiosas, no se estatuyó sobre el caso hasta 1892. Mientras tanto, esperaba lograrse una mayor frecuentación, subvencionando á los maestros que se dieran maña y atractivo para lograrla. La frecuentación debe ser de 15 días cada semestre, desde los 6 á los 14 años; las excepciones son numerosas. Ha tenido y tiene el precepto grandes dificultades de realización, los *school attendance committees* son más bien órganos de aliento que de intervención y represión.—*Estados Unidos*. Hay obligación escolar en los Estados del Norte y del Oeste; de los antiguos Estados esclavistas, sólo la tienen (y alguno desde muy recientemente) Kentucky, Virginia occidental y Missouri; otros tres Estados del Sur la han introducido en ciertos condados y ciudades, pero la hace muy difícil la presencia en ellos de una numerosa población de color. Enorme variedad, tanto en lo relativo al número de presencias y duración de la escuela, como á edades. Generalmente, es obligatoria desde los 8 años hasta los 14, 15 ó 16. El Estado de Wyoming exige, desde la edad de 6 años hasta la de 21, una presencia anual de 3 meses; mas los padres sólo son castigados por la asistencia irregular de los niños de 7 á 16 años, siempre que á esta edad trabajen ya y no vagabundeen. El autor muestra como ejemplo del cumplimiento de esta obligación lo que pasa en el Estado de Pensylvania. El *school board* elegido por el distrito es el que hace cumplir la ley; pero vela sobre este cumplimiento el superintendente del Estado, que á la menor falta de aplicación hace que éste retire la subvención establecida para las escuelas y que generalmente alcanza á más de la mitad de lo necesario para sostenerlas. Hay en los distritos extensos *Truant Officers*, encargados, con los maestros, de impedir las ausencias ilícitas; éstos reciben de los Comités, al comienzo del año, una lista de los niños de edad escolar. La penalidad varía en los Estados desde 2 dollars de multa la primera vez, en Pensylvania, hasta 10 en California; desde 2 días de prisión, donde menos, hasta 95 en Michigan. Ayuda enormemente el pueblo, que paga la mitad de los impuestos escolares con ese objeto. Ayuda también mu-

chísimo la neutralidad absoluta de la escuela pública, donde hasta la pretensión de leer la Biblia *sin* comentarios ha sido condenada; las excusas de los padres fundadas en motivos religiosos, no sirven.

*A propósito de un libro sobre Roma*, por M. E. Albertini.—Es casi un himno á las bellezas antiguas y modernas de la gran ciudad. Muévelo el libro de Schneider, *Rome*, que descubre nuevas relaciones, nuevos fantasmas del pasado y del porvenir, que las obras de Montaigne, Goethe, Chateaubriand, Stendhal, Taine y Zola callaron; muévelo, sobre todo, el subtítulo del libro, cifra de la suprema seducción de Roma: «Complejidad y armonía».

*Alrededor de un jardín*, por M. T. Morand.—Un paseo por el jardín arzobispal de Bourges inspira al profesor de un liceo este delicioso discurso dedicado á los niños; háceles recordar los jardines novelescos de la leyenda y de la historia, en busca del símbolo que guardan para la educación, según la naturaleza y la vida entera. «El rincón de tierra que la suerte nos ha dado nos parecerá bello en razón de la iniciativa y constancia que pongamos en embellecerlo; ninguno hay tan ingrato, que no pueda hacérsele resplandecer con la gloria de una flor.»

*La escuela primaria bajo el antiguo régimen*, por M. A. Lechevalier.—El autor, que ya ha publicado en esta misma Revista (Abril y Mayo, 1906) un estudio acerca de la situación del maestro en aquella época, dedica éste, que todavía ha de seguir: a) á la casa de la escuela; b) á la organización de los estudios. Ambos trabajos son muy sugestivos y documentados; se ve en ellos la penosa situación de la enseñanza popular, que no adquirió el rango creciente de que hoy disfruta, hasta la Revolución. El autor describe las escuelas de las iglesias, y después los otros lugares sucedáneos: los establos, las cabañas cubiertas de paja, los pórticos de las iglesias, las cuadras, la habitación del maestro, única de la casa, donde vivía con su mujer y sus hijos y se reunían los niños en clase; en fin, el edificio escolar, un poco mejor en las grandes ciudades. Habla también del mobiliario. El encerado era de tal suerte desconocido en las *petites éco-*

les, que se ha atribuído su invención á Suard, á fines del XVIII. En cambio, abundaban los santos: un crucifijo, cuadros de la Virgen y de San José, del patrono de la diócesis, del de la parroquia, de San Nicolás y Santa Catalina, patronos de los escolares; en fin, una gran estampa representando el juicio final, el paraíso y el infierno, la cual servía á menudo «para inspirar terror á los niños cuando habían cometido alguna falta, ó dicho palabras sucias ó malas». La distribución del tiempo se pasaba en oraciones, lectura y escritura, cuentas, latín. El maestro, fuera de las horas de la clase, debía dedicarse á alguna ocupación adecuada: á la lectura piadosa ó á visitar á sus niños enfermos. Si la enfermedad era grave, «no debía ir sino en caso de extrema necesidad, y dándose después un paseo, para disipar el mal aire que podría haber contraído». Es de notar que se trabajaba mucho por estatuir una eficaz frecuentación escolar obligatoria. La Salle y Demia propusieron medios. Hubo multas y penalidades para los padres y patronos que empleaban á los niños en edad escolar y no los enviaban siquiera á las escuelas dominicales; agentes que recorrían las calles persiguiendo á los niños vagabundos, y después á sus padres ó madres; uniones de oficios que negaban limosna á los niños pobres, si no presentaban certificado de ir á la escuela y al catecismo. Las vacaciones por unos ú otros motivos eran largas. «En resumen—dice el autor—, el maestro iba á su clase cuando no estaba retenido en otra parte, y los padres le enviaban á sus hijos cuando no los necesitaban.»

*La preparación de la clase*, por M. F. Gazin.—Es un fragmento de un interesante *rapport* anual de un inspector de Academia, en el cual se ensalzan los progresos de la enseñanza en los años últimos por la colaboración de inspectores y maestros. En el departamento de los Bajos Pirineos, las conferencias versaron sobre este punto común: a) preparación de la clase y su necesidad; b) preparación general del maestro; c) preparación material de la clase, de las lecciones y de los trabajos de los alumnos; d) cómo debe llevar el maestro el cuaderno de su preparación. Sin ésta, no es posible ni una

lección bien hecha y aprovechada, ni disciplina.

*Crónica de la enseñanza primaria en Francia.*—1) El respeto de las opiniones y las creencias, discurso de M. Lavissee. 2) La escuela debe enseñar el patriotismo, discurso de M. Reinach. 3) El espíritu científico, discurso de M. Houssay. 4) La enseñanza musulmana en Africa, etc.

*Através de los periódicos extranjeros.*—Estados Unidos.—Italia. Empieza á publicarse en Roma una Revista pedagógica, órgano de la *Asociación nacional de estudios pedagógicos*.

*Revista de la prensa.*

*Bibliografía.*—Sobre el III tomo del libro de Ferrero, *Grandeur y decadence de Rome.*—LEOPOLDO PALACIOS.

---

## ENCICLOPEDIA

---

### LECTURAS Y EXTRACTOS

#### LAS IDEAS DE STEIN SOBRE LA RELIGIÓN

por X.

M. Luis Stein, profesor de Filosofía en la Universidad de Berna y Director del *Archivo de Historia de la Filosofía* (*Archiv für Geschichte der Philosophie*), es uno de los sociólogos más autorizados de nuestro tiempo. Sus libros (1) forman parte influyente del tesoro de energías acumuladas en la literatura contemporánea, que contribuyen más íntimamente á determinar la evolución espiritual del mundo.

Stein conoce á España, donde hace pocos años estuvo y cuya lengua habla con libertad.

Sus ideas sobre Religión, expuestas hace algún tiempo en su libro *La cuestión social á la luz de la Filosofía* (hay traducción france-

---

(1) He aquí los últimos: *La cuestión social á la luz de la Filosofía* (trad. francesa: París, Alcan, 1900); *A la vuelta del siglo* (alemán; Tubinga, Mohr, 1900); *El sentido de la existencia* (ídem íd., 1904, trad. francesa próxima á publicarse, por Alcan); *El optimismo social* (al., Jena, Costenoble, 1905); *Los comienzos de la civilización humana* (ídem íd., Leipzig, Teubner, 1906).

sa), forman una contribución muy interesante para la discusión de un problema que, aparte sus relaciones prácticas (v. gr., políticas) y sin atender más que á su concepto, atrae cada día más el interés de los pensadores de más opuestos sentidos. El aspecto que en los siguientes extractos se resume corresponde al *origen psíquico* y al *carácter sociológico* de aquella función espiritual.

Se publican tal como se tomaron al hacer el trabajo, y son tal vez demasiado áridas, por no haber sido sometidas luego á una redacción literaria.

## I

La cuestión es: ¿la Religión nace del Derecho (Max Müller), ó viceversa (Fustel de Coulanges)?

Según Leist, en los pueblos eslavos y germánicos, son menos fuertes los preceptos religiosos; en los celtas, italianos y griegos, más. En los arias, la Religión es una base del Derecho; sólo después ha entrado en los arias del Sur de Europa, la idea civil, secular y profana de éste.

La historia del Derecho comparado no basta para descubrir los orígenes jurídicos (dicen, con razón, Leist y M. Müller), á pesar del optimismo de Kohler, que todo lo espera de ella.

El método psicogenético, que se aplica á la explicación de todas las funciones sociales, se aplica también aquí, á saber: el instinto de reproducción, aleccionado por los defectos de la comunidad primitiva, ha ido imponiendo más y más la selección sexual; el hambre, experimentando la insuficiencia de la alimentación primitiva, ha ido produciendo la posesión y la propiedad; el instinto de la comunicación del pensamiento crea la lengua; el de conservación, en la lucha entre los intereses de la vida en común, ha engendrado la defensa, la venganza, el talión y la represión.

El principio de inercia psíquica y del *mínimum* de esfuerzo resuelve los conflictos que nacen del medio. Ahora, ¿cuál es la presión de donde proviene la religión? Pues que ésta aparece donde quiera que hay hombres.

Epicuro (véase Ritter) decía ya que tene-

mos que temer dos clases de mal: el que viene de los hombres y el de los fenómenos de la naturaleza; que la ley sirve para preservarnos de los primeros, y la razón, de los segundos, desterrando el miedo á los dioses. Pero, así como el Derecho es en efecto la reglamentación para la lucha contra las potencias visibles, la Religión lo es para la lucha con las invisibles: contra los fenómenos de luz y oscuridad, tempestades, lluvias, granizo, inundaciones, terremotos, ríos, mares, epidemias, calamidades, acción del sol, la luna, las estrellas, etc. Al principio, quizá, el hombre les ha aplicado las armas ordinarias: el niño pega á los muebles; Jerjes azotó las aguas del Helesponto. Al ver su impotencia contra estos fenómenos funestos, nace en él el temor, como, por el contrario, el respeto y adoración para los benéficos.

Esta teoría comprende las cuatro teorías actuales: 1) animismo (Tylor, Lippert y, entre los antiguos, Pródico); 2) ensueños y espíritus (Spencer); 3) fetichismo (Comte y sus discípulos); 4) totemismo (Gruppe). Pero excluye la teoría de Rauber, de que el Estado crea la Religión y la civilización toda (teoría que ya sostenía Critias); la de Mortillet, de que la Religión tiene unos 75.000 años de fecha y que el hombre ha vivido unos 220.000 sin ella, y la de Lubbock, de que muchos pueblos salvajes no la tienen, cosa que Roskoff y Tylor combaten; además, el concepto amplio de Religión es el de *toda* clase de relaciones con esas potencias superiores, comprendiendo hasta el ateísmo (v. gr., en el budhismo).

Para Peschel, el origen de la Religión es psicológico—especialmente, para explicar el principio de causalidad; relación con el *primus in orbe Deos fecit timor*, de Estacio (*Tebaida*, III, 661)—, no de Lucrecio, como suele decirse. Para la teoría psicogenética, por el contrario, se deriva los dioses del temor, que nace siempre de la experiencia del mal.

El antropomorfismo de Feuerbach (que el hombre es quien crea á su imagen los dioses) yerra, y Max Müller acierta, por el contrario (*nihil est in fide quod non ante fuerit in sensu*); pero esto no basta, sin las colisiones con lo invisible, que son el *prius*, de que

los sentimientos son el *posterius*; como pasa con la venganza y el derecho en las colisiones con las potencias visibles. Jenófanes y Schiller (que el hombre se pinta él mismo en sus dioses) preceden ya á Feuerbach; pero el culto de las piedras, los árboles, etc., ha precedido al antropomorfismo, que es ya una idea muy elevada: cuando se concibe al espíritu como forma superior de la actividad, los dioses devienen espíritus y el temor adoración.

La lucha de que nace el Derecho es más concreta que la de la Religión, y por tanto, anterior. La reglamentación penal precede á los sacrificios. El hombre actual, sólo por anomalías patológicas (*moral insanity*) carece de conciencia jurídica, y lo mismo puede decirse respecto de la Religión (aunque un ateo pueda tener una vida social normal y ordenada). Stuart Mill, educado sin Religión, concluyó por establecer la necesidad de ciertas esperanzas y relaciones con lo incognoscible.

La forma de la Religión no es más que la reglamentación de estas relaciones.

Su fondo es la evolución gradual de la abstracción, desde las almas de los muertos, las fuerzas naturales, los poderes morales, los dioses, Dios, las leyes naturales..... Este fondo, en su *verdad lógica*, corresponde á la historia de las religiones, á la teología y á la filosofía de la Religión (como el fondo del Derecho á los historiadores y filósofos de éste).

Nuestro asunto, por el contrario, aquí es sólo su explicación psicogenética: sus motivos. Imposibilidad de analizarlos de dentro á fuera, porque se pierden en lo inconsciente; el procedimiento debe ser inverso, de fuera á dentro, ó sea: análisis histórico de los factores exteriores de esos motivos.

Descartes: Dios nos ha dado su idea. Exacto; entiéndase á Dios de cualquier modo que sea. El antropomorfismo de Feuerbach no es el origen de la Religión, sino una forma ya superior y posterior: Dios, concebido como unidad, no es la causa inmediata de su noción, sino la condición formal del sentimiento y la causa mediata de las nociones graduales de Dios, que no son, pues, una

idea innata y fija, sino un producto de la evolución.

La Religión, como función social. Este aspecto es independiente de su verdad lógica. Es un agente, quizá el mayor, de moderación y armonía en las relaciones sociales (Lessing, siguiendo á San Agustín, y á tantos luego, la llama la educadora del género humano). Reglamenta las acciones más ocultas é invisibles é inicia el proceso de espiritualización social. La dulce solidaridad religiosa ha precedido á la nacional y violenta por el Estado. Es como la domesticación de la bestia humana.

Tendencia común de la evolución religiosa, no en su fondo, sino en su dirección psíquica general y en su acción social: va de lo simple á lo complejo, de la idolatría de piedras, árboles, animales, etc.; á las fuerzas naturales, á los héroes, á los dioses, á la Divinidad.

Igual perfeccionamiento se produce en los medios de adoración (culto): magia y adivinación; sacrificios humanos; luego, de animales; oraciones; reuniones en lugares consagrados; épocas solemnes alrededor de personas sagradas... Primera forma de acción psíquica común y base de la sociedad, más bien que consecuencia de ella. Transformación de los dioses de la familia en dioses del pueblo. El culto del Estado. Formación del clero. Ordenanzas religiosas definidas. Semejanza con los gramáticos, legisladores, capitanes, príncipes y magistrados: imperativos generales, que reemplazan el caos de reglas particularistas, arbitrarias é incoherentes. Teocracia mosaica. Estado cristiano de la Edad Media. Derecho canónico. Victoria gradual de la unidad y la ley sobre lo arbitrario; de la igualdad, sobre la libertad individual; del género humano, sobre la raza. Toda función social tiende á la unificación. Centenares de religiones se han fundido en ocho tipos, entre los cuales, el budismo, el cristianismo y el islamismo son religiones universales, paralelas á la idea del Estado universal. El catolicismo, en lo religioso, intenta lo que el imperio romano en lo político: la dominación mediterránea.

Semejanza entre las alianzas y tratados internacionales y las interconfesionales: ten-

tativas de unión entre las comuniones cristianas; congresos de Chicago y Lucerna. Las relaciones internacionales, cada vez más frecuentes, conducen, del mismo modo que á un Derecho y Estado universal, lengua universal, etc., á una Religión universal también. Los pueblos mediterráneos, así como han pasado de varios dioses á un Dios, pasarán á una sola forma de adoración. El Derecho universal tiende á la igualdad de todos los hombres ante la ley; el universalismo religioso, á su igualdad ante Dios, y de aquí luego, á la de todas las confesiones piadosas.

Pero el individuo aspira á la libertad, al particularismo y á la independencia. No hay dos hombres, y menos hoy (por la cada vez mayor diferenciación psíquica), que entiendan en el mismo sentido á Dios y la Religión. De aquí, conflicto entre las dos tendencias, unificadora é individualizadora. El Dios uno es una necesidad lógica del pensamiento. El Dios impersonal será real, como todas las ideas superiores, ó será pura creación nominalista; pero no inspira sentimiento, como ninguna de aquéllas lo inspira tampoco: pues sólo *sentimos* por *seres* que sientan á su vez; aunque *admiremos* la naturaleza, el arte, etc. La lógica impersonaliza; el sentimiento personaliza. Conflicto de aquí entre filosofía y teología. El ceremonial religioso (como la ley jurídica, el mandamiento ético y el tacto social) no pueden decretarse por un areópago.

La célebre declaración del socialismo, de que «la Religión es asunto privado», sólo expresa una utopía. La irreligión es una mera anomalía psíquica, repito, como la *moral insanity*, ó la falta de sentido estético. El que descubriese «la fórmula del mundo» sería el único con derecho á ser ateo; si no, éste es tan dogmático como el más fanático teísta.

La cuestión no es, pues, *si* habrá Religión en el porvenir; sino *cómo*. La lógica exige un Dios único é impersonal; y la psicología, por el contrario, una personificación de lo invisible. La solución de esta antinomia no puede ser filosófica, ni teológica, sino *sociológica*: la Religión, como *función social* y, en el más alto grado, como creadora de impera-

tivos. Anarquía actual en la reglamentación, y aun renuncia, de las relaciones religiosas.

Funciones sociales débiles. La moral crea leyes; el arte, reglas. La ciencia investiga y fija las leyes de los fenómenos, los ordena y mide (matemáticas); calcula la acción de las funciones cósmicas (astronomía); regula el tratamiento y preservación de las enfermedades (medicina, higiene) y crea los imperativos del pensamiento (lógica). La estrategia sustituye el caos de la horda por la subordinación y la reglamentación (ciencia de la guerra). La técnica de las invenciones (el *ars inveniendi*, que Bacon señalaba) permite descubrir é inventar según reglas determinadas. En suma: el desarrollo de todas estas funciones lleva al hombre á someterse á toda clase de imperativos; á la regla contra la arbitrariedad, y al orden contra el caos. Pero, á medida que los imperativos se multiplican, su forma se suaviza y pierden en energía.

Familia y propiedad, sociedad y Estado. lengua, derecho y Religión son creaciones de la *teleología* social; moral y ciencia, técnica y arte, productos de la *reflexión*. Y la conciencia reflexiva es un proceso colectivo, que reorganiza la vida con un plan, en vista de un fin consciente, sustituido á la oportunidad inconscia de la teleología inmanente, Formación de la filosofía social.

## LAS DECLARACIONES DE DERECHOS Y EL DERECHO CONSTITUCIONAL (1)

por el Prof. D. Adolfo Posada,

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

(Continuación.)

### IV

ANTECEDENTES.—JANET.

Al dar cuenta, en el estudio más arriba citado, de la obra del sabio Jellinek (2), hacíamos notar que acaso éste no apreciaba

(1) Véase el núm. 574 del BOLETÍN.

(2) Véase mis *Teorías Políticas*, páginas 126 y siguientes. La cita está hecha con relación á la traducción francesa del libro de Jellinek.

en su justo valor el alcance de algún otro intento, enderezado también á determinar la relación histórica existente entre la Declaración francesa y las Declaraciones americanas.

«Refiriéndose, decíamos en el citado estudio (1), el Sr. Jellinek á Janet, en una nota de la página 15 de su libro, se limita á decir estas brevísimas palabras: «Janet, en su obra citada, tomo II, menciona en su Introducción, páginas XIV y siguientes, las Declaraciones americanas, sin precisar, sin embargo, de una manera exacta, su relación con la Declaración francesa.»

«Y esto no es enteramente admisible, añadíamos. M. Janet, en la obra que queda citada, sostiene de un modo resuelto y terminante los orígenes americanos de la Declaración francesa.»

En la segunda edición alemana, el Sr. Jellinek dice aludiendo á Janet: «Janet, obra citada, título II, páginas XIV y siguientes, reconoce la analogía de las Declaraciones americanas y la francesa; pero no señala con precisión la relación exacta entre ellas, y considera á Rousseau como la fuente de la Declaración francesa» (2).

Sin duda, esta última indicación respecto de la posición de Janet ante el problema debatido tiene mucho de exacta y justa; pero todavía cabe oponer leves reparos.

Janet, en efecto, al estudiar el influjo de Rousseau sobre la Revolución francesa, después de señalar varias manifestaciones del espíritu del filósofo en la labor política de la Constituyente, escribía estas palabras: «Viene por fin la Declaración de Derechos del hombre y del ciudadano. ¿Es necesario probar que semejante acto no procede de Montesquieu, sino de J. J. Rousseau? ¿Hay nada más contrario á los principios del autor de *L'Esprit des lois* que esta teoría abstracta, *a priori*, de derechos absolutos, inalienables, imprescriptibles? Por el contrario, ¿hay nada más conforme con la política del *Contrato Social*? Sin duda, Rousseau *no ha hecho una tabla de los derechos naturales del hombre*, y esta tabla, los constituyentes la han

formado con las ideas de Voltaire y de Montesquieu, tanto como con las de J. J. Rousseau. Pero el acto mismo de la Declaración, ¿es otra cosa que el contrato celebrado entre todos los miembros de la comunidad, según las ideas de Rousseau? ¿No es la enunciación de las cláusulas y de las condiciones de un contrato? (1).

Janet aquí vislumbra ya, con gran claridad, la distinción entre el *espíritu* y la *forma* legislativa de la Declaración, y desde luego afirma que ésta no viene de Rousseau: que *no hizo una tabla de Derechos del hombre*. Sin embargo, Janet quizá no se daba cuenta de la importancia histórica de la expresión legislativa de las Declaraciones de Derechos; y si en la *Histoire de la Science politique* no hubiera más que el pasaje copiado, nada más habría que decir sobre las opiniones de Janet.

Pero Janet ha tratado expresamente, y con gran detalle, el problema mismo de las relaciones entre las Declaraciones americanas y la francesa, en la notable Instrucción puesta al frente de la tercera edición de su *Histoire*, y la cual el Sr. Jellinek recuerda en su nota.

Y Janet inicia su estudio diciendo:

«Quisiéramos establecer las proposiciones siguientes:

1.º Francia no ha inventado los derechos del hombre: los ha tomado de América. Su labor ha consistido en prepararlos por la filosofía; pero son los americanos quienes los han introducido en la política. 2.º Los derechos del hombre, reivindicados en el 89, no son, como se dice, derechos indefinidos é ilimitados: van siempre acompañados de su restricción. 3.º Los derechos del hombre no son una invención ideológica nacida de una metafísica arbitraria. Son necesidades reales, concretas, perfectamente determinadas, que la sociedad experimenta desde hace largos siglos, y que habían llegado á ser intolerables» (2).

Janet aquí se da cuenta, á mi juicio, de

(1) Véase pág. 126 de la ob. cit.

(2) Está esta nota en el capítulo III.

(1) Janet, *Histoire de la Science politique dans ses rapports avec la Morale*. 3.ª edic. II, págs. 452-458 (París, 1887).

(2) Obra citada, I, pág. 11.

los principales aspectos del problema, aunque no formula con la claridad y rigorismo necesarios el alcance jurídico del mismo. Pero es indiscutible que Janet estima que los derechos del hombre entrañan necesidades prácticas, exigencias de la vida, y que la elaboración de los mismos, como una fórmula de la vida política, fué obra, no de Francia, sino de los americanos.

Y, cosa curiosa, refiriéndose á E. Boutmy—que más tarde había de romper nueva lanza en pro de la originalidad de la Declaración francesa—, es cuando Janet aclara más su idea. «Hay, sin duda, escribe, grandes diferencias entre la Revolución americana y la Revolución francesa, en razón de la situación de ambos pueblos; pero en lo que concierne á las Declaraciones no hay ninguna, porque la Declaración francesa fué en gran parte la traducción misma de las Declaraciones americanas (1).

Verdad es que Janet ve en la *Declaración de Independencia* una Declaración de Derechos. «La Declaración de Derechos, dice, no está, si se quiere, en las diez enmiendas de la Constitución federal (2); pero está en la *Declaración de Independencia* votada en Julio de 1776 por el Congreso americano, reunido en Filadelfia.» Y la copia á continuación, añadiendo luego: «Tal es la primera Declaración de Derechos que encontramos en América, y es muy característica. Es imposible desconocer su carácter filosófico» (3). Pero, esto no obstante, Janet recuerda seguidamente la Declaración de Derechos «propriadamente dicha, redactada por el Congreso de Filadelfia de 1775» (4); y luego, y esto es lo que más importa, las Declaraciones de los Estados particulares, para fijarse precisamente en la de Virginia, que es la misma que el profesor Jellinek señala. «Tomaremos como tipo, escribe, una de las más cortas y de las más sencillas: la Declaración de Virginia; esto es, de uno de los más

antiguos Estados...» Janet la copia y luego dice:

«Tal es la Declaración tipo, que puede considerarse como la que representa mejor el término medio de las ideas generales que reinaban en América en la época de la independencia. El espíritu filosófico del siglo XVIII caracteriza este acto notable. Ahora, preguntamos, ese *bill* de derechos ¿no está, como la Declaración francesa, fundado en el Derecho natural, en el Derecho abstracto?» (1).

Lo que hay es que Janet persigue un propósito distinto del que persigue el profesor alemán; no se ha planteado el problema del origen jurídico de la Declaración de Derechos francesa; su tesis entraña la afirmación de la relación histórica entre esta última y la Declaraciones americanas, y el reconocimiento de que aquélla y éstas obedecen á un mismo espíritu y á un mismo movimiento de ideas. Si los franceses se han equivocado al formular su Declaración, se han equivocado «con América y después que América» (2).

## V

### LA DECLARACIÓN DE DERECHOS Y EL DERECHO CONSTITUCIONAL

Es evidente, no obstante todas estas indicaciones, que el profesor Jellinek, aun en esta primera parte de su tesis sobre el antecedente americano de la Declaración francesa, ha ahondado más que Janet, enfocando el problema con otro espíritu y dando á la determinación de la génesis de una idea de los derechos del hombre, en forma de lista ó catálogo de derechos especializados, una mayor precisión histórica. A mi juicio, después de la labor del sabio alemán, ya no es posible negar el influjo directo, inmediato, inspirador de las *Declaraciones* americanas en la Declaración francesa. Pero creo que la tesis podría formularse en términos de mayor generalidad, señalando el influjo del movimiento constitucional americano sobre

(1) Obra citada, I, pág. XIV.

(2) Janet alude aquí también á las opiniones expuestas por Boutmy en sus *Etudes de Droit constitutionnel* (París, 1885).

(3) Janet, obra citada, título I, pág. XIV.

(4) Idem, pág. XVI.

(1) Janet, obra citada, pág. XXII.

(2) Janet, obra citada, I, pág. XXXIV.

las Constituciones francesas, ó, si se quiere, del Derecho *constitucional* americano sobre el francés, ya que al fin y al cabo las Declaraciones de Derechos, jurídicamente consideradas, son una parte integrante del régimen constitucional, como lo demuestra el hecho de su incorporación á las Constituciones escritas, que son, sin duda, la expresión legislativa en que se condensa y caracteriza el derecho político contemporáneo.

No consiste éste tan sólo en la pura organización de los Poderes públicos, según reglas de valor positivo formuladas expresa y reflexivamente por quien se reputa soberano: el pueblo, la nación, el pueblo con el rey, el rey mismo cuando *otorga* una carta. La esencia jurídica del régimen constitucional hállase contenida en las Declaraciones de Derechos, á la vez que en las disposiciones relativas al funcionamiento de los Poderes y al ejercicio de la Soberanía. De ahí que suela distinguirse en los documentos constitucionales dos partes igualmente características, que hemos denominado parte *dogmática* y parte *orgánica* (1), y las cuales, aunque de diferente alcance filosófico, pues la primera entraña la definición del derecho propio de la persona, y la segunda se refiere á la ordenación de la Soberanía y de los Poderes constituídos, sin embargo, están íntimamente relacionados desde el punto de vista histórico, tanto en el respecto de los motivos que han provocado sus teorías respectivas, como en el de su función eficaz en la elaboración del Estado moderno. La parte *dogmática* viene á establecer límites á la acción arbitraria del Estado frente al individuo, creando un derecho superior al Estado, que ordena su conducta; la parte *orgánica* viene á imponer normas eficaces á la acción del Estado mismo en la ordenación de su propia vida, como conjunto de magistraturas, creando un derecho para el Estado, el

derecho político reflexivamente formulado; y entre las dos tonifican el Estado, convirtiéndolo en Estado *constitucional*, es decir, en Estado *jurídico*, en Estado que debe acomodarse al derecho, en cuanto éste es un régimen de exigencias, una norma de conducta.

Y siendo esto así, y habiendo una tan íntima relación histórico-jurídica entre las Declaraciones de Derechos y las organizaciones constitucionales del Estado contemporáneo, no tiene nada de particular que la génesis de ambas expresiones legislativas haya seguido una marcha análoga. En tal respecto, la investigación del profesor Jellinek viene á apoyar sólidamente la explicación que supone el origen americano, anglosajón y religioso, en cierto modo, del régimen constitucional, explicación que, inspirándonos en el excelente libro de Borgeaud sobre *Etablissement et Révision des Constitutions en Amérique et en Europe*, hemos desarrollado en nuestro *Tratado de Derecho político* (1). Pero entiéndase bien: no se trata sólo del régimen constitucional, como régimen vivido, en su significación interna; se trata también de su *forma*. Porque no era fácil desconocer que el régimen constitucional, en cuanto supone la práctica de las instituciones representativas, es un influjo, sobre todo inglés. Como recuerda Boutmy muy oportunamente, la Constitución inglesa, anterior á todas las Constituciones escritas, «la primera por la fecha, por la importancia y por la originalidad..., ha servido, en más ó en menos, de modelo á todas las que hoy existen» (2).

Pero en el régimen constitucional contemporáneo hay además un elemento *formal*; se ha producido en documentos legislativos, escritos, en *Constituciones* elaboradas expresamente como derecho del Estado. El hecho jurídico de las Constituciones escritas tiene, á mi juicio, un alcance, una significación y un valor análogos al de las Declaraciones de Derechos solemnes, cristalizadas, dogmáticas; suponen una misma psicología en el fondo, representan un mismo ideal y de

(1) He tratado este punto con algún detenimiento en mi *Tratado de Derecho político*, II, lib. I, capítulo I. Allí advierto que esta distinción que entraña la definición de la parte *dogmática* y de la parte *orgánica* de las Constituciones está tomada del libro de los Sres. Giner y Calderón, *Principios de Derecho natural*, pero procede, al parecer, del señor D. Laureano Figuerola, en su curso de Derecho político comparado.

(1) Vol. II, lib. I, cap. II.

(2) Boutmy, *Etudes cit.*, pág. I.

nuncian idéntica fe en la eficacia jurídica y práctica de las fórmulas.

Y ¿de dónde viene la idea, la *ocurrencia* de la Constitución *escrita*? Sin duda responde muy bien la Constitución escrita—sistemática, simétrica, abstracta por necesidad—á los ideales del espíritu francés. Pero no es de origen francés (1), al menos el elemento legislativo y formal. Por extraño que parezca, la idea de una Constitución escrita viene del país del Derecho constitucional consuetudinario: de Inglaterra.

«La concepción, que se puede llamar francesa, dice M. Borgeaud, de un Derecho público codificado, claramente diferenciado de la legislación ordinaria, es hoy—la excepción de la Gran Bretaña y de Hungría no impedirá consignar la regla—la base del Estado moderno. La Revolución la ha extendido por Europa. No debe, sin embargo, desconocerse que la idea de una Constitución escrita es muy anterior á 1789, y que no ha nacido en Francia» (2).

Verdaderamente, si de antecedentes más ó menos calificados se tratase, «en cierto sentido, esa idea se remonta á la Edad media, y, si se quiere, hasta el derecho antiguo, hasta la famosa *lex regia*, fuente de la omnipotencia de los emperadores romanos; pero ésta no era más que la fórmula de una delegación, sin reservas, de la soberanía, una especie de procuración general que confiere al príncipe el *imperium* y la *potestas* sin límites...» (3). Por lo que á la Edad media respecta, pueden señalarse, tanto en Inglaterra como en otras partes, multitud de documentos escritos de un carácter en cierto modo constitucional, ó, á lo menos, político. En Inglaterra, las principales fuentes *escritas* de su derecho actual remóntanse á la Edad media. En España, los célebres y discutidos privilegios de Aragón tienen también su importancia constitucional indudable. Por

otra parte, la Edad media conocía las cartas confirmatorias de libertades locales, los fueros municipales, las concesiones de franquicias, ya á ciudades, ya á Corporaciones, ya á particulares...; «pero ignoraba las Constituciones que hoy nos son familiares y en las que se declaran los derechos de cada cual, limitando á la vez el poder supremo en beneficio de todos» (1)

Las primeras constituciones que alcanzaron un vigor positivo..., que, por tanto, fueron derecho creado y aplicado, son las «Constituciones que se dieron las colonias americanas emancipadas de la tutela inglesa». A imitación suya, codificaba su obra, imponiéndola como ley al rey, en nombre de la nación soberana, la Asamblea nacional francesa (2). Pero es necesario advertir que las colonias inglesas no inventaron aquí: el principio ó la idea proviene de la madre patria, de Inglaterra.

Para explicarse cómo se verificó la aparición de las formas constitucionales americanas, es preciso tener en cuenta que el núcleo de los emigrantes ingleses era esencialmente puritano, esto es, del partido religioso que defendía y aplicaba en la vida de la Iglesia la idea democrática, y que en las colonias y en la madre patria procedía de análoga manera casi al propio tiempo; estudiando la formación y el desenvolvimiento del partido puritano, encuéntrase datos de interés supremo para el problema en que nos ocupamos. En primer término, es preciso recordar los principios de organización social á que obedecen los elementos más acentuados del puritanismo, los llamados «independientes», que constituían la parte más sana é intrépida del ejército de Cromwell. Sus iglesias autónomas, sus jerarquías democráticas, fundábanlas en un verdadero pacto ó *Covenant*, que constituía el acto primordial é inicial de la congregación. «En virtud de este acto, dice Cotton, uno de los padres de la doctrina, como lo llama Borgeaud (3), los ministros tienen poder sobre el pueblo de

(1) Extracto á continuación la exposición que, basada en Borgeaud, constituye el cap. II del lib. I del tomo II de mi *Tratado de Derecho político*.

(2) Borgeaud, ob. cit., pág. 3.

(3) Borgeaud, ob. cit., pág. 3. Cons. la excelente disertación de José M. Sempere *La Reforma Constitucional*. (Madrid, 1907.)

(1) Ob. cit., pág. 3.

(2) Ob. cit., pág. 3.

(3) Ob. cit., pág. 8.

sus fieles, el pueblo siente interés por sus ministros, y cada miembro de la congregación adquiere los derechos y deberes que le corresponden frente á sus compañeros» (1). La supremacía eclesiástica pertenece al todo: la comunidad recibe el poder de Cristo, elige los ministros...

De la esfera religiosa pura pasaron esas ideas, profundamente democráticas, á la política, precisamente en aquella ocasión grave en que el pueblo inglés se hallaba en positivo período constituyente, y cuando las circunstancias habían inspirado á los defensores de las libertades públicas una desconfianza justificada hacia los Poderes permanentes constituidos. La idea de un pacto expreso, de un documento solemne, donde se señalase los límites de la autoridad y la garantía de los derechos del pueblo, se imponía con indudable oportunidad. «Pienso, dice Wildman, que las libertades de esta nación no estarán verdaderamente garantidas, sino cuando se hallen fijadas con claridad la extensión de los poderes y del mandato de los representantes, y la naturaleza de los derechos que el pueblo se reserva para ejercerlos por sí mismo» (2). La noción jurídica fundamental á que van á responder las Constituciones políticas del porvenir está ahí ya perfectamente formulada.

Y de ella va á nacer un documento escrito, que tiene ya el corte de una Constitución: es éste el *Agreement of the People*, ó Pacto del pueblo, que, en los momentos más culminantes de la revolución puritana, presenta el ejército de Cromwell á la Cámara de los Comunes (3). En él se proponen sus autores fijar la ley suprema, expresión de la voluntad popular, «á la cual el Parlamento debía someterse y en la cual se determinaban los

derechos cuyo ejercicio directo se reservaba la nación misma» (1).

Para comprender el alcance constitucional de este interesante documento, conviene copiar alguna de las declaraciones más salientes del antiguo proyecto. Dice una de ellas: «Los poderes del Parlamento actual y de todos los representantes en el porvenir de esta nación están subordinados exclusivamente á los de sus comitentes, y se extienden, sin el consentimiento ó concurso de persona alguna ni corporación, á la legislación, al establecimiento de las dependencias y tribunales de justicia..., declaración de guerra..., y, en general, á todos los derechos que los comitentes no se hayan reservado expresa ó tácitamente.» He aquí cómo habla en la otra: «Las leyes hechas ó que hayan de hacerse obligarán por igual á todos. No habrá exención de la jurisdicción ordinaria, á la que todos están sometidos, fundada en distinción alguna de tenencia, propiedad, privilegio, rango, nacimiento ó posición.»

Como se ve, contiénense ahí, en concreto, los principios distintivos de las Constituciones, y que hacen de ellas la aplicación reflexiva del derecho á la vida del Estado, aun cuando sea bajo la forma negativa ó limitativa del poder, cual ocurre en la primera declaración, ó bajo la afirmación de la igualdad ante la ley, según pasa en la segunda.

El pacto popular no pasó, sin embargo, de la categoría de proyecto; pero sus principios fundamentales fueron ejecutados bajo el protectorado y, en 1653, el régimen mismo se estableció en la única *Constitución escrita* que Inglaterra tuvo, conocida bajo el título de *Instrumento de Gobierno* (2). En ella se habla de que «en todo Gobierno debe haber algo de fundamental, algo así como una *Gran Carta*, permanente é inalterable», principalmente para oponerse á la arbitrariedad de los Parlamentos, los cuales, si ha-

(1) *The Way of the Churches of Christ*, citada por Borgeaud, pág. 8.

(2) *Truth's Triumphe*, 1647-48, citado por Borgeaud, pág. 9.

(3) He aquí lo que Borgeaud dice del Pacto del pueblo: «Su texto definitivo hállase reproducido en Gardiner, *The Constitutional Documents of the Puritan Revolution*; Oxford, 1889, pág. 270. El del anteproyecto, más curioso en ciertos aspectos, encuéntrase en un folleto conservado en el *British Museum: An Agreement of the People for a firm and present Peace, upon grounds of Common right and freedom*. S. l., 1647.

(1) Este pacto popular, dice Borgeaud, estaba destinado á recibir la adhesión personal de los ciudadanos, según un procedimiento especial previsto. Borgeaud, ob. cit. pág. 7.

(2) Redactado por el Consejo de Oficiales del Protector. Cons. Borgeaud, ob. cit., pág. 10.

cen la ley, deben, sin embargo, hallarse á la ley suprema sometidos.

Cuál fué la suerte, tanto de esos intentos de Constitución escrita, cuanto de las ideas á que responden en Inglaterra, sabido es de todos. No era, en verdad, Inglaterra la llamada á desenvolver inmediatamente tales principios.

Ofrecía un terreno más abonado para desenvolver el puritanismo religioso y político América, y allí fué donde la idea y la estructura de las Constituciones arraigaron. En primer lugar, debe tenerse en cuenta que una Constitución *escrita* tiene siempre algo de pacto. «Por su naturaleza, el acto constituyente, decía Klüber, es una obra sinálgmática: es un acto entre partes, de las cuales, una y otra dan y reciben, respectivamente» (1). Sin aceptar por completo y con todas sus consecuencias esta doctrina, bien puede decirse que parece como que una Constitución que en momento dado se redacta, que nace en un instante determinado, para ser desde entonces ley total de vida del Estado, es cosa de convenio. Pues bien: aparte de que la idea de convenio ó de pacto, como acto inicial fundamental de las sociedades, era esencial á los congregacionistas (y así se concibe que los primeros fugitivos que en 1620 desembarcaron en Nueva Plymouth empezaran por firmar un pacto de establecimiento, que luego se omitió por otros), las circunstancias en que aquellas sociedades nuevas se instalaban brindaban á pactar, á ponerse de acuerdo respecto de la forma política de vida para lo futuro. De ahí que la mayoría de las comunidades políticas de Nueva Inglaterra sean el contrato social en acción y tengan su ley fundamental como base.

Lo que por una argumentación abstracta formula Rousseau; lo que había teorizado Locke, se ofrecía real y positivamente, sin el estado de naturaleza forzoso, á los puritanos de América: esto es, un suelo nuevo que se ocupa, una reunión de hombres «todos iguales y libres, por ley de naturaleza, que se hallan á punto de formar volunta-

riamente entre sí una comunidad política» (1).

Y eran tan favorables las condiciones, que aun cuando muchas colonias tuviesen, como advierte Bryce (2), Cartas reales de fundación, tales Cartas hubieron de transformarse en verdaderos pactos fundamentales, orgánicos.

De todos estos pactos sociales y políticos, el que se señala como la primera Constitución escrita, anterior aún al *Agreement* de la democracia inglesa, si bien originado en idénticas ideas, es el Estatuto fundamental del Connecticut de 1639. El Connecticut formaba en un principio parte de Massachusetts Bay; pero por divergencias políticas, se separó, dirigido por el célebre Tomás Hooker, al igual que lo hizo también Rhode Island, dirigido por Williams (3). Los habitantes de ambos futuros Estados deseaban afirmar más y más sus convicciones democráticas. Ahora bien: los colonos del Connecticut, como los de Rhode Island, al instalarse por sí de nuevo, redactaron sus Constituciones, en las que se salvan los principios democráticos, obteniendo Cartas de la Corona que «confirmaban el régimen político que habían instituído» (4).

He aquí algunas declaraciones de la Constitución del Connecticut, en las cuales están expresados los principios á que aludimos:

«Supuesto que, cuando un pueblo se forma, la palabra de Dios dispone, á fin de mantener la paz y la unión, que establezca un Gobierno regular y conveniente, conforme á su voluntad, para la ordenación y la gestión de los negocios públicos en todo tiempo, según las necesidades, *nos unimos y nos asociamos para formar un Estado, una República*, y declaramos, tanto para nosotros como para nuestros sucesores y para quienquiera que se nos una, que hemos formado

(1) Palabras del pastor John Wyse en su escrito célebre titulado *A Vindication of the Government of New England Churches* (1772).

(2) Véase Bryce, *The American Commonwealth*, tomo II. Véase también Claudio Janet, *Instituciones políticas y sociales de los Estados Unidos*.

(3) «Roger Williams, dice Borgeaud, el primer apóstol de la libertad de conciencia», ob. cit., página 15.

(4) Borgeaud, ob. cit., pág. 16.

(1) *Oeffenentliches Recht des deutschen Bundes und der Bundesstaaten*, 1840, pág. 406.

*un pacto mutuo de unión y de confederación.*» El preámbulo hace en seguida declaraciones relativas á la religión y al fin jurídico de la comunidad, para exponer luego en once artículos fundamentales aquellos puntos que forman el contenido sustancial de la futura Constitución escrita, á saber: soberanía de la Asamblea general de los ciudadanos; elección popular de los magistrados; renovación anual de su mandato; autonomía comunal, etc., etc.

Análogas ideas se encuentran en la Constitución de Rhode Island, y tales fueron las que al fin hubieron de predominar en Massachusetts, merced á acontecimientos de carácter revolucionario, al influjo poderoso de propagandas como la que implican los escritos del pastor Wyse (1), y á la buena acogida que en aquellas apartadas regiones tienen las teorías de los derechos del hombre y del *Contrato social*. Hacia 1772, la sociedad de Boston, sociedad constituida según ciertos principios aristocráticos, ofrece, aunque lejano, algún parecido con la sociedad aristocrática del antiguo régimen próximo á la revolución en Francia. Como en ésta, no se hablaba de otra cosa que de Rousseau y de sus ideas sobre el hombre y el Contrato, allí estaban en boga las ideas análogas de Locke. El año citado, James Otis y Samuel Adams formulaban concretamente las aspiraciones que andaban en boca de todos, presentando á la Asamblea de ciudadanos de Boston la primera, en el orden del tiempo, de las Declaraciones de Derecho americanas..., titulada así: *Declaraciones de los Derechos de los colonos, como hombres, como cristianos y como ciudadanos* (2). Y

(1) Obra antes citada.

(2) Borgeaud, páginas 19 y 20. «Ese manifiesto, dice este autor, al cual se adhirieron con entusiasmo todos los Municipios de Massachusetts, comenzaba así: «En el número de los derechos naturales de los colonos está primeramente el derecho á la existencia; en segundo lugar, el derecho á la libertad, y en tercer lugar, el derecho á la propiedad, y como colatorio, el derecho de mantenerlos y de defenderlos como mejor puedan. Esos derechos son evidentemente parte integrante, más bien que consecuencias, del deber de conservación personal que comúnmente se denomina la primera ley de la naturaleza.

»Todos los hombres tienen el derecho de permanecer en el estado de naturaleza mientras les convenga, y, en caso de opresión intolerable, en el

á partir de esta presentación y de los acontecimientos que siguen, puede decirse que encuentra su expansión natural en toda la América inglesa la aplicación del régimen constitucional, fundado en los dos principios que luego por todas partes se consagran, y que con significación y alcance muy diferentes van á formar la parte dogmática y la base de la orgánica del derecho constitucional futuro, á saber: la *Declaración de Derechos* y el *Pacto*.

Por de pronto, es de todo punto necesario fijarse en cómo se conducen, respondiendo al influjo de los procedimientos políticos empleados en las regiones de Nueva Inglaterra, los que en los momentos solemnes de la ruptura con la madre patria van á abrir los cimientos de la futura República norteamericana; y luego es preciso ver también cómo se propaga, por virtud de su fuerza naturalmente expansiva, el principio constitucional de los Estados todos que pactan la primera confederación.

Aquéllos redactan en 1776, reunidos en Congreso, un decreto que tiene todo el corte de una Constitución y que prepara la formación de la futura y *necesaria* Constitución política, al par que ordenan «á las diversas Asambleas y Convenciones de las colonias unidas, donde no esté formado aún un Gobierno capaz..., establecer aquel Gobierno que, en opinión de los representantes del pueblo, sea el más propio para garantizar la prosperidad y seguridad de sus comitentes...»

Según advierte Borgeaud, «la elaboración de Constituciones escritas no está expresamente prevista por ese decreto; pero respondía al pensamiento de sus autores, así como al de aquellos que estaban encargados de ejecutarlo. Su concepción del Estado, fundada en un contrato explícito entre los ciudadanos; el recuerdo de los *covenants* políticos,

dominio civil ó en el dominio religioso, el de abandonar la sociedad á que pertenecen y entrar en otra. Cuando los hombres entran en sociedad, es en virtud de consentimiento voluntario y tienen el derecho de reclamar el establecimiento y de velar por la ejecución de las condiciones y de las limitaciones previas que debe contener un contrato primitivo equitativo.»

que formaron los primeros colonos puritanos; el ejemplo de las Cartas, al tenor de las cuales se hallaba organizado el Gobierno de varias colonias; la necesidad de legislar en nombre del pueblo, todo concurría á imponer y desenvolver la idea que en otros tiempos tuvieron, en la antigua como en la nueva patria, los padres de la democracia anglo sajona» (1).

La expansión del principio constitucional por los Estados todos, merced á los impulsos á que venimos aludiendo, se verifica paulatina, pero seguramente. En primer lugar, tenemos algunas colonias que antes del gran movimiento general del Congreso se habían dado sus Constituciones, como ya hemos visto. Tenemos, además, en 1776, las leyes constitucionales provisionales de New-Hampshire y las de la Carolina del Sur. El 12 de Junio votaba Virginia su célebre Declaración de Derechos, y el 28 la Constitución, no revisada hasta 1830. En el mismo año se organizaron ya Nueva Jersey (Julio), Dalaware (Setiembre). Pensilvania (Setiembre), Maryland (Noviembre) y Carolina del Norte (Diciembre). En 1777 redactaban la Constitución Georgia y Nueva York. Por fin, en 1780, Massachussetts establecía definitivamente, mediante procedimientos democráticos, su régimen constitucional (2).

Las ideas relativas al derecho constitucional escrito encuentran, á fines del siglo XVIII, acogida simpática por extremo en Francia. Verdad es que este país se hallaba admirablemente preparado. No en vano se trata de la patria de Montesquieu y de Rousseau, de las ideas abstractas y de la concepción de lo sistemático aplicada á todas los órdenes de la actividad, desde el literario y artístico hasta el legislativo y político (3). No en vano también se trata de la nación europea que contribuyó más directamente á la emancipación americana.

La prueba de esta buena disposición de

(1) Ob. cit., páginas 21 y 22.

(2) Esta Constitución la estima Borgeaud «á la vez como un punto de llegada y de partida en la génesis del derecho público moderno». El preámbulo, «compuesto según el gusto de la época, como una página del *Contrato social...*», ob. cit., pág. 23.

(3) V. Taine, *Origines de la France contemporaine*, t. I.

Francia para el régimen constitucional escrito nos la ofrece, entre otras, el hecho de que al reunirse los Estados generales en 1789 y á pesar de los términos en que la convocatoria de Luis XVI está concebida, en muchas de las actas de designación del tercer Estado se habla insistentemente de la necesidad de redactar una Constitución, y hasta se proponen modelos, habiendo dentro de los Estados generales miembros de la misma nobleza que reclamaban como tarea de la Asamblea, «no *mantener*, sino *establecer* una Constitución» (1).

La idea principal dominante en Francia, inspirada de un lado en Montesquieu, y sobre todo en el ejemplo y en los resultados de la revolución americana, con la admiración que provocaron y con las enseñanzas que propagaron Franklin y los franceses que, como Lafayette, ayudaron á América á emanciparse, es la de que para ser un pueblo libre hay que tener una Constitución escrita, una ley fundamental hecha por la nación misma.

De qué modo arraigó tal idea, de qué manera se infiltró en el genio francés este elemento *formal* del Derecho político, lo muestra claramente la historia misma de este pueblo, que tanta y tan persistente confianza tuvo, y aún tiene, en la eficacia reformista ó trasformista de las leyes ó de las discusiones solemnes y declaraciones abstractas de las Asambleas políticas. Sufrió Francia, en menos de un siglo, los trastornos más radicales; pasó de una revolución violenta á una reacción no menos violenta; pero en todos los naufragios se salvó el principio *constitucional*.

Así puede afirmarse que, á pesar del origen anglo sajón de la idea de una Constitución escrita, el derecho político concebido bajo su forma definida concreta, distinta de la de otros derechos, hoy difundido por casi toda Europa y por América, es esencialmente francés. Francia lo ha hecho carne de su carne y sangre de su sangre, y Francia fué quien supo propagarlo.

«Cuando Napoleón caía para no levan-

(1) E. Pierre, *Traité de Droit politique, électoral et parlementaire* (1893), páginas 1 y 3.

tarse más, dice Borgneaud, la Revolución había dado la vuelta por toda Europa» (1). Ahora bien: una de las ideas que con la Revolución hicieron tan largo viaje es la de la necesidad de organizar el pueblo con una Constitución escrita.

## VI

## EL ORIGEN DE LA IDEA DE UNA DECLARACIÓN DE DERECHOS

Volviendo, después de este largo rodeo, a la tesis concreta del profesor alemán, ceñida a la Declaración de Derechos, también se propone el interesante problema del origen de la idea de una Declaración legislativa de Derechos. Viene de América, según hemos visto; el profesor Jellinek, conocedor experto de la evolución del pensamiento jurídico que informa el moderno régimen político, ahonda y determina con especial fortuna la génesis particular de las Declaraciones: va aquélla, sin duda, en nuestra opinión, dentro de la génesis general de las Constituciones escritas, pero tiene su camino ó canal propio.

¿Cómo llegaron los americanos á formular las cláusulas legislativas de las Declaraciones?

«Un examen superficial parece indicar una respuesta fácil. El nombre mismo señala las fuentes inglesas. El *bill of rights* de 1689, el *Habeas corpus* de 1679, la *petition of rights* de 1627, y, por último, la *Magna Charta libertatum*, parecen los precursores indiscutibles del *bill of rights* de Virginia.»

Y ciertamente hay en todos esos venerables documentos del constitucionalismo inglés antecedentes de gran valor. «Muchas proposiciones de la *Magna Charta* y del *bill of rights* ingleses han sido directamente incorporados por los americanos á sus exposiciones de derechos»

Pero «existe un abismo entre las Declaraciones americanas y las citadas leyes inglesas». Sin duda la tradición inglesa de los *derechos* influyó muchísimo en la Declaración de Derechos de 14 de Octubre de

1774 del Congreso de Filadelfia; mas esta Declaración no tiene ni el tono ni el alcance de la de Virginia. «La Declaración de Filadelfia es una protesta; la de Virginia, una ley. En ésta no se invoca el derecho inglés. El Estado de Virginia reconoce solemnemente como base fundamental del Gobierno los derechos de las generaciones presentes y futuras.» Por otra parte, comparando esta Declaración con los documentos ingleses, decía ya Bancroft: «La petición inglesa de derechos de 1688 era histórica y retrospectiva; la Declaración de Virginia, por el contrario, venía directamente del corazón de la naturaleza y proclamaba principios directos para todos los pueblos en los tiempos futuros.» Los *bills of rights* americanos quieren, no sólo plantear ciertos principios de la organización pública, sino, ante todo, trazar la línea de demarcación entre el individuo y el Estado. Según sus Declaraciones, el individuo no debe al Estado, sino á su condición de hombre y á su naturaleza, los derechos que posee, derechos que son inalienables é inviolables. Las leyes inglesas ignoran todo eso.

Con lo cual vuelve á surgir el problema formulado: «¿De dónde proviene esta manera de ver de las leyes americanas?...» No proviene de la ley inglesa tradicional, no proviene de las concepciones del derecho natural de la época: las doctrinas del derecho natural jamás han producido una Declaración de Derechos.

Pero no es cosa de extractar la exposición del sabio profesor de Heidelberg: en su lugar oportuno puede ver el lector español las ideas que sustenta. Para los efectos de este estudio, bástanos copiar el siguiente párrafo, con que termina el capítulo VII:

«La idea de consagrar legislativamente esos derechos naturales, inalienables é inviolables del individuo, no es de origen político, sino religioso. Lo que hasta aquí se ha recibido como una obra de la Revolución, es en realidad fruto de la Reforma y de sus luchas. Su primer apóstol no es Lafayette, sino aquel Roger Williams que, llevado de su entusiasmo religioso, emigraba hacia las soledades para fundar un im-

(1) Ob. cit., pág. 32.

perio sobre la base de la libertad de las creencias, y cuyo nombre los americanos aún hoy recuerdan con veneración.

(Concluirá.)

## INSTITUCION

### LIBROS RECIBIDOS

Instituto de Reformas sociales. — *Estadística de las huelgas (1906)*.—Madrid, Suc. de M. Minuesa, 1908.—Don. del Instituto.

Rodríguez García (Dr. José A.).—*Bibliografía de la gramática y lexicografía castellanas y sus estudios afines*.—Cuadernos 17 á 26.—Habana, 1905.—Don. del autor.

Maluquer y Salvador (D. José).—*Seguros obreros. Rapport*.—Madrid, Suc. de M. Minuesa, 1908.—Don. de la Asociación internacional para la protección legal de los trabajadores.

Sangro y Ros de Olano (D. Pedro).—*Memoria de los trabajos de la Sección española de la Asociación internacional para la protección legal de los trabajadores, en su primer año social (1907)*.—Madrid, Suc. de M. Minuesa, 1908.—Don. de íd.

Bayo y González-Elipe (José Manuel) y Sangro y Ros de Olano (D. Pedro).—*La Asociación internacional para la protección legal de los trabajadores. (Su historia.—Sus órganos.—Su obra)*.—Madrid, Viuda é Hijos de M. Tello, 1908.—Don. de íd.

Vecchi (Prof. Emilio Augusto).—*Antonio Cabreira. Noticia succintada sua vida e obras*.—Lisboa, Typ. Bayard, 1907.—Don. de A. Cabreira.

Cabreira (Antonio).—*Um additamento ao Instituto, Revista científica e litteraria*.—Lisboa, Typ. Bayard, 1908.—Don. de íd.

Smithsonian Institution. — *Report on the progress and condition of the U. S. National Museum for the year ending June 30, 1907*.—Washington, Government printing office, 1907.—Don. de la Smithsonian Institution.

Commissioner of Education. — *Report for the year ending June 30, 1906*.—Washington, Government printing office, 1907.—Don. del Commissioner.

Valle (Luis del).—*Labor económica y finan-*

*ciera del Gobierno conservador*.—Madrid, imprenta de la Gaceta, 1908.—Don. del autor.

Círculo de la Unión Mercantil é Industrial.—*Memoria presentada por la Junta de gobierno á la general ordinaria de señores socios el día 31 de Enero de 1908*.—Madrid, J. Palacios, 1908.—Don. del Presidente del Círculo.

*Conversa y mitin pedagógicos en Tárrega (Lérida), el 19 de Julio de 1907*.—Lérida, José A. Pagés, 1907.—Don. de D. Juan Lla rena.

*Conversa de Guisona, el 19 Julio 1906*.—Lérida, José A. Pagés, 1906.—Don. de íd.

Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Madrid.—*Memoria y cuenta general correspondientes al año de 1907*.—Madrid, Viuda é Hijos de Sanz Calleja, 1908.—Don. del Director Gerente.

Martínez de Velasco (D. Eusebio).—*León y Castilla del año 800 al 1400 (Páginas de historia patria. — Reconquista)*.—Madrid, Biblioteca Enciclopédica Popular.—Don. de D. G. Flórez.

Vicuña (D. Gumersindo).—*Manual de Meteorología popular*.—Madrid, Biblioteca Enciclopédica Popular.—Don. de íd.

Blázquez de Villacampa (M.).—*Manual de Música*.—Madrid, Biblioteca Enciclopédica Popular.—Don. de íd.

Galante y Villaranda (D. José).—*Manual de Sericultura. Crta de los gusanos domésticos y silvestres*.—Madrid, Biblioteca Enciclopédica Popular.—Don. de íd.

### CORRESPONDENCIA

D. R. O.—*Valencia*.—Recibidas 10 pesetas por su suscripción por el año actual.

D. J. A. O.—*Valencia*.—Idem 10 pesetas por su ídem íd.

E. N. de M.—*Alicante*.—Idem 10 pesetas por su ídem íd.

D. P. F.—*Andraitx*.—Idem 10 pesetas por su ídem íd.

D. A. T.—*Barcelona*.—Idem 5 pesetas por su ídem íd.

D. J. M. J.—*Barcelona*.—Idem 5 pesetas por su ídem íd.

D. J. Ll. G.—*Palma de Mallorca*.—Idem 5 pesetas por su ídem íd.

Madrid.—Imp. de Ricardo Rojas, Campomanes, 8.  
Teléfono 316.