

# BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XXXII.

MADRID, 31 DE AGOSTO DE 1908.

NÚM. 581.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

Prácticas de Física y Química en la escuela primaria (continuación), por *D. Edmundo Lozano*, página 225.—La educación moral en las escuelas inglesas, por *G. E. Myers*, pág. 231.—La «Ecole de Travail», por *D. Angel do Rego*, pág. 239.—Revista de Revistas: Inglaterra: «The Journal of Education», por *D. A. Buylly*, pág. 240.

### ENCICLOPEDIA

Sobre el materialismo histórico, por *D. Adolfo Posada*, pág. 244.—Los vacíos en la Historia del derecho romano en España (conclusión), por *Don Rafael Altamira*, pág. 249.

## PEDAGOGÍA

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

por el Prof. *D. Edmundo Lozano*.

(Continuación.)

## II

### EL AGUA

**Experimento núm. 11.—DILATACIÓN DEL AGUA POR LA ACCIÓN DEL CALOR.—**Figura 31.

A. Matraz de vidrio.

B. Tubo de vidrio, ajustado al tapón de corcho.

Se llena de agua el matraz y se coloca el

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

tapón de modo que no queden burbujas de aire interpuestas. El agua penetra en el tubo hasta cierta altura, que se marcará con un hilo de color.

Calentando el matraz, se observa primero

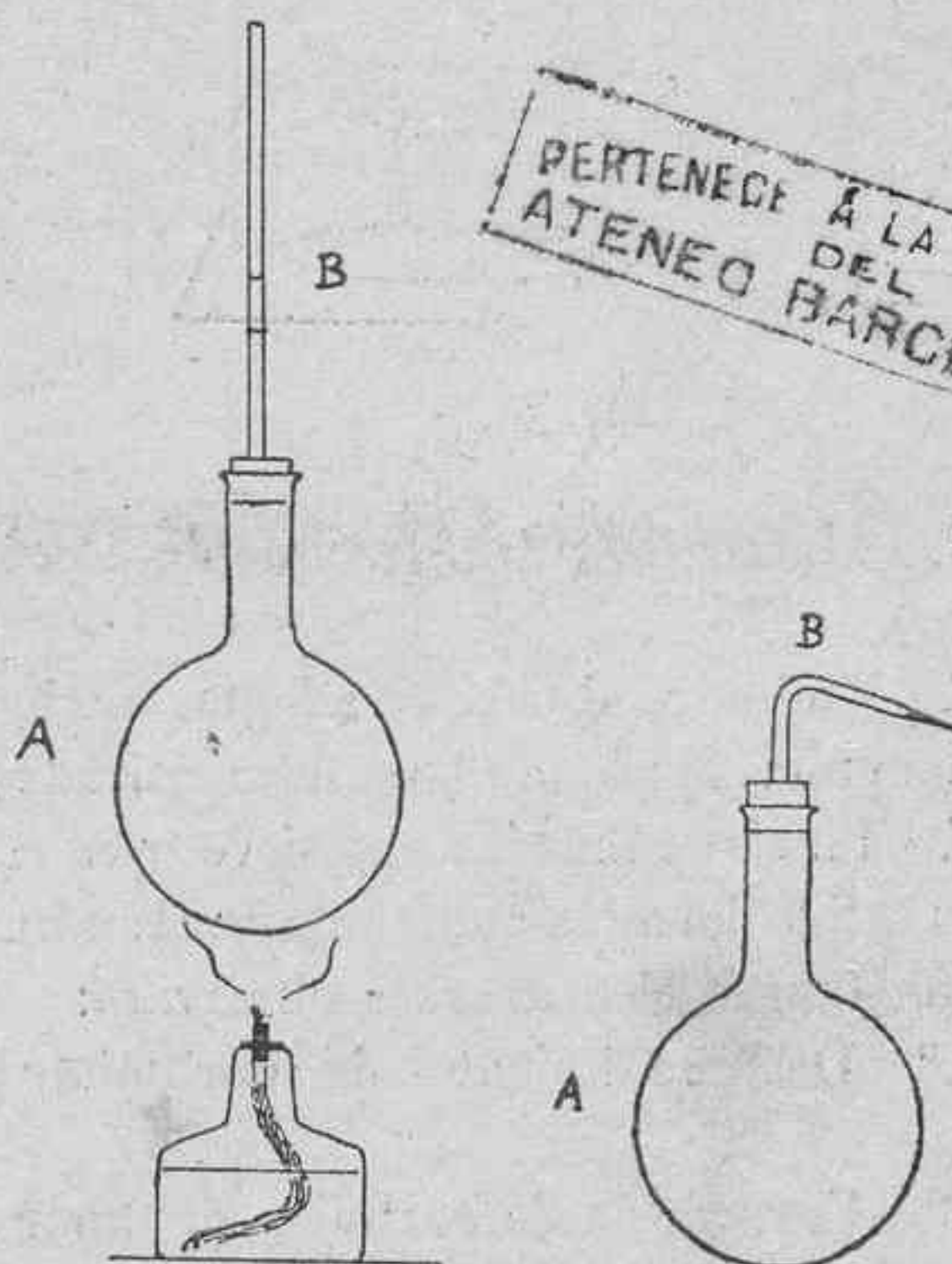


FIG. 31.

FIG. 32.

un ligero descenso en el nivel del líquido, producido por la dilatación de la vasija, que se calienta antes que el agua que contiene; después, el nivel asciende continuamente.

Puede hacerse este experimento en la forma indicada en la figura 32.

A. Matraz de vidrio.

B. Codillo estirado á la lámpara.

Se llena de agua el matraz y el codillo, y luego se calienta; el líquido saldrá goteando por la extremidad afilada del codillo.

Al dilatarse el agua por la acción del calor, su peso disminuirá; es decir, que en



volúmenes iguales, el agua fría pesa más que el agua caliente. Dejando enfriar en una vasija profunda agua caliente (de  $70^{\circ}$  á  $90^{\circ}$ ), se notará, al cabo de algún tiempo, que la temperatura es menor en el fondo que cerca de la superficie.

**Experimento núm. 12.—DESTILACIÓN DEL AGUA.—Figura 33.**

A. Retorta de vidrio, que contiene agua.

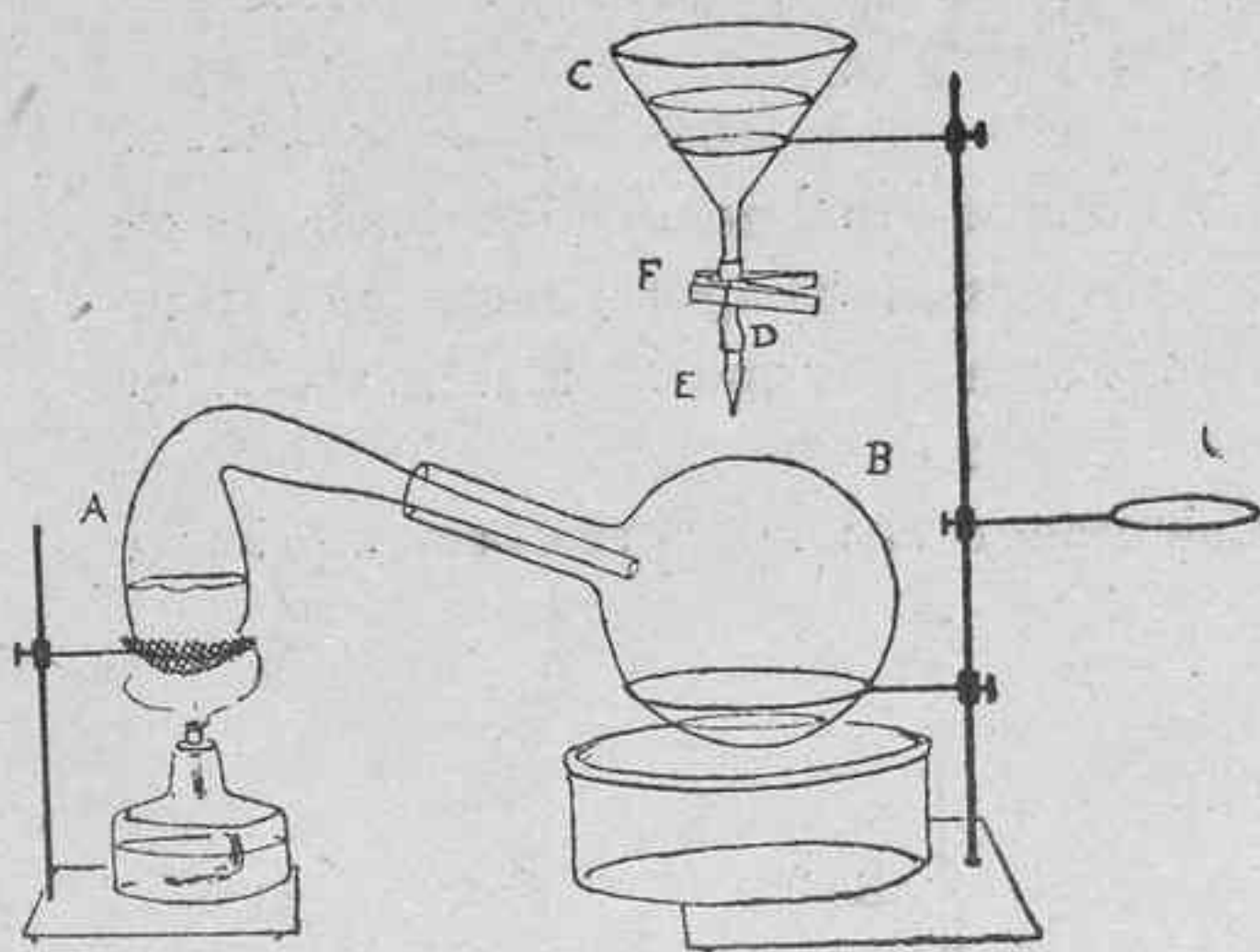


FIG. 33.

B. Matraz de vidrio (recipiente condensador).

C. Embudo, al cual se adapta, mediante el manguito de goma D, un tubo estirado, E.

F. Pinza de madera que sirve para regular la salida del agua contenida en el embudo.

Calentando el matraz se observará:

1.º Desprendimiento de burbujitas de aire.

2.º Formación de burbujas de vapor en el fondo del matraz, las cuales se condensan antes de alcanzar la superficie del líquido.

Cuando el agua haya adquirido cierta temperatura (temperatura de ebullición), se notará que las burbujas aumentan en tamaño á medida que se elevan en el líquido, rompiéndose al llegar á la superficie.

3.º Que el vapor se condensa en el recipiente B, abandonando considerable cantidad de calor. Por esta razón es necesario enfriar el recipiente, dejando correr el agua contenida en el embudo C.

Para determinar la temperatura del vapor ó la del líquido, se emplea el dispositivo indicado en la figura 34.

Bajo la presión normal de la atmósfera, las sustancias líquidas, puras, hierven á temperatura constante para cada sustancia. El agua hierve á  $100^{\circ}$  y el alcohol á  $78^{\circ}$ .

**Experimento núm. 13.—DESTILACIÓN DE UNA MEZCLA DE AGUA Y ALCOHOL.—Figura 35.**

A. Matraz que contiene la mezcla de agua y alcohol.

B. Codillo que enlaza el matraz A con el E.

C. Tubo recto que se utiliza para introducir la mezcla de líquidos en el matraz A y también para extraer de A y E los líquidos agotados.

Para realizar esta última operación, se adapta al tubo C otro tubo de caucho D, de suficiente longitud, y se sifona el contenido de A; la disminución de presión en A hace pasar á este matraz el contenido de E. También puede efectuarse la operación separando el matraz condensador F y soplando por

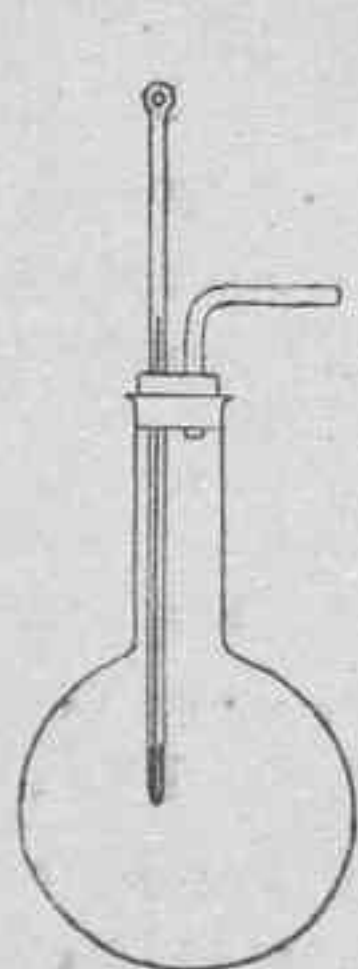


FIG. 34.

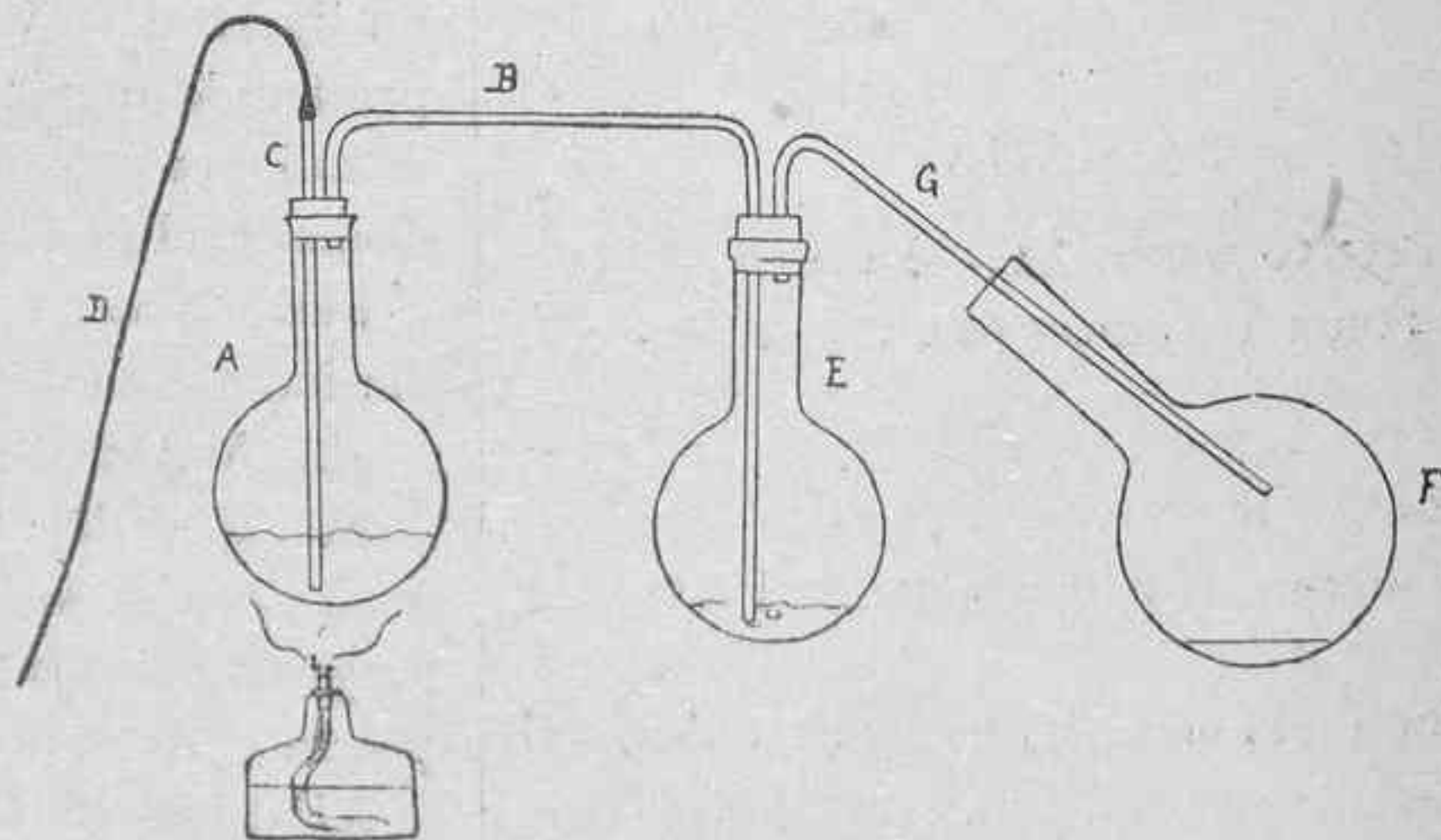


FIG. 35.



el tubo *G*, al cual se debe adaptar otro tubo de caucho.

Haciendo hervir el contenido del matraz *A*, se condensa en *E* una mezcla más rica en alcohol. Esta mezcla se calienta por la acción del vapor que llega de *A* y experimenta otra destilación, cuyo resultado es un líquido aún más concentrado, el cual se recoge en el recipiente *F*. La concentración del líquido obtenido varía gradualmente, según procede la destilación, por cuya razón se recoge en diferentes recipientes. Los líquidos pobres se destilan nuevamente.

NOTA. En lugar del recipiente *F*, puede usarse el condensador ó *refrigerante* indicado en la figura 36.

*A.* Manguito de hojalata ó de vidrio, abierto en los extremos.

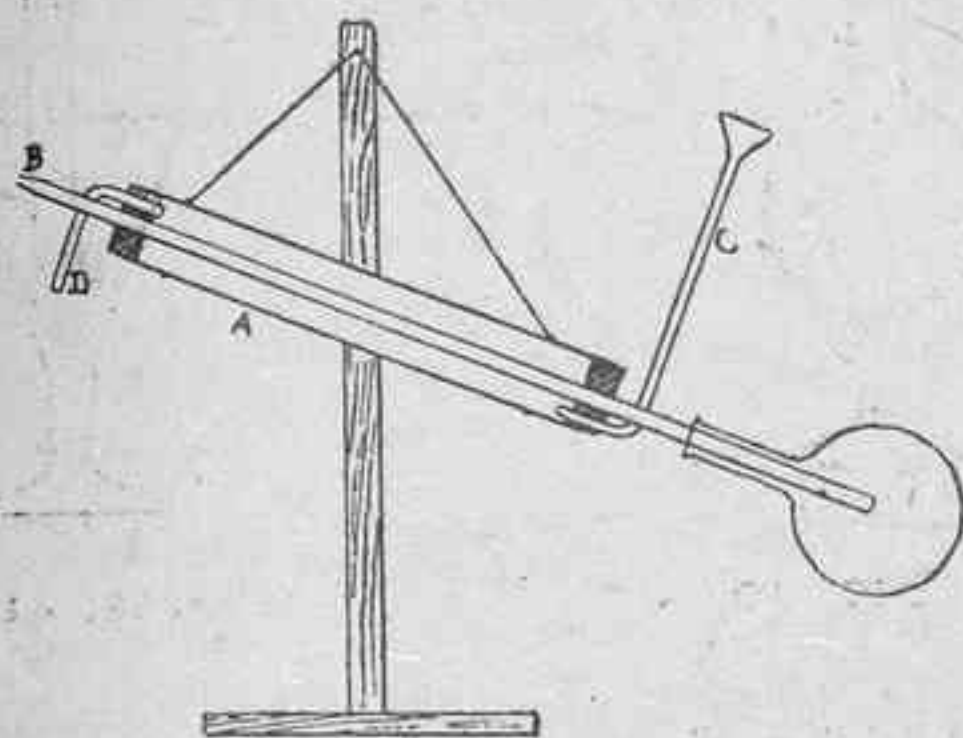


FIG. 36.

*B.* Tubo de vidrio de pared delgada, de 10 milímetros de diámetro próximamente. Este tubo se fija al manguito mediante dos tapones de corcho perforados.

*C.* Tubo embudado que se utiliza para alimentar de agua fría el espacio comprendido entre el tubo de cristal y el manguito.

*D.* Codillo para dar salida al agua. Este codillo se fija en la parte alta del refrigerante.

**Experimento núm. 14.—**DEMOSTRAR QUE A LA TEMPERATURA DE EBULLICIÓN, LA PRESIÓN Ó TENSIÓN DEL VAPOR DE AGUA ES IGUAL Á LA PRESIÓN ATMOSFÉRICA.—Figura 37.

*A.* Tubo curvado, de vidrio, de 6 á 8 milímetros de diámetro, cerrado en un extremo. En este tubo se echa mercurio hasta llegar á unos 5 milímetros del extremo abierto *a*; no debe quedar aire en la rama

corta *b*. Sobre el mercurio se echa agua hasta llenar el tubo; se cierra éste con el dedo pulgar y se hace pasar el agua á la rama corta (2).

Con una pipeta fina de vidrio, se extrae

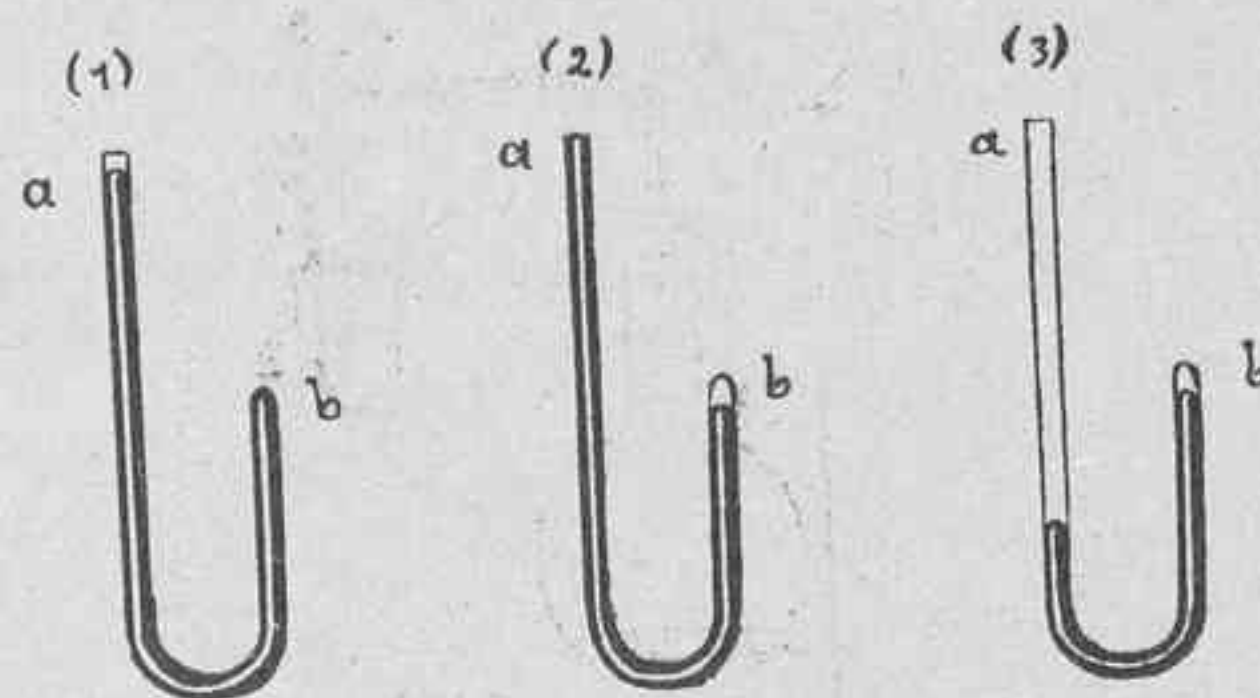


FIG. 37.

la cantidad de mercurio necesaria para que el nivel de este líquido quede en la rama *a* más bajo que en la *b* (3).

Por último, se coloca el tubo en la vasija *A* (fig. 38), se echa agua hasta cubrir la rama cerrada y se calienta.

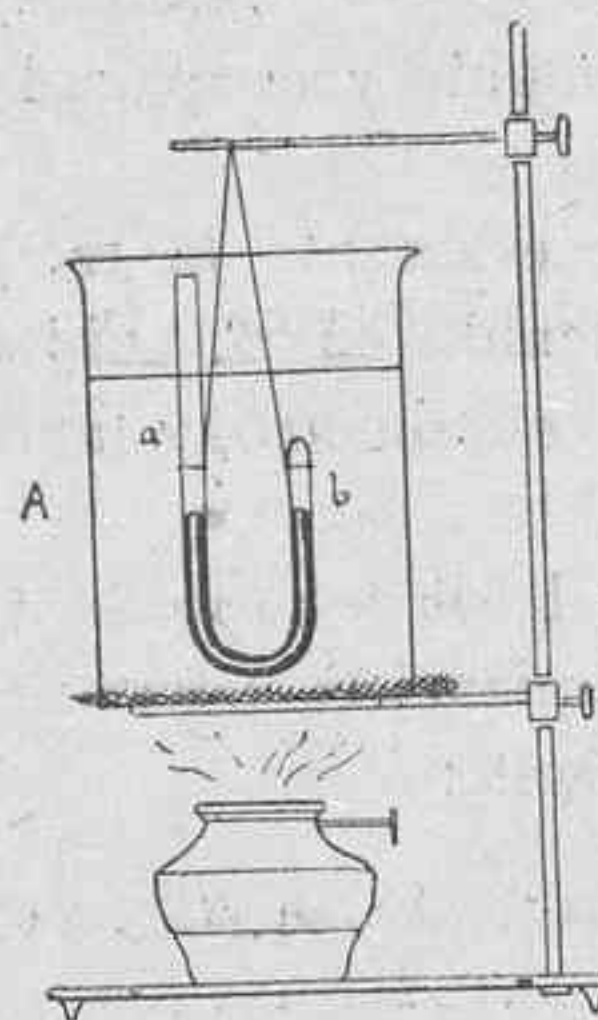


FIG. 38.

A medida que aumenta la temperatura del agua, la presión del vapor en la rama *b* hace descender el mercurio, contrarrestando la presión atmosférica que se ejerce en *a*. Cuando el agua comienza á hervir, el nivel del mercurio es el mismo en ambas ramas, lo cual prueba que en las dos existe la misma presión.

**Experimento núm. 15.—**DETERMINACIÓN APROXIMADA DEL CALOR DE VAPORIZACIÓN DEL AGUA.—Figura 39.

*A.* Matraz de vidrio que contiene agua.  
*B.* Vaso de vidrio.



C. Termómetro.

Se echa en el vaso *B* una cantidad *medida* de agua, cuya temperatura se determina con el termómetro *C*.

Se hace hervir el agua del matraz *A* y se

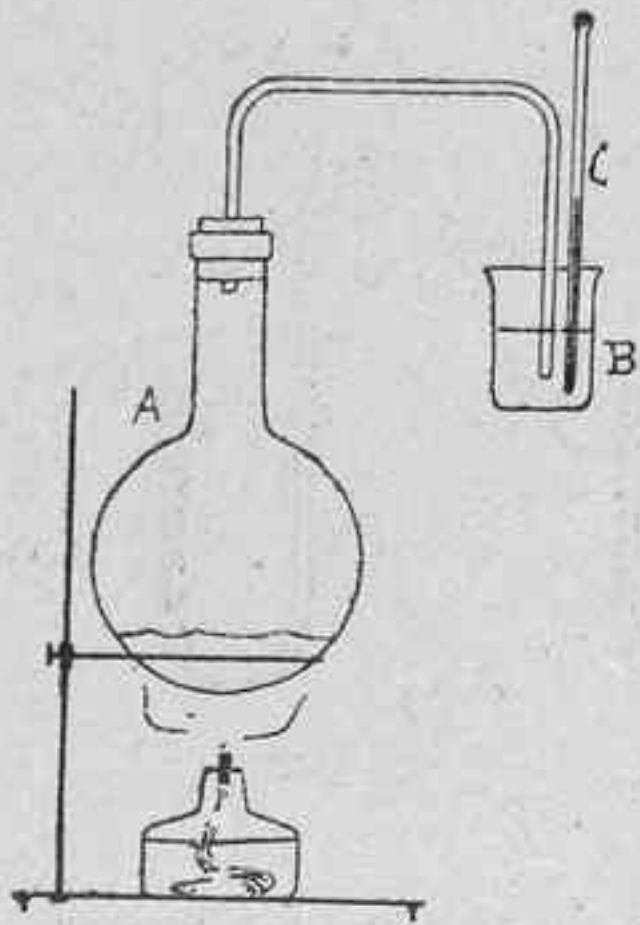


FIG. 39.

sumerge el extremo libre del codillo en el líquido del vaso *B*. Se continúa la ebullición hasta que la temperatura *B* haya ascendido á 40°-50° y, entonces, se saca el codillo del líquido y se apaga la lámpara de alcohol.

Se toma nuevamente la temperatura del líquido contenido en *B*, cuidando de agitarle, con el termómetro, y también se mide su volumen.

Con estos datos se procede á calcular el calor de vaporización, según se indica en el ejemplo siguiente:

Peso del agua contenida en <i>B</i> ...	0,100 kilogr. <sup>o</sup>
Temperatura.....	15°
Calor que contiene..	$0,100 \times 15 = 1,500$ calorías.
Peso del agua después del experimento.....	0,105 kilogr. <sup>o</sup>
Temperatura....	40°
Calor que contiene..	$0,105 \times 40 = 4,200$ calorías.

El agua ha ganado, por tanto, calorías  $4,200 - 1,500 = 2,700$ .

Del matraz han pasado al líquido *B*, 0,105 kg. - 0,100 kg. = 0,005 kg. de vapor de agua, el cual ha transportado todo el calor ganado por aquél. Es decir, que 0,005 kilogramos de vapor contienen 2,700 calorías; luego, 1 kilogramo de vapor contendrá  $\frac{2,700}{0,005} = 540$  calorías.

El valor exacto es 557.

Para hacer hervir, bajo la presión normal, 1 kilogramo de agua á 20°, se necesitará:

para elevar la temperatura de 20° á 100°.....	80 calorías.
para hacer pasar el agua á 100° al estado de vapor, á la misma temperatura.....	537 —
<i>Total</i> .....	<u>617 calorías.</u>

**Experimento núm. 16.—**DEMOSTRAR QUE EL AGUA POTABLE CONTIENE GASES EN DISOLUCIÓN.—Figuras 40 y 41.

Se llena de agua el matraz *A* y el codillo *B*.

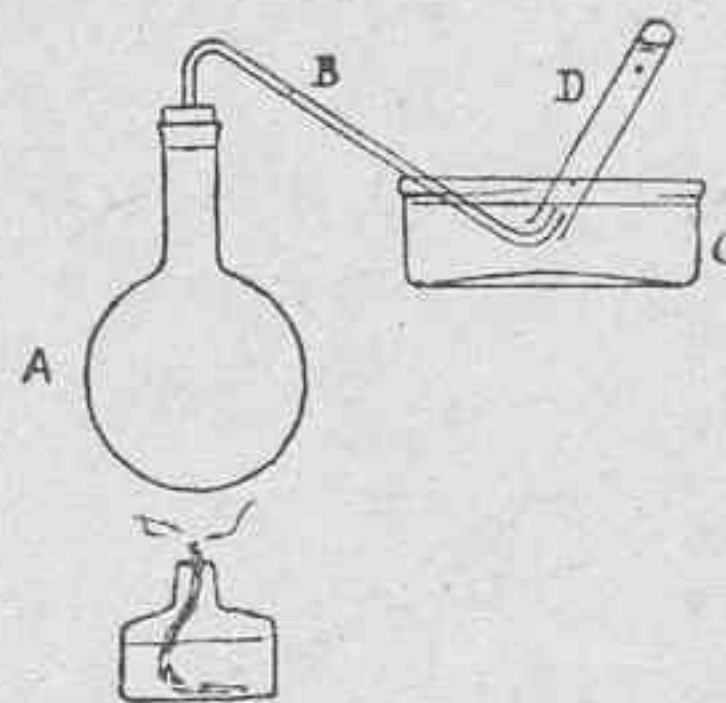


FIG. 40.

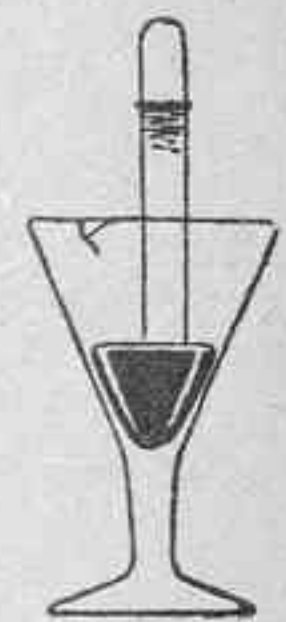


FIG. 41.

En el baño *C* se sumerge la extremidad abierta del codillo, y sobre ésta se coloca, invertido, un tubo de ensayo *D* lleno de agua.

Se hace hervir el agua del matraz hasta que no pasen burbujas de gas al tubo *D*.

Puede reconocerse el gas obtenido, del modo siguiente:

1. Se sumerge el tubo de ensayo que contiene el gas hasta igualar los niveles y se marca con un hilo la posición del nivel común.

2. Sin sacar el tubo del agua, se tapa con el dedo pulgar y se traslada á una copa ó cubeta que contenga mercurio (fig. 41.)

Se introduce en el tubo un fragmento de potasa cáustica y se agita; la potasa absorbe el gas carbónico.

Con iguales precauciones se traslada otra vez el tubo al vaso *C*, igualando nuevamente los niveles. Si la línea de enrase coincide con la antigua (marcada con el hilo), el gas ensayado no contiene anhídrido carbónico, ó lo contiene en cantidad inapreciable por el método empleado.



3. Se coloca el tubo, otra vez, sobre el mercurio y se introduce en él una pequeña cantidad de pirogalol y otro fragmento de potasa cáustica, y se agita. Ya hemos visto (experimento núm. 10) que esta mezcla absorbe el oxígeno.

El residuo gaseoso no absorbido será, casi en totalidad, nitrógeno.

**Experimento núm. 17.—DISOLUCIÓN Y CRISTALIZACIÓN DEL NITRO (NITRATO POTÁSICO).—Figuras 42 y 43.**

En un mortero de porcelana se pulveriza 50 gramos de nitro, se coloca la sustancia pulverizada en una cápsula de porcelana, se agrega 150 gramos de agua y se calienta (figura 42).

Cuando todo el nitro esté disuelto, se

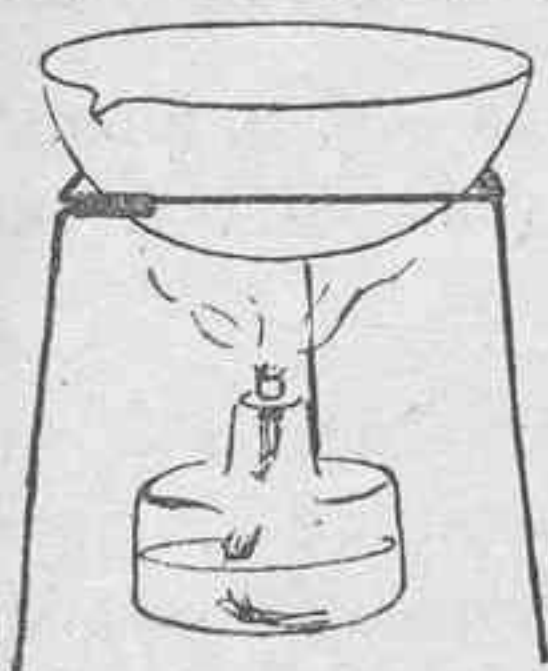


FIG. 42.

filtra la solución para separar las sustancias insolubles en el agua que impurifican el nitro comercial.

El líquido filtrado se hace hervir hasta que una gota del mismo, enfriada rápidamente sobre una lámina de vidrio, produzca un depósito sólido, cristalino.

Se separa la cápsulas de la llama, se cubre con una lámina de vidrio, ó de papel blanco, y se deja enfriar durante algunas horas. Se observará que una parte del nitro disuelto se ha separado del líquido, formando un depósito cristalino sobre el fondo de la cápsula. Los cristales de nitro (prismas ortorómbicos) se ponen á secar en un embudo, el cual se cubre con una hoja de papel (figura 43).

Una parte del líquido sobrante (agua madre) se echa en un tubo de ensayo y se agrega algunos cristales de nitro. Se observará que éstos no se disuelven; la solución

está saturada, es decir, contiene, á la temperatura actual, el máximo posible de sal. Calentando el líquido, los cristales se di-

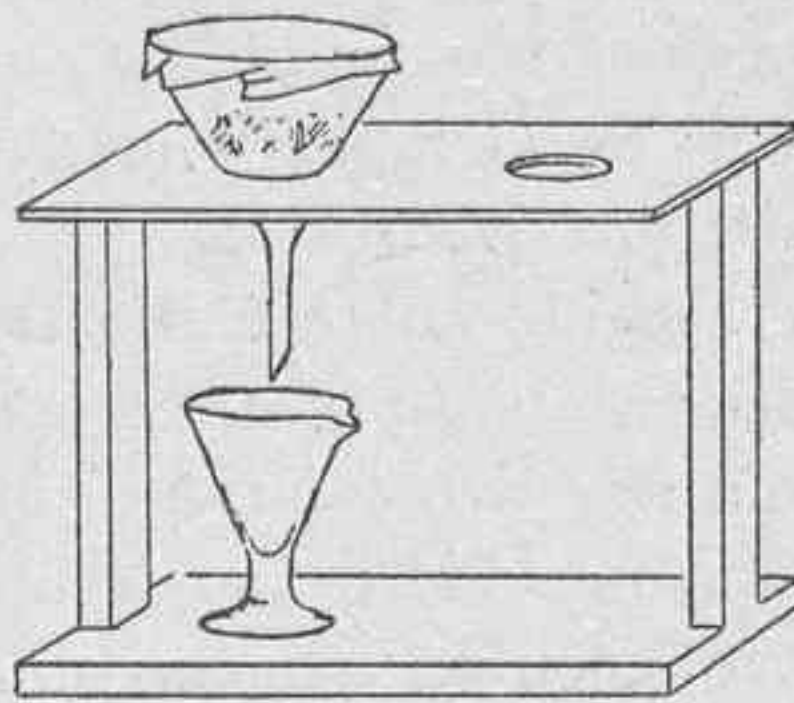


FIG. 43.

suelven. En general, la cantidad de sólido necesaria para el líquido aumenta con la temperatura. Hacen excepción á esta regla, entre otras sustancias, la sal común, cuya solubilidad varía muy poco con la temperatura, y la cal y el yeso, que son más solubles en frío que en caliente.

**Experimento núm. 18.—ELECTROLISIS DEL AGUA.—Figura 44.**

- A. Bocal de vidrio, desfondado.
- B, C. Alambres de hierro, de 1 á 2 milí-

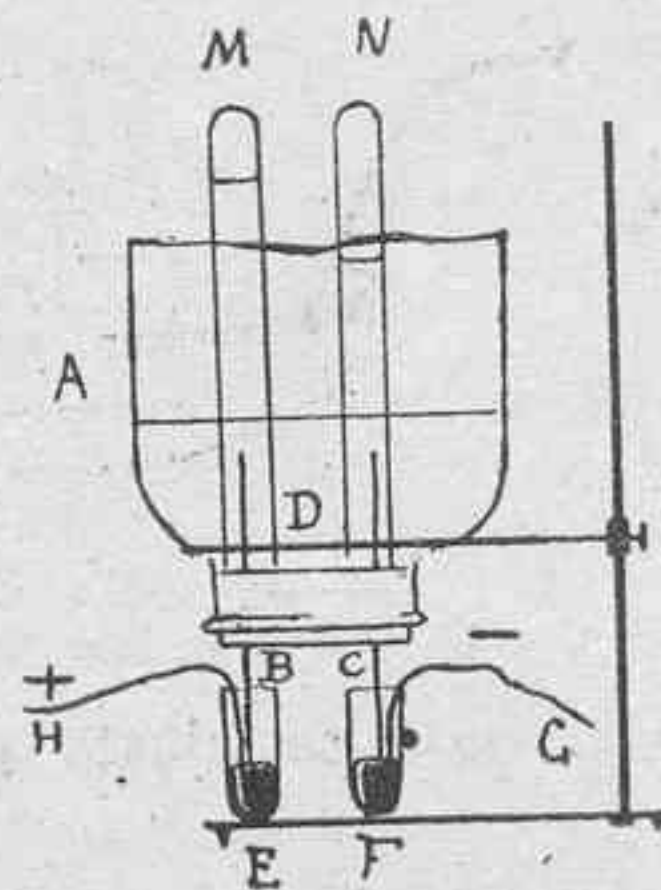


FIG. 44.

metros de diámetro, que atraviesan el tapón de corcho D.

E, F. Tubos de ensayo que contienen mercurio, en cuyo líquido se sumergen los alambres B, C.

En el bocal A se pone un solución de sosa cáustica (10 partes de sosa en 100 de agua, próximamente), y con la misma solución se llenan dos tubos de ensayo M, N. Estos se invierten sobre los extremos de los alambres de hierro, según se indica en la figura 44.

PERTENECE A LA BIBLIOTECA ATENEICO BARCELONESA



En el mercurio contenido en el tubo *E*, *F* se sumergen los hilos polares de una batería de pilas eléctricas (Leclanché, Grenet, etc.).

Inmediatamente se verá aparecer y desprenderse numerosas burbujitas de gas en la superficie de los alambres sumergidos en el líquido alcalino (*electrodos*).

El gas recogido sobre el electrodo positivo ó *anodo* es oxígeno; el recogido sobre el electrodo negativo ó *catodo* es hidrógeno.

El volumen del hidrógeno desprendido es *doble* del volumen del oxígeno obtenido durante el mismo tiempo.

NOTA. En realidad, la sustancia que experimenta la electrolisis no es el agua, sino la sosa cáustica. El sodio, que es uno de los productos de esta electrolisis, reacciona sobre el agua, determinando su descomposición (acción secundaria).

#### Experimento núm. 19.—PREPARACIÓN DEL HIDRÓGENO.—Figura 45.

A. Frasco de vidrio.

B. Tapón de corcho con dos perforaciones que dan paso al tubo embudado *C* y al

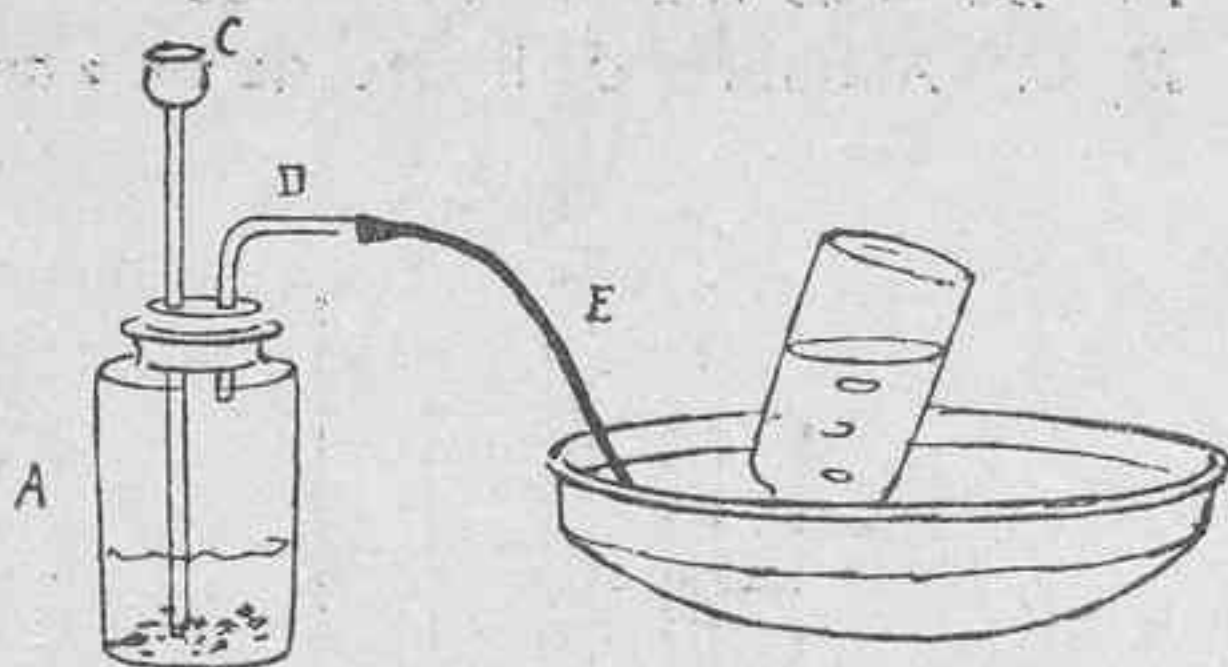


FIG. 45.

codillo *D*, al cual se ajusta el tubo de goma *E*.

Se pone granalla de zinc en el frasco *A*, y luego se agrega agua y una pequeña cantidad de ácido sulfúrico. Inmediatamente comienza el desprendimiento de hidrógeno.

#### Observaciones prácticas.

1. La granalla de zinc puede obtenerse fundiendo en un crisolito, ó en una cápsula de hierro, recortes de chapa de zinc y echando el metal fundido, desde cierta altura, en un lebrillo que contenga agua fría.

2. El ácido sulfúrico debe agregarse en pequeñas porciones.

Para obtener 10 litros de hidrógeno se necesita, próximamente, 30 gramos de zinc y 50 gramos de ácido sulfúrico concentrado.

3. Concluída la operación, se echa en una cápsula de porcelana el contenido del frasco *A*, y se calienta hasta que no ofrezca reacción ácida (esto es, hasta que no enrojezca el papel tornasol). Se separa el exceso de zinc, se filtra y concentra. Por enfriamiento, se obtendrá una masa de cristales incoloros de sulfato de zinc.

4. Si los tapones de corcho que se emplean para cerrar las vasijas en las que se obtienen gases en frío, son porosos, deben sumergirse en un baño de parafina. Las fugas de gases obtenidos en caliente pueden ser corregidas enlodando los tapones con engrudo de almidón.

#### Experimentos con el hidrógeno.

I.—DEMOSTRAR QUE EL HIDRÓGENO ES COMBUSTIBLE, PERO NO COMBURENTE.—Figura 46.

Se llena de hidrógeno la campana *A*. Se acerca á la boca de la campana un cerilla encendida sujeta al extremo de un alambre *B*; el gas se inflama, produciendo una llama pálida azulada. Se introduce la cerilla en la

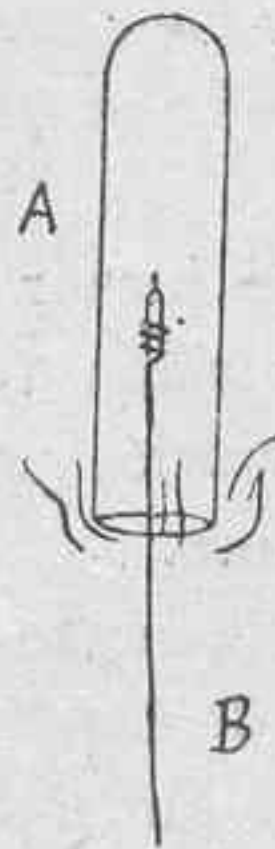


FIG. 46.

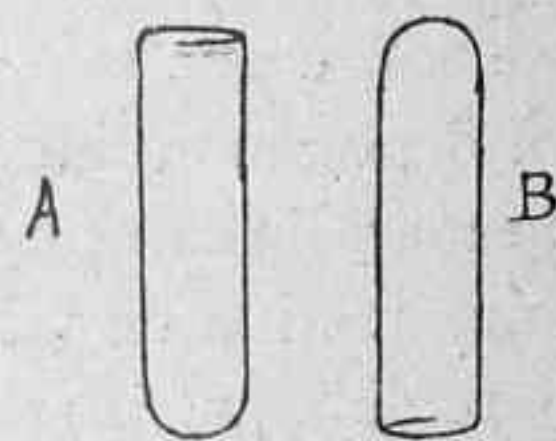


FIG. 47.

campana y se observará que se apaga inmediatamente.

El hidrógeno sigue ardiendo; la llama asciende lentamente en el tubo y enciende de nuevo la cerilla cuando ésta se saca del tubo. De este modo, antes de que todo el hidrógeno se quemara, puede apagarse y encenderse la cerilla varias veces.



2.—DEMOSTRAR QUE EL HIDRÓGENO ES MÁS LIGERO QUE EL AIRE.—Figura 47.

Se llena de hidrógeno la campana *A B*, ó dos frascos de vidrio, y se invierte uno de ellos, *A*. Pasados algunos segundos, se notará que solamente contiene hidrógeno la campana *B*.

3.—DIFUSIBILIDAD DEL HIDRÓGENO.  
Figura 48.

*A*. Aparato productor de hidrógeno.

*B*. Vaso de porcelana porosa. Los vasos porosos empleados en las pilas de Bunsen sirven para este experimento.

El vaso poroso se tapa con un corcho

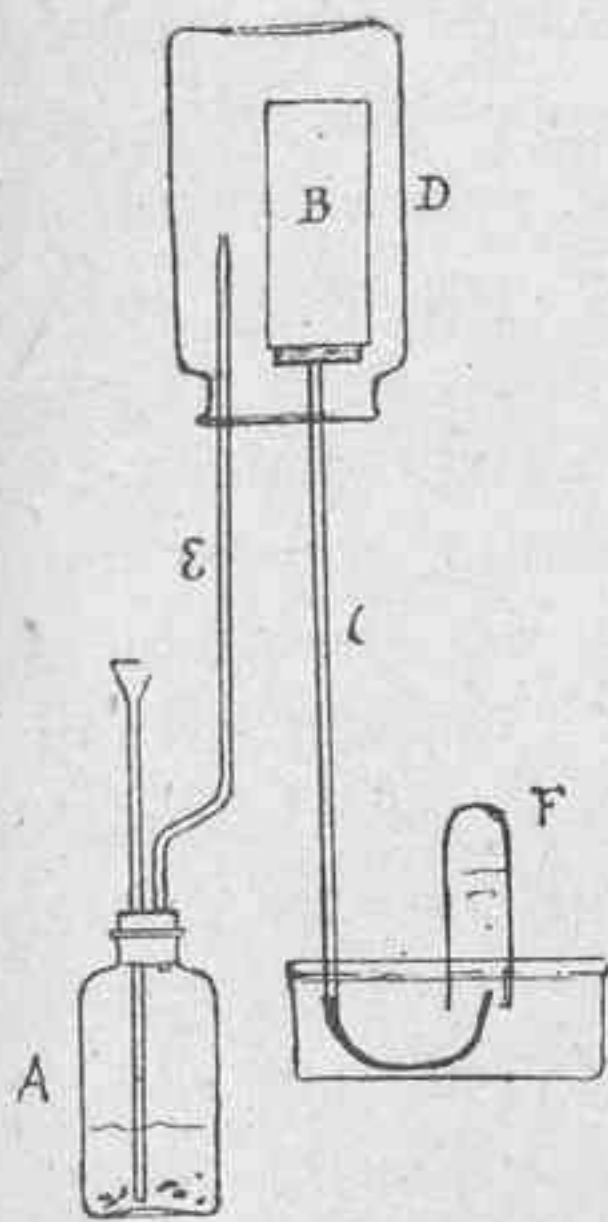


FIG. 48.

perforado, al que se ajusta el tubo de vidrio *C*.

*D*. Bocal de vidrio ó campana.

El hidrógeno se desprende por el tubo *E*, llenando el bocal *D*; pasa al través de la pared porosa del vaso *B*, desaloja el aire que éste contiene y, por fin, sale por el tubo *C*, pudiendo ser recogido en la campana *F*.

4.—SÍNTESIS DEL AGUA.—Figura 49.

*A*. Aparato productor de hidrógeno.

*B*. Codillo estirado á la lámpara.

*C*. Bocal de vidrio de uno ó dos litros de capacidad.

Se acerca una cerilla encendida al extremo afilado del codillo; el hidrógeno se inflamará, produciendo una llama pocoluminosa.

Introduciendo la llama en el bocal, según se indica en la figura 49, se observará que la superficie interior de éste se empaña, cubriéndose de pequeñísimas gotas de agua.

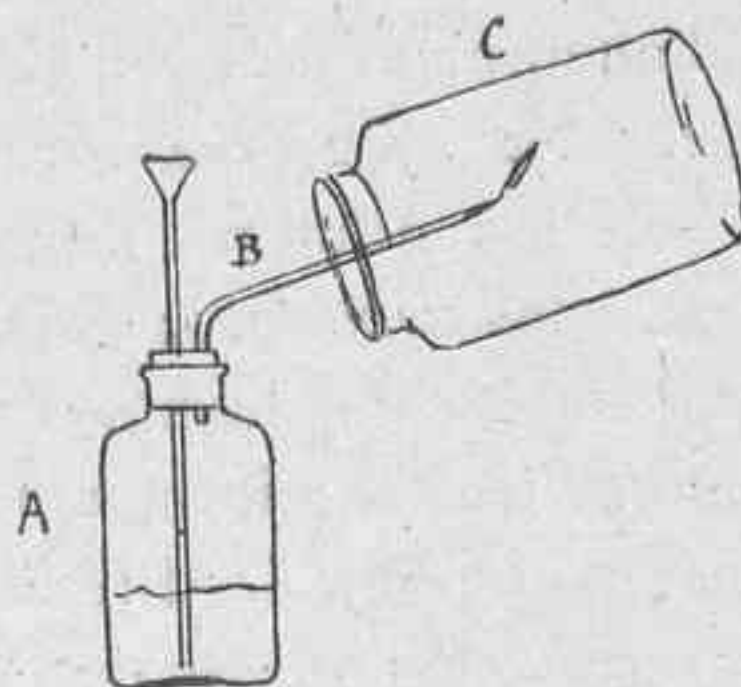


FIG. 49.

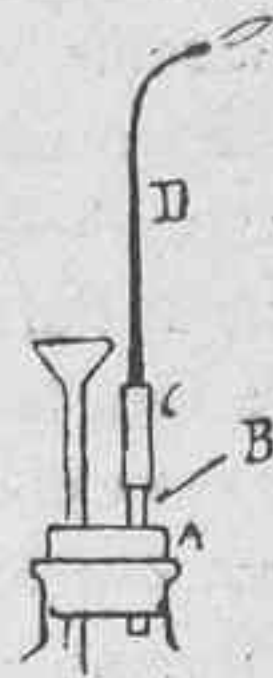


FIG. 50.

*Direcciones prácticas.*

1. El calor de la llama del hidrógeno funde, en algunos minutos, el extremo afilado del codillo, cerrando, por tanto, la salida del gas. Para evitar este inconveniente, debe reemplazarse el codillo por un soplete ordinario (figura 50).

*A*. Tapón de corcho.

*B*. Tubo recto de vidrio.

*C*. Manguito de caucho.

*D*. Soplete.

2. Antes de inflamar el hidrógeno, debe dejarse en marcha, durante algunos minutos, el aparato productor de este gas, con objeto de expulsar el aire. Como medida de precaución, debe envolverse el frasco con un paño.

(Continuará.)

LA EDUCACIÓN MORAL EN LAS ESCUELAS INGLESAS (1)

por G. E. Myers.

Al pasar del estudio del sistema escolar francés al estudio del inglés, nos llama la atención la complejidad del problema que resulta de compararlos entre sí.

Una de las características más notables de la educación inglesa es su falta de uniformidad; lo cual hace que los juicios generales sean muy aventurados y que el trabajo de investigar formas comunes de significación moral sea muy difícil. La dificultad será algo menor, aunque todavía

(1) Véase el número 579 del BOLETÍN.



grande, si se estudia la enseñanza primaria separadamente de la secundaria. Por lo tanto, atenderemos primeramente á la educación elemental.

Es necesario distinguir los dos tipos de escuelas públicas elementales inglesas. Con anterioridad á la ley de 1902, las escuelas se designaban con los nombres de escuelas del *board* y escuelas *voluntary*; y desde esta ley fueron establecidas legalmente como escuelas *provided* (subvencionadas) y *non provided* (sin subvención). La diferencia principal, entre estas dos clases de escuelas, está en que las primeras están completamente libres de inspección religiosa, mientras que las últimas no lo están. Ambas, desde el nuevo Código, están sujetas á la inspección del Consejo de Condado, aunque de una manera diferente. Las *Board Schools* ó escuelas subvencionadas fueron establecidas por el Gobierno en 1870 y desde un principio se han venido sosteniendo por donativos especiales y por contribuciones locales. Desde 1903, el Consejo de Condado nombra las Juntas locales de administradores. Las *Voluntary Schools* ó no subvencionadas fueron fundadas por Asociaciones religiosas ó por la *The British and Foreign School Society*, y sostenidas en una parte por fondos de las Asociaciones religiosas, y en otra por donativos del Gobierno; solamente desde que el nuevo Código entró en vigor, su sostenimiento es el mismo que el de las escuelas subvencionadas. La ley prescribe que el nombramiento de cuatro de los seis administradores de la Junta local se haga de acuerdo con el acta original de la fundación de la escuela y los otros dos sean nombrados por el Consejo de Condado. El nombramiento de los maestros corresponde á los administradores de la Junta, y esto hace que, prácticamente, las pruebas religiosas continúen exigiéndose á los maestros de las escuelas no subvencionadas. En 1902, el 48 por 100 de los alumnos de las escuelas elementales públicas inglesas estaba en las subvencionadas, y el 52 por 100 en las no subvencionadas.

Las diferencias capitales que existen entre las dos clases de escuelas, por lo que se refiere á este estudio, son: 1.º Diferencias en

la preparación y eficiencia de los maestros; 2.º) En la instrucción religiosa que se da. Antes de 1902, las *Board Schools* estaban mejor retribuidas económicamente que las *Voluntary Schools*, y por esto pudieron sostener un gran número de maestros que habían recibido educación profesional. Aunque su alumnado en esta época fué un poco más pequeño que el de las *voluntary schools*, sin embargo, más del 30 por 100 de sus maestros eran maestros con certificado, ó maestros de clases más superiores. La instrucción religiosa de las escuelas no subvencionadas es de carácter confesional, mientras que en las subvencionadas no lo es.

Teniendo en cuenta estas diferencias, nos será posible hablar de las escuelas públicas elementales inglesas, en su conjunto, por lo que se refiere á la educación moral.

Si se examinan en un principio los rasgos característicos de la escuela primaria que influyen indirectamente en la vida moral, se encuentra que, mientras la mayoría de los maestros alemanes de escuela elemental tienen un curso de tres años de enseñanza profesional muy completo, y mientras casi todos los maestros primarios franceses siguen un curso profesional de tres años no muy inferior al alemán, sólo cerca de un 25 por 100 de los maestros ingleses de escuela elemental tienen un curso de enseñanza de dos años, que, en realidad, es más bien secundario que profesional. Además, el 12 por 100 de los maestros elementales ingleses—los llamados maestros adjuntos—, son admitidos á ejercer su profesión sin examen, como pensionados, y cerca de 20 por 100 pertenecen á la clase de alumnos maestros—jóvenes aprendices de 15 á 18 años, que se comprometen con los administradores á enseñar bajo la dirección del maestro director, recibiendo á su vez la instrucción necesaria durante su compromiso (1).

La separación de sexos en las escuelas elementales es común en Inglaterra, aunque mucho menos que en Alemania y Francia, habiendo cerca de doble número de clases

(1) Hughes (R. E.): *The Making of Citizens*. London, 1902.



mixtas, aparte de las de párvulos, que de clases separadas. Además, se pone menos atención en confiar las clases de niños al cuidado de hombres que en el continente. El influjo femenino ha llegado á ser predominante en la educación pública elemental inglesa, y esto, necesariamente, ha traído consigo la mayor preponderancia de las cualidades femeninas sobre las masculinas.

Los juegos, recreos y luchas atléticas ocupan un lugar mucho más importante en la vida de los escolares ingleses que en la del niño alemán ó francés. Según Philpott, el espíritu de los campos de juego de Eton, está invadiendo los patios de recreo de las escuelas elementales de Londres (1). Los maestros, generalmente, simpatizan con los juegos, y con frecuencia, toman parte en ellos con sus alumnos. Greenough dice: «En las escuelas elementales, los maestros observan que el empleo vigoroso de las horas de recreo es de importancia capital para el desarrollo de la virilidad (2).

El influjo del militarismo y de la centralización en la dirección de la educación no existen en la escuela inglesa. El maestro director goza de gran libertad é iniciativa para la distribución de su programa. La ley del Gobierno manda que ciertas materias se enseñen, pero no especifica ni con qué intensidad, ni de qué manera. También presenta una lista de materias facultativas, de las que el director elige aquellas que deben enseñarse en su escuela. La elección se hace teniendo en cuenta las necesidades locales, y con esto se demuestra la individualidad y el sentido de responsabilidad del maestro. El maestro es más un asociado del Gobierno en su obra educadora, que un servidor, como lo es cualquier maestro francés ó alemán. De este modo, se crea una atmósfera escolar que estimula el sentimiento de responsabilidad y de iniciativa en los niños. Los castigos son, algunas veces, severos; pero el orden y la obediencia no son ni de un carácter militar ni mecánico. Citaremos

de nuevo á Greenough, que dice: «Los alemanes que visitan las escuelas inglesas dicen con frecuencia que querrían trasladar á las escuelas de su país la fuerza y el entusiasmo del estudiante inglés por los deportes al aire libre, la confianza en sí mismos, y las relaciones entre maestros y discípulos» (1). El informe de la *Moseley Educational Commission*, sin embargo, indica que las relaciones entre maestro y discípulos son mucho menos íntimas y amistosas en Inglaterra que en América, y un comisionado dice que el maestro y el discípulo ingleses propenden á «mirarse como enemigos naturales».

Juzgando por los informes de los inspectores oficiales, se concede poca importancia á las lecciones, consideradas como fuerzas para la educación moral (2); un inspector señala que los libros de lectura carecen de mérito literario y moral, y otro se queja del aumento de lectores de libros de Historia, Geografía y Ciencias suplementarias, comparados con los de otras obras de verdadero valor literario. Otros cuentan, además, los esfuerzos que hacen los maestros para conseguir en sus discípulos el hábito de la lectura de libros de las Bibliotecas públicas y para encauzar estas lecturas por buenos caminos. Pero la mayor parte de los informes tratan exclusivamente de asuntos tales como enunciación, facilidad, conocimiento de la materia, lecturas en alta voz, lectura silenciosa, etc., con ligeras apreciaciones de los posibles resultados morales de las lecciones leídas.

Los mismos informes muestran que se pide á los alumnos que aprendan de memoria muchos trozos literarios escogidos, la mayor parte de poesía, y aprendidos para ser recitados. Algunos inspectores se duelen de que estos trozos sean elegidos con demasiado poco cuidado de su valor literario. No se dice nada acerca de su valor moral, aunque ninguno duda de que ejercen considerable influjo en la vida de aquellos que los aprenden.

(1) Philpott (H. B.): *London at School*. London, 1904.

(2) Greenough (J. C.): *The Evolution of the Elementary Schools of Great Britain*. New-York, 1903.

(1) Greenough, *op. cit.*

(2) *Reports, General, of H. M. Inspectors on Elementary Schools and Training Colleges*. London, 1902.



El *Act* de 1870, al establecer un sistema de educación elemental en Inglaterra, dictó importantes disposiciones respecto á la instrucción religiosa. Para las escuelas voluntarias estableció: 1) que ninguna prueba religiosa se exigiría á ningún alumno; 2) que la instrucción religiosa se daría en una hora tal, que los padres que lo hubiesen solicitado pudieran retirar á sus hijos sin que perdieran ninguno de los otros beneficios de la escuela; y 3) que esta instrucción no estaría sujeta á la inspección del Gobierno. Para las *Board Schools* dispuso que la cuestión de la instrucción religiosa descansaría en la Junta local, con las salvedades de que no sería confesional y de que fuera posible para los padres el retirar á sus hijos del mismo modo que en las *voluntary schools*.

De acuerdo con esto, casi todas las Juntas escolares introdujeron lecciones de Historia Sagrada en las escuelas de su dirección. El *board* de Londres dispuso que «la Biblia se leería y que se darían explicaciones é instrucción de los principios de moralidad y religión, en la forma que á la capacidad de los niños conviniera». El mismo *Board* publicó también todos los años un *syllabus* de instrucción bíblica, que fué adoptado por otros 101 *Boards* más, incluyendo los de algunas grandes poblaciones. En 1895, solamente 9 *schools board* de Inglaterra y 48 de Gales, dentro de un total de 2.390, fueron los que no dieron enseñanza religiosa. La legislación más reciente, aunque inspirada en controversias religiosas, no ha influido para nada en la acción práctica de las disposiciones hechas bajo el *Act* de 1870. Webb dice, hablando de Londres: «Desde el punto de vista administrativo, el mérito de las *Acts* de 1902-3 está en que, por lo que se refiere á la enseñanza religiosa, mantienen simplemente las disposiciones existentes. No cambian nada, ni reclaman modificación alguna en la instrucción religiosa que se da en todas las escuelas de Londres» (1).

Como anteriormente indicamos, el contenido de la enseñanza religiosa en las *board schools* difiere poco del de las *voluntary*

*schools*, excepto en que éstas incluyen el catecismo y otros principios confesionales. Bastará, por lo tanto, para examinar esta enseñanza en las *board schools*, con mencionar solamente las diferencias de método en las dos clases de escuelas, allí donde estas diferencias parezcan importantes. Y puesto que Londres abarca el mayor número de escuelas dependientes de una dirección local, y puesto que también otras muchas ciudades han adoptado el *syllabus* de Londres para sus lecciones de Historia Sagrada, bastará únicamente con presentar esta enseñanza tal como se da en las escuelas londonenses. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que las diferencias entre las condiciones de la *board school* y las de la *voluntary school* son más grandes en Londres que en toda Inglaterra.

Es una costumbre casi universal comenzar las clases con un himno y una oración, el Padrenuestro ó una ó más oraciones de las más cortas del libro de oraciones comunes. Las lecciones de Historia Sagrada se explican inmediatamente después de comenzar las tareas de la mañana y ocupan una media hora. «Se manda á los maestros que las lecciones han de ser lo más prácticas posible y que no deben prestar atención á los pormenores insignificantes.» Los exámenes se hacen con regulares intervalos y las inspecciones son frecuentes. Se distribuyen todos los años numerosos premios concedidos por particulares á aquellos alumnos que hacen los mejores ejercicios durante los exámenes.

Todas las lecciones se basan en el *syllabus*, de que provee la autoridad local de educación. La manera de ser enseñado se deja á la iniciativa del maestro. El *syllabus* está provisto de un programa, que es diferente para cada una de las 7 secciones ó clases; pero cada sección repasa todo lo que ha aprendido en las secciones anteriores (1). El Padrenuestro, los diez mandamientos, los proverbios, muchos salmos y trozos escogidos de los Evangelios y de los Profetas se aprenden de memoria. El niño se familiariza con la vida

(1) Webb (S.): *London Education*. London, 1904.

(1) Greenough, *op. cit.*



de los héroes del Antiguo Testamento, «con las lecciones prácticas que de ello se desprenden, junto con la enseñanza de la ley de Moisés respecto al pobre, al extranjero, al huérfano, á la viuda, á los padres y á los niños». La vida y las enseñanzas de Cristo se estudian con cuidado, prestando especial atención á las parábolas del Sembrador, la Oveja descarriada, los Viñadores, los Talentos, el Buen Samaritano, la Moneda perdida, el Hijo pródigo, el Fariseo y el Publicano. Se da importancia á la enseñanza de los textos que ilustran los deberes de veracidad y templanza.

Claro es que el *syllabus* ha sido preparado teniendo en cuenta, especialmente, las enseñanzas morales de la Biblia. Se omite casi todo aquello que, en la instrucción religiosa de Alemania, es más discutido. También se ha procurado en su confección, atendiendo á la edad del niño, que las historias más sencillas y los trozos más fáciles vengan en primer lugar, aunque se haya prestado muy poca atención en elegir relatos adecuados á su desarrollo moral.

Respecto al modo de enseñar la Historia Sagrada, puede decirse: 1.º, que un espíritu respetuoso se manifiesta casi siempre en maestros y discípulos. Los observadores americanos lo han hecho notar repetidas veces. Los inspectores del *Board* han informado que encuentran tan marcado el espíritu de respeto en las *board schools*, como en las *voluntary schools*; 2.º, que las lecciones de Historia Sagrada se enseñan, en general, con tan gran cuidado y perfección como las demás materias. La objeción que presentó la Iglesia anglicana de que la base de las enseñanzas religiosas de las *board schools* sería incolora y comparativamente insignificante, sin sanción confesional, animó á los administradores de las *board schools* á emplear esfuerzos extraordinarios para conseguir que la enseñanza religiosa fuese tan buena como la mejor. Sir John Gorst sostuvo en la Cámara de los Comunes, en 1898, que, respecto á los acontecimientos históricos de la Biblia, se enseñaban mucho mejor en las *board schools* de Londres que en las *voluntary* de la misma ciudad. Se atribuía á la mejor instrucción de los maestros del *board* y

á que las lecciones de Historia Sagrada se explican á clases homogéneas, mientras que en las *voluntary schools* lo son á la totalidad de la escuela en sesión pública.

El Rev. Bernard Reynolds, beneficiado de San Pablo é Inspector diocesano de las escuelas de Londres, después de criticar severamente al principio de la enseñanza religiosa en las *board schools*, admite que «en ellas la instrucción religiosa es mucho mejor de lo que ordinariamente se piensa. El *syllabus* de la *school board* de Londres es, en todas sus partes, excelente para normalistas y niños y en muchas de las escuelas la instrucción es tan buena como la de cualquier escuela de la Iglesia...».

En algunas *boards*, la instrucción religiosa no tiene valor alguno; lo mismo puede decirse de algunas *voluntary schools* (1).

La eficacia de la instrucción religiosa y moral es siempre difícil, si no imposible de medir. Sin embargo, algo puede decirse acerca de los resultados de esta instrucción en las escuelas elementales inglesas. Un informe oficial sobre la inspección de la enseñanza religiosa en las *board schools*, en 1893, expone que: «la paternidad divina y la fraternidad humana son las notas principales de ella. Hasta donde el examen pueda demostrarlo, puede decirse que el resultado de las lecciones es la adquisición de un conocimiento exacto de la historia bíblica, confiando á la memoria y quizás al sentimiento una gran parte de la Historia Sagrada». El eminente pedagogo inglés Sir Joshua Fitch cree que «en las *board schools* se esfuerzan, con excelente resultado, por instruir á los niños en el temor de Dios, venerando su palabra, y en el conocimiento de la historia y poesía de la Biblia, y de sus más puras lecciones morales, especialmente de la vida y enseñanza de Nuestro Señor». Añade: «Nadie que conozca las escuelas dudará de que... la enseñanza religiosa y moral se da en ellas en una forma muy valiosa y que el influjo de esta instrucción ha sido profundamente impreso en la conducta y carác-

(1) Reynolds (Rev. Bernard): *Church Schools and Religious Education in National Education (a symposium)*. London, 1901.



ter de los niños y sobre la vida religiosa de la nación (1). El último presidente del *School Board* de Londres, en una alocución pronunciada cuando, por el *Act* de 1902, aquél dejó de existir, dijo: «Los excelentes resultados de esta enseñanza, debidos á la capacidad de los maestros, han sido reconocidos por todos los críticos imparciales. Cientos de miles de niños se han aprovechado de los beneficios de la interpretación de las páginas de las Sagradas Escrituras y después en su vida habrán considerado, en medio de las vicisitudes de su existencia, cuánto deben á los maestros que, por sus enseñanzas, crearon un ambiente que penetró hasta sus tareas diarias» (2). El Dr. Greenough, desde un punto de vista americano, sostiene que «el valor literario, moral y religioso de estas lecciones puede apreciarse con dificultad». El hecho de que el *board* local decida si la religión será ó no será explicada, la libertad individual del maestro y la ausencia de dogma religioso, todo ello tiende á hacer la enseñanza religiosa de las *board schools* inglesas más viva que las de las escuelas alemanas.

Pasando á la educación secundaria, encontramos que hasta la admisión de la ley de Educación de 1902, no se tuvo cuidado de organizar un sistema para la educación secundaria en relación con el elemental. Pero hace tiempo que la gran *public school*, de que son los más notables ejemplos Eton, Rugby, Harrow y Winchester, llegó á ser la escuela secundaria tipo, según la cual se bosquejaron instituciones semejantes, de menor importancia. Las *public schools* son instituciones independientes unas de otras. Admiten niños desde 11 á 14 años, durante cursos de 6 años. La escuela se divide en *houses* de 40 á 50 niños cada una, dirigidas por un maestro. Los gastos son tan considerables, que hacen de ellas instituciones para las clases ricas exclusivamente. Sus estudios son extremadamente clásicos, dedicando algunas escuelas la dos terceras partes de su tiempo el estudio del griego y del latín.

(1) Greenough, *op. cit.*

(2) *Report of the London School Board*. London, 1904.

Quizás ningún aspecto de la vida de la escuela pública inglesa contribuya más á la educación moral que los juegos escolares. Ninguna otra escuela del mundo ha apreciado tan completamente su valor educativo. Los deportes al aire libre son graduados y ocupan una gran parte de cada *curriculum*. Los muchachos están dispensados de ellos por prescripción facultativa únicamente. Toda ausencia del campo de juego se considera como una falta de asistencia á clase. Los maestros no sólo dirigen los juegos, sino que con frecuencia toman parte en ellos. Por término medio, se dedican dos horas todas las tardes á los deportes.

Mr. Paton, director de la *Grammar School*, de Manchester, discutiendo las ventajas de estos juegos en las escuelas, habla de su valor moral en estos términos: «Sin embargo, dan otros resultados, menos evidentes y apreciables, aunque más importantes, y absolutamente seguros. Los juegos desarrollan indirectamente, aunque no por eso con menos realidad, la prontitud en la acción y en la resolución, el mando rápido del jefe y la obediencia rápida de los jugadores. Enseñan el dominio de sí mismo, conservando la calma aun en las circunstancias más difíciles, del mismo modo que ante el enemigo y en los conflictos más violentos. Enseñan la rectitud y el sentimiento del honor, rudimentario, pero real. Enseñan el desinterés y hábito de la cooperación, de que tan falta se halla el pueblo inglés. Y enseñan todo esto dentro del límite de los gustos y de las actividades naturales propias del muchacho. Su nativa disposición para la lucha, que descuidada, olvidada, haría de él un matón, y reprimida, un cobarde, se utiliza para hacer de él un hombre (1).

Los estudios de la mayor parte de las escuelas secundarias inglesas son extremadamente clásicos, cultivando el espíritu conservador, respeto á la autoridad y la imitación á lo antiguo, y en una palabra, el espíritu del escolasticismo. La *public school* dedica doble tiempo al Griego y al Latín que el Gimnasio alemán ó el Liceo francés.

(1) Paton (J. L.): *English Public School*. London, 1905.



La ciencia, que estriba en la observación individual, en la independencia, en la confianza en sí mismo, en la expresión propia, ha empezado resueltamente á hacerse un sitio. El influjo clásico es, sin embargo, compensado grandemente por el «campo de juego».

Por otra parte, muchos maestros públicos y otros se lamentan de los perjuicios del atletismo exagerado, que se extiende mucho más allá de las rivalidades escolares. Un escritor anónimo, Kappa, aunque no encuentra inconveniente en el tiempo que se invierte en los juegos, deplora, sin embargo, que «la mayor parte de los momentos libres de los muchachos, se dediquen á la lectura de los *reports* atléticos, á la discusión de *records* y á cavilaciones sobre asuntos atléticos» (1). El autor de las *Upton Letters*, también maestro público, habla de los niños que basan por completo sus ideas de éxito en la sociedad, en el atletismo. Otro escritor insiste en que el interés por los juegos es con frecuencia demasiado absorbente, ocupando fuera de medida el día entero y alterando los ideales de la vida y haciendo que los muchachos admiren más la superioridad en ellos que su utilidad y valor. El mismo escritor habla de la «malsana publicidad» dada á los juegos por los periódicos. Mr. Moseley, presidente de la Comisión de educación que honra su nombre, llama la atención sobre el hecho de que, en América, los deportes no ocupan una parte de la vida diaria del escolar tan importante como en Inglaterra. Añade que: «Pienso que la atención absoluta á los deportes, en menoscabo de casi todos los demás intereses, que de los últimos años á esta parte se ha extendido por todas las clases de las escuelas inglesas, constituye uno de los lados más vulnerables de nuestro sistema de educación» (2).

Otra característica de la *public school*, importante para la educación moral, es la intimidad en las relaciones del maestro con sus discípulos. Hemos visto que toma parte en sus diversiones, vive en la misma casa, come en la misma mesa y participa diariamente en

sus trabajos. Sadler dice: «El profesor inglés de segunda enseñanza, educando en una escuela del mismo grado, es mucho más amigo personal de sus discípulos, está mucho más en simpatía con ellos fuera de la escuela, ... que el alemán.»

También Paton habla de la intimidad y de las amistosas relaciones personales existentes entre maestros y discípulos como una de las características de la *public school* inglesa. Esta vigoriza mucho el influjo de la personalidad del maestro. Aún hace más. Contribuye grandemente al cultivo de esa fidelidad á la escuela, que es uno de los rasgos más salientes de cualquier *public school*. Además, todo contribuye al mismo fin. La escuela es más que una escuela de muchachos: es también su hogar durante la mayor parte del año, y despierta en alto grado el sentimiento y la fidelidad patrios, junto con la lealtad, desarrollada de ordinario en la escuela. Ninguna otra escuela en el mundo ha logrado tan perfectamente atraerse el cariño eterno de sus estudiantes como las grandes *public schools* inglesas.

La disciplina, una de las materias más importantes de la conducta humana, se enseña con mucho menos rigor que en los Liceos franceses. Mr. Gray, individuo de la *Moseley Commission* y al mismo tiempo director de escuela, habla de que «la inflexible é incuestionable disciplina distingue á la *public school* inglesa bien dirigida». Por otra parte, generalmente se confía más en el valor interno y en la sana, clara y sabiamente dirigida opinión pública, que en una inspección estrecha. Y la opinión pública es casi siempre la opinión de los espíritus directores de la clase sexta ó superior. Reconociendo esto el Dr. Arnold, estableció su sistema para la dirección de 6 clases, que actualmente están en vigor. Paton lo describe en estos términos: «Los niños de las secciones más superiores están investidos de ciertos poderes de inspección y gobierno, á cambio de los cuales obtienen especiales privilegios... Son responsables de la conducta ordenada en las comidas, en los pasillos, en los estudios y en los dormitorios... Son responsables ante los maestros de la puntualidad y buenas maneras en los juegos. Se les exige que den

(1) Kappa (pseudónimo): *Let Youth but Know*. London, 1905.

(2) *Report of the Moseley Educational Commission*. London, 1904.



el más alto ejemplo en el trabajo, en la buena conducta y en el espíritu público» (1). No puede negarse que esta responsabilidad de la conducta de los demás es de gran valor para los muchachos de la clase sexta, y si está bajo la inspección de un inteligente director, que constantemente se halla en contacto con sus más antiguos alumnos, la escuela resultará como un todo. Pero la experiencia ha demostrado que el sistema tiene serios defectos.

La absoluta falta de educación profesional en los maestros de las *public schools* inglesas tiene un alcance importante para su eficacia en la educación moral, como en la intelectual. La idea de que un hombre necesita únicamente saber tales ó cuales materias para llegar á ser maestro secundario, permanece aún preponderante en Inglaterra, lo mismo que en América.

Los recargos de la preparación para los exámenes universitarios y profesionales y otros, son aspectos que distinguen á la escuela secundaria. Cada escuela se juzga teniendo en cuenta los resultados de sus alumnos en los exámenes comparativos. Por eso al muchacho que demuestra especial disposición se le atiborra de todos los conocimientos que su capacidad le permite, á expensas de sus condiscípulos y aun de sus propios y más altos intereses. Un miembro de la *Moseley Commission* habla de los trabajos preparatorios para los exámenes como de una de las dificultades más serias que tienen en contra las escuelas secundarias inglesas.

Otra particularidad de la *public school*, que tiene influjo para la educación moral, es la marcada distinción de clase. La *public school* es una escuela exclusivamente para hijos de los ricos. Los alumnos casi no tienen contacto con las clases más bajas de la sociedad durante su vida escolar. Paton, partidario acérrimo de la *public school*, dice: «Con mucha frecuencia el muchacho aprende á despreciar á la inmensa mayoría de los individuos de su especie con un desdén engendrado, no por la familiaridad, sino por la falta de ella» (2). La encarnizada rivali-

dad entre las diferentes clases de la sociedad, en lugar de su cooperación, es una de las bases de la vida inglesa, y la *public school* favorece, más bien que reprime, esta malsana tendencia.

Además, no debe olvidarse que los alumnos de las *public schools* inglesas, son educados por hombres únicamente, y las clases constituídas con alumnos del mismo sexo durante las horas de estudio, sin tener otras reuniones durante el resto del día. Están, casi en absoluto, alejados de los influjos del sexo contrario. Sólo durante las vacaciones se les permite respirar el ambiente doméstico, dulcificado con la presencia de la madre ó tal vez de alguna hermana. Antes hemos visto, en nuestro estudio de las escuelas de Francia y Alemania, que las reuniones de muchachos, exclusivamente con hombres y muchachos, tiende á intensificar sus cualidades masculinas; y mucho más aquí. El valor personal, el sentido del honor, la intrepidez, la afirmación de la personalidad son estimulados en alto grado, mientras que la simpatía, la bondad, el sacrificio de sí mismo, las atenciones hacia los demás—las más altas virtudes altruístas—son reprimidas ó, por lo menos, no son estimuladas. Sería interesante estudiar el resultado de estos dos sistemas de educación: uno, que entrega á los hijos de los ricos, enteramente, bajo la instrucción masculina, y el otro, que coloca á los hijos de las clases populares, casi totalmente, bajo la tutela de las mujeres.

La religión ocupa un lugar importante, aunque modesto, en la vida de la *public school*. Paton dice: «el espíritu de la *public school* se basa en la religión, á pesar de no existir una clara noción religiosa en los alumnos» (1). A la Historia Sagrada se dedican tres horas y media, por semana, en cada clase; tanto como en las *voluntary schools*, la capilla es la parte más costosa y bella de los edificios escolares. Por la mañana, se celebra un corto ejercicio religioso. Por la tarde, se leen en cada clase las oraciones un poco antes de la salida. «Cuando la gran rebelión de Rugby, en la que el director fué expulsado de su propia casa, los alumnos

(1) Paton, *op. cit.*

(2) Paton, *op. cit.*

(1) Paton, *op. cit.*



de la sexta clase continuaron haciendo sus oraciones todas las tardes». En los oficios del domingo, el director aconseja á sus alumnos y procura inculcar los ideales que la escuela sostiene.

Tales son algunas de las particularidades más significativas de las escuelas inglesas, por lo que se refiere á la educación moral. Nos impresiona, principalmente, que ellas conocen y ponen en práctica un considerable número de energías para la formación del carácter, que conceden mucho á la personalidad del maestro, y que, en general, mantienen el cultivo de la individualidad, la espontaneidad, la iniciativa y la confianza en sí mismo, y que, aunque existan fuertes influjos en la dirección contraria, resuelven, bajo determinadas condiciones, el enojoso problema de la instrucción religiosa.

Por otra parte, es necesario confesar que el maestro inglés tiene solamente una escasa preparación profesional para esta obra; que la separación de las clases sociales en la vida escolar se opone al cultivo del más amplio altruísmo; que, tal vez, ni el medio exclusivamente masculino de los colegios, ni el medio grandemente femenino de las escuelas producen condiciones ideales para el desenvolvimiento del niño inglés, y que, aun disciplina moral tan preciosa como la de los juegos, se vicia con frecuencia por la excesiva importancia que suele dárseles.

### LA «ECOLE DE TRAVAIL»

SOCIEDAD DE PATRONATO DE APRENDICES  
Y OBREROS ISRAELITAS DE PARÍS

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

La Sociedad israelita de París ocupa dentro de la banca, el comercio y la industria de la gran ciudad, uno de los puntos más altos y se caracteriza por su unión y por la ayuda que se prestan sus individuos, sea cual fuere su posición social.

La demostración de esta afirmación se encuentra en la multitud de obras sociales, benéficas, instructivas, religiosas, etc., que tiene establecidas y constantemente crea, y que llevan una existencia fácil y desaho-

gada. No hay barrio de París en el que no haya una fundación israelita. Por lo general, estas obras son para beneficio exclusivo de los individuos de su misma comunión; pocas, aunque no por eso las menos importantes, lo son para el de los habitantes de París, sin distinción de raza, religión ó nacionalidad.

A las del primer grupo pertenece la *Société de Patronage des Apprentis et Ouvriers Israélites de Paris*, mantenida por los israelitas más ricos de la capital. Entre los varios fines á que dedica su actividad, se encuentra la «Ecole de Travail», cuyo objeto es, según el Reglamento de la Sociedad, «sostener, en un internado fundado por ella, bajo el título de *Ecole de Travail*, un cierto número de aprendices».

Sus fundadores se proponen enseñar á los niños pobres israelitas el amor al trabajo; «aspiramos, dicen en su último informe, á hacer obreros honrados y hábiles, en estado de ganarse la vida al salir de nuestros bancos, y mejor preparados que los demás, por la enseñanza que reciben, á afrontar cualquiera competencia dentro de cada oficio».

El Patronato posee en el viejo barrio del Marais, cerca del Museo Carnavalet, un edificio amplio, aunque viejo—tal vez un antiguo hotel del siglo XVIII—, suficiente para las necesidades de la Escuela y del internado.

Los muchachos se reclutan entre las familias israelitas pobres de París; para ser admitido en la Escuela, el aspirante debe justificar que ha recibido nociones de enseñanza primaria ó instrucción religiosa. Entran en la Escuela á los 13 años y permanecen en ella hasta los 17, corriendo á cargo del Patronato todos los gastos de manutención, vestido, enseñanza, etc. El número de plazas disponibles es el de 60 para los 4 años.

Durante éstos, el Patronato coloca á los muchachos como aprendices en los mejores talleres de París, donde trabajan por el día. En esto se aparta por completo del sentido actual de las escuelas profesionales, principalmente de las del Estado: cree que el aprendiz se forma en el taller en mejores condiciones que en la escuela-taller, del que



ésta no es más que un remedo. El niño, en la escuela profesional, no adquiere verdadera idea de la vida de taller, sino una idea falsa y muy lejos de la realidad; los trabajos que el muchacho ejecuta en la escuela profesional tiene que acomodarlos, cuando se ve en el taller, á las necesidades del momento, á que no está acostumbrado, lo cual obliga, aunque otra cosa se pretenda, á sufrir un nuevo aprendizaje, más ó menos largo.

Los alumnos, antes de ir á su trabajo, arreglan sus dormitorios, de 16 camas cada uno, ventilados y limpios, y se desayunan. Vuelven á la escuela á las 12, á comer; salvo los que trabajan lejos, que se llevan la comida. Salen á la 1 y vuelven á las 6 ó las 7, según la estación y el oficio, y cenan. A las 8 de la noche comienzan las clases, que duran hasta las 10. En ellas se intenta dar á los alumnos aquellos conocimientos que las condiciones modernas hacen más apremiantes. Por esto, las enseñanzas que reciben consisten en un curso de cultura general común á todos, principalmente de lengua francesa, dibujo lineal, ornamental y de figura (naturalmente, nada de lámina), modelado en barro y talla en madera. Los resultados son asombrosos, y los trabajos que me enseñaron de los alumnos, en ebanistería sobre todo, verdaderamente notables y de gusto artístico.

Los domingos por la mañana, el Director les da una conferencia, que versa ordinariamente sobre un asunto moral. Este año, el Patronato ha organizado una serie de conferencias sobre arte, higiene y ciencias naturales, explicadas por profesores eminentes.

El peligro del *surmenage*, que una jornada de trabajo tan llena podría producirles y que en todas partes es una de las dificultades del sistema, parece, á su entender, descartado. «En los veintitantos años de existencia de la Escuela, dicen, no ha dado motivo alguno de preocupación».

En el mes de Noviembre se verifica la distribución de premios, que consisten en libretas de la Caja de Ahorros, libros, herramientas, etc.

Cada muchacho tiene un cuaderno, que lleva consigo al taller, y en el cual el maes-

tro pone las observaciones que la conducta y el trabajo le merecen, y además el jornal que ha ganado. El Director de la Escuela se hace cargo del dinero de cada alumno, le da una pequeña cantidad para sus gastos personales y va guardando el resto, hasta el día en que el aprendiz sale de la escuela; entonces, recibe todas sus economías, aumentadas con los premios en metálico que haya obtenido durante los 4 años.

Una vez fuera de la Escuela, no queda abandonado el aprendiz: se le coloca en talleres conocidos, bajo cierta vigilancia y tutela, que le acompaña en sus trabajos; y si al cabo de algún tiempo llega á ser un buen obrero y desea establecerse por su cuenta, el Patronato, después de estudiar el asunto, le presta el apoyo moral y material necesario. Más de 70 antiguos alumnos están hoy establecidos de este modo por toda Francia.

El presupuesto anual de gastos de la Escuela se eleva á 60.000 francos próximamente, lo que hace un coste anual de 1.000 francos por alumno.

He creído de interés esta breve descripción de una obra elegida entre las muchas dedicadas á la educación del niño á su salida de la escuela, tan características de la enseñanza francesa.

## REVISTA DE REVISTAS

### INGLATERRA

**The Journal of Education.**—*Londres.*

### JUNIO

*Noticias ocasionales.*—El profesor Sadler ha publicado la Memoria que dirige á la Sociedad cooperativa al por mayor de Manchester sobre el tema «La asistencia á las escuelas de *continuación* ¿debe ser obligatoria?» Su opinión resumida es que no, por el momento; pero sí dentro de breve tiempo; cuenta mucho con el esfuerzo espontáneo y cita el ejemplo del Condado Borouhg de Halifax, en donde más del 60 por 100 de los antiguos alumnos elementales asisten á aquéllas entre los 13 y 16 años de edad. Sin embargo, apunta el caso de Alemania, en



una gran parte de la cual es obligatoria la asistencia desde los 14 á los 17 años, dos veces por semana durante el invierno para los muchachos y en algunos distritos para las jóvenes, y añade que la opinión pública está muy satisfecha con ello, sin protesta de los patronos y con gran contentamiento de los padres.—Lord Curzon reclama un auxilio financiero para la Universidad de Oxford. Se necesitan, dice, 250.000 libras para promover estudios modernos, literarios y científicos y ampliar la biblioteca bodleyana. La Universidad es pobre en comparación con los colegios y necesita reformas importantes. Hay que convenir en que sólo unos cuantos privilegiados de la fortuna pueden disfrutar de la vida universitaria. Los que se dedican á la enseñanza primaria y secundaria, por ejemplo, se ven imposibilitados de asistir á sus cursos, por lo cara que resulta allí la vida.

*Idola pulpitorum.—Errores de la práctica de la enseñanza.—VI. Historia*, por S. F. Fletcher.—Estamos ya algo lejos de la Memoria del «Comisario público escolar», fechada en 1864, y en la cual se decía en sustancia, que para tener un conocimiento elemental de historia, se requiere poco más que algo de memoria y apenas un ligero esfuerzo mental. Las novelas históricas, las obras maestras de escritores como Macaulay, Carlyle y Kingsley, y la Asociación histórica, de que forman parte los profesores más distinguidos de Inglaterra, han dado grandísimo interés á la enseñanza de una materia, reconocida como de la mayor importancia en la educación de la juventud. Sin embargo, puede asegurarse que hasta el presente los resultados no son muy satisfactorios. Confusión de hechos, inhabilidad para apreciar la importancia relativa de los acontecimientos, falta de aplicación de crítica independiente al conocimiento ordinario, descuido en la percepción de los enlaces entre los sucesos, lenguaje defectuoso, son defectos, harto notorios para quien tiene el deber de comprobar el estado de dicha enseñanza en la escuela. Es muy frecuente que los profesores de historia no tengan cabal conocimiento del objeto que se proponen, y en estas circunstancias es imposible conducir la en-

señanza de modo que interese y eduque, al propio tiempo, al alumno. Realmente, el fin de la enseñanza de la historia es doble: ético y cívico.—El primero consistirá en producir la admiración y hasta la imitación de los grandes caracteres, y es sumamente fácil de obtener por la natural atracción que en el alma del joven ejercen esas extraordinarias figuras de la humanidad. El fin moral se logra creando la justa apreciación de aquellos elementos que en la vida nacional, aparecen como determinantes, por ejemplo: la libertad política, las buenas condiciones sociales, el verdadero patriotismo. Lo primero es asequible hasta para los niños de corta edad; lo segundo, ya no puede obtenerse sino de los mayores, siendo indispensable que se les den nociones de historia constitucional, que se les enseñe cómo se confeccionan las leyes, cómo se administra justicia, cómo se procede en los distintos ramos de la gobernación del Estado. Por último, para sugerir á los discípulos el recto juicio acerca de las buenas condiciones sociales y del verdadero patriotismo, nada mejor que inculcarles la necesidad del sacrificio, de la responsabilidad, la precisión de anteponer, al interés de clase, el interés general.—El plan ofrece todavía mayores dificultades por lo vasto del campo que hay que comprender. Comúnmente, la historia se enseña por secciones, de lo cual resulta que con gran frecuencia el niño abandona la escuela sin idea del conjunto, no sólo en la universal, pero ni siquiera en la de su mismo país. Debe, pues, tenderse á esto y sobre todo procurar que se estudie la historia nacional en relación con la universal y principalmente con la de Europa. Es una necesidad verdadera en este punto el procedimiento selectivo, sin más consideración que la conveniencia del alumno, pensando siempre que lo que tiene mayor interés para el adulto puede ser de una insignificancia manifiesta para el niño. Los maestros han de tener presente que acaso el peor acomodamiento será agrupar los hechos por reinados; puesto que los grandes movimientos políticos, los desenvolvimientos sociales, el progreso de las instituciones no suelen coincidir con dichas determinaciones históricas. Es preferi-



ble agrupar los acontecimientos según las ideas dominantes que los inspiraron. En la historia inglesa, v. gr., la petición de la libertad política es la clave del período de 1603 á 1689, marcándose con toda claridad los principales incidentes de la lucha, significación de Strafford y Laud, la guerra civil, caída del Protectorado, los Estuardos y su fracaso, lucha final y preparación de la Revolución. El desarrollo del poder naval y el crecimiento de las colonias constituyen las ideas dominantes en el período de 1689 á 1789. La vida social del pueblo y el desenvolvimiento de la industria son, si cabe, más historia que las biografías de los grandes reyes y hombres de Estado ó la narración de las batallas ganadas y perdidas. Por eso debe consagrarse toda la atención que merecen á los progresos de las ciudades, á los trabajos de los monjes y frailes del siglo XII, á la invención de la imprenta en el XV, á la construcción de las grandes vías fluviales y terrestres del XVIII y al extraordinario aumento de la industria en todos sus ramos del XIX, cuidando de no dar por terminada la historia hacia el año de 1830, porque precisamente lo que ha ocurrido en las últimas décadas del mencionado siglo encierra considerable interés para conocer los adelantos de la civilización en Inglaterra, sin temor á los peligros que pudiera acarrear el juicio de los acontecimientos de actualidad inminente, fácilmente salvados por el profesor consciente de sus deberes. El método de enseñanza ha de variar en relación con la edad. Para los niños pequeños, se adoptará el procedimiento oral, cultivando, por supuesto, la dramática y procurando interesarles, invitándoles frecuentemente no sólo á relatar con sus propias palabras un acontecimiento, sino á pronunciar su juicio acerca del valor de un personaje; por ejemplo: Alfredo fué un rey sabio; Haroldo, un bravo; Wolsey, un ambicioso. No por eso ha de abandonarse por completo el libro, que debe reservarse para ejercicios de lectura en la escuela ó en casa. Con los niños mayores es siempre preferible al libro de texto la explicación ayudada con el cuaderno de notas. De este modo se evitará la dificultad de aquel que ordinariamente se reduce

á una mera crónica y se estimulará la iniciativa del alumno, favorecida por la flexibilidad á que se presta la narración del profesor, que cuidará de hacer interesante, no limitándose á un relato escueto y de generalidades, sino descendiendo á los detalles necesarios para dar á conocer la vida del pueblo y explicar de este modo la génesis y las consecuencias de los grandes acontecimientos y proponiendo á menudo cuestiones á los discípulos, que han de ser contestadas de palabra y por escrito, cuidando de que tales preguntas no sean ambiguas y puedan contestarse en pocas palabras. Tampoco hay que desdeñar sistemáticamente la novela histórica, antes al contrario. Con frecuencia estas obras literarias sirven para *crear* atmósfera ó dar el verdadero sentido de un período, mejor que las explicaciones del maestro ó las lecciones del libro de texto. Por supuesto, que deben usarse con toda prudencia, previas necesarias correcciones.

*Viejos y nuevos sistemas.*—Se hace cargo el articulista, en este estudio, á modo de balance, de lo que sostienen ilustres pedagogos acerca de ciertas cuestiones de enseñanza muy discutidas en Inglaterra, tales como: 1.—«El grito de alarma sobre la facilidad en todo—lecciones fáciles, pocas horas de trabajo, mucho sueño, asuntos sencillos—». 2.—«La geografía debe enseñarse hoy de modo que haga pensar al pueblo». 3.—«Los antiguos griegos enseñarían á pensar; pero nosotros tenemos otras cosas que hacer». 4.—«A pesar de cuanto se ha escrito, parece acentuarse la sospecha de que el idioma inglés se ha abandonado; que los resultados de su enseñanza son escasos y que en esta parte de nuestros planes de estudio no han adelantado».

*La visita á la Universidad de Paris.*—Es un animado y entusiasta relato de los incidentes de la excursión hecha por numerosos y distinguidos miembros de la Universidad de Londres, en pago de la visita que otros de la de París les habían hecho anteriormente.

*Conferencia federal de educación.*—Esta conferencia, iniciada por la Liga del Imperio, celebró su apertura el 24 de Mayo en Caxton Hall, Westminster. Después de la



recepción de los comisionados por el Presidente de dicha Liga, Lord Tennyson, ocupó la silla presidencial Lord Crewe, que comenzó diciendo que debía el honor á ser Presidente del Consejo privado (único departamento del Estado que tiene relación con el Imperio), y manifestó que aun cuando la asamblea no tenía carácter oficial, el Gobierno daría sanción á sus acuerdos. Si no diera más resultado que un intercambio de ideas, no se habría reunido en vano. Las colonias tienen mucho que aprender de la madre patria, y ésta á su vez contiene grandes enseñanzas de ellas; pues se preocupan de los más interesantes problemas de la educación con espíritu amplio é independiente. Dice que concede gran importancia al intercambio de maestros, y que acerca de este punto se han exagerado mucho las dificultades; igualmente se preocupa de la cooperación de las Universidades y de la *standartization* de grados y diplomas. Termina expresando su esperanza de que esta asamblea ha de ser la primera de una larga serie que promueva la causa de la instrucción y de la unidad del Imperio. Mr. Best, primer Ministro de Victoria, dice que la educación en su país está más adelantada que en Alemania. Es libre, compulsoria y secular, y para una población de 1.250.000 habitantes cuesta cada año 800.000 libras esterlinas. El Vicecanciller de Oxford manifiesta que la instrucción constituye la más segura base del Imperio.

*Noticias extranjeras y coloniales.*—*Francia.* M. Gallouédec ha hecho en el Museo Pedagógico una conferencia muy interesante acerca de la enseñanza de la historia. Comenzó por afirmar que ha de dirigirse principalmente á disponer al ciudadano para cumplir sus deberes sociales, y que, por esta razón, lo que antes era patrimonio de las clases superiores tiene que ser hoy educación de la masa. A este fin, la reglamentación de 1902 da mayor importancia á la historia moderna y contemporánea, y en ella quiere que se conceda mucho más espacio al estudio de las maneras, costumbres y relaciones sociales que á las gestas militares y á los escarceos de la diplomacia. Por supuesto que recomienda más que el cultivo

de la memoria cuanto pueda conducir á desarrollar la imaginación, la observación y el juicio. Antes el maestro se contentaba con preparar su curso, que dictaba á los alumnos, sin exigirles mayores empeños de iniciativa; hoy se prefiere el manual, auxiliado por mapas, planos y fotografías, debiendo el profesor hacer que se lea el primero y comentarlo; pero siempre alentando al discípulo para que, interesado en el relato, afine el juicio y ponga en juego sus facultades de observación. En las clases *quinta y sexta*, hará bien el maestro en dictar un corto resumen, extractado del libro de texto; en la *cuarta*, conviene dejar más á la iniciativa del muchacho, y por eso el cuaderno de notas ha de estar dispuesto de modo que haya sitio para el resumen y para las observaciones del educando, ilustradas con dibujos y fotografías. No debe perderse de vista que lo principal en esta enseñanza es educar el espíritu crítico y el poder razonador, y por eso han de practicarse con frecuencia ejercicios de carácter *mayeutico*, comentarios de textos y exposiciones orales.—*Alemania.* La Cámara de los Diputados de Prusia ha acordado invitar al Gobierno á la equiparación de los sueldos de los maestros de las escuelas superiores á los de los oficiales administrativos y á los de los jueces (*Amtsrichter y Landgerichtsräte*). Hay que advertir que su sueldo actualmente es 120 á 300 libras por año, con un suplemento de 21 á 45 para casa. En algunas ciudades es algo más crecido, por ejemplo, en Francfort, en donde perciben 185 libras dos años después de la posesión, 300 á los 12 años de servicio, y á los 25, 360. También se ha ocupado la citada Cámara en los planes de reforma de la enseñanza de señoritas. En ellos se conserva la actual Escuela superior (*höhere Mädchenschule*) con sus 10 clases. Después de ésta se establecerá un especie de escuela de continuación, un Liceo, con 4 años de estudios, para promover la educación de las mujeres y también para cooperar á la formación de las maestras en relación con las Escuelas Normales. Además se creará otra institución, la *Studienanstalt*, para las que se propongan seguir cursos en la Universidad. Se observará que no existe coeducación.—Háblase á menudo



entre maestros del sistema de Mannheim. Es un método de organización complementaria de la primera enseñanza, ideado por el doctor Sickinger, que consiste en añadir á los consabidos cuatro grados de la *Volkschule* un quinto y un sexto grado, destinados á los niños que por cualquier causa se han atrasado. Son éstas unas verdaderas clases de repetición ó auxiliares, que no deben pasar de 30 alumnos, dirigidas por profesores expresamente instruídos para esta tarea y divididas en grupos adecuados, con el fin de educar á los niños retrasados; pero que no pueden ser considerados como imbéciles.—Se acentúan los ataques contra la organización de los *Gymnasium*. Ahora es la importante Sociedad de Ingenieros alemanes la que pretende sustituirle, porque habrá de establecerse en toda ciudad que cuente solamente con una Escuela superior. A ella deben asistir los muchachos que hayan cursado 3 ó 4 años en escuelas elementales ó preparatorias. En sus 6 años de enseñanza se comprenderá el alemán, dibujo, aritmética, geometría, religión, historia, geografía. Durante los primeros 3 años se cursará también una lengua moderna y ciencia de la naturaleza, y en el segundo igual período, otra lengua, también moderna, continuación de la ciencia de la naturaleza y matemáticas superiores. La aprobación de los 6 años académicos da derecho al voluntariado de un año. Los estudios de 3 años con clásicos sirven de preparación para la Universidad.

*Revista bibliográfica.*—Comprende la de los libros siguientes: *The Frogs of Aristophanes* (Las ranas de Aristófanes), por G. T. Tucker.—*Adonts Attis Osiris*, por J. G. Frazer.—*Recent progress in the study of variation, heredity and evolution*, por R. H. Lock.—*The evolution of life*, por H. Charlton Bastian.—*Life and evolution*, por F. W. Headley.—*Studies in education during the age of the Renaissance*, por W. H. Woodward.—*Great Minds at one; a Year's Parallels in prose and verse*, por F. M. Hornay.—*Highways of history*.—*Traslations into greek and latin verse*, por sir R. C. Jebb.—*The churchmans treasury of song, gathered from the christian poetry of all ages*, por John Henry Burn.—*Arnold's lectures françaises*.—*Select epigrams*

*of Martial*.—*The book of Isaiah, according to the Septuagint*.—*Elements of Phisics*, por S. E. Coleman.—*Phisics theoretical and descriptive*, por Cheston, Gibson and Timmerman.—*The book of the open air*.—*A text-book of the plants diseases and by the criptogamic parasites*, por G. Massie.—*A text book of mining geology*, por J. Peark.—*A text-boök of practical Phisics*, por W. Watson.—*The life of Mammals*, por E. Ingersoll.—*A primer of Psycology*, por Laura Brackenbury.—*Lectures on the method of sciencies*.—*David Binning Monro*, por J. Cook Wilson.—*Psycology for teachers*, por C. Lloyd Morgan.—A. BUYLLA.

## ENCICLOPEDIA

### SOBRE EL MATERIALISMO HISTÓRICO

por el Prof. D. Adolfo Posada (1),

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

#### I.—POSICIÓN DE MARX Y DEL MATERIALISMO HISTÓRICO

La concepción de Marx está dentro de la corriente *realista*; es, en cierto sentido, una *fórmula* del realismo económico. Su característica estriba en afirmar la base económica de la vida social. Resumiendo monsieur Worms la doctrina, señalaba estas dos tesis fundamentales: «1.<sup>a</sup> De todos los factores propiamente sociales del desenvolvimiento de la humanidad, el factor económico es el más importante, porque es el que determina todos los demás; es la base cuya superestructura constituyen éstos, el contenido, del cual ellos son la forma. 2.<sup>a</sup> En la organización económica, lo que más importa es la composición del útil de la producción: ella explica, en última instancia, todo el movimiento de la vida social» (2).

Pero la concepción marxista no agota la concepción realista de la Historia; es, á mi juicio, sólo un importantísimo y caracterís-

(1) Fragmentos del *Estudio preliminar*, en la traducción española de *La Interpretación económica*, de E. Seligman, que se publicará en breve.

(2) Worms: *Annales de l'Institut International de Sociologie*, VIII, pág. 265.



tico episodio de esta gran orientación *sociológica* de la Historia. Hay dos modos de considerarla: bien sea interpretándola en relación con la corriente más amplia de la doctrina realista-determinista, que es lo que hace M. Seligman; ó bien, por el contrario, diferenciándola específicamente, á fin de definir qué es lo que pone Marx—con Engels—de particular, con su concepción materialista de la Historia.

Paréceme que Schmoller ha sabido determinar y calificar, muy adecuadamente, la posición de la doctrina marxista en el doble respecto que acabo de indicar. Al hablar en sus *Principios de Economía Política* (1) de las teorías generales é históricas de la evolución, distingue primero las teorías mecánicas, y segundo, las teorías teológico-metafísicas, psicológico-intelectuales. «Esos ensayos, dice, se dividen en dos grupos, según que parten de los elementos materiales, naturaleza, raza, técnica, para explicar la ascensión y el apogeo de los pueblos civilizados, ó que, por el contrario, se proponen dilucidar el proceso evolutivo partiendo de los elementos intelectuales. Los primeros constituyen el método mecánico (materialista); los segundos el método idealista.» Schmoller habla, en primer lugar, de las que llama «teorías mecánico-materialistas» (2). «A esas teorías, dice, corresponde también el modo de argumentación que quiere deducir por completo, ó en gran parte, el destino de los pueblos, del clima, de la situación geográfica, de la naturaleza del suelo. Los antiguos lo han intentado; después Montesquieu, Herder y otros han renovado esas tentativas» (3). «Una concepción esencialmente más elevada es la tentativa para referir la marcha del desenvolvimiento de la civilización á las razas, á sus variedades y á su rango. Es, sin duda, un ensayo que tiene como punto de partida, no sólo la naturaleza, sino también las cualidades intelectuales y morales de las razas y de los pueblos» (4). «Los ensayos mecánicos

más antiguos y, hoy, todavía, más extendidos, para comprender todo el desenvolvimiento económico de la humanidad como un fenómeno único, se refieren á los progresos aparentes y visibles de la técnica, ó bien al nacimiento de las principales ramas de la producción, de las principales profesiones diversificadas por la técnica, ó á los medios y métodos particulares de la técnica, ó al modo técnico de la producción» (1). Nos acercamos á Marx. Schmoller alude antes á la fórmula de los «historiadores del período prehistórico y á los antropólogos», que «recientemente han dividido la historia del progreso según la naturaleza de los útiles, y han distinguido así la edad de la piedra, la edad del bronce y la edad del hierro...» Y habla de L. M. Morgan que, «en cierto sentido, se refiere á la antropología y á su historia técnica» (2). Y sabido es la importancia que tiene este investigador de las sociedades primitivas, en el desarrollo de la concepción materialista de la Historia por Engels, sobre todo (3). «Cuando Marx, escribe Schmoller, deduce la historia económica y social de las «fuerzas productivas materiales», hace, en suma, también una construcción tecnológica. Primero partía de la dialéctica de Hegel; según él, la historia económica se desarrolla como sigue: tesis: los obreros están en posesión de los medios de producción; antítesis: los obreros están separados de los medios de producción, y síntesis: obreros y medios de producción se hallan de nuevo reunidos en un escalón superior de la civilización. Ni aun después llegan él y Engels á dar unidad completa á su construcción de la Historia: las ideas sobre la división del trabajo, sobre la formación de las clases sociales, sobre la situación jurídica del obrero, mézclanse en la historia técnica. Pero en suma, Marx entiende principalmente por las «fuerzas productivas» que dominan toda vida económica é intelectual, la forma técnica que en cada época toma la

(1) Ob. cit. V. páginas 462-463.

(2) Ob. cit. V. pág. 462-464.

(3) V. Morgan: *Ancient Society* (1877). Véase luego el capítulo VI de la primera parte del estudio de Seligman. Comp. Engels: *Origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado*. (Ed. alemana 1884, traducción española de *La España Moderna*.)

(1) V. en el tomo V de la edición francesa (Giard y Brière, París, 1908), pág. 461 (§ 273).

(2) Schmoller: Ob. cit. V. pág. 461.

(3) Idem: V. pág. 461.

(4) Idem: V. pág. 462.



vida económica. Dice: «el molino de mano revela una sociedad feudal; el molino de vapor, una sociedad capitalista é industrial. Lo que distingue la época económica no es lo que se hace, sino la manera de hacer y los instrumentos de que el trabajo se sirve»; es decir, que un cierto estado de la técnica, proporciona cierta forma de explotación y ciertas relaciones entre las clases que entrañan formas de la propiedad, de la sociedad, de la conciencia (constitución, ideas, religión, etc.) (1).

La exposición de Schmoller caracteriza con exactitud la posición de Marx con el materialismo histórico. La doctrina que se puede construir con los fragmentos de Marx —latente en todo su sistema— y con las explicaciones de Engels, está, sin duda, en la corriente general de la concepción mecánica, objetiva y, mejor quizá, «naturalista» de la Historia: la concepción de la Historia como un proceso «natural» causal (2). Por otra parte, dentro de esta concepción «na-

(1) Ob. cit. V. pág. 463.

(2) «Una exacta representación del Universo, de su desarrollo y del de la Humanidad, así como de la reproducción de este desarrollo en el cerebro de los hombres, no puede hacerse sino por medio de la dialéctica, por la constante observación de las infinitas acciones y reacciones del modo de ser y de no ser, de los progresos y de las degeneraciones... La nueva filosofía alemana se resumió en el sistema hegeliano, en el que, por primera vez, y en esto consiste su mérito, el mundo entero, natural, histórico é intelectual, fué representado como un proceso; es decir, como hallándose en un cambio. Transformación y desarrollo constantes, en el cual se trató de encontrar la trabazón íntima que hace un todo de su movimiento y de este desarrollo. Desde semejante punto de vista, la historia humana ya no aparecía como una caótica confusión de insensatas violencias, todas igualmente condenables ante el tribunal de la razón filosófica, sino como el proceso del desarrollo de la humanidad: el problema del pensamiento era seguir la marcha progresiva de éste al través de sus errores y buscar la ley íntima de estos fenómenos, debidos, en apariencia, á la casualidad. Pero la antigua concepción idealista de la Historia, que sobrevivía aún, no conocía su guerra de clases, basada sobre intereses materiales, ni interés material alguno... Los nuevos hechos imponían un nuevo examen de toda la Historia pasada: entonces se vió que la Historia no había sido más que la historia de la lucha de clases... el idealismo fué arrojado de su último refugio de la ciencia histórica, pues ya estaban sentadas las bases de una ciencia histórica materialista». Engels: *Socialismo utópico y Socialismo científico*. Trad. de Aienza. (Madrid, 1886.)

turalista», ó sea dentro de la concepción de la historia humana, como una evolución natural de base física (material), hay un punto de vista específico, que M. Schmoller denomina de la «técnica»; explicación de la vida social entera, v. gr., por la técnica de la producción; punto de vista que, si por la alusión á las bases materiales de la vida (¿las necesidades del vivir animal?) puede denominarse «materialista», considerado en el respecto de la función social de estas bases (la satisfacción de las necesidades indicadas) puede denominarse «económico». La idea marxista (en esta última significación) aparece muy adecuadamente definida en estas palabras de Engels: «Entendemos por relaciones económicas, que consideramos como bases de la historia de la sociedad, los métodos por los cuales los miembros de una sociedad dada producen sus medios de subsistencia, y el cambio de los productos entre sí, si la división del trabajo existe. Así se incluye toda la técnica de la producción y del transporte» (1).

Estas relaciones económicas son en el marxismo nota original, sin duda, son lo que puede llamarse la *materia social*, el *contenido* de la vida social, en otros términos, la sustancia de las necesidades humanas, viniendo á ser la *forma* (estructural) la que este contenido impone en sus hondos cambios á la construcción política y jurídica (2).

Pero conviene advertir que la expresión «económica» en el marxismo parece, á veces, por lo menos, tener un sentido limitado en relación con la técnica de la producción, el instrumental para el dominio de las fuerzas naturales, productivas, que impone una organización social determinada, la cual cambia merced á la transformación del instrumental (de la técnica).

Todo lo cual exige que, cuando se trate del grave problema del «materialismo histórico», y, en general, de la «concepción eco-

(1) Carta de 1894, en *Der Sozialistische Akademiker* (1894); en L. Woltmann, *Der Historische Materialismus* (1900), pág. 248. V. luego en Seligman el capítulo V de la primera parte.

(2) Cons. Stammler: *Wirtschaft und Recht nach der materialistischen Geschichtsauffassung* (Leipzig, 1896).



nómica de la Historia», sea preciso distinguir la posición adoptada más ó menos explícitamente por Marx y por Engels, que engendra el materialismo histórico propiamente dicho, de la doctrina que, poco á poco, se ha ido formando en una serie de manifestaciones diversas, en el sentido de la «interpretación económica» y dentro de la «concepción realista».

## II.—MATERIALISMO HISTÓRICO Y SOCIALISMO MARXISTA

Y es que ni un momento debe olvidarse que el materialismo histórico ha tenido en Marx y en Engels una función algo compleja, distinta de la función general—filosófica y práctica—que tiene ó puede atribuirse á la «interpretación económica de la Historia», como doctrina sustantiva que refleja y condensa una gran corriente del pensamiento sociológico contemporáneo.

En los fragmentos que pueden recogerse en las obras de Marx, y que con tan escrupuloso detalle ha sabido registrar M. Seligman (1), se advierte que, lo que había de llamarse materialismo histórico, era como un supuesto implícito, vivo, aunque vago á veces, y, en un principio, indefinido en el pensamiento marxista. Este se elabora bajo la acción de ese supuesto, que constituye la filosofía sociológica íntima en que Marx, en ocasiones, quizás hasta sin darse cuenta, se inspira; sobre todo, luego que el hegeliano de la dialéctica formal se convierte, bajo el influjo del naturalismo de Feuerbach (2), y busca la explicación realista y objetiva natural de la evolución humana. En Marx domina el hombre de acción; es uno de los más geniales y extraordinarios impulsores de masas humanas; y el materialismo histórico, aunque alcance los honores de una doctrina superior filosófica, tiene en Marx, sin formularse, en el estado latente, el valor de cierta musa oculta que razona y justifica la emancipación del proletariado.

No obstante la distinción que M. Seligman indica y razona entre la interpretación económica de la Historia y las conclusiones

del socialismo (1), se advierte muy bien cómo en el pensamiento de Marx ambas concepciones se sostienen y enlazan. La frase de Feuerbach, «el hombre es lo que come», entraña la sugestión de la sociología marxista, que viene muy á punto para ofrecer su apoyo positivo al hombre de acción—al socialista impulsor—. «Feuerbach, escribe M. Seligman, ejerció un influjo profundo en los pensadores del día...» Engendró dos corrientes que correspondían al doble sentido «filosófico» (ético) y «naturalista» de su doctrina. «El naturalismo de Feuerbach, combinado con la concepción del proceso en la dialéctica de Hegel, le llevó (á Marx), finalmente á la teoría de que todas las instituciones sociales son el resultado de la producción, y que las causas de esta producción no son debidas á idea alguna, sino á las condiciones de la existencia material. En otras palabras: le condujo á la interpretación económica de la Historia. Entonces rompió de una vez con los socialistas filosóficos ó sentimentales y dedicó todo su tiempo, en adelante, á estudiar profundamente las condiciones económicas» (2).

Naturalmente, en Marx—que no era un «filósofo» de profesión que busca la verdad por sí misma, sino un agitador «socialista»—todas las explicaciones sociológicas tenían que verse al través de este cristal «rojo». Marx vivía dominado por la idea fuerza del movimiento emancipador—una emancipación económica—del proletariado. Y llega, sin remedio, por la acción influyente de una lógica, sintiéndose, sin duda, impulsado por la perspectiva dramática de esa emancipación económica, que no puede lograrse si no es apoderándose de los instrumentos de producción—y de goce.

Hay aquí, á mi juicio, una primera visión de la Historia; la fuerza social—y por ende la política, y por ende la potencia actual para provocar reformas *jurídicas* eficaces—es de quien tiene en sus manos como cosa propia, como prolongación de la persona-

(1) Capítulo III, primera parte.

(2) V. Seligman. Capítulo II, primera parte.

(1) Comp. Seligman. Capítulo II, de la segunda parte.

(2) Capítulo II, primera parte.



lidad material y moral, los instrumentos de producción. La penetración de este hecho—que entraña un complejísimo sistema de causas—aderezada con la idea del proceso evolutivo—hegeliano—y con la del influjo determinante de las fuerzas naturales, constituye el momento culminante del pensamiento marxista, en el cual se elabora sintéticamente la doctrina en donde se enlazan la concepción socialista y el materialismo histórico; éste pone de relieve, en sentir de Marx, la realidad objetiva del valor de las fuerzas económicas; el agitador encuentra razonada su táctica: es preciso que el proletariado se convierta en una gran fuerza económica, que se apodere de los instrumentos de producción: *¡Proletarios de todos los países, uníos!* (1).

Analizando comparativamente las dos concepciones: socialismo y materialismo histórico, hay quizá una interna contradicción, muy explicable por la psicología de Marx, un agitador con penetración de filósofo, que utiliza para una acción inmediata esta última relevante cualidad.

De una parte, el filósofo, naturalista y hegeliano, que desentraña la realidad histórica y descubre la marcha del proceso causal como un encadenamiento determinado, formula (materialismo histórico) la objetividad de la evolución, que se efectúa necesariamente en virtud de la acción de las fuerzas naturales y de las relaciones económicas. Pero de otra parte, el agitador predica y provoca la emancipación del proletariado, mediante una reacción reflexiva, en virtud de un esfuerzo de *razón*. Y puede preguntarse: ¿Es compatible la necesidad del proceso económico, la fatalidad de la lucha de clases, con la reforma, procurada reflexivamente, de la economía histórica, merced á la emancipación del proletariado?

Haya ó no contradicción, el hecho es que en Marx concurren sintéticamente las dos concepciones, la socialista y la sociológica, y que la armonía—aparente y sin enlace íntimo, si se quiere, pero real en el pensamiento marxista—se establece, supeditando la última, á la primera. Marx quiere *justifi-*

*car*, por la evolución *material* de la Historia y por la derivación actual del «contenido» social, la hora del proletariado mediante la fórmula necesaria de la lucha de clases; nada de particular tiene que Marx (como ahora Ward, por ejemplo), estimase como un elemento de la fuerza impulsora de la evolución la *razón*, que descubre la marcha de la Historia y que utiliza, en una cierta dirección el dominio que pueda proporcionarle el conocimiento efectuado de los factores que obran en las «génesis» de la evolución social.

Quizá conviene, para comprender bien la posición «sociológica» de Marx, considerar la misma concepción histórica, desde el socialismo, en el engrane con sus doctrinas socialistas; surge la concepción histórica, no como una expresión sustantiva de una interpretación imparcial del proceso humano, sino como un *descubrimiento* que da una base «científica», es decir, objetiva, histórica, á una propaganda, á una acción.

Venía el socialismo produciéndose como una «sed de justicia», como una exigencia del sentimiento, á lo sumo, como un razonamiento abstracto, consecuencia de una crítica apasionada del régimen capitalista. Y Marx, al ahondar en la historia y desentrañar su íntimo engrane, «descubre» que, además de eso, el socialismo puede ser una *necesidad*, porque encarna en él el movimiento interno de las fuerzas que obran en el proceso histórico. Y desde entonces el socialismo marxista no reclama otro orden social porque la *justicia* lo exija, sino que *espera* ese nuevo orden porque es necesario, porque viene impuesto en virtud del cambio experimentado en la infraestructura económica, incompatible con la superestructura jurídica, obra ó expresión formal de otro estado de relaciones materiales.

Si quisiéramos caracterizar la doctrina de Marx sintéticamente, diríamos que su socialismo es una *interpretación del materialismo económico*; esto es, que la concepción materialista de la Historia es una función del socialismo, en virtud de la cual se utilizan, para razonarlo y fundarlo, ciertas consecuencias y expresiones de una interpretación económica de la Historia.

(1) V. *Manifiesto comunista* de Marx y Engels.



Nos parece en este punto exacta la apreciación de Cathrein, cuando dice: «El concepto materialista de la Historia es el dogma fundamental del socialismo marxista. Esto lo reconocen todos. Sólo por él, según Engels, el socialismo se ha convertido en sistema científico» (1).

«Pero, añade, hay que distinguir bien dos cosas en esta concepción de la Historia: primera, esa misma teoría general de la Historia; segunda, su aplicación en favor del socialismo. Todo socialista á lo Marx tiene que presuponer, necesariamente, el concepto materialista de la Historia y edificar sobre esta base; pero no todo el que acepta dicha teoría se ve por eso forzado á deducir las consecuencias que han deducido Marx y sus secuaces (2).

(1) Dice Engels, en efecto: «Estos dos grandes descubrimientos, la concepción materialista de la Historia y la revelación del misterio de la producción capitalista por medio de la superválva, los debemos á Carlos Marx. Ellos hicieron del socialismo una ciencia.» *Socialismo utópico y Socialismo científico*, pág. 52. Refiriéndose á la idea de que la producción económica y la diferenciación social de los hombres resultante, forman la base de la historia política é intelectual de cada época, escribió Engels, en el prefacio á la traducción inglesa del *Manifiesto comunista*, lo siguiente: «Esta idea, en mi opinión, producirá en la ciencia de la Historia el progreso que la teoría darwinista en la Historia natural. Nos habíamos acercado á esta idea los dos varios años antes de 1845. Mi libro sobre *La situación de las clases trabajadoras en Inglaterra*, muestra hasta dónde había llegado yo mismo en ese sentido. Pero cuando encontré á Marx en Bruselas, en la primavera de 1845, había él hecho ya la elaboración completa, y me la exponía en términos casi tan claros como los que empleo aquí para resumirla.»

(2) Cathrein: *El Socialismo*, versión española del R. P. Sabino Aznárez. (Barcelona, 1907), pág. 101. Cathrein recuerda en nota estas palabras de Bernstein: «Nadie discutirá que el miembro principal del organismo marxista y la ley fundamental, por decirlo así, que rige todo el sistema, es su característica teoría de la Historia que lleva el nombre de concepto materialista de la Historia (*Die Voraussetzungen des Sozialismus und die Aufgaben des Sozialdemokratie*).

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

por el Prof. D. Rafael Altamira,  
Catedrático de la Universidad de Oviedo.

(Conclusión.)

Con el Ordenamiento de Alcalá se abre un nuevo período, en el que se ofrecen dos cuestiones: efectividad de la recepción de las Partidas como Derecho supletorio en 1348, con la supuesta reforma de su texto y la positiva corrección de algunas de sus leyes en el Ordenamiento mismo (puntos ya estudiados por Martínez Marina y Gómez de la Serna suficientemente), y aplicación efectiva del código de Alfonso X, ya como estrictamente supletorio, ya como preferente y derogatorio de las leyes indígenas que, á tenor de la 1.<sup>a</sup>, tít. 28 del Ordenamiento, tenían prioridad sobre él, es decir, la cuestión del incumplimiento de esa ley y de la vigorosa penetración del romanismo de las Partidas por el portillo de su condición supletoria reconocida y por el efecto de la educación de los legistas. De esto segundo tenemos ya pruebas, que, si no muy abundantes, exceden en número á las que corresponden al período anterior. Prescindamos de las confirmaciones de la ley del Ordenamiento, hechas por reyes posteriores á Alfonso XI, y fijémonos sólo en los casos de aplicación de las Partidas y de la doctrina romamista en general. Los hechos citados por Martínez Marina son: unos, de prueba directa y concreta, y otros, de prueba indirecta ó vaga. He aquí los primeros: petición 12 de las Cortes de Soria de 1380 (2), que, concedida por el rey, establece la aplicación de las leyes de la Partida VII al caso alegado; leyes 4.<sup>a</sup> y 6.<sup>a</sup> del Ordenamiento de Briviesca (1387), que aplican á los blasfemos, adivinos, agoreros y supersticiosos, las penas establecidas en la

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

(2) La petición aludida es la 13 del texto publicado por la Academia de la Historia (*Cortes de los antiguos reinos de León y Castilla*, tomo III, página 306) y se refiere á las leyes del tít. X, Partida VII, que tratan de las fuerzas y violencias que cometen los hombres unos contra otros.



Partida y título correspondientes; juramento de la ciudad de Burgos referente al heredero de la corona, á quien harán el homenaje «que las leyes del regno e de las Partidas mandan» (1) (documento de 6 Enero 1402); juramento pedido á los tutores de Juan II en la minoría de éste, según la Partida II; pragmática sobre emplazamientos, dada por Juan II (1419), en que prescribe la sumisión «á las mis leyes de las Partidas e de los fueros e ordenamientos de los mis reinos»; R. C. de 1427, confirmatoria de una ley de Partidas relativa al orden de proceder en los juicios, que ya el Ordenamiento de Alcalá había aceptado. No consigna Martínez Marina más testimonios directos y concretos, y no hay para qué decir que son pocos los alegados, con la particularidad, digna de notarse, que ninguno de ellos pertenece al derecho privado, en que tan importantes eran las novedades romanistas; y como quiera que, de algunas de las pruebas indirectas aducidas por Martínez Marina, cabe suponer que la aplicación preferente de las Partidas se hizo también en las cuestiones del Derecho civil, es lógica la conclusión de que habrá que buscar en la jurisprudencia de los siglos XIV y XV los testimonios que aquel autor nos presenta.

Las pruebas indirectas son varias, de muy diferente valor, como se verá: dictamen del arzobispo D. Pedro Tenorio, acerca del gobierno de la minoridad del rey, transmitido por la crónica de Enrique III; un pasaje del libro de Fr. Alonso de la Espina, *Portallitium fidei* (1458-60), que dice refiriéndose, á Alfonso X: *Et fecit librum qui dicitur Partidas, unde regitur regnum Castellae...*; una ley de Juan II (pragmática de Toro, de 1427, incluida luego en el Ordenamiento de Montalvo, lib. I, tít. IV, ley 6.<sup>a</sup>), en que «por dar breve fin á los pleitos y contiendas que en los juicios acaescen», prohíbe á los abogados, so pena de privación de oficio, que aleguen en los tribunales «opinión, determinación, ni decisión, ni derecho, ni autoridad, ni glosa de cualquier doctor ó

(1) No se pierda de vista que algunas de estas leyes de Partidas pueden no ser de filiación romanista.

doctores, ni de otro alguno, así legistas como canonistas de los que han seguido fasta aquí despues de Juan e Bartulo, nin otrosí, de los que fueren de aquí adelante» (1); la ley 26 del Ordenamiento de Briviesca (1387) (2); las glosas y comentarios de los letrados al Fuero Juzgo, Fuero Real y Partidas, en que se citan continuamente opiniones de los sumistas y comentadores y de las leyes justinianas y «por milagro se halla alguna vez hecha mención de lo-ordenamientos de Cortes, fueros municipales ó generales»; unos versos del poeta Fernán Martínez de Burgos (siglo XV), que se lamentan de la acumulación de opiniones de Bartolo, Chino, Digesto, Juan Andrés, Baldo, Enrique, Azo, Roberto, Decretales y Clementinas, con que los abogados complican los pleitos y se dan sentencias equivocadas (3). Lástima grande es que Martínez Marina no adujese más testimonios — que probablemente conocía — para fundar en firme la aseveración general que hace de que los legistas, imbuídos en las doctrinas de las leyes de Justiniano, del

(1) El texto de esta ley, que consta en el Ordenamiento (edición de *La Publicidad*, 1849), difiere algo del que copia Martínez Marina, pero no lo altera sustancialmente.

(2) Es, indudablemente, la 10 del tercer tratado del «Ordenamiento de leyes hecho en las Cortes de Briviesca», tal como lo publica la Academia de la Historia (*Cortes de los antiguos reinos de León y de Castilla*, tomo II, págs. 362-78) conforme al manuscrito del Ayuntamiento de Madrid. El sentido y alcance de esta ley difieren bastante de los de la anteriormente citada (la de Toro), porque no prohíbe la alegación de Partidas ni decretales, etc., sino su uso extemporáneo é injustificado para el solo efecto de alargar los pleitos; y así dice casi al final: «Otrosí, defendemos que en el proceso no disputen los abogados, ni los procuradores, ni las partes, mas cada uno simplemente ponga el hecho y encerradas razones; y concluso el pleito, entonces cada una de las partes, abogados y procuradores, por palabra y por escrito, antes de la sentencia, informen al juez de su derecho *alegando leyes y decretos y decretales, Partidas y fueros*, como entendieren que les más cumple». En otro pasaje, al principio, á propósito de las posiciones, confirma la vigencia de lo establecido por las Partidas; ejemplo de los nuevos datos que sobre este particular pueden hallarse en los Ordenamientos de Cortes.

(3) No incluyo en esta enumeración el testimonio sacado de una de las cartas de Fernán Gómez de Cibdareal, porque el *Ceudón* de éste se ha probado ya que no es auténtico. El verdadero autor de los versos que Martínez Marina, siguiendo á Floránez, cree ser Fernán Martínez, fué Juan de Mena.



Derecho canónico y de los glosadores y comentadores del Derecho romano, las hacían resonar frecuentemente en los tribunales, donde «servían de norma en los juicios y de interpretación á las leyes patrias, señaladamente á las del código de las Partidas, á quien, como derivado de esas fuentes y más acomodado á sus preocupaciones, dieron libremente la principal, ó más bien, la única autoridad, aunque siempre con relación y dependencia del de Justiniano y sus intérpretes». Los historiadores que han sucedido á Martínez Marina se contentan con repetir esa afirmación de conjunto y las pruebas aducidas por aquel autor, sin buscar otras nuevas. Semejante estudio está, pues, por hacer y marca un nuevo vacío en la historia de la penetración romanista en los territorios del reino de Castilla.

\* \* \*

Bien se advierte que Martínez Marina, preocupado con su asunto principal, que es el del código de Alfonso X, no se detiene á señalar la importancia de la doble cuestión que sus noticias plantean, á saber: de una parte, la aplicación pura y simple de las leyes de Partidas; de otra, la corrección de éstas y su sumisión á las doctrinas más ortodoxas (dentro del romanismo) de la legislación justiniánea ó de las interpretaciones de los jurisconsultos. El estudio de la jurisprudencia y de otros documentos aún no aprovechados, nos dirá en su día hasta qué punto y en qué casos prevaleció la corriente romanista que diríamos nacional y la que podría calificarse de extranjera (1). Respecto de tiempos posteriores (siglo XVI y siguientes), el mismo Martínez Marina nos lo dice, con el testimonio del gran favor que alcanzó la edición de las Partidas hecha por Gregorio López con sus glosas y comentarios «acomodados al gusto de las escuelas» y comprensivos de «todas las doctrinas del Derecho civil y canónico, igualmente que las de los sumistas y glosadores» (2).

(1) Así la calificaron ya los jurisconsultos del siglo XV (véase, más abajo, lo que se dice de la Instrucción de Corregidores) y es la doctrina general en el XVIII, cuando se discutía sobre la conveniencia del estudio del derecho patrio en las Universidades.

(2) Libro XI, párrafo 24.

En el reinado de los Reyes Católicos, hay nuevos testimonios del doble proceso del romanismo. Martínez Marina se detuvo poco en esta parte, limitándose á notar que el Ordenamiento de Montalvo y varias leyes de aquellos monarcas señalan una reacción en favor del estudio y vigencia del Derecho español y en contra de «la preferencia de la jurisprudencia extranjera y el estudio privativo de ella, con desprecio del Derecho patrio»; entendiéndose, por supuesto, comprendido en éste el código de las Partidas, como se ve, entre otros testimonios, por el capítulo XIX de la Instrucción de Corregidores de 1500, que aquel autor aduce. En cuanto al uso de esa jurisprudencia extranjera, sabido es que los Reyes Católicos tuvieron dos contrarias opiniones en el espacio de pocos años: la de la ley 37 de las Ordenanzas de 1499, que autorizan en Derecho civil y en caso de duda ó á falta de ley, la aplicación de las opiniones de Bártulo y Baldo, y la de 1502, expresada en la ley 1.<sup>a</sup> de Toro, que deroga la de 1499, estableciendo que, en caso de faltar ley, se acudiese á la autoridad real (conforme á lo mandado en el Ordenamiento de 1348). El prestigio de la ciencia romanista era, sin embargo, tan grande, que en esa misma ley se declara el deseo de los monarcas de que se estudien las fuentes del Derecho romano en las Universidades; y en la pragmática de Barcelona se considera necesario el conocimiento de ellas para ser Justicia ó Relator en el Consejo Real, Chancillerías y Audiencias.—A esto se reduce lo que sabemos hoy acerca de la recepción de la doctrina en aquel reinado.

En cuanto á la recepción en las leyes, el Ordenamiento de Toro es de una importancia extraordinaria y ha sido bien estudiado á este respecto por sus muchos comentaristas. El carácter principal que ese Ordenamiento tiene, en lo relativo á la cuestión que aquí nos interesa, es el de representar la entrada del romanismo en el derecho privado, respecto del que no poseemos testimonios concretos anteriores, ó, por mejor decir, no los han expuesto ni estudiado los historiadores de nuestro derecho. La pragmática promulgatoria de las leyes de Toro (1505), tiene también importancia por otro concep-



to: porque revela que no es en la legislación, sino en la jurisprudencia (es decir, en los pleitos y causas), donde hay que buscar principalmente la verdadera evolución de nuestra vida jurídica, ó, á lo menos, una parte fundamental de ella; con lo cual sugiere ya á los investigadores el camino que debieron emprender y aún no han emprendido. Por lo demás, esas leyes revelan, en aquellas de sus disposiciones que resueltamente deciden los conflictos de interpretación á favor del sentido romanista ó canónico, el ser puro resultado de un movimiento que, probablemente, excedía, en su alcance práctico, de lo que la misma ley le reconocía. Y este es un nuevo punto que estudiar en la historia de la penetración romanista.

Esa historia, por lo que se refiere á la época siguiente (siglos XVI-XVII), casi está reducida, en los autores que de ella se ocupan, á la exposición de los avances del romanismo en la ciencia jurídica y al cultivo de ésta. Así puede verse en la *Historia* de Hinojosa (tomo II, págs. 342-51) y en los escritores posteriores á él, que lo copian, é igualmente en la citada obra de Torres Campos. Pero debe entenderse que esa exposición es puramente externa (tanto en los autores citados como en la mayoría de los biógrafos particulares que aquéllos mencionan y aprovechan), faltando todavía una verdadera historia de la ciencia jurídica española; es decir, de sus doctrinas, escuelas, tendencias, etcétera, en que se aprecien la originalidad que tuvo, su adaptación á determinadas teorías de jurisconsultos extranjeros, las modificaciones que introdujo en los principios romanistas para adaptarlos á las necesidades del Derecho patrio, etc. (1). En cuanto á la

(1) El Sr. Hinojosa ha escrito un capítulo de esa historia en su monografía sobre la *Influencia que tuvieron en el Derecho público de su patria y singularmente en el Derecho penal, los filósofos y teólogos españoles anteriores á nuestro siglo* (Madrid, 1890). Es la única excepción á la regla que en el texto expongo. En esa monografía se podrá ver, entre otras cosas, la posición original de nuestros filósofos y teólogos juristas en cuanto á las doctrinas del cesarismo romanista. — En mi cátedra he estudiado hace tres años, con mis alumnos, la doctrina sobre la costumbre jurídica en las Partidas y los comentarios de este Código, cuestión que debería formar un ca-

penetración en las leyes y en la jurisprudencia, durante esos dos siglos, no está estudiada. Hállanse sus materiales en los comentaristas y tratadistas de la época, así como en los decretos, pragmáticas, autos acordados y demás formas de la legislación de entonces; pero nadie ha puesto mano en ellos todavía, con propósito histórico.

Lo mismo ocurre con el siglo XVIII. Lo estudiado en él, sobre todo, es la ciencia jurídica, en el aspecto externo de su historia. Así lo hacen Hinojosa y De Diego en sus obras citadas: este segundo, con algunas adiciones bibliográficas á lo consignado por el primero. El profesor F. Canella, actual Rector de la Universidad de Oviedo, en su discurso *De la enseñanza del Derecho civil* (1), al reseñar la lucha entablada en aquel siglo entre los romanistas y los partidarios de la enseñanza universitaria del Derecho nacional, da noticias curiosas (algunas, nuevas) sobre este punto; pero sin entrar en el análisis de las doctrinas, á que el asunto de su discurso no le llamaba. Sólo una vez, por excepción, menciona un dato relativo á los conflictos entre la ley de Partidas y el Fuero Juzgo en la práctica de los Tribunales, de conformidad con lo que revela una Real cédula de 15 de Julio de 1778 (materia de sucesión intestada) (2). Martínez Marina había ya llamado la atención sobre un auto acordado de 1713 (3), que da testimonio explícito del favor que continuaban gozando entre los letrados las «doctrinas de libros y autores extranjeros», y de que en los «tribunales reales, se seguía concediendo mayor estimación á las leyes civiles y canónicas que á las leyes, ordenanzas, pragmáticas, estatutos y fueros de estos reinos, siendo así

pítulo de la historia de nuestra Ciencia del Derecho. — Inclúyanse entre las monografías aprovechables para ese mismo propósito, las de Nys y otros autores, relativas á las doctrinas de derecho internacional en nuestros juristas de los siglos XVI y XVII, así como otras que inician la historia de las ideas políticas, económicas, etc., en igual época. (V. la bibliografía en mi libro, *Psicología del pueblo español*, cap. III.)

(1) Universidad de Oviedo. *Discurso leído en la solemne apertura del año académico de 1877 á 1878*. Oviedo, 1877.

(2) Ob. cit., nota 93, págs. 66-67.

(3) Ob. cit., págs. 435-436.



que las civiles no son en España leyes, ni deben llamarse así, sino sentencias de sabios, que sólo pueden seguirse *en defecto de ley*, y en cuanto se ayudan por el Derecho natural y confirman el real, que propiamente es el Derecho común, y no el de los romanos, cuyas leyes, ni las demás extrañas, no deben ser usadas ni guardadas». Esa Real cédula nos remite, pues, de nuevo, al estudio de la jurisprudencia y de las obras doctrinales de la época; al que deberá añadirse el de las leyes nuevas dadas por los monarcas Borbones y el de los autos acordados, para puntualizar los avances concretos que, no obstante aquella prevención de los poderes públicos, iban logrando las Partidas y las doctrinas romanistas. En esa investigación han de ser poderoso auxilio los manuales de Derecho español, singularmente en lo civil, que se publicaron por entonces, sobre todo á partir de la reforma universitaria que incluyó el Derecho real ó español en el programa de las disciplinas jurídicas. Por lo regular, esos manuales (Torres Velasco, Asso y De Manuel, Maimó, Danvila, los varios de Sala, etc.), y muy particularmente algunos, comparan el Derecho indígena con el romano y muestran así la situación que, en las diferentes fechas en que fueron impresos, habían alcanzado las instituciones castellanas y de otras regiones, como resultado de la lucha secular entre las diferentes influencias. Ciertamente es que el cuadro que trazan de aquéllas, no muestra más que de una manera estática la penetración del romanismo en sus dos corrientes—la de las Partidas y la justiniánea pura ó científica—, en vez de darnos lo que ahora apetecemos, que es una narración dinámica de ese mismo hecho (1):

(1) Uno de los autores mencionados, Maimó (ó Maymó), en su obra titulada *Progresos de la Jurisprudencia*. 3 vols., Madrid, 1767-8, estudia, especialmente, «el influjo de las leyes romanas en nuestra legislación». Los datos que suministra, no son abundantes. En el cap. XXIII (vol. III), tras una breve reseña histórica, afirma que las leyes romanas (es decir, las de Justiniano) no tienen fuerza obligatoria en España—quiere decir en Castilla— porque «nuestro derecho común es el de las Partidas y otras leyes del reino». En el XXIV, se pronuncia contra la enseñanza exclusiva del derecho romano en las Universidades, y hace notar que, gracias á esto, los legistas creen que las leyes romanas tienen

pero, de todos modos, ofrecen datos que pueden y deben aprovecharse.

\* \*

Las deficiencias advertidas en la historia del romanismo en los territorios de León y Castilla, se repiten, en términos generales, por lo que toca á los de los demás Estados españoles de la Edad Media: Aragón, Cataluña, Navarra, Valencia, Mallorca y los países vascongados. Por no reproducir observaciones ya hechas, prescindiré de apuntar lo que á cada uno se refiere, con la excepción de Cataluña, que, dentro del vacío común, cuenta con buen número de monografías é investigaciones parciales y es la región que, en conjunto, tiene más adelantado el estudio que aquí nos ocupa.

De los tiempos anteriores al renacimiento romanista, ya hemos dado antes las noticias que poseemos. Los dos libros españoles fundamentales para las épocas siguientes, son: el de B. Oliver, *Historia del Derecho en Cataluña, Mallorca y Valencia* (en su t. I. Madrid, 1876), y el de los Sres. Brocá y Amell, *Instituciones del Derecho civil catalán vigente* (2.<sup>a</sup> edición, t. I. Barcelona, 1886), ya citado (1).

Oliver trata el asunto en dos capítulos de su obra: el IX y el XIII. En el primero, después de recordar en términos generales la influencia del renacimiento romanista en Cataluña, por intermedio principalmente de las escuelas de Montpellier y Tolosa (2), y el favor que los letrados gozaron en la corte de Jaime I (hecho bien conocido y que atestigua la misma *Crónica del rey*), pasa á de-

vigor entre nosotros y que los jueces deben fallar los procesos conforme á ellas. Así se ve que los letrados las citan, muy satisfechos, ante los tribunales.

(1) También es útil (sobre todo, en sus notas) el libro de Vives y Cebriá que mencioné antes. En cuanto al estudio de Massot-Reynier sobre las «*coutumes*» de Perpignan, es bien conocido su valor. Hinojosa lo aprovecha en su *Historia*. Hoy día no es á nosotros principalmente, sino á los investigadores franceses, á quienes importa la consideración de esa obra.

(2) Oliver había ya tratado este punto en sus *Estudios históricos sobre el Derecho civil en Cataluña*. Barcelona, 1867. Al utilizarlo, Hinojosa añade el dato de la influencia italiana, por el número considerable de clérigos y seglares de las comarcas catalanas que solía acudir á las escuelas de Derecho de Bolonia y otros puntos de Italia.



terminar los elementos romanos que se advierten en la forma y en el fondo del Código de Costumbres de Tortosa. Respecto de lo primero, comprueba que el plan de las Costumbres está calcado en el Código justiniáneo, con copia frecuente de epígrafes de los títulos; para ello, compara uno por uno los libros de ambos documentos en punto al contenido y á la distribución, y luego publica á dos columnas, para que se vea su casi constante correspondencia, los epígrafes de los títulos de ambos. En cuanto al fondo, hace constar que los redactores de las costumbres obraron con gran libertad, no como simples extrácticas del Código romano, realizando, en rigor, una obra de transacción en vez de pura imitación: cosa, esta última que, dejándose llevar de un juicio demasiado absoluto de Campomanes, atribuye á los redactores de las Partidas.— En el cap. XIII expone las doctrinas romanistas incluídas en las *Costumbres* de Tortosa. Comienza repitiendo la noticia general sobre la influencia de las escuelas francesas del Mediodía y afirmando que, por esto, la penetración que realmente se produjo no fué la del Derecho justiniáneo puro, sino la de las teorías é interpretaciones de los glosadores. De aquí que alcanzasen fuerza de ley como supletorias, en Cataluña, las opiniones de los «doctores». Sigue señalando, brevemente, la lucha que se entabló en el país: de un lado, por la orientación romanista de Jaime I; de otro, por la oposición que á ella hicieron los nobles, el elemento militar y, en general, los intereses creados á la sombra de las costumbres tradicionales ó locales. El camino de penetración no fué aquí, como en Castilla, el antilegal usado desde Alfonso X á 1348, ni el de reconocimiento directo de un Código fuertemente romanista (como lo era el de las Partidas, que no tiene similar en Cataluña), de 1348 en adelante; sino la declaración de ser fuente supletoria de las leyes y costumbres nacionales «el buen sentido y la equidad», representados para los romanistas por el Derecho romano. Así éste, en las localidades donde la oposición no fué muy viva, logró directamente ocupar el sitio de fuente del Derecho, con cita expresa de las leyes justiniáneas.

Donde la oposición era grande, los juriscultos adoptaron la táctica de «vulgarizar las doctrinas del Digesto y del Código, dándoles un carácter ó baño nacional, traduciendo á la lengua del país, con ligeras modificaciones, los textos imperiales». Así se hizo en Tortosa y en Valencia, donde se nota que, á veces, en lugar de recibir las disposiciones justiniáneas, restablecen el Derecho romano abolido por Justiniano. ¿De dónde procede ese elemento, divergente de la doctrina romanista reinante, y del que el autor ofrece buen número de ejemplos? Oliver plantea el problema, sin resolverlo de un modo absoluto; pero es evidente que reconoce su filiación de la *Lex romana visigothorum*, ya por la supervivencia directa de ésta en tierra catalana, ya por su renovación con la invasión franca en la Marca hispánica.

El autor reconoce que no hace sino apuntar el estudio de las divergencias del Código de Tortosa con el de Justiniano (1), cuestión de tan considerable importancia para la historia del romanismo en Cataluña, así como lo es para la misma historia, en Valencia, la determinación de aquellas divergencias más ó menos esenciales en los fueros valencianos. Confía en que otros investigadores completarán ese trabajo; pero hasta ahora, no lo ha hecho así nadie, y, por lo tanto, el vacío subsiste: relativo, en punto á Tortosa; absoluto, en cuanto á Valencia (2). También lo

(1) En el cap. XII de esta misma obra, al comparar Oliver los Códigos tortosino y valenciano entre sí, señala dos nuevas divergencias, aunque de pormenor ó de forma, con el Derecho romano: una en el título del juramento (*De sacraments*, último del libro II), y otra, en las rúbricas *De Verborum significatione* y de *Regulis juris*.

(2) Bien puede decirse así; pues las dos únicas derivaciones que señala Oliver en el mencionado capítulo XII (limitación del principio general de un texto del Digesto: rúbrica 85 de Valencia, y alteraciones en las rúbricas de *Significatio de paraules* y *Regles de dret*), son de poca importancia. Los dos últimos historiadores del Derecho valenciano, Chabás y Danvila, no han tratado este punto, ni apenas el de la correspondencia fiel de las leyes valencianas con el Derecho romano. En el primero, se explica, porque su *Génesis del Derecho foral de Valencia* (Valencia, 1902) obedece á un propósito muy concreto, diferente de aquel á que ahora aludimos. Se limita, por tanto á mencionar de pasada lo ya sabido: que el Código foral valenciano copia, en la distribución de materias, al Código de Justiniano (al



hay en cuanto á la aportación de datos concretos, en el mayor número posible, relativos á otras localidades en que se produjo la penetración del mismo modo que en aquellas dos citadas, y, desde luego, á los datos que precisarían la otra forma de penetración afirmada por Oliver, ó sea al uso directo de leyes justiniáneas como Derecho positivo.

Algo de esto último, pero muy poco, podría lograrse hoy mismo juntando las observaciones parciales que han hecho, sobre diferentes instituciones, los civilistas catalanes de diversas épocas; pero ni aun este trabajo de pura recopilación lo ha intentado nadie, salvo Brocá y Amell, en la parte principalmente relativa á Barcelona, que luego se dirá (1).

Volviendo á su estudio especial de las *Costumbres* de Tortosa, Oliver consigna el dato de que en ellas se declara supletorio el Derecho justiniáneo, y acaba con un breve resumen (cap. XIV), de la fusión de los elementos gótico, romano y canónico en el código tortosino, y, por lo tanto, de la influencia romana en cada una de las ramas é instituciones del Derecho que aquél comprende; sobre lo cual ya hemos visto que antes consigna algunos datos.

Brocá y Amell, dada la generalidad que tiene su *Reseña histórica* (no contraída, como el libro de Oliver, á un solo código), estu-

de Teodosio, dice por error en las páginas 8 y 24), y en el texto, muchas leyes de éste. En cuanto á Danvila, en su doble libro *Estudios críticos acerca de los orígenes y vicisitudes de la legislación escrita del antiguo reino de Valencia é Investigaciones histórico-críticas acerca de las Cortes y Parlamentos del antiguo reino de Valencia* (un solo volumen de 376 páginas. Madrid, 1905), aunque debiera haber abordado aquella cuestión, y en algún pasaje dice que, efectivamente, va á estudiarla, no lo hace así, y lo único que presenta á ella referente, es un cuadro comparativo de la distribución de títulos entre el Código de Justiniano y el de Tortosa y varios manuscritos del de Valencia. Más dice Oliver, con hablar de pasada; pues en la referida comparación entre las costumbres tortosinas y las valencianas (capítulo XII) menciona varios casos de leyes que tomó el Código de Valencia, ya del *Codex* de Justiniano, ya del Digesto.

(1) También hay elementos para lo mismo en las notas de Vives y Cebriá. Marichalar y Manrique, en el tomo VII de su obra, indican varias veces la observancia de la ley romana en determinadas localidades ó en ciertos aspectos de las instituciones jurídicas; v. gr.: en la pág. 291, á propósito de las herencias.

dian la introducción del romanismo con más amplitud. En las primeras influencias del siglo XII, añaden, á los datos de Oliver, una constitución dada en 1192 por Alfonso I, que ya cita las «leyes romanas»; una pragmática del mismo rey (1210), que acepta cierta disposición romana en materia de enfiteusis, y el hecho, atestiguado por el juriconsulto Miguel Ferrer, de que los judíos catalanes «usaron constantemente de la legislación romana, como Derecho propio». Amplían, pues, estos autores, el punto de vista y concretan los casos de penetración legal en el siglo XII, si bien no es dudoso que cabe hallar muchos más. En el período siguiente (1215-1599), estudian estos autores la diferente recepción del Derecho romano en las *Costumbres* de Lérida (como supletorio); en el privilegio barcelonés *Recognoverunt proceses* (con detalle); en las *Costumbres* de Tortosa (indicación general, sin detalle); en la legislación sobre legítimas de Barcelona y de otros puntos en que se introdujo costumbre «según la ley romana», extendida á los sitios en que se aplicaba antes la «ley goda» por una Constitución de Alfonso III, de 1333 (los autores no mencionan los lugares de Costumbre romana antes de esa fecha).

Respecto de la aceptación general del Derecho romano como Derecho común ó supletorio, la fundamentan con las siguientes citas: un privilegio de Pedro III (1339), sobre testamentos (Barcelona); una constitución de 1351, que, si bien deroga leyes romanas relativas á la tutela, con esto mismo prueba que se aplicaban; una ley de 1363, referente á cesiones; otra de igual año (Cortes de Monzón), relativa á herencias; una pragmática de 1380 que, de modo análogo á la constitución de 1351, demuestra la fuerza adquirida por el Derecho romano general, y, en fin, la sanción expresa del Derecho común (romano y canónico), como fuente legal, antes de «la equidad y buena razón» en un capítulo de Cortes de 1409. De este modo progresivo se había ido implícitamente invalidando la prohibición absoluta del Derecho romano; que en 1251 se vió precisado á dictar Jaime I, y por esto en la compilación de 1588, esa ley de 1251 va in-



cluída en el grupo de las disposiciones superfluas.

Toda esta serie de pruebas legislativas se refuerza con otra, emanada de las obras de los jurisconsultos de los siglos XIII á XVI. Los autores no hacen más que indicar la materia, citando algunos textos de Oliva, Callis, Monjuich y Miores, expresivos del favor que gozaban las doctrinas romanistas; pero ni aquí, ni en el capítulo dedicado á las jurisconsultos (notas biográficas y bibliográficas), intentan un estudio interno de las obras de éstos, y, por tanto, de la posición respectiva, relativamente al derecho romano. Igualmente apuntan, sin detallar nada, la existencia de «verdaderas costumbres judiciales», y, en general, la importancia de la jurisprudencia en el proceso de penetración del romanismo, apoyándose en textos de Oliva, Mieres y Peguera, á cuyas obras remiten para el estudio de la cuestión. La historia del romanismo en Cataluña tiene, pues, en estos dos capítulos de la ciencia jurídica y de la jurisprudencia, los mismos vacíos que la castellana; porque si en la cuestión de la jurisprudencia cabe suponer, por el testimonio de Brocá y Amell, que en Oliva, Mieres, Peguera (y probablemente en algún otro jurisconsulto) hay datos concretos, éstos no se hallan incorporados á la ciencia moderna (1) y, prácticamente, han de considerarse como si fueran inéditos.

Respecto del período de 1599 á 1712, los autores consignan tan sólo el dato de la constitución de aquella primera fecha, que al fijar el Derecho positivo que debe observarse en Cataluña, admite el Derecho romano (*civil*) y las doctrinas de los romanistas (*doctrinas de doctores*) como supletorios después del canónico, considerado como más perfecto. De la recepción de las doctrinas dan testimonio los jurisconsultos de la época; comprendiendo en el hecho, no sólo las de los doctores catalanes, sino también la de los glosadores y comentaristas extranjeros. Por autoridad de éstos «fueron recibidas y aún se observan en Cataluña algunas de las auténticas fridericianas insertas

en el Código». Falta completar estas indicaciones generales con el estudio detenido de las obras de los jurisconsultos, de la legislación dada durante el siglo XVII y de la jurisprudencia, sobre la que ofrecen numerosos datos los autores catalanes de aquel tiempo, según los mismos Brocá y Amell indican.

Finalmente, en cuanto al último período (1716 á 1886), estos autores estudian, principalmente la cuestión del efecto producido por el decreto de Nueva Planta sobre el valor supletorio del Derecho romano en Cataluña, cuestión bien estudiada ya por los escritores de la época y por Oliver y Vives.

Las noticias reunidas por Brocá y Amell han de considerarse aumentadas en algunos puntos muy concretos por las referentes á la penetración del Derecho romano en el Ampurdán (singularmente en las costumbres de Peralada), que ha aportado el Sr. Pella y Forgas (1); por las relativas á la *escritura de terç* y al derecho de familia en Andorra aducidas con gran pormenor por M. Platon (2) y por varias otras incidentales esparcidas en los numerosos escritos que los juristas contemporáneos han dado á luz con motivo del proyecto de codificación civil y la penetración del Derecho castellano en Cataluña. Todo esto junto acrecentaría bastante nuestro conocimiento de la historia del romanismo en aquella región; pero no bastaría para llenar los más de los vacíos apuntados, que exigen nuevos estudios.

Con mayor razón podría decirse esto de Aragón, Navarra, Valencia y Baleares. Como se ve, la tarea que incumbe á los futuros historiadores del Derecho romano en España es grandísima. Su consideración autoriza á decir que esa historia no está más que iniciada y, en su mayor parte, vive aún de generalidades ó de noticias relativas á su aspecto externo.

(1) *Historia del Ampurdán*, páginas 575-6.

(2) *La scriptura de terç en droit catalán*. Paris, 1903.—*Le droit de famille... en droit Andorran*. Paris, 1903.

(1) Salvo en lo que refleja Vives y Cebriá en sus notas ya citadas.