

BOLETIN DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA.

LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena á todo espíritu é interés de confesion 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 indagacion y exposicion respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.

(Art. 15 de los Estatutos.)

El BOLETIN, órgano oficial de la *Institucion*, publicacion científica, literaria, pedagógica y de cultura general, es la más barata de las revistas españolas, y aspira á ser la más variada.—Suscripcion anual: para el público, 10 pesetas: para los accionistas, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 0,50.—Secretaría, Paseo del Obelisco, 8. Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institucion* gira á los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripcion.—Véase siempre la «Correspondencia particular».

AÑO X.

MADRID 31 DE OCTUBRE DE 1886.

NÚM. 233.

SUMARIO: Sobre la manera de enseñar en la cátedra, por *D. A. Posada*.—La reforma de nuestra educacion primaria y la situacion de las clases obreras, por *D. J. Sama*.—Determinacion de las relaciones jurídicas, por *don A. Calderon*.—La enseñanza industrial y comercial en el congreso de Burdeos, por *D. R. Rubio*.—Otro voto en favor de los buenos principios, por *M. A. Sluys*.—Un nuevo Génesis, por *Mr. W. Crookes*.

SOBRE LA MANERA DE ENSEÑAR EN LA CÁTEDRA,

por *D. Adolfo Posada*.

I.

Acaso lo más difícil en la enseñanza es el procedimiento. La pedagogía práctica encuentra con escollos á cada paso, insuperables en ocasiones, y que, como es necesario salvarlos porque la práctica no tiene espera, ponen en situacion apuradísima al maestro ó profesor que quiere cumplir concienzudamente con su deber. Por eso, nada más útil sería que la publicacion de todas las experiencias que profesores y maestros fueran realizando en el ejercicio de la profesion.

¡Qué arsenal tan abundante pudiera formarse con las observaciones realizadas en la práctica por todos! ¡Cuánta luz no arrojarían en el camino del pedagogo las ingeniosas maneras como en mil circunstancias habrán resuelto dificultades tremendas humildes maestros y entusiastas profesores!

Todo cuanto se escribe sobre la manera de enseñar, sobre ese difícilísimo arte de ayudar á formar los caracteres humanos, que diría Sicilianí, no será inútil; una idea, un pensamiento cualquiera puede servir para abrir amplios horizontes. La relacion sencilla de la manera como un maestro hizo pensar á un discípulo, la historia fiel de cómo llegó á obligar á ese discípulo por medios suaves, con aquel finísimo arte que usaba Sócrates, á formar por sí un concepto difícil, todo eso sería de un valor inapreciable. La acumulacion de experiencias daría por resultado la formacion de un conjunto magnífico de elementos y mate-

riales, sobre los que obrando la crítica reflexiva y serena, se podría levantar una teoria del arte educativo.

Hoy, á Dios gracias, ha llegado á tomar una importancia tan grande el problema pedagógico en todos sus grados, que no es mucho decir, si afirmamos que es uno de los que más hondamente preocupan á nuestra sociedad. Tiene así una importancia parecida á la que en otras épocas alcanzó el problema religioso, al que en otro terreno, y para todos ciertamente, tiene el problema social. Como que en el fondo el problema de la educacion no es más que un aspecto, y de los más interesantes, del mismo problema social. Verdad es que, dadas las nuevas direcciones seguidas por la ciencia en general y en particular por las que estudian al hombre, la pedagogía no tiene otro remedio sino experimentar una amplia, amplísima revision.

El concepto del hombre ha variado radicalmente. El de su destino, el de su origen, el de su interna composicion han sufrido una revolucion completa. La pedagogía, que es ciencia eminentemente antropológica, que se propone como objeto al hombre, ha variado en sus principios fundamentales, ha sufrido tambien revolucion completa en sus procedimientos. Como se refiere al hombre desde el instante en que en él se vislumbra la más rudimentaria capacidad para la vida que le es natural, hasta que en la plenitud de su existencia es sér independiente, que se dirige á sí propio guiado por su razon, la manera radicalmente distinta como hoy miran al hombre la psicología, la antropología y la sociología, han obligado al pedagogo á buscar nuevas fórmulas, y se han abierto ante él nuevos y dilatadísimos horizontes (1).

Pero, sea porque las cuestiones pedagógicas aún no han podido ser consideradas más que desde cierto punto de vista general y teórico;

(1) V. Fröbel, *L'Education de l'homme*, trad. franc.—Bain, *Ciencia de la educacion*.—Spencer, *Educacion física, intelectual y moral*.—Marion, *Leçons de Psychologie appliquée à l'Education*.—B. Perez, *L'Education des le bergéans*, *La Psychologie de l'enfant*, etc.—Sicilianí, *La scienza nell'educacione*, *Storia critica delle teoria pedagogiche*, y otras.

sea por otra parte, que el interés supremo, cuando á la práctica se llega, se circunscribe al problema de la educacion del niño, ó al de aquellas enseñanzas que de por sí tienen un carácter eminentemente positivo y práctico; sea por lo que quiera, es lo cierto que determinadas esferas de la educacion, en la llamada «superior,» no atraen las miradas de los pedagogos y por esto permanecen en el estancamiento más censurable. No creemos exagerar si afirmamos que aquella enseñanza universitaria, que no se refiere á las ciencias propiamente experimentales, sigue hoy por completo como en los tiempos en que ni se presentia la revolucion que ya se lleva á cabo en los demás grados de la educacion. Quizá haya que hacer una excepcion respecto de las Universidades alemanas, principalmente en la enseñanza de la historia y de las lenguas; acaso la índole experimental y positiva que va revistiendo la ciencia penal, en Italia, obligue á enseñarla en forma adecuada y propia, en consonancia necesaria—sin que los profesores mismos se hayan dado cuenta—con la manera de enseñar en otros grados y esferas; pero en general el problema de la educacion no se ha planteado casi, apénas si se ha presentado en importantes esferas de la enseñanza.

Y si nos fijamos en nuestra España, entónces la afirmacion que hacemos no necesita gran esfuerzo para ser demostrada. El problema de la educacion se ha presentado y planteado en la instruccion primaria. Al impulso benéfico de encontradas influencias, su magisterio se ha movido, se ha agitado, y poco á poco camina hácia adelante con esa lentitud propia de las empresas de reforma social difícil, que ha de luchar con mil inconvenientes, hijos de la tradicion, de la rutina, de la mala fe y de intereses más ó menos respetables que necesariamente se han de lesionar. El problema de la educacion apénas si se ha vislumbrado por gran parte de nuestros profesores de Instituto, de lo cual no queremos hablar ahora. El problema de la educacion, por fin, no diré que sea completamente desconocido en la enseñanza universitaria; pero lo cierto es que en la práctica estamos como si tal problema no existiera.

Y cuenta que lo hay tan importante en la enseñanza universitaria como en cualquier otro grado de la enseñanza. Por de pronto, como en éste no se han roto todavía las relaciones entre maestro y discípulo; como aún hay que resolver la cuestion importantísima de la manera como el primero ha de influir en la direccion de las facultades intelectuales y morales del segundo, y el grado en que ha de respetar la espontaneidad de éste, el problema práctico estará siempre poniéndose de mil maneras y solicitando constantemente una solucion. Además, el jóven que entra en relacion con el profesor en la enseñanza superior, puede llegar

viciado y torcido, á causa de la mala direccion primera, y no sabemos si será lícito al profesor entónces no luchar por influir en lo posible en el extraviado discípulo para hacerle romper con sus tradiciones y hábitos.

En otra ocasion solemne (1) hicimos algunas consideraciones acerca del precitado problema; entónces nos fijamos principalmente en puntos de vista teóricos muy generales, refiriéndonos á la organizacion de la Facultad de Derecho, á los vicios que ésta tiene hondamente arraigados, y sólo en lo que toca á la relacion didáctica; nos fijamos con especialidad en el profesor, sin considerar detenidamente al alumno, sino en cuanto podia servirnos para sostener la necesidad de dar á la *Enseñanza del Derecho* un carácter esencialmente educativo.

No hemos de repetir nada de lo dicho entónces. Vamos á tratar ahora de discurrir acerca del mismo asunto, si bien tomándolo de diferente modo. Nos referiremos al procedimiento pedagógico en esa misma Enseñanza del Derecho, sobre lo cual ya hoy podemos fundarnos en observaciones más ó menos directas.

II.

«¿Cómo es posible un acuerdo entre los dos términos contrarios, esto es, entre la libertad de quien enseña y la libertad de quien aprende? ¿Cómo respetar ámbas, la primera porque está ya formada, la segunda porque está en via de formacion?» (2). *That is the question.*

En efecto, desde la hora primera en que el niño es susceptible de direccion, hasta el instante de que ya, plenamente hecho el hombre, campea por sus respetos, libre y sin otra autoridad que su propia conciencia, se desenvuelve en una serie de estados de difícilísima apreciacion práctica para el pedagogo. ¿Cómo y en qué tanto debe ser respetada la iniciativa y espontaneidad del discípulo? ¿hasta dónde debe llegar el maestro en la direccion de las facultades por esencia activas del educando? ¿Ha de dejarse á la naturaleza hacer por sí misma? (3). ¿Ha de hacerse sentir aquél imperio más ó menos suave de que nos habla Kant? En el primer caso, y á ser cierto que la naturaleza espontáneamente hará lo mejor, la educacion quedaría sin objeto propio; en el segundo, la gravísima dificultad apuntada y de que nos habla Kant, aparece. «¿Cómo, dice éste, conciliar bajo un imperio legítimo la sumision con la facultad de servirse de la libertad?» (4). Porque siendo el fin de la educacion,

(1) Discurso de apertura de la Universidad de Oviedo en el curso académico de 1884-85; *La Enseñanza del Derecho*.

(2) Siciliani.—*La Scienza nell'educazione*, pág. 395.

(3) Rousseau.

(4) Kant, *Traité de pédagogie*, trad. Barni, pág. 57.

repetimos, formar el carácter, es decir, enseñar á saber ser libre y vivir dentro de la razón y bajo sus leyes aceptadas y reconocidas espontáneamente; cómo formar esa libertad activa bajo un imperio de sumisión y acostumbrando al discípulo á sufrirlo? (1).

La cuestión es difícil en sí misma, planteada así de una manera general, y mucho más, si se considera que ha de ponerse distintamente en cada época de la vida del discípulo y en cada uno con un carácter especialísimo. Desde las escuelas de párvulos, ó los *Fardines froebelianos*, hasta la enseñanza superior de Universidades y Academias, la cuestión toma muy distintas formas. Claro está que, pues la educación implica una relación cuyo fin no es otro que cultivar derechamente todas las facultades del hombre como ser psico-fisiológico, y hacer que en su conciencia se forme un ideal de vida, conforme á la naturaleza de las cosas, el educador ha de tener una intervención constante y directa en el discípulo. La intervención hoy no puede ser por modo impositivo é imperioso: pues aparte de que no hay derecho á ello, demostrado está que se opone á la naturaleza del desenvolvimiento de nuestras facultades; no ha de consistir, según esto, en una dirección tiránica y que signifique para el discípulo una *ley objetiva* indiscutible é inexplicable; sino, siempre y en la medida que las facultades permitan, en una dirección suave que para el educando resulte lo más natural y conforme á la idea que de las cosas puede tener.

El insigne Siciliani (2), al examinar este punto y dar la regla teórico-práctica, según la que la libertad del que enseña es máxima en la enseñanza superior, y mínima en la inferior ó primaria, y viceversa en el discípulo, más bien se fija en la relación exterior y social de la educación; y la libertad, más se refiere á la que el maestro pueda tener en cuanto al método y programas, que á la relación esencialmente pedagógica, ó sea al procedimiento educativo que ha de seguirse en la formación de los caracteres del hombre y en la ayuda á que este tiene derecho para que le pongan en las condiciones requeridas por su dignidad personal. Pero acaso, con ciertas rectificaciones, puede la regla ser admitida en algún sentido.

La acción del maestro se encuentra en algún modo más limitada con relación al niño que con relación al adulto y al joven. Si bien es verdad que la guía es más necesaria para la educación física é intelectual en el niño, y por tanto, la acción del educador ha de ser más constante, también lo es que por la manera del desarrollo en general y la estructura de las facultades en aquel, la acción educadora está limitada á cierto círculo en el procedimiento.

Pudiera decirse que el educador debe en esos instantes ayudar (corrigiendo naturalmente) la espontánea manifestación de todas las potencias físicas y psíquicas que vayan apareciendo. Esa acción correctora va siendo cada vez más ilimitada, teniendo más esfera en que ejercerse, cuanto más amplio sea el desarrollo del niño; más aún, cuando éste llega á ser adulto, y más, por fin, en la edad juvenil.

Pero la regla no puede aplicarse en absoluto á todas las direcciones de la educación. Porque en la educación propiamente instructiva y que se refiere directamente á la formación de las facultades cognoscitivas, es mayor la libertad que á éstas debe dejarse para que no se conviertan en repetidoras mecánicas, sino que adquieran aquella flexibilidad y espontaneidad tan necesarias en la vida. Tiene razón Siciliani al afirmar la mayor libertad en el profesor de este género de enseñanza, cuando se refiere á la relación del profesor con el Estado y con el mismo discípulo respecto al fondo de la doctrina que se enseña. A este profesor, menos que á ninguno, se pueden imponer límites en la investigación y exposición de su ciencia. Pero cuando no se trate de esto, no se puede afirmar lo del mínimum de libertad en el discípulo. Este precisa, si la enseñanza ha de tener carácter educativo y no meramente instructivo, una cierta libertad y un gran respeto á la espontaneidad natural de sus facultades.

Y como después de todo, de esta enseñanza superior queremos ocuparnos, permítasenos tratar el asunto con despacio.

III.

La cuestión expuesta, de la enseñanza superior, que se da á los jóvenes de más de 15 años ya y que ha de tener necesariamente un carácter profesional, puede plantearse en los siguientes términos: ¿Debe el profesor limitarse á exponer la materia, objeto de su enseñanza? ¿O más bien debe guiar al discípulo de manera que éste haga para sí y por sí mismo la ciencia? Como se ve, es bajo otro aspecto, la misma cuestión indicada por Siciliani.

La respuesta en este caso á las preguntas hechas requiere antes anotar algunas condicionales. Si la enseñanza se propone sólo instruir y acumular ideas y hechos y opiniones en la memoria del discípulo, basta al profesor exponer sin cuidarse de más; en la cátedra al ménos. Pero si la enseñanza profesional no tiene un carácter meramente instructivo, si en ella ha de cuidarse todavía de formar (de acabar de formar) el carácter individual del discípulo, entonces la respuesta natural es otra.

Y cuenta que, tanto en la una como en la

(1) Kant, *Traité de pédagogie*.

(2) *Obra citada*, pág. 388.

otra, no se comprende más que la relacion pedagógica referente á la enseñanza doctrinal: porque de las demás relaciones que siempre han de mediar entre profesor y discípulo fuera de la tal enseñanza, nada digo, pues de ella hablé en otro lugar (1). Sigase en la cátedra el método que se quiera, nada tiene que ver con la conducta que el profesor ha de observar frente al discípulo, para ayudarlo á educarse, en las relaciones ordinarias de la vida.

La respuesta que se dé, sin embargo, á las preguntas indicadas no puede ser tampoco absoluta. En general, parece que «cuanto más pronto se trate al alumno como á un hombre, tanto más pronto comenzará á ser hombre» (2): y por esto no vacilo en afirmar la conveniencia de respetar, y más aún, excitar la espontaneidad y reflexion personal del discípulo. No hay más que ver la sorpresa agradable que recibe el alumno á quien se le indica que emita su *propia* opinion sobre un asunto difícil, el agradecimiento que siente cuando se le advierte que una opinion expuesta por el profesor no tiene valor de dogma, sino que ántes es materia para nuevas y más ricas reflexiones. El alumno de quien más provecho se saca es aquel á quien se logra interesar en la indagacion personal de un objeto cualquiera. Se le ve ponerse encendido, trabajar con ahinco y exponer con verdadera alegría una idea que juzga acertada. Nada hay que parezca más contrario á la severidad de las cosas científicas, que el oír repetir al discípulo con las mismas palabras los mismos conceptos expuestos el día ántes por el profesor; hay en eso algo que no está muy conforme con la dignidad personal. Desaparece toda la individualidad de quien precisamente se encuentra allí para tenerla. Pero decia que la respuesta no puede ser absoluta, porque en la enseñanza hay materias que requieren la exposicion oral de resultados obtenidos por investigaciones anteriores; si bien es verdad que esta exposicion nunca debe hacerse para dar ocasion al espectáculo de esa repeticion necesaria por parte del alumno, á que acabo de aludir.

La exposicion oral armonizada con el procedimiento socrático es en mi concepto el medio adecuado para enseñar en este grado superior á que me refiero; pero en la enseñanza del Derecho, en todas sus ramas, principalmente en las filosóficas, el método socrático debe predominar. Verdad es que en las ramas positivas é históricas también cabe, y no poco, ese método, en cuanto significa el trabajo personal del alumno; pero aquí, por dificultades del material pedagógico, puede en muchas ocasiones no ser posible.

La práctica demuestra las grandes ventajas

de ese trabajo personal. Basta sólo fijarse en la apreciacion que generalmente forma el alumno de lo que en la cátedra se le enseña. No creo que sea difícil recordar á todos la idea que se llega á tener, á poco que se asista á las aulas y se acompañe al estudio de ellas estudios y lecturas diferentes: se va considerando cuanto se oye en la clase, por la sola obligacion que se impone de saberlo tal cual en la clase se dijo, como cosa aparte del mundo y de la realidad, sin más utilidad para la vida que la mediata, en cuanto significa lo necesario para *coger* un título profesional y *tener una carrera*. Por esa manera tan general de enseñar en las Universidades, se explica la facilidad con que muchos estudian varias facultades y amontonan títulos y más títulos, que, todo lo más, suponen la ciencia infusa de uno de esos *Manuales del estudiante*. Que se recuerde además el efecto que al hombre hecho ya y aficionado seriamente al estudio le produce la lectura de uno de sus antiguos libros de texto; y el libro de texto es un auxiliar necesario de esa manera de enseñar. Aparece como el mueble más inútil entre los muchos que pueden constituir el menaje de un hombre caprichoso y exigente. Aquella *ciencia* que uno tuvo que aprender de memoria hasta el día de la licenciatura, empalaga y repugna. Por lo ménos, se considera como cosa perfectamente inútil. ¡Y pensar que en aprenderla se gasta lo mejor de la juventud!

En cambio, obsérvese el efecto que hace al alumno acostumbrado á la rutina tradicional una pregunta sencilla, en la que se le pide su pensamiento propio sobre un asunto cualquiera. Al pronto, se aturde; pero luego que alcanza lo serio de la pregunta y ve que puede perfectamente contestarla sin necesidad de muletillas, siente verdadera satisfaccion. Para ello, claro está, se precisa singular tino, á fin de poner la cuestion en forma tal que no sea completamente nueva al interrogado, y esto puede hacerse siempre en el Derecho por lo universal y práctica que es su idea. Ninguna de sus determinaciones esenciales es absolutamente desconocida del discípulo, como no lo es de ningun hombre. Así que, contando con ese conocimiento que de fuera de las aulas trae, basta sólo insistir, excitando la atencion, poniendo en prensa las facultades discursivas, para que el mismo discípulo vaya investigando conceptos, formulando ideas y al fin constituyendo la ciencia por propia reflexion y sin necesidad de poner una valla entre la cátedra y el mundo, abriendo un abismo entre la ciencia y la vida.

Si en una cátedra cualquiera de Derecho se comienza por definirlo, dogmáticamente casi, como se hace en la generalidad de los *Manuales*, es muy posible que el discípulo, áun despues de aprender sin perder una coma la definicion, continúe sin saber lo que es Derecho. Y se comprende: porque la definicion no puede

(1) Discurso citado.

(2) Locke,

explicar sino caracteres ideales de lo definido, y no es posible que en ella se den las notas todas para que sin preparacion anterior se comprenda el alcance real de sus términos. Así se explica la confusion en que generalmente caen los estudiantes de Derecho, que tienen una definicion de éste distinta para cada cátedra y asignatura. Recordamos á este propósito cierto alumno que, examinándose de Economía política, no sabía, ni remotamente, decir lo que entendia por la propiedad; y en cambio, al examinarse poco despues de Derecho civil, exponia *brillantemente*, con *notas* y todo, la teoría de la propiedad... segun los Sres. Viso, Morató y Laserna. Y aquel otro, que, preguntado acerca de lo que sabía decir del Derecho político, respondió precipitadamente:—El Derecho político, segun el Sr. Colmeiro, es el *conjunto*... (1). El pobre muchacho habia estudiado en la Universidad de X... uno de los cursos de Derecho político.

En cambio, si en vez de definir y empezar desde luego á exponer la ciencia cuya enseñanza se pretende dar, se procura *ligar* el conocimiento que se forma en la cátedra con el elemental y rudimentario que el discípulo trae seguramente, sin darse cuenta de ello, del mismo asunto, no sucederá lo que acabamos de referir. Pregúntese á un discípulo que se presente por primera vez en la cátedra acerca del Derecho, ó de la Política, ó de la Economía, ó de la Historia... y muéstresele cuántas ideas trae ya de atrás acerca de esos objetos; convéznasele de que precisamente en la cátedra no va sino á volver á reflexionar sobre las mismas ideas; no á inventar cosas enteramente distintas, de naturaleza diferente de las por él sabidas y conocidas, sino ántes bien estas mismas cosas deben servir de base á su estudio científico. Demuéstresele este aserto, mediante experiencias de que él sea sujeto, hasta que vaya reconociendo cómo efectivamente todo depende de un determinado movimiento de sus facultades, y no dude que precisamente lo que trata de estudiar es lo mismo que le interesa en la vida diaria, sobre lo que está oyendo hablar siempre, sin acaso haber parado mientes hasta entónces. Así, además de comprender en la unidad necesaria la ciencia y la vida, ya no caerá en la ridícula y lamentable creencia de que el Derecho sea en una cátedra *esto*; en otra, *lo otro* etc., etc. Esa manera de enseñar, positiva y práctica, le hará ver y explicarse sin esfuerzo ni extrañeza la natural variedad de opiniones: porque aparte de que en ese juego libre y espontáneo de sus facultades, verá con entera claridad la

limitacion esencial de las mismas y la probabilidad por tanto del error, comprenderá tambien la razon de esas opiniones distintas sobre un mismo asunto, gracias á las circunstancias que rodean al individuo, cosa que él comprueba á cada instante. Saber sólo las palabras que expresan una idea, es un fenómeno puramente mecánico, que no significa nada desde el punto de vista científico; y el discípulo á quien se educa en el procedimiento que defendemos, no puede contentarse con tan poca cosa. Para él, lo necesario es la investigacion de las ideas, la formacion de los conceptos; las palabras vienen despues á revestir esos conceptos é ideas. No es en él la palabra el motivo próximo del pensar, si no que el pensamiento, obra personal y propia, motiva las palabras *suyas* que han de ser más adecuadas para expresarlo.

Promover y educar la espontaneidad de las facultades intelectuales en la investigacion; enseñar segun esto á discurrir por cuenta propia y á valerse sin esperar la necesaria ayuda de otros, y además mostrar la íntima y esencial compenetracion de la ciencia y de la vida, por esa manera de concebir la primera dentro de lo que vulgarmente se comprende y se ve en la segunda: hé ahí, sin duda alguna, los elevados propósitos de la enseñanza profesional, cualquiera que ella sea. Y eso se puede lograr, en cuanto al Derecho, mucho mejor que por la exposicion escueta y sólo de los resultados de una indagacion anterior, por la continua aplicacion del procedimiento positivo y práctico que indico. Esa exposicion de materias científicas—si bien es necesaria en la vida social de la ciencia, y no es el sitio ménos á propósito para la misma la Universidad—no puede constituir el método superior de la enseñanza (siempre educativa) que ha de darse para el estudio del Derecho como objeto de profesion social.

Si al lado de la instruccion propiamente educativa, y en la cual el procedimiento más simple y natural es el indicado, hubiese estudios superiores especiales, que presupusieran ya un discípulo formado completamente, capaz de juzgar con criterio personal seguro, nada tendríamos que decir si en tales estudios predominase exclusivamente la exposicion oral en forma de discurso seguido ó conferencia. Pero tal manera de enseñar es estéril, seguramente, aplicada de una manera exclusiva á todo el período de la educacion profesional. Esta, ciertamente, requiere á veces tambien ese procedimiento meramente positivo: por ejemplo, cuando un concepto formulado se quiere ilustrar con datos y teorías diferentes sobre el mismo; cuando se cree oportuno resumir una indagacion larga y complicada (aunque esto, á ser posible, debe procurarse lo intente el discípulo); y en fin, en otra porcion de ocasiones que *a priori* no pueden fijarse, pero que el cri-

(1) Ni más ni ménos que uno de los héroes de los cuentos de L. Alas (*Clarín*), que para contestar á la pregunta ¿qué es conocimiento? advirtió ántes que habia estudiado Metafísica en Valencia, y por tanto, iba á decir lo que es conocimiento en esta poblacion.

terio del maestro es el llamado á determinar segun las circunstancias (1).

Oviedo, 10 de Octubre de 1886.

LA REFORMA DE NUESTRA EDUCACION PRIMARIA Y LA SITUACION DE LAS CLASES OBRERAS (2),

por D. Joaquín Sama.

(Conclusion.)

Aunque el maestro hiciera de la escuela un centro verdaderamente educador, que preparase para la vida, ¿pueden venir á ella fácilmente los hijos de nuestras clases trabajadoras? Repárese bien que, aún siendo la circunstancia primera para imponer la educacion obligatoria, no la de la gratuidad, sino la de que la escuela sirva para algo real y positivo al que recibe la enseñanza—porque, en otro caso, lo que se da como gratuito podria resultar extraordinariamente oneroso—no bastan tales condiciones, y faltan otras tantas, tan esenciales como las indicadas. Si toda escuela fuese verdaderamente educadora y gratuita, sólo habríamos realizado aquello que respecta á uno de los factores que entran en la educacion: lo que corresponde al educador. Pero ¿y el educando? ¿Pueden los niños de nuestras clases trabajadoras concurrir hoy á la escuela, podria haber alumnos, aunque nuestras escuelas fueran las mejores? ¿Dejan de ir los niños á ellas por la sola razon de que no sean buenas? No, seguramente. Sabe toda persona atenta á estas cuestiones, que una gran parte de los niños no van, ó van poco tiempo, ó asisten con irregularidad, porque, ó no han comido, ó no están vestidos, ó porque se hallan permanentemente, ó de una manera accidental, dedicados á ocupaciones que sirven para su manutencion y la de sus padres á veces. Estos, por otra parte, se han educado en idénticas ó peores condiciones que lo han de ser los hijos: no poseen su arte ú oficio en términos que baste para mantenerlos á ellos y á la prole: no

tienen aprendidos más de uno para que la menor perturbacion económica no los redujese, de ese uno que poseen, á la miseria más espantosa; si ya no es que se produce ésta por la mala administracion, ó los vicios propios de la ignorancia que los esclaviza. Padres é hijos, por consiguiente, necesitan libertarse de la ignorancia, origen de su miseria, y la miseria misma les impide aprender lo necesario. Y hélos aquí en un verdadero círculo de hierro, de donde no pueden salir, creemos nosotros, sino mediante el esfuerzo del resto de la sociedad.

En vez de declarar, pues, que los niños de las clases obreras deben ser forzosamente educados, debemos decir que todas las demás clases, la sociedad entera, y en su representacion los gobiernos, tienen obligacion de dar condiciones que les faciliten la realizacion de aquel fin. Y planteada así la cuestion, convendria distinguir entre los niños que por su pequeñez y desvalimiento físico y anímico no deben dedicarse más que á su propia educacion y preparacion, esto es, los párvulos, y aquellos otros, ya mayores, que pueden asistir á las escuelas elementales y superiores.

Por lo que á los primeros respecta, parece que la solucion al problema ántes apuntado no puede hallarse sino por el camino de la beneficencia. Entre el niño abandonado enteramente por sus padres (que es el caso en que reputan hoy la sociedad y los gobiernos que la beneficencia debe ampararlo) y el que, al llegar á los tres años, no puede ser educado ni mantenido por ellos, no hay en realidad diferencia alguna por lo que á su situacion se refiere; ni para mejorarla hay otro medio que proporcionarle una enseñanza que le suministre, no sólo libros, tinta, papel y maestro, como hoy se hace en las escuelas elementales y superiores, segun la ley del 57, sino la alimentacion y el vestido, cuando los necesitare. Observe, quien tuviese por atrevida la solucion anterior, en punto á la gratuidad de las escuelas primarias de todo género, que si existir pudiera diferencia alguna, sería para inclinar la balanza de la misericordia en favor de los párvulos. ¿Por qué ha de considerarse más ventajosa la situacion del niño pobre en las escuelas elementales que la del mismo en la de párvulos, y hemos de reputar más importantes el libro, la tinta y el papel de los primeros que la alimentacion de los segundos?

No se ocultan á nadie las dificultades económicas que se opondrían á la realizacion directa y completa de la medida anterior; pero como solucion parcial, creemos que debería facilitarse la entrada de niños en las escuelas de párvulos de los actuales establecimientos de beneficencia, en los cuales haya medios y organizacion adecuada para suministrar comida y vestido á los pequeños que lo necesitaran. Para este fin importaría también sobremanera

(1) Las ideas del autor de este artículo, catedrático de Derecho político en la Universidad de Oviedo, expresan, por fortuna, algo más que una mera concepcion teórica. El Sr. Posada es uno de los profesores que han iniciado en aquella Escuela, y con enérgica perseverancia, la reforma de nuestra enseñanza y educacion superior en el sentido de la pedagogia moderna, haciendo que la Universidad asturiana sea hoy un campo de ensayos discretísimos, hácia el cual convergen las miradas y la simpatía de cuantos se interesan por el porvenir de nuestra decrepita enseñanza y de nuestra olvidada juventud. Hoy día, ya cuenta aquella Escuela con dos cátedras dotadas de mobiliario decoroso é higiénico, construido de acuerdo con el Museo Nacional pedagógico; acaba de establecer un gabinete de lectura escolar; estudia y prepara excursiones y, en suma, hace penetrar en los procedimientos educativos, dentro y fuera de las aulas, el nuevo espíritu de que en primer término depende la reorganizacion de nuestras fuerzas sociales.—(N. de la R.)

(2) Véase el número anterior del BOLETIN.

fomentar la creacion de escuelas de párvulos en todas las casas benéficas dependientes del Estado en que no existan, y recomendarla en las de fundacion privada que tampoco las tengan, mediante el estímulo de la subvencion y la influencia del consejo del Gobierno mismo. En cuanto á las demás escuelas de párvulos que hoy funcionan, así como las que se pudieran crear en adelante, son evidentemente las que más necesitan, para dar solucion al problema, un profesorado de prestigio y carácter humanitario, capaz de inclinar en favor de los niños desvalidos la caridad social y privada; y aunque no fuera por otras consideraciones, la formacion de este profesorado debería ser obligacion sagrada en países pobres como el nuestro.

Respecto de los niños desvalidos de las escuelas elementales y superiores, es indispensable, en primer término, reducir las horas de clase, y que estas sean, segun las estaciones, compatibles con las faenas á que se dedican y con el aprendizaje de un oficio, cuando están bajo la direccion é influencia de los padres. En otro caso, con la retribucion que al niño pobre podria dar el Estado, dedicándolo—con ventaja quizá respecto de los adultos—á muchas faenas de nuestras maestranzas, arsenales, fábricas de tabacos, reparto de correspondencia y otros de este género, se hallaria solucion al problema de que el niño se mantenga y pueda concurrir á la escuela. El ejemplo del Estado estimularia en este sentido la conducta de las compañías, de las empresas y hasta de las familias particulares, cuyo servicio doméstico tomara con poco esfuerzo un carácter semejante. Mayores y menores, altos y bajos, Gobiernos y pueblo: todos, en fin, llegarían á pensar tal vez si no es una anomalía, contraria á la naturaleza del niño, que éste, en su grado y modo propio, no pueda mantenerse y educarse; y si en todas las profesiones, artes y oficios no hay un aspecto infantil—que diríamos—capaz de servir tambien de ocupacion y medio de subsistencia á los niños. En este asunto ¿no podrá ocurrir quizá una obcecacion y torpeza igual á aquella con que dejamos de aplicar las aptitudes de la mujer con mengua de su educacion y de su bienestar material? (1).

Al lado de medidas como las propuestas, y

(1) Nos ha inducido á hacer estas indicaciones la satisfactoria noticia de que hoy mismo la Direccion de Correos y Telégrafos ha sustituido en parte los ordenanzas adultos, repartidores de telegramas en Madrid, por muchachos de los que, ó debian ir á la escuela, ó aprender un oficio. El ensayo hecho parece que ha dado hasta ahora excelentes resultados y que así se ha consignado ya en documentos oficiales. En vista de ello, la misma Direccion piensa completar el pensamiento, extendiendo la sustitucion dicha, y procurando que los mismos jovencillos no se llamen en adelante *mandaderos*, como hasta hoy, sino *repartidores*; que se organice el servicio de manera que les deje una parte del día para que puedan aprender un oficio; que esta circunstancia sea requisito indispensable para ocupar plaza; que el sueldo que hoy disfrutan de una peseta, se aumente

que estudiadas convenientemente podrian ser de inmediata aplicacion, debería pensarse en el procedimiento de subvenir el Estado directa y gratuitamente á las necesidades materiales de los niños en este grado de la educacion: procedimiento iniciado, como indicábamos ya, por la misma ley de 1857 respecto de los libros, tinta, papel, plumas y demás menesteres que hoy se les suministran. No hay razon para que estos auxilios se reputen de más importancia para la educacion de los niños pobres que el alimento y el vestido, si no olvidamos los principios mismos que consideraba ya aquella ley y los hacemos caer en desuso, alegando la pobreza del país, que á la postre no tiene, sin embargo y por lo mismo, otro remedio que el de dedicar más y más recursos á la educacion nacional.

Obsérvese además que, si nos consideramos obligados como país de cultas aspiraciones, á proclamar y llevar á cabo la educacion gratuita, satisfaciendo á los maestros su retribucion y proporcionándoles medios para que se perfeccionen en su ministerio, cuánto más no habremos de creernos en el deber de suministrar al alumno los recursos que necesite para concurrir á la escuela! A no ser que nos dejemos dominar por las ideas reinantes todavía entre nosotros, de lo poco que valen las condiciones físicas y los respetos y justicia mermada que al cuerpo se deben! Admitida la necesidad de educar al país, ¿qué razon habría para cuidar exclusivamente del maestro, que es un elemento sólo en la obra de la educacion? ¿Por qué no reparamos que declarar oficialmente la enseñanza obligatoria, debe ser la consecuencia exigida de quedar realizado en todos sus términos el principio de la gratuidad, así en lo que al maestro corresponde, cuanto en lo que al discípulo se refiere también? ¿Por qué no reparamos si estas, y no otras, son quizá las causas de que hasta ahora el precepto de la ley del 57 haya sido letra muerta?

DETERMINACION DE LAS RELACIONES JURÍDICAS,

por D. Alfredo Calderon.

1. El Derecho, como principio efectivo: fundamento y causa en el Derecho.—2. Distincion entre las relaciones primarias y las secundarias.—3. Los hechos jurídicos: sus clases.—4. Modos de adquirir.—5. Transformacion de las relaciones jurídicas.

1. Segun hemos visto repetidamente, el Derecho, como principio para la vida, no queda

en proporcion á los telegramas que repartan, con el fin de que fomen un pequeño ahorro y puedan pagar su vestido uniforme y las reparaciones necesarias para andar limpios y tan decentes como pide la *mission* que desempeñan. Si el ensayo prospera, segun es natural; si se hace extensivo, no sólo á los que están aprendiendo oficio, sino á los que concurren á las escuelas, es un ejemplo que puede contribuir á dar solucion al problema.

nunca en vaga generalidad, sino que se muestra determinado en todo caso de una manera concreta en una serie de estados efectivos. Cada uno de estos estados se refiere al todo del Derecho, mediante pertenecer á una particular esfera jurídica—propiedad, familia, etc.—que constituye su *fundamento* inmediato; así como el Derecho lo es de todas estas esferas, y la vida y sus relaciones lo son á su vez de aquél. Se entiende, pues, por fundamento jurídico de una determinación de Derecho la esfera próxima de éste en que halla su razón de existencia. El fundamento no se dice sólo de los hechos, sino de todo lo particular, incluso las instituciones á que se atribuye carácter de permanencia, por lo que nada es más frecuente que la cuestión acerca del fundamento del derecho de familia ó del de propiedad, por ejemplo.

La eficacia del fundamento se limita, en cuanto á las determinaciones efectivas, meramente á hacerlas posibles. Así, el fundamento de la propiedad de cada individuo se halla en su naturaleza, que le hace capaz y necesitado de esta relación; pero esta capacidad y necesidad generales no constituyen á dicho individuo en propietario de hecho. Para que las relaciones concretas se produzcan, es precisa la intervención de una *causa* que las determine, actuando aquella posibilidad. Debe distinguirse esta causa de la condición. La noción de condición aparece en relaciones de carácter permanente en las que no se piensa la causa; dos líneas que se cortan son condición, no causa del ángulo. En la esfera de la condicionalidad temporal, coinciden causa y condición en ser ambas igualmente aquello de que pende que una cosa sea efectiva. Su distinción estriba en que el efecto pende todo él de su causa, al paso que la cosa condicionada pende sólo en parte de cada una de las condiciones á que está sujeta. Puesta la causa, el efecto se sigue necesariamente, como puesta la condición se sigue la determinación de lo por ella condicionado. Pero mientras la causa determina totalmente el efecto, cada una de las condiciones sólo cumple el fin en una parte: la que de ella pende. De aquí que el todo de condiciones á que un hecho cualquiera se halla sometido en su realización, es idéntico á su causa: ya que, puestas todas, el hecho que pende de ellas se produce necesariamente. En este concepto, es la condición respecto de la causa lo que la parte respecto del todo. La condicionalidad constituye el contenido particular de la causalidad.

Los errores reinantes acerca de ambos conceptos y de sus relaciones proceden de una concepción abstracta, tanto de la causa como de la condición. Por condición (ó medio) temporal suele entenderse lo que es, en un grado mayor ó menor, útil—en el sentido relativo de conveniente—para el cumplimiento de un fin, en vez de estimarlo como aquello de que dicho

cumplimiento pende absoluta y forzosamente. Por causa se entiende la actividad del sér que determina un hecho, prescindiendo de todo el sistema de condiciones en el seno de las cuales dicha actividad obra y cuyo concurso es indispensable para su eficacia. Mas cuando se concibe rectamente la causa como siendo lo que hace efectiva una determinación cualquiera, no cabe desconocer que todas las condiciones que son necesarias al efecto forman evidentemente parte de la causa, y que la propia actividad del sér no es sino una de estas condiciones, no más ni ménos indispensable que todas las otras.

La causa de que procede una relación de Derecho, recibe por respecto á la misma la denominación de *título*, y también, en una relación más predominantemente subjetiva, la de *modo de adquirir*.

2. El estado natural de toda persona jurídica, puramente por ser tal y cualquiera que ella sea, sin distinción alguna, es fundamento de un sistema de derechos iguales para todas, y que se han denominado naturales, primarios, innatos, absolutos, derechos del hombre y también, aunque con impropiedad notoria, derechos individuales. Pero cada persona se halla colocada al propio tiempo en un estado peculiar, según las diversas circunstancias de su vida; naciendo de aquí para ella un conjunto de relaciones jurídicas que le son enteramente propias y que, por oposición á las anteriores, han recibido los nombres de secundarias, adquiridas, condicionales é hipotéticas. Así es un derecho primario el que cada hombre tiene al inviolable respeto de su dignidad personal como condición esencial de su vida, que nace inmediatamente de su naturaleza; y es, por el contrario, adquirido, el derecho del acreedor, por ejemplo, á que le sea pagada la deuda: pues su cualidad de acreedor en aquella relación concreta no emana inmediatamente de su cualidad de hombre, sin más, sino de un hecho concreto, v. gr., el contrato de préstamo.

Como inherentes á la naturaleza humana, las relaciones jurídicas primarias acompañan á la persona durante el curso entero de su vida, son permanentes é inmutables, no pudiendo en ningún caso ser alteradas ni modificadas en sí mismas por influjo de los hechos. Son también irrenunciables, como superiores á la voluntad del sujeto, é inamisibles, no pudiendo ser perdidas por acto alguno propio ó ajeno, ni aún por la perpetración de los más horrendos delitos. En este sentido se suele decir de ellos también, aunque impropia, que son imprescriptibles, con lo que se expresa su inamisibilidad por el trascurso del tiempo. Se ha hecho notar también con exactitud que, derivando de la naturaleza misma, son superiores á la voluntad del legislador, al cual no toca otorgarlas ó rehusarlas, ni aún limitar

arbitrariamente su ejercicio. Esta cualidad ha sido poco felizmente expresada con el término de *ilegislables*, el cual conduce á pensar erróneamente que el uso de dichas facultades no es susceptible de regulacion legal y queda abandonado al mero albedrío del sujeto, áun ante su conciencia.—A este órden de derechos pertenecen los que todo hombre se atribuye á la vida, al honor, á trabajar, etc., como otras tantas condiciones fundamentales de su existencia.

Las relaciones secundarias nacen del estado individual en que el sujeto se encuentra colocado con ó sin intervencion de su voluntad, cuadrándoles, por tanto, harto más que á las anteriores, el nombre de *individuales*. Siguen estas relaciones fielmente la evolucion toda de la vida del sujeto, cambiando á medida que cambian los estados del mismo, á los que se adaptan como la forma al fondo, segun el carácter formal reconocido en el Derecho.

La existencia de los derechos primarios ha sido negada por todas aquellas escuelas que hacen consistir, no la vida jurídica, sino el Derecho mismo, en una pura evolucion. Desconocen unas el fondo sustancial de que los hechos proceden; otras suponen que este fondo es en sí mismo ajeno al Derecho, al cual entónces consideran como fruto de la evolucion de elementos que nada tienen de esencialmente jurídico: v. gr., los seres y las fuerzas naturales que, en algunas de estas concepciones, engendran por sus trasformaciones sucesivas el espíritu, la sociedad humana y el órden del Derecho.—A estas escuelas pertenece en primer término el hegelianismo que, poniendo el fundamento de toda existencia en el *devenir*, es incompatible con la concepcion de un derecho permanente de la persona, siendo para él toda relacion jurídica un momento en la evolucion incesante del espíritu objetivo.—La escuela histórica niega igualmente la existencia de los derechos absolutos de la personalidad, en cuanto no hay para ella otro Derecho que el que se produce positivamente en la vida mediante hechos, y por tanto sólo reunen verdaderamente este carácter los llamados adquiridos.—En fin, el positivismo trasformista, que coincide con el hegelianismo en la concepcion general de la vida sujeta á una evolucion en que nada propiamente *es*, sino que todo *viene á ser* y deja de ser sucesivamente, considera tambien el Derecho todo y cada derecho particular como un momento transitorio de esa evolucion de la fuerza, en que se generan todos los seres y las formas todas, desde las más elementales hasta las más ricas y complejas.

Entre los que reconocen la realidad de la distincion que separa los *jura connata* de los *jura acquisita*, existe una divergencia fundamental respecto á la manera de concebir los primeros. Son para unos los derechos primarios relaciones jurídicas completas, derechos efectivos,

que tienen un propio contenido que es interior en la persona; el honor, la vida, el trabajo, el pensamiento, etc., forman, segun esta concepcion, el objeto y contenido inmediatos de los derechos relativos á estas cualidades. Otros, por el contrario, conciben los derechos fundamentales como meras posibilidades ó capacidades vacías, que han de llenarse y hacerse efectivas mediante los hechos. Así, todo hombre tiene naturalmente, y sólo por ser tal, el derecho de llegar á ser propietario; pero este derecho no pasa de posible á efectivo sino mediante los hechos que confieren á cada individuo una propiedad determinada. Ambas opiniones encierran, sin duda, parte de verdad. No es posible negar que las cualidades de la personalidad sean objeto mediato del Derecho y fuentes para el sujeto de facultades y obligaciones. Pero estas mismas cualidades no se dan nunca en la vida con una pura generalidad indeterminada, sino que se muestran por el contrario, actualizadas siempre de una manera concreta por virtud de los hechos de que nacen el estado de la persona y las facultades y obligaciones precisas que, en un momento dado, le corresponden. Nada hay, pues, de realmente contradictorio en el fondo de estas dos opiniones, que sólo son inexactas en su aspecto negativo y de exclusion recíproca.

La relacion que media, segun esto, entre los derechos primarios ó absolutos y los secundarios ó hipotéticos, es tal y tan íntima, que deben en realidad ser considerados ambos órdenes más bien como fases de cada relacion, que como especies diferentes. Toda relacion de Derecho es, con efecto, de una parte, expresion de la naturaleza misma del ser jurídico en una de sus esenciales cualidades; y de otra, determinacion concreta, encerrada en límite cuantitativo y susceptible de adquisicion, trasformacion y pérdida por parte del sujeto en su evolucion temporal. Las relaciones primarias y las secundarias no caben, pues, unas sin otras; son igualmente reales é igualmente necesarias para la vida jurídica de cada hombre. En realidad, la relacion secundaria no es sino la determinacion en todo límite de una relacion primaria correspondiente, la cual, siendo susceptible de concretarse de infinitas maneras, recibe del hecho aquella determinacion efectiva, por virtud de todo el sistema de circunstancias históricas en medio de las cuales se realiza en cada punto la vida de la persona. De esta especial determinacion dimanar, no sólo las condiciones que amplían de hecho las facultades de la persona—en la adquisicion de bienes, por ejemplo—sino aquellas otras que, subjetivamente consideradas, parecen restringirla, tales como la tutela ó la pena. Hay que advertir, por lo que hace á estas limitaciones, en cuanto pueden afectar al ejercicio de los derechos fundamentales, que no cabe concebirlas como hijas de una resolucion arbitraria del poder,

al cual toca tan sólo, aquí como donde quiera, reconocer y declarar el estado real de la vida jurídica; sino que se engendran en dicho estado. La función del poder social se limita á procurar suplir por un medio racional el vacío que originan en los derechos del sujeto y el desamparo en que los dejan; ora ampliando simplemente la capacidad de aquel mediante la representación tutelar, hasta tanto que el desarrollo normal del mismo — realizado por fuerzas de la naturaleza á que no puede sustituirse en el caso acción alguna humana — le integre en la plenitud de sus facultades, ora intentando restaurar en esa plenitud al sujeto á quien una perturbación ha hecho decaer de ella, como tiene lugar en el tratamiento aplicado al loco ó en la pena impuesta al culpable. En todo caso, debe reconocerse que estas instituciones, que entrañan la limitación positiva en el uso de algún derecho, singularmente de la libertad, en tanto se legitiman, en cuanto sirven al derecho mismo que en apariencia restringen, y no por ninguna otra especie de consideraciones. Así, educación, tutela y pena limitan la libertad del sujeto, pero sólo para desarrollarla ó restaurarla. Sin ellas, la libertad del niño, el loco ó el delincuente quedaría mutilada de hecho y por tiempo indefinido; mediante ellas, se estimula y protege su desenvolvimiento, se conserva siempre como posible y se restablece efectivamente en su caso.

3. En tanto que los hechos se refieren como medios al cumplimiento de algún fin, son y se llaman *hechos jurídicos*. De una manera inmediata, sólo los actos ó hechos voluntarios pertenecen al Derecho como su objeto propio. Mas todo hecho, sea cualquiera su naturaleza, puede revestir carácter jurídico, sea porque determinando la situación de la persona afecte de alguna manera á su capacidad, sea porque como medio útil pueda enlazarse con un acto libre que, mediante su prestación, satisfaga alguna necesidad racional. Así es jurídico, en el primer concepto, el hecho completamente involuntario del advenimiento á la mayor edad; y lo es, en el segundo, la cesión que, de mero fenómeno natural, se convierte, por su relación con el orden de la propiedad, en una forma de adquisición de ésta.

El hecho jurídico no engendra las relaciones de Derecho, las cuales están dadas en la naturaleza misma de los seres y determinadas en la vida por la libre voluntad de la persona, que es siempre su causa inmediata. Mas afectando á la capacidad del sujeto y modificando á cada paso su situación, dan ocasión al nacimiento y á las transformaciones que tienen lugar en las relaciones jurídicas secundarias. Por lo que hace á éstas, puede decirse que la situación jurídica de una persona cualquiera se halla sometida á un perpetuo é incesante cambio, no cabiendo imaginar dos momentos

de su vida en que sus facultades y obligaciones no hayan experimentado alguna modificación.

Diviéndose los hechos jurídicos por los diversos elementos que en ellos intervienen. Por la causa que los produce, son *voluntarios, involuntarios y mixtos*: en estos se hace depender voluntariamente la existencia de la relación jurídica de un acontecimiento en sí involuntario, como tiene lugar en las llamadas condiciones *casuales*. Por su relación al fin, se distinguen en *esenciales y arbitrarias*: no porque estos sean enteramente potestativos é indiferentes al Derecho, sino porque pueden ser substituidos por otros que, en la peculiar relación á que se refieren, cumplen igualmente el fin. Por la naturaleza de la condición jurídica que entrañan, hay *daciones*, que consisten en la entrega de una cosa, como objeto mediato de la relación, y *prestaciones* que estriban en la realización de un servicio personal; división á la cual se ha atribuido una importancia exagerada en el derecho positivo. Por razón de su naturaleza propia, se clasifican los hechos en *materiales y formales*, según que la relación depende del contenido mismo del hecho ó de su mera duración temporal; y por razón del modo, en *positivos y negativos*.

Finalmente, en razón de su efectividad, son *reales ó presuntos*, según estén ó no directamente comprobados. Tiene aquí su fundamento el sistema de las presunciones, tan importante en la ciencia del Derecho. Consiste la presunción en inducir de un hecho conocido otro que no lo es directamente. Esta inducción se halla sometida á las leyes lógicas propias de toda inferencia. Los antiguos jurisperitos distinguían entre las presunciones definitivas (*juris et de jure*) y las provisionales (*juris tantum*); pero en buenos principios, toda presunción debe ser interina y ceder á la prueba en contrario. Lo que ha revestido de alguna apariencia de fundamento á esta impropia distinción, ha sido la confusión, frecuente hoy todavía, de las presunciones con relaciones jurídicas de todo punto determinadas y obligatorias. Así se ha pretendido basar en una voluntad presunta la obligación que resulta de la gestión de negocios sin mandato, la pérdida de la cosa por prescripción, la regulación legal de la sucesión ab intestato, etc.: cuando todas estas relaciones se apoyan en principios superiores á la mera voluntad subjetiva. El desconocimiento de estos principios no ha impedido, sin embargo, reconocer la injusticia y perturbación que en dichas relaciones se seguiría de confiar á la arbitraria decisión del sujeto el cumplimiento de las obligaciones que de ellas se engendran. No cabía consentir, v. gr., que la persona favorecida por la legítima gestión de otra se negara á cumplir sus deberes respecto de ésta; y así, en éste y otros casos, su voluntad real y efectiva distara de la presunta que le había sido atribuida por la ley. Esta

imposibilidad, que debió haber conducido á negar la existencia de una verdadera presuncion jurídica en tales momentos, fué expresada empíricamente mediante la creacion de las presunciones *juris et de jure* que, no admitiendo prueba en contrario, implican manifiesta contradiccion. Falta tambien en estos casos y otros análogos una de las condiciones *sine qua non* de toda presuncion jurídica, á saber: la absoluta necesidad, sin la cual nunca es lícito determinar por meras conjeturas relaciones que pueden ser reguladas por comprobacion directa de los hechos ó declaracion de los principios á que han de someterse.

4. Los hechos, en cuanto dan origen á relaciones jurídicas, han recibido (segun hemos visto) el nombre, aunque impropio, de *causas*, y tambien de *modos de adquirir* nuestros derechos y obligaciones. Estos modos pueden ser *originarios*, esto es, producir una relacion que para nada supone otra preexistente; ó por el contrario *derivados*, comunmente comprendidos bajo el nombre de «sucesiones» y que originan una relacion dependiente de la de otro sujeto, de suerte que viene á reducirse, en lo esencial, á que éste cambie, subsistiendo la relacion antigua. Así el que ocupa ántes que otro un objeto de la Naturaleza que á nadie pertenece (*res nullius*), ó que ha sido abandonado por su dueño (*res derelicta*), adquiere por modo originario; el heredero, séalo ó no por testamento, es llamado á la herencia sólo en virtud de la relacion que le enlaza al difunto; de igual suerte que el derecho del comprador supone necesariamente el del vendedor, sin el cual no se concibe la compra. En las sucesiones, se denomina *causante* aquel de quien procede el derecho, y *causa habiente* al que lo adquiere.

La *ocupacion*, el *trabajo* y la *accesion* ó incremento que adquieren nuestras cosas por virtud de una fuerza natural, son los principales modos originarios de adquirir, especialmente aplicables á la esfera de la propiedad. Entre los modos derivados, principales asimismo en dicha esfera, se hallan la *tradicion* ó entrega de la cosa, considerada por mucho tiempo como condicion esencial de ciertas relaciones; la *adjudicacion*, ó atribucion hecha por una autoridad competente; y los negocios jurídicos, fuente la más fecunda de trasmision de derechos, y que pueden ser unilaterales, como el testamento, ó bilaterales, como el contrato.

La *usucapion* ó adquisicion de un derecho ajeno mediante el uso del mismo, es en realidad un modo originario de adquirir, pues, el derecho del adquirente no deriva aquí, como acontece en las sucesiones, del anterior dueño. La fundamentacion jurídica de esta institucion ha dado márgen á empeñadas controversias. Los defensores del derecho arbitrario han considerado á la usucapion como mera creacion del legislador, introducida por razones

de utilidad general. La necesidad de que las relaciones de Derecho no queden indefinidamente pendientes de determinacion, de suerte que llegue á ser imposible precisar en cada punto lo tuyo y lo mio, es la razon más generalmente alegada. No han faltado, sin embargo, quienes hayan pretendido fundarla en una presuncion de Derecho. Esta presuncion puede referirse, bien al primitivo sujeto del derecho en cuestion, suponiéndole ánimo de abandonarlo y convertirlo así en *res derelicta* y justificando su apropiacion por el primer ocupante; bien al adquirente, á quien se presumiria verdadero dueño del derecho que posee. Ha habido, en fin, quien ha llegado hasta á considerar la prescripcion ó pérdida de la cosa para su dueño—que acompaña siempre necesariamente á la usucapion ó adquisicion de la misma por otro—como una pena impuesta por la ley á su negligencia.

Como quiera que esto sea, lo que importa ante todo tener en cuenta es que la usucapion sólo se refiere á los derechos enajenables, siendo absurdo aplicarla, no ya sólo á los derechos fundamentales de la personalidad, sino áun á las facultades que competen á una persona en concepto de funcionario que obra en representacion de un todo social superior, como tiene lugar, v. gr., en los derechos políticos. La supuesta adquisicion del poder por el uso es una falsa apariencia. En realidad, el uso del poder ilegítimo en su origen llega á legitimarse, no por el mero trascurso del tiempo y la posesion continuada, sino por el consentimiento expreso ó tácito del pueblo. Nada háy de específicamente comun entre esta relacion y las facultades que una persona ejerce como de su exclusiva pertenencia: ya que no cabe decir que el poder se adquiera, ni que pertenezca á la persona que lo ejercita, al modo de los derechos privados que constituyen su patrimonio.

5. Segun en otro lugar queda mostrado, la eficacia de las relaciones de Derecho es realmente perpetua, no pudiendo afirmarse con propiedad que se extinguen, sino que se transforman á impulsos del constante mudar de los hechos. No obstante, cuando esta transformacion llega á ser tal, que el deudor deja de estar sujeto á la prestacion á que se hallaba obligado, se extingue, no la relacion, pero sí aquella obligacion. Esta extincion puede ser *positiva* ó *negativa*, segun tiene lugar por haberse cumplido el fin de la relacion, ó por haberse hecho imposible dicho cumplimiento. La prestacion de la condicion jurídica por el obligado y su aceptacion por el pretensor, cuando éste es otra persona, son condiciones necesarias para la extincion positiva de las obligaciones. Esta prestacion directa, que se llama *pago*, puede ser sustituida por la *cesion de bienes*, mediante la cual queda libre de su obligacion el deudor insolvente sin culpa. Otra forma indirecta del

pago es la *compensacion*, en que se satisface una deuda oponiéndole otra del mismo valor: la compensacion supone la perfecta igualdad de los créditos que recíprocamente se anulan.

La imposibilidad del cumplimiento extingue la obligacion, conforme al principio jurídico: *ad impossibilia nulla datur obligatio*. Puede esta imposibilidad proceder del sujeto, extinguiéndose ciertas obligaciones por la muerte, ora del pretensor, v. gr., el pago de una renta vitalicia; ora del obligado, como la prestacion de un servicio personal que tiene su estimacion propia en las condiciones individuales del mismo; ora de uno ó de otro, indistintamente, como acaee en la prestacion de alimentos. A veces, puede producirse esta imposibilidad sin muerte del sujeto, ya por un obstáculo material, como la enfermedad de un artífice que le impide cumplir el compromiso contraído; ya por una consideracion moral, como si un escritor, que se habia obligado á sostener en su obra determinadas doctrinas, cambiara de opiniones. Tambien se extinguen las obligaciones por parte del sujeto, cuando cesa el estado en que se fundan determinadas relaciones de Derecho, como acaee con la tutela que, originada por la temporal incapacidad del menor, desaparece con ella al llegar el sujeto á la mayor edad, reapareciendo en el caso de que vuelva á aparecer una incapacidad más ó menos análoga; v. gr., la locura.

La destruccion de la cosa, objeto de la obligacion, extingue ésta, siempre que dicha destruccion se haya producido por fuerza mayor (*caso fortuito*) y sin culpa por parte del obligado.

Por razon de la relacion misma, se extingue la obligacion, cuando tiene lugar el cumplimiento de una *condicion* resolutoria de que aquella pende; por *confusion*, ó union en una misma persona de los títulos de acreedor y de deudor; por *acumulacion*, tambien en la misma persona y respecto de la misma cosa, de dos causas lucrativas, una de las cuales no puede tener efecto (como si se diera en donacion á un sujeto la cosa misma que ha recibido por herencia); por *rescision* ó anulacion, dentro de las condiciones legítimas, de una obligacion contraída con impremeditacion, ó á impulsos de una necesidad imperiosa de que el acreedor ha abusado; y finalmente, por *prescripcion* ó pérdida del derecho del acreedor por el no uso, que liberta al obligado de su deuda.

Las obligaciones que nacen del consentimiento pueden tambien extinguirse por convenio. Esto puede tener lugar, ya en forma de *remision*, cuando el acreedor renuncia á su derecho, aunque siempre con anuencia del deudor, á quien no cabe imponer esta liberalidad (*beneficia non obtruduntur*); ya por mutuo disenso en las obligaciones bilaterales; ya por *novacion*, cuando una obligacion nueva sustituye á la que se extingue. La determinacion dada á pre-

tensiones inciertas, por virtud de concesiones recíprocas entre las partes, se denomina *transaccion*. En fin, se entiende por *compromiso* el convenio por el que varias personas se obligan á someter á otra ú otras sus diferencias, estando á lo que dichas personas decidan. Este contrato tiene gran importancia para la terminacion de los conflictos que surgen entre las naciones, constituyendo el arbitraje internacional.

LA ENSEÑANZA INDUSTRIAL Y COMERCIAL

EN EL CONGRESO DE BURDEOS,

por D. Ricardo Rubio.

En la segunda quincena del mes de Setiembre último, se han celebrado en Burdeos las sesiones de un Congreso para el estudio de la organizacion de la enseñanza técnica comercial é industrial. En dos secciones distintas, una para la enseñanza de la industria y otra para la del comercio, se han expuesto los respectivos problemas que entrañan ambas, dada su situacion actual en Francia y en el extranjero. De un artículo que en el último número de la *Revue pédagogique* publica monsieur P. Bourde sobre las discusiones de este Congreso, tomamos algunas de las siguientes noticias.

Por lo que hace á la enseñanza industrial, es muy reciente su desarrollo; pero en algunas naciones, como en Suecia y Dinamarca, tan rápido, que lo tienen hoy completamente organizado. En Inglaterra, segun Mr. Philip Magnus,—Director de la Institucion Central fundada hace dos años en South Kensington por la Corporacion municipal de Londres para la enseñanza superior científica de las diversas profesiones de la ingeniería,—los cursos técnicos dados por la noche han reunido el año último: en ciencias, 78.810 alumnos; en artes, 61.151, y en los cursos prácticos, verdaderos cursos de aprendizaje, 7.660. Estos cursos se crean por las municipalidades, por las corporaciones ó por los particulares. Las materias sobre que versan las enseñanzas son: 25 para las ciencias y 6 para las artes. El Estado fija los programas segun los cuales deben darse las asignaturas; pero cada escuela tiene libertad para elegir las materias que quiera enseñar con arreglo á las condiciones y necesidades locales. De esta manera tratan los ingleses de armonizar la unidad de la direccion con la autonomia de las escuelas. Los franceses tienen organizada la enseñanza superior industrial por medio de su Escuela Politécnica, con las especiales que de ella dependen, y su Escuela Central de Artes y Manufacturas; y la enseñanza secundaria industrial, por medio de sus escuelas de Artes y Oficios. Modernamente, el Estado ha resuelto la creacion de tres escuelas profesionales tipos: la de Vicron, la de Armentières

y la de Voiron, que acaba de inaugurarse; además, concede muchas subvenciones á escuelas de iniciativa privada ó de los municipios.

Las discusiones más importantes de esta seccion han sido á propósito de las escuelas de aprendizaje en que el niño pueda entrar al salir de la escuela primaria. El tema se ha formulado en estos términos: ¿La escuela de aprendizaje puede reemplazar al aprendizaje en el taller, para la formacion de los obreros? A M. Desmoulin, no le ofrece duda la respuesta afirmativa: hace constar que en la Exposicion de 1867 se notó que la habilidad manual de los obreros de París decaía. La causa, se vió que era el pasar los aprendices de los talleres á obreros, ántes de haber aprendido suficientemente el oficio. Por consiguiente, el taller no compete con la escuela, porque el taller no forma obreros. Aparte de esto, hablan muy alto en favor de las escuelas de aprendizaje los resultados obtenidos con las fundadas por las cámaras sindicales, sobre todo en París. Los obreros que salen de estas escuelas son siempre superiores á los formados en el taller, porque en la escuela el aprendiz recibe una educacion profesional entera, es decir, que trabaja aún en aquellas partes de su arte que despues no han de ocuparle; mientras que en el taller se destina al aprendiz inmediata y exclusivamente á la especialidad del oficio á que piensa dedicarse. El Congreso, pues, ha votado «que se multipliquen, segun las necesidades locales, las escuelas profesionales é industriales, como continuacion de las escuelas primarias elementales.»—La cuestion de quién debe ser el encargado de la creacion de estas escuelas, se resolvió, aconsejando, como proponia el delegado italiano M. de Bressan, que corresponde directamente á las corporaciones interesadas en formar buenos obreros, y que el papel del Estado se reduce á acordar las subvenciones indispensables y á formar escuelas-tipos, en que las corporaciones encuentren modelos para la organizacion de las suyas especiales. Por último, la seccion acordó la necesidad de establecer pensiones para viajes á favor de los alumnos más aprovechados, al concluir sus estudios.

Por lo que toca á la organizacion de la enseñanza técnica comercial, el Congreso ha hecho constar que en Francia está mucho ménos desenvuelta que la de las industrias. Hay naciones que producen con mayor baratura; pero hasta ahora Francia ha conservado la superioridad del buen gusto, de la gracia en el aspecto artístico de sus productos; lo cual quiere decir que su industria ha progresado, pero que su comercio ha permanecido estacionario. La enseñanza mercantil elemental sólo cuenta con un establecimiento: la escuela fundada por la Cámara de comercio de París en la avenida Trudaine. Cerca de 500 alumnos siguen sus cursos durante tres años, y

cuando terminan son muy solicitados por el comercio. En Lyon, y con el título de Escuela Superior de Enseñanza Comercial y Técnica para Mujeres, fundó Mlle. Luquin una serie de cursos que se dan de cuatro de la tarde á ocho de la noche. Desde 1861, esta escuela provee á sus alumnas de diplomas, que son hoy eficacísimas recomendaciones para las casas de comercio. Cuatro mil alumnas han seguido estas enseñanzas, y casi todas han sido ventajosamente colocadas con sueldos de 1.200, 1.500, 2.000 y hasta 6.000 pesetas anuales. Los delegados de Limoges, de Grenoble y de Reims dieron cuenta de la existencia en estos puntos de escuelas nocturnas de comercio, siempre con excelentes resultados. Probablemente, existirán en otras ciudades establecimientos análogos de creacion particular, por lo que el Congreso invita á todos los fundadores de cursos comerciales á dirigir noticias históricas y descriptivas de su organizacion. El segundo grado de la enseñanza mercantil cuenta en Francia con seis escuelas llamadas superiores: París, Lyon, Marsella, Burdeos, Rouen y el Havre, creadas por sus respectivas Cámaras de Comercio. Los alumnos entran despues de haber concluido su instruccion general, y á su salida encuentran fácilmente colocacion, auxiliados por una sociedad fundada con este objeto por los antiguos alumnos. Sin embargo, á pesar de estas facilidades y de estas ventajas, el número de discípulos que frecuenta los cursos es muy limitado. Las razones á que se ha atribuido este hecho por los delegados del Congreso, son, entre otras y como principales: 1.ª que las escuelas de comercio creadas por los particulares cuestan necesariamente más caras que si las fundase el Estado; 2.ª que el Estado no concede, como en otros países, á los alumnos que siguen todos los cursos, algunas ventajas, por ejemplo, la exencion de una parte del servicio militar, ó el ingreso en la carrera consular, etc.; y 3.ª la opinion tradicional, todavía hoy reinante, que mira con cierto menosprecio aristocrático la profesion mercantil. Para remediar tales defectos, la comision solicita del ministro de Comercio la adopcion de medidas en favor de dicha enseñanza, aumentando en 400.000 pesetas el crédito ya existente para este objeto. Por último, el Congreso discutió largamente sobre pensiones para viajar por el extranjero, afirmando su importancia y su utilidad, que no pueden ser mayores en ninguna clase de estudios que en los de comercio. Estas pensiones son de dos especies: pensiones que no tienen otro objeto que recompensar á los alumnos aprovechados, facilitándoles el perfeccionarse en el conocimiento de una lengua extranjera, mediante algunos meses de estancia en el país respectivo, y pensiones que permiten á los alumnos pasar dos ó tres años en el extranjero, para crear un personal de negociantes capaces de mantener

relaciones continuas con las naciones en que han residido. Estas últimas no han dado el resultado que se perseguía, según algunos, porque se enviaba á jóvenes recién salidos de la escuela, sin experiencia de la vida y sin práctica de los negocios. M. Grandgagnage, director de la gran Escuela comercial de Amberes, hizo constar que, después de numerosas experiencias, se decidió á no conceder pensiones de esta clase sino á los alumnos que, después de haber salido de la escuela, hubieren practicado dos ó tres años en una casa de comercio. La sección aceptó este sistema y que las seis pensiones que cada año concede el ministro de Comercio se dejen á disposición de las Cámaras que hayan fundado escuelas mercantiles.

Tal ha sido, en resumen, el trabajo del Congreso de enseñanza técnica de Burdeos, cuyas sesiones han durado seis días. A las cuestiones de los programas de estudios, no se les ha concedido apenas importancia, pensando que deben variar constantemente, según las necesidades locales.

OTRO VOTO

EN FAVOR DE LOS BUENOS PRINCIPIOS.

Méthode analytique-synthétique de lecture, par A. Sluys, Directeur de l'École Normale de Bruxelles. — Partie du maître. — Namur, Wesmael-Charlier, 1886. — ix-94 págs. en 8.º

Nuestro comprofesor honorario, el antiguo Director de la Escuela Modelo de Bruselas (á cuya enseñanza tantas inspiraciones debe la *Institución libre*), acaba de publicar un *Método de lectura* en que, insistiendo sobre el sistema adoptado en la Escuela Modelo y consignado en sus excelentes programas (1), proclama una vez más el procedimiento racional, que es el mismo proclamado en Portugal por João de Deus y seguido en la *Institución* (2). El voto del Director de la Escuela Normal de Bruselas, con justo título reputado como el primer pedagogo de Bélgica y uno de los más discretos y briosos de toda Europa, es de tanta importancia por su valor teórico y práctico, que no dudamos en publicar á continuación el *Prefacio* de su opúsculo, por lo que sin duda puede contribuir á propagar y arraigar las sanas ideas pedagógicas.

(1) En su libro *L' école modèle*, 1880. — Véase también Gallet, *Méthode intuitive d'orthographe et de lecture*, Bruxelles, 1879.

(2) Sobre el método de João de Deus, véase el artículo del profesor Sr. Caso en el *BOLETIN*, t. IV (1880). Los principios del procedimiento seguido en la *Institución* se hallan expuestos y discutidos en varios artículos del mismo Sr. Caso en el t. VI (1882), y resumidos en la conferencia de otro profesor, el Sr. Sama, publicada en el mismo volumen. — (N. de la R.)

En el número próximo, el *BOLETIN* insertará un trabajo original de M. Sluys, expresamente destinado á sus columnas y escrito con ocasión del último congreso celebrado en Namur en Setiembre último por la Federación general de los maestros belgas. En este trabajo hallará el lector una historia, no sólo de esta importante sociedad, sino de todo el movimiento pedagógico en Bélgica desde 1814, en sus grandes lineamientos.

Por hoy, hé aquí el prólogo del *Método de lectura*.

«En toda enseñanza hay que conformarse á las leyes del desarrollo psíquico de los niños. Ir de lo conocido á lo desconocido y de lo concreto á lo abstracto, son dos de esas leyes, las dos más importantes, que los maestros se esfuerzan por aplicar en todas sus lecciones, pero que se pierden de vista en la mayor parte de los métodos de lectura en lengua francesa.

En efecto, casi todos proceden por *síntesis*: enseñan primero algunas letras, vocales y consonantes; y las combinan en grupos silábicos, *mi, mo, mu*, etc., que reúnen en seguida para formar palabras y frases.

Ahora bien, lo conocido y lo concreto es la *palabra*, que expresa una idea formada ya en el espíritu de los niños; mientras que la *letra*, el signo gráfico, es lo desconocido y lo abstracto. Los métodos de lectura que proceden por vía sintética caminan, pues, de lo desconocido á lo conocido, de lo abstracto á lo concreto, y están en formal desacuerdo con las leyes del desenvolvimiento de la inteligencia en el niño.

Lógicamente, hay que partir de la palabra conocida para llegar á la letra por vía de análisis. Tal es la marcha que siguen los pedagogos prácticos en los países de lengua germánica: en Alemania, en Suiza, en Holanda. Hemos tratado de aplicar este método á la lengua francesa.

Hemos elegido una serie de palabras típicas ó normales que, en su conjunto, comprenden todas las letras del alfabeto francés (aquí inserta la lista). Cada palabra de estas es objeto de una serie de ejercicios de análisis y síntesis, que resumiremos rápidamente.

1. *Sentido de la palabra normal*. — La palabra normal tiene una significación que los alumnos conocen, ó que es fácil inculcarles, mostrándoles el objeto que la palabra representa, ó, en su defecto, un modelo, una estampa, un croquis rápidamente dibujado en el encerado. Este ejercicio previo intuitivo se debe hacer vivamente. Dar una «lección de cosas» sobre cada una de estas palabras, como preconizan ciertos autores, es perder de vista el fin que hay que lograr y hacer que la lección de lectura degenera en una charlatanería inútil.

2. *Análisis oral de la palabra normal*. — Se descompone oralmente la palabra en *silabas*:

papa (1), pa... pa, etc.; y cada sílaba, en sus elementos fonéticos: p... a, etc.

Se tiene cuidado de conservar á las articulaciones su pronunciación natural. Así, p, t, c, f, s, ch, etc., no se pronuncian por separado de otra manera que en los grupos silábicos. Los antiguos apelativos: pe, te, ce, efe, ese... así como los de Port-Royal: fe, se... deben ser completamente desechados en la enseñanza de la lectura elemental, por no corresponder á los hechos reales.

Asimismo, los grupos (franceses) tales como ou, eu, in, on, ... tampoco se descomponen: son vocales simples que han de ser enunciadas con una sola emisión de voz.

3. *Representación escrita de la palabra normal.*—Terminada la descomposición oral, escribe el maestro en el encerado la palabra muy lentamente y en grandes letras manuscritas.

Los alumnos siguen con la mano derecha, como si trazasen las letras en el aire, los movimientos que el maestro hace al escribir la palabra. Este ejercicio fija fuertemente la atención sobre todas las partes de los signos gráficos trazados en el encerado, y estableciendo una estrecha unión entre la vista de estos signos y los movimientos necesarios para reproducirlos, prepara á los alumnos para trazarlos correctamente por sí mismos.

La palabra escrita en el encerado: *papa*, se descompone en sílabas, y en sonidos y articulaciones, por el maestro y los discípulos. El encerado presenta, pues, las inscripciones siguientes:

papa
pa... pa
p... a... p... a
p. a

Partiendo de la palabra conocida, los alumnos llegan analíticamente al conocimiento de los signos desconocidos p y a.

4. *Síntesis de la palabra normal.* Después de escrita la palabra, el maestro procede á un ejercicio sintético.

Se lee por separado las letras p, a; luego combinadas, pa, ap; la sílaba repetida da la palabra: *papa*. Cuando se dispone ya de cierto número de elementos (vocales y consonantes), se hace leer por descomposición, ó formar por síntesis series de palabras que los comprenden. Nunca será suficiente el esmero que se ponga en hacer que los niños articulen distintamente, porque la mayor parte de ellos llegan á la escuela con defectos de pronunciación que no se corri-

ge sino por una buena enseñanza de la lectura elemental.

5. *Ejercicio de escritura.*—Los alumnos se ejercitan en seguida en escribir correctamente las letras y las palabras que acaban de aprender.

Cada signo gráfico se descompone primeramente en sus elementos (*análisis*); los elementos se reúnen en seguida (*síntesis*) (1).

6. *Escritura-lectura.*—En la enseñanza de las articulaciones y sonidos, hemos seguido el orden fisiológico: 1.º p, t, c, —f, s, ch, —b, g, —v, z, g, —l, m, n, —r, —gn, —il, ill (*Il mouillées*)—2.º a, i, e, ou, é, ê, o, eu è, (2) etc. (primer libro).—A las vocales y las consonantes simples, suceden los diptongos, las nasales y las consonantes compuestas (segundo libro).—Tal es el orden de lo fácil á lo difícil, de lo simple á lo complejo, desde el punto de vista de la pronunciación y la lectura.

Como sería imposible á un niño de seis años escribir de corrido formas tan complejas como p, a, t, c, etc., la enseñanza de los primeros elementos de la escritura debe preceder á la de la lectura. Hay que comenzar por ejercicios de dibujo libre: trazado rápido de rectas y curvas, variadas en formas, dimensiones, direcciones, para desentumecer, desenvolver y dar flexibilidad á la mano y los dedos de los alumnos. Sólo cuando estos han llegado á dominar sus movimientos, á dirigir con suficiente seguridad la tiza ó el lápiz, es cuando se inicia la primera lección de lectura. A partir de este momento, lectura y escritura marchan de frente; si bien cada una de estas ramas sigue siendo objeto de ejercicios especiales de perfeccionamiento.

7. *Ortografía.*—Es inseparable de la lectura. Hemos graduado cuidadosamente sus dificultades. Relegamos al fin de la enseñanza de la lectura elemental aquellas voces en que hay letras que no se pronuncian ó que tienen valores fonéticos accidentales, así como las formas ortográficas gramaticales, cuales son los signos del plural, las terminaciones de los verbos, etc.

La experiencia nos ha enseñado que el mal éxito de la enseñanza de la ortografía francesa reconoce por principal causa, aparte de la misma irregularidad de la lengua, la falta de gradación y de clasificación de las dificultades y la rapidez con que se pasa á la lectura y al dictado de palabras cuya ortografía es anormal. En esta enseñanza es, sobre todo, donde hay que saber *apresurarse despacio*.

Cada lección de lectura debe ir seguida de

(1) Como en francés esta palabra no necesita llevar indicado el acento, es un ejemplo excelente por su sencillez y por representar uno de los primeros objetos que el niño aprende á distinguir; en nuestra lengua, la necesidad del acento hace que este nombre no sea bueno para este ejercicio y hay que elegir otros: *Pepe, papa, baba*, etc.—(N. de la R.)

(1) Recomendamos muy especialmente el excelente *Método de escritura belga*, de M. Dierckx.

(2) Téngase en cuenta que estos signos representan distintos sonidos en francés y en español: así la e, ch, g, j, z, gn, il, como igualmente la ou, é, ê, or, è, ó no tienen correspondencia en nuestra lengua, ó la tienen con sonidos que en ésta se figuran de otro modo.—N. de la R.

ejercicios ortográficos. Se hace copiar las palabras normales, y luego se las dicta. Como á medida que se adelanta se cuenta con elementos más numerosos cada vez, se forma series de voces y hasta de frases con letras conocidas, y se las dicta. Estas voces dictadas se descomponen y escriben en el encerado y los alumnos corrigen *por sí mismos* sus trabajos.

Se cuidará de no pasar de una lección á la siguiente, sin haberse cerciorado de que *todos* los discípulos saben escribir correctamente al dictado el texto de la lección analizada y leída. Esta es condición esencial de éxito por lo que concierne á la ortografía.

En cuanto á las nociones gramaticales elementales, deben reducirse á lo estrictamente necesario. Pensamos que el estudio teórico de las reglas y las excepciones, así como el de las definiciones, es una pérdida grave de tiempo, por lo menos, en el primer grado de la escuela primaria.

8. *Lectura en el libro.*—Al principio, todos los ejercicios se hacen por escrito en el encerado. Durante las primeras lecciones, no se emplea más que caracteres manuscritos. Poco á poco, se va enseñando las formas tipográficas. El maestro las dibuja en el encerado, al lado de las formas manuscritas correspondientes y las hace comparar. Los alumnos lo imitan: es un buen ejercicio de dibujo á pulso. Desde entonces, se hace en cada lección la lectura en el libro, después del ejercicio en el encerado y del dictado.»

UN NUEVO GÉNESIS,

por Mr. W. Crookes.

El célebre físico de la materia radiante ha pronunciado últimamente un discurso muy interesante en el Congreso celebrado en Birmingham por la Asociación Británica, como presidente de la sección de química. Hé aquí un extracto de sus principales puntos.

EL ENIGMA DEL UNIVERSO.

Mr. Crookes tomó por tema en su discurso la naturaleza de los elementos químicos, de esos elementos que «se extienden ante nosotros, como se extendía el dilatado Atlántico ante la vista de Colón, engañándonos, burlándonos y murmurando enigmas extraños que nadie ha sido aún capaz de resolver.» Pero aunque nadie lo ha sido, han flotado por algún tiempo en la atmósfera soluciones posibles, por ejemplo: la posible complejidad de los llamados elementos simples. «Estamos sobre la pista, no nos acobardamos y queremos penetrar en las misteriosas regiones en que la ignorancia pone este rótulo: desconocido. Propio de nosotros es luchar para descifrar la composición aún se-

creta de los llamados elementos, perseverar intrépidamente y seguir subiendo.»

LUCHA POR LA EXISTENCIA ENTRE LOS ELEMENTOS.

Entrando ya en esta grave investigación, Mr. Crookes empieza haciendo notar la semejanza general entre los elementos químicos y el mundo orgánico, como un todo. «En ambos casos vemos ciertos grupos muy poblados con multitud de formas que no tienen entre sí más que pequeñas diferencias específicas. Por otro lado, en ambos hay otras formas que se encuentran muy distantes; ambos muestran especies que son comunes y especies que son raras; ambos tienen grupos muy extendidos, que pueden llamarse cosmopolitas y otros de un área muy restringida. Ahora bien; puesto que los biólogos competentes colocan generalmente estos fenómenos de distribución de las formas orgánicas entre las pruebas más evidentes en favor del origen de las especies por un proceso de evolución, parece natural, en éste como en el otro caso, considerar los elementos existentes, no como primordiales, sino como el resultado de un proceso de desarrollo, de una cierta lucha por la existencia.»

¿SON LOS ELEMENTOS VERDADERAMENTE SIMPLES?

Partiendo de esta analogía general, se ve obligado Mr. Crookes á admitir que no hay evidencia directa sobre la transmutación de ninguno de los supuestos «elementos» de nuestra lista actual en otro, ó de su resolución en otros más simples. Las temperaturas más altas y las corrientes eléctricas más poderosas á que podemos recurrir se han ensayado, y ensayado en vano. Cuando dejamos nuestro laboratorio artificial y buscamos un recurso contra esta dificultad, observando el proceso del gran laboratorio de la naturaleza, sentimos que no pisamos un terreno suficientemente firme. A falta de pruebas directas de la descomposición de un elemento, Mr. Crookes busca pruebas indirectas y las coloca, después de hallarlas, por su orden. Las refiere primero á lo que se conoce por la «ley de Proust,» según la cual, los pesos atómicos de los elementos son múltiplos de una serie de números enteros de la unidad representada por el peso atómico del hidrógeno.

En no pequeño número de casos, dice mister Crookes que «los actuales pesos atómicos se aproximan bastante íntimamente á los que la hipótesis exige, para que podamos con dificultad mirar esta coincidencia como accidental.» Si esto es así, es una confirmación de la idea de que los supuestos elementos no son todos iguales, sino que se han formado por un proceso de desarrollo ó evolución.

(Concluirá.)

MADRID.—IMPRESA DE FORTANET.

calle de la Libertad, núm. 29.