

# BOLETIN

## DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, publicación científica, literaria, pedagógica y de cultura general, es la más barata de las españolas, y aspira á ser la más variada.—Suscripción anual: para el público, 10 pesetas: para los accionistas y maestros, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1. Se publica una 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 XXII.

MADRID 31 DE MAYO DE 1898.

NÚM. 458.

### SUMARIO.

#### PEDAGOGÍA.

La enseñanza de la Geografía en el Congreso de Londres, por *D. R. Torres Campos*.—Adiciones á la enseñanza de la historia, por *D. R. Altamira*.—Revista de revistas, por *D. J. Ontañón y Doña Isabel Sama*.

#### ENCICLOPEDIA.

Fragmentos sobre el derecho de familia en el proyecto de Código civil alemán, por el *Dr. A. Menger*.

#### INSTITUCIÓN.

Libros recibidos.

## PEDAGOGÍA.

### LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

EN EL CONGRESO DE LONDRES,

por el *Prof. D. Rafael Torres Campos*,

Secretario general de la Sociedad Geográfica.

El insigne M. Levasseur, encargado por el Comité de organización del último Congreso de Geografía, de Londres, de tratar la cuestión de la enseñanza geográfica, hizo un extenso é importante discurso sobre el estado de la misma en su país, de gran valor para apreciar los progresos realizados en Francia durante los últimos años, en virtud del movimiento reformista de que ha sido uno de los más activos agentes el sabio profesor del Colegio de Francia, y, sobre el cual sería bueno que se meditase en España, donde no hemos salido todavía de la incultura en dicha materia y del abandono de su enseñanza, faltas que está reconocido contribuyeron de modo singular á los desastres sufridos por nuestros vecinos en la guerra contra los alemanes.

La manera de enseñar la geografía varía—decía M. Levasseur—según la índole del establecimiento en que se da. No es la

misma en las escuelas primarias, en las secundarias y en las superiores. Son tres grados, que hay que estudiar separadamente. No comprenden las mismas materias, ni los mismos desenvolvimientos en las materias comunes, ni se emplean los mismos métodos de exposición. Además, cada uno de estos grados admite matices múltiples, según el grado de cultura de los alumnos y según el género de instrucción que corresponde al establecimiento; no se puede dar exactamente la misma enseñanza en una escuela de aldea que en una gran ciudad, en una escuela del Paraguay que en otra de Sajonia.

La geografía debe necesariamente figurar en todo programa de enseñanza primaria. Como importa que toda persona tenga nociones sobre la materia y la gran mayoría de los habitantes de un país no reciben otra instrucción que la de la escuela primaria, quedarían privados de aquellas nociones si en la escuela no se les diesen. Según el autor, escritura, aritmética, historia y geografía son las materias más importantes de la enseñanza primaria. En una memoria hecha en América, en nombre de un Comité especial, Mr. W. T. Harris, Comisario de educación en los Estados-Unidos, coloca por orden de importancia la geografía antes que la historia, porque da conocimientos prácticos y actuales que son útiles en la vida. A juicio de M. Levasseur, basta que tengan igual consideración.

Antes de la escuela primaria, ¿conviene hacer lugar á la geografía en la escuela maternal ó el *kindergarten*? La resolución de esta pregunta debe dejarse á cada directora de dicha especie de escuelas. Si la directora juzga que sus discípulos tienen el espí-

ritu bastante abierto para comprender, á la vista de un globo, que hay tierras y mares, que su país y su pueblo están colocados en alguna parte del mismo, para que puedan mirar con interés imágenes que representen hombres blancos, amarillos ó negros, montañas y valles, puede inspirarles, divirtiéndolos, un primer deseo de conocer la geografía.

No hay que pensar en formular reglas generales, ni en imponer un criterio fijo en esta materia. No se gana tiempo, tratando de dar antes de la edad de 6 ó 7 años, que es ordinariamente la de entrada en la escuela primaria, nociones de geografía á los niños. La geografía propiamente dicha no está en su lugar en la escuela maternal.

La enseñanza de la geografía en la escuela primaria debe ser muy sencilla, clara y demostrativa.

Dos métodos existen para iniciar á los principiantes: el estudio del *pueblo* ó método particular y el de la *tierra* ó método general. M. Levasseur prefiere el primero; pero cree que sería un error atenerse de una manera exclusiva ó muy predominante al uno ó al otro.

Los primeros programas de la enseñanza secundaria especial habían caído en este error, cuando, bajo el título de «estudio sumario de la Francia», que debía ser hecho en el año preparatorio, prescribían, no sólo comenzar por el departamento en que se encontraba la escuela, sino continuar por los departamentos limítrofes y extenderse sucesivamente por los próximos á toda Francia. Tal sistema no supone orden; sólo sirve para introducir la confusión, porque los rasgos particulares no encajan dentro de un todo previamente determinado. Si la descripción de la localidad interesa al niño, es, sobre todo, porque la conoce antes que el maestro la describa; pero cuando se trata de lugares que no ha visto, ó que no se relacionan mucho con los que ha visto, poco importa que se le hable de una comarca á 50 ó á 500 km.

Por ésto, M. Levasseur viene aconsejando, hace treinta años, que se comience por el estudio del pueblo, cuyo territorio conoce el niño, sobre todo si se trata de un pueblo rural, y aún que preceda á éste el de la clase y de la escuela. Ha dado un ejemplo del método en una serie de peque-

ñas geografías departamentales, la de Seine-et-Oise, hecha por él, y otras por varios autores, conforme á su plan y bajo su dirección. Los alemanes han empleado antes un método análogo y los americanos y otros pueblos lo usan al presente.

Es fácil publicar una geografía departamental; pero no es fácil encontrar un editor que emprenda la publicación de una geografía comunal, á menos de que se trate de una gran ciudad, porque la venta del libro sería muy reducida. Resulta obligado para esta enseñanza confiarse exclusivamente á la buena voluntad y al tacto del maestro, dándole, sin embargo, algunas instrucciones.

La descripción de la escuela sirve sólo para enseñar al principiante cómo se figura un lugar en el papel ó en el encerado, para distinguir las direcciones y para dar una primera idea de la orientación.

Un niño que se penetre bien de estas primeras nociones, sabrá pronto leer una carta.

Se trata del pueblo, para alcanzar el mismo resultado y para dar al alumno, mediante la experiencia, el sentido de las definiciones esenciales. Al borde de un arroyo, se le hace comprender, sin esfuerzo, lo que son curso del río, orillas derecha é izquierda y hasta una cuenca; frente á una cuesta, verá con sus ojos lo que es una vertiente, una cresta, una cadena; el aspecto de las cosas sostendrá su atención y grabará en su memoria la definición que, aislada, hubiera sido para él árida y tal vez ininteligible. Sin duda, la vista no basta; hay nombres y definiciones que es preciso que el niño aprenda de memoria; pero, mientras sea posible, importa mostrarle la cosa, para ayudarle á retener el nombre de ella; así comprendidas, con la ayuda de los ojos, las definiciones se fijarán de una manera más racional y más sólida en su memoria. Se podría invocar á este propósito, modificándola, la proposición de Leibnitz: «Nihil debet esse in memoria quod non prius fuerit in intellectu.»

En los textos-atlas destinados á la enseñanza primaria, y principalmente en el atlas elemental, ha empleado este método, tratando de armonizarlo con algunas nociones generales sobre la tierra y con las definiciones geográficas. No pudiendo pre-

sentar á los niños ejemplos de la naturaleza (lo que sólo cabe que realice el maestro), se ha ceñido á no dar ninguna definición sin acompañar al texto una imagen, á fin de impresionarles por la vista, y ha aconsejado al maestro que complete estas imágenes con realidades. Es lo que hacen hoy casi todos los autores de libros de esta clase en todas partes.

Apenas hay pueblo á cuya inmediación no exista una corriente de agua y algunos movimientos del terreno, que el maestro puede citar como ejemplos reales de las imágenes. Si no existen, se pueden figurar con arena en una caja grande. Los menores fenómenos de la naturaleza ofrecen particularidades que un maestro inteligente debe saber aprovechar; por ejemplo, si sobreviene una tempestad, el patio de la escuela está surcado por corrientes de agua que forman confluencias, islas, deltas. Por medio de ejemplos familiares de este género, de imágenes y de frecuentes interrogaciones, se debe hacer la primera iniciación.

Una de las exigencias de este método es el empleo del globo para las primeras lecciones sobre la Tierra. Un niño de 8 años es incapaz de comprender un planisferio, es decir, de transformar mentalmente en una esfera dos círculos ó un cuadrilátero dibujados en una superficie plana; aun á muchos adultos les cuesta percibir la forma verdadera á través de esta imagen deformada. Con el globo en la mano, debe hablarse de la forma de la Tierra y mostrarse la situación que en él ocupa el país en que se está. Sobre el globo deben darse las primeras explicaciones sobre el Océano y sobre los continentes. Cuando, después de un cierto tiempo, el ojo del niño se ha familiarizado con la redondez de la Tierra, se le puede explicar sumariamente cómo se reproducen los rasgos de ella sobre el papel y ponerle una carta delante.

Varían las opiniones sobre el momento en que debe emplearse el globo. Parece que se hará fructuosamente después de haber enseñado á los niños las definiciones, por el estudio del pueblo.

Este doble estudio, el pueblo y el globo, basta al primer curso de enseñanza geográfica, que no debe tener más objeto que abrir la inteligencia del niño á las nociones

geográficas: *hacer ver para hacer comprender*.

Con el curso medio comienza el estudio de la geografía propiamente dicha. Debe referirse, sobre todo, á la patria; todo niño tiene necesidad de conocer su país y de aprender á amarlo. Con este objeto, el maestro volverá sobre las definiciones, teniendo cuidado de acompañarlas de ejemplos apropiados para hacerlas sensibles; en algunas lecciones explicará lo que es la Tierra, lo que es Europa en la Tierra y lo que es su propio país en ésta; después, se entra en el estudio del mismo, consagrandole la mayor parte del tiempo á la geografía física y terminando por las divisiones administrativas, con una simple enumeración de las posesiones coloniales.

En muchas escuelas primarias francesas, cada año se repite, para que el alumno estudie, á menos de que sea muy inteligente, dos años seguidos las mismas materias: método que es bueno, porque hace falta repetir las cosas para que se graben en la memoria de los niños. Cada curso debe ser desenvolvimiento del curso precedente, con revisión de las materias ya aprendidas y aumento de cosas nuevas.

El curso superior, que los alumnos repiten también dos años, comprende, además de la revisión rápida de las definiciones, nociones elementales de cosmografía, revisión de la geografía del país propio, con nuevos detalles, estudio físico y político de Europa, el estudio muy sumario de las otras partes del mundo, con alguna detención en las posesiones coloniales. Importa que el alumno tenga un conocimiento preciso, si no detallado, de las colonias, que es preciso que considere como una parte integrante de su país; cuando más familiarizado se halle con esta idea, estará más dispuesto á ir á servir en ellas ó á habitarlas, sin creerse expatriado.

El plan de estudios establecido en 18 de Enero de 1887, para las escuelas primarias de Francia, ha aceptado esta distribución de materias. Comprende una sección infantil para los niños de 5 á 7 años y tres cursos: elemental (de 7 á 9 años), medio (de 9 á 11 años), superior (de 11 á 13 años).

En la sección infantil, se mantienen conversaciones familiares y se hacen sencillos ejercicios preparatorios que sirvan para

despertar el espíritu de observación en los niños, procurando que noten los fenómenos usuales y los principales accidentes del suelo.

El curso elemental es la continuación y desenvolvimiento de los ejercicios de la primera edad. Abarca las siguientes nociones:

Puntos cardinales, no aprendidos de memoria, sino reconocidos en el terreno, en el patio, en los paseos, según la posición del sol.

Ejercicios de observación: las estaciones, los principales fenómenos atmosféricos, el horizonte, los accidentes del suelo, etc.

Explicación de los términos geográficos (montañas, ríos, mares, golfos, istmos, estrechos, etc.), partiendo siempre de objetos vistos por el alumno y procediendo por analogía.

Preparación al estudio de la geografía por el método intuitivo y descriptivo:

1.º La geografía local (casa, calle, pueblo, cantón, etc.)

2.º La geografía general (la Tierra, su forma, su extensión, sus grandes divisiones, sus subdivisiones).

Idea de la representación cartográfica: elementos de la lectura de planos y cartas.

Globo terrestre, continentes y océanos. Conversaciones sobre el país natal.

El curso medio comprende:

Geografía de Francia y sus colonias.

Geografía física.

Geografía política, con estudio más detenido del cantón, del departamento y de la región.

Ejercicios cartográficos en el encerado y en cuadernos, sin calcar.

El curso superior está consagrado á las siguientes materias:

Revisión y desarrollo de la geografía de Francia.

Geografía física y política de Europa.

Geografía más sumaria de las otras partes del mundo.

Las colonias francesas. Ejercicios cartográficos de memoria.

En cuanto al método, «en todos los grados de enseñanza de la geografía—ha dicho M. Levasseur en el preámbulo de un libro destinado á las escuelas primarias—es pre-

ciso abstenerse de recargar la memoria de los alumnos, haciéndoles aprender una excesiva cantidad de nombres propios, é importa *hacer comprender* lo que se enseña. Esta doble recomendación se aplica, sobre todo, á la enseñanza primaria. Importa *hacer ver*, en cuanto sea posible, las cosas. Es el medio de *hacerlas comprender* y de *hacerlas aprender*: *Ver, comprender, saber.*» Hé aquí la excelente fórmula de Levasseur.

En 1878, al comenzar una conferencia á los maestros reunidos en la Sorbona con motivo de la Exposición Universal, expresaba este pensamiento en la siguiente forma: «El maestro debe proponerse hacer conocer á sus alumnos un objeto determinado, la geografía, por ejemplo, ó la historia, ó la gramática; pero necesita proponerse también desenvolver la inteligencia de los alumnos á que se dirige. La enseñanza tiene, pues, este doble fin: la adquisición de una noción y la formación de la inteligencia, á lo cual dicha noción contribuye.»

Es indispensable—á juicio de M. Levasseur—servirse de un libro, en que el niño aprenda su lección; pero el libro no da precisamente la lección; el papel del maestro no consiste en leer ó en hacer recitar al alumno el texto del libro. Importa que el maestro no presente á sus alumnos una nomenclatura árida, una serie de nombres propios, confiada exclusivamente á la memoria, y una serie de definiciones que se recitan sin penetrar su sentido ó sin comprenderlas. Hace falta que anime la enseñanza con sus explicaciones y el texto del libro con sus comentarios. Este método personal ó activo es, sin duda, más difícil de practicar, porque exige mayor cultura y esfuerzo más considerable que el cifrado en la recitación; pero es mucho más fructuoso y no se puede menos de recomendar y de interesar á los maestros para que lo practiquen á toda costa.

No hay que pensar que se perfecciona la enseñanza de la geografía multiplicando los detalles. «*Aprender poco y bien*—decía M. Levasseur en la conferencia indicada—debe ser el objetivo; si habéis dado á los alumnos nociones bien precisas y además la inteligencia de la geografía, habéis hecho bastante.»

Precisamente para *hacer ver y comprender*,

aconseja que se comience por el plano de la escuela y el estudio del pueblo. Sobre el encerado y á la vista de los alumnos, el maestro trazará su dibujo midiendo la longitud de la clase, de los bancos, explicando la razón de cada línea que trace, interrogando á los alumnos, á fin de asegurarse de que saben lo que dibuja y aun haciéndoles tomar parte en las medidas. Después de la sala de clase, se dibuja el pueblo, con sus principales caminos, sus casas de campo y sus particularidades, por el mismo sistema, haciendo siempre preguntas. Se dan paseos por los alrededores, y al regreso se traza el plano de los lugares recorridos. Este método no resulta provechoso, sino cuando las cosas representadas ó explicadas son familiares á los alumnos, porque su fin no consiste en enseñar la cosa misma, sino en emplear la cosa ya conocida para hacer comprender el modo de representación ó la razón de ser de ella. Si la cosa no es bien conocida, toda ventaja desaparece: el maestro no puede invocar el testimonio de los sentidos. Por esto no conviene extender los paseos más allá de los sitios frecuentados por los discípulos.

Si se hiciera de un modo exclusivo este trabajo, sin tener la noción del globo y sin referir siempre al mismo los lugares conocidos, sería preciso un gran esfuerzo de espíritu para borrar las imágenes falsas que habría formado el principiante.

Se debe enseñar siempre con cartas, porque las cosas geográficas son formas y posiciones que es preciso imprimir en la memoria. Tres nociones deben entrar al mismo tiempo por los sentidos y por el entendimiento en el espíritu de los alumnos y quedar en él: el nombre de la cosa, la forma de la cosa y la inteligencia de la cosa. Solamente la carta puede dar la impresión de la forma. Esta forma, á su vez, sirve mucho para la inteligencia de la cosa.

No basta que cada alumno tenga á la vista la carta de su atlas; es preciso que el maestro hable delante de la carta mural, señalando cada objeto, y que todas las miradas estén fijas en la misma.

Recomienda cartas murales de diversos tipos, según el grado de adelanto de los alumnos, y hace notar su procedimiento didáctico para las cartas murales escolares, que consiste en hacer legibles á distancia

los nombres principales, de modo que los alumnos los distinguan sin fatiga para la vista. Los otros están en muy pequeños caracteres y no pueden ser distinguidos más que por el maestro cuando hace la lección sobre la carta; le sirven para ayudar á su memoria.

Es necesario tener un encerado. Conviene mucho una carta muda pintada en éste. En la citada conferencia á los maestros, M. Levasseur daba idea del uso de dicho material por medio de una lección modelo, en los siguientes términos:

«El Garona no nace en Francia, tiene su origen en los Pirineos españoles, en el valle de Arán.»

Al decir esto, se señala el nacimiento del río y se traza su curso superior en el valle de Arán.

«Entra en Francia corriendo por una región de montañas.»

Se hace notar la frontera francesa, continuando:

«El Garona corre hacia el NE., atravesando el departamento del alto Garona, donde baña á Tolosa.»

Al pronunciar este nombre, debe señalarse el punto que representa la ciudad.

«Llegado á Tolosa, el Garona, que corre de SO. á NE., cambia en este sitio la dirección de su curso. Hasta aquí bajaba hacia el NE. siguiendo la pendiente general de los Pirineos; á partir del mismo, sufre la influencia del macizo central de Francia, cuyas últimas pendientes forman una barrera que no puede atravesar, y cuyo pie lame, dirigiéndose del SE. al NO. á través de una llanura fértil.»

Se ve que siguiendo el curso del río y dibujándolo, trata de dar la razón de los principales fenómenos: primera dirección del SO. al NE.; segunda dirección del SE. al NO.; prescindiendo de los detalles en la explicación, suprime en el dibujo las pequeñas sinuosidades para dejar que se destaquen las direcciones principales, y á medida que se adelanta en el dibujo, son mencionados los departamentos y las ciudades.

«El Garona pasa por los departamentos de Tarn y Garona, Lot y Garona, baña Agen y, en fin, siguiendo siempre la misma dirección, alcanza el departamento de la Gironda, pasa por Burdeos, recibe el

Dordoña, y toma un nombre nuevo, el de Gironda.

«Después de dicha confluencia, presenta un aspecto completamente distinto; es casi un brazo de mar con navegación marítima, que reemplaza á la fluvial. Como la marea sube por el Garona hasta Burdeos y más arriba, se ha podido hacer de esta ciudad uno de los principales puertos de Francia, de la misma manera que se ha hecho, á la misma distancia aproximadamente, un puerto menos importante sobre el Dordoña, en Libourne; en el país se designa con el nombre de Entre-Dos-Mares la pequeña lengua de tierra que está entre dos ríos animados por el flujo y reflujo que ayudan á los buques á subir y bajar.»

Cuando se ha explicado el curso de un río por medio de un trazado tan sencillo y de un comentario tan breve, en el que no se emplean más de cinco minutos; se hace algo más que enseñar un nombre propio á los alumnos.

El trazado de la imagen, á medida que se habla, deja en el niño una impresión viva; se le han explicado, además, las principales cosas que debe comprender y que harán que el Garona no sea para él una palabra, ni una mera imagen, sino el conocimiento geográfico de fenómenos sometidos á ciertas leyes. Conoce las razones de tres fenómenos de este orden: dirección de SO. á NE., dirección de SE. á NO., navegación marítima.

Por este ejemplo, se ve la tendencia á dar, en lo posible, la razón de las cosas.

Importa poco que el alumno conozca todas las sinuosidades de un río; una noción razonada como la expuesta sobre direcciones fundamentales según el relieve y las pendientes del terreno, será más eficaz y duradera que la de aquéllas.

Para comprender el movimiento de las aguas, es preciso tener la noción del relieve. Por ésto no es bueno el método que consiste en enseñar sucesiva y aisladamente la geografía por cuencas. Se puede hacer con provecho en un curso superior, pero con la condición de que los alumnos posean una idea de conjunto del relieve por masas; de aquí la conveniencia de comenzar por el estudio especial del relieve del suelo y de servirse para el mismo de cartas hipsométricas. Se ha objetado, al tratar de

introducir éstas en la enseñanza, que los niños no estaban en aptitud de comprenderlas; la experiencia demuestra que no es más difícil distinguir por colores las regiones bajas, medias y altas, que figurarse las cadenas de montañas representadas por sombras. Las sombras, cuando no indican más que una cresta, engañan, haciendo creer que las cadenas se parecen á murellas; si tienen la pretensión de indicarlo todo en una carta elemental, como se hace en las cartas topográficas, resultan confusas. Las tintas hipsométricas muy sencillas, completadas por cortes en las márgenes de la carta, no tienen tal defecto y dejan una impresión duradera del relieve general de un país. La hipsometría conviene para la carta mural, como para la del atlas.

Porque importa dar á los niños una idea justa de las formas del terreno, son recomendables las cartas en relieve. Para que resulten útiles, hace falta que el relieve sea exacto.

Hay que proscribir los globos en relieve, porque, aun siendo muy grandes, representan una exageración tal, que no pueden dar más que ideas inexactas de la relación de las montañas con la superficie general de la Tierra. La altura proporcional del Gaurisankar en un globo de 1 m. de circunferencia está representada por menos de un cuarto de milímetro de resalte.

Si las cartas en relieve son locales, para el estudio del pueblo, conviene que el geógrafo (que es frecuentemente el mismo maestro), adopte la misma escala para las alturas y para las longitudes, á fin de no alterar los ángulos de pendiente. Si son cartas de un gran país, hay que exagerar necesariamente las alturas, para hacerlas sensibles á la vista; pero debe exagerarse lo menos posible. En el conocido relieve de Francia de M. Levasseur, ha bastado tomar una escala vertical cuádruple de la escala horizontal para hacer aparecer los movimientos importantes del suelo. El aspecto de un relieve ligeramente exagerado no es tan falso como parece, porque en la realidad miramos las montañas desde abajo, mientras que en la carta las vemos de alto á bajo.

Se hace uso en las escuelas primarias de manuales, de atlas y de textos-atlas. El ma-

nual en preguntas y respuestas tiene el inconveniente de dispensar al maestro de esfuerzo personal y de dirigirse demasiado exclusivamente á la memoria del alumno. Es preferible el texto-atlas, el libro que contiene el texto y la carta, colocados uno enfrente de otro, de modo que el alumno no tenga que volver la página (1).

En la enseñanza de la geografía en la escuela primaria el material tiene una gran importancia; pero el maestro la tiene más grande aún. Para aplicar el método propuesto, es preciso que el maestro pague con su persona, saque de su propia cultura una parte de las explicaciones, inventando medios de demostración y estando siempre dispuesto á responder á las preguntas del alumno. Es preciso servirse del libro, sin constituirse en siervo del mismo. Para ésto, hacen falta profesores, no solamente celosos, sino bien preparados. De aquí la importancia de la preparación que debe darse en las escuelas normales.

La enseñanza secundaria se divide en enseñanza clásica, que se da en los liceos y colegios, y tiene como base el estudio de las literaturas antiguas, y en enseñanza industrial, que se da con nombres diversos ya en los liceos y colegios, al lado de la clásica, ya en establecimientos especiales. Esta última enseñanza, destinada á preparar á la juventud para la práctica de los negocios, es casi paralela en ciertos casos á la enseñanza clásica y se relaciona en otros con la enseñanza primaria superior. Debería, si estuviera bien organizada, ser enteramente distinta de la enseñanza clásica, tener sus profesores y sus métodos propios y ser seguida por un número de alumnos mucho más considerable que ésta.

El programa de la enseñanza clásica ha sido modificado varias veces en veinticinco años. Una comisión que había nombrado en 1871 M. Julio Simón, ministro de Instrucción pública, redactó un programa para nueve años, que ha sido aplicado de 1872 á 1880. Comprendía: 1.º, en las tres clases elementales, nociones sencillas sobre la geografía de la Tierra, de Europa y de Francia: enseñanza de escuela primaria; 2.º, en las tres clases de gramática

(sexta, quinta y cuarta), geografía física y política de la Tierra, de Europa y de Francia; 3.º, en las tres clases de humanidades (tercera, segunda y retórica), geografía física, política, histórica y económica de la Tierra, de Europa y de Francia, enseñanza encaminada á llevar la atención de los alumnos nuevamente sobre la geografía física, base de todos los demás conocimientos geográficos, y á iniciarlos en algunas de las principales leyes de la física del globo, á ilustrar la geografía política por la historia y á completar el conocimiento de las comarcas con nociones de geografía económica relativas á la población, la agricultura, la industria, las vías de comunicación y el comercio. El término «geografía económica», como conjunto de estudios relativos á la geografía agrícola, minera, industrial, de vías de comunicación, comercial y aun demográfica, que no figuraba antes en los manuales ni en las lecciones de los profesores, sino alguna vez parcialmente, entró por primera vez en el programa oficial, y por éste en el lenguaje corriente.

Este programa ha sido modificado varias veces, en 1880, en 1885 y en 1890. Se ha simplificado la enseñanza, lo cual es conveniente. La distribución de materias ha sufrido ligeras variaciones, habiendo reemplazado en la cuarta clase, al estudio de Francia, el de la Tierra, que ocupa dos años (la cuarta y la tercera), y disminuyendo la extensión de la geografía económica. Han subsistido el espíritu general de la reforma de 1872 y el orden de los estudios.

La parte de la geografía en la distribución del tiempo es de hora y media por semana en las clases elementales y de una hora en las clases de gramática y humanidades; la diversidad de materias del programa clásico no permite más. El proyecto de 1872 le daba, á elección de los provisosores, una clase de una hora por semana ó una clase de dos horas cada quince días, y pedía, además, la creación de una conferencia de una hora por semana.

Al crear M. Duruy la enseñanza secundaria especial, al lado de la clásica y un poco por bajo de ésta, más sobria y con una aplicación más inmediatamente práctica que ella, con el carácter de prepara-

(1) Los textos-atlas de Foncin y Levasseur, inspirados en los de M. A. Guyot, se usan mucho en Francia.

toria para los negocios, la agricultura, la industria ó el comercio, reconoció la importancia de la geografía. De los cuatro años de estudios con que se estableció, en dos, los últimos, la geografía tenía amplio lugar. Aumentada la duración de esta enseñanza para convertirse en enseñanza secundaria moderna, en 1891, con casi la misma que tiene la clásica, la geografía debe desarrollarse y ocupar más tiempo que en la enseñanza clásica, porque el programa está aligerado con la supresión del griego y del latín, y el estudio de la geografía, particularmente de la geografía económica, tiene una gran importancia para alumnos que se dedican á la agricultura, la industria y, sobre todo, al comercio.

El programa geográfico de la enseñanza secundaria especial redactado, en 1863, comprendía, bajo el título de geografía agrícola, industrial, comercial y administrativa, el estudio detallado de la geografía económica de Francia y el estudio más sumario de la geografía económica de los otros Estados. Desde 1890, el espíritu de esta enseñanza ha cambiado completamente en los liceos; el programa moderno es lo mismo que el programa clásico, con adición solamente de un curso complementario sobre la geografía general, colocado en el último año. Está dado por los mismos profesores, que emplean, probablemente, los mismos métodos.

Es lamentable, á juicio de M. Levasseur, que la geografía económica no haya conservado en esta enseñanza el papel educativo que le había sido asignado. Importa que no lo pierda en las escuelas primarias superiores y en las escuelas comerciales que están bajo la dirección del Ministerio de Comercio y de Industria. En la jerarquía escolar, las primeras están clasificadas por bajo de la enseñanza moderna y las segundas en un grado superior.

Hay escuelas primarias superiores en París; en los departamentos su número es muy reducido.

«La enseñanza primaria superior—dice la introducción á los programas de 1893—se distingue claramente de la enseñanza secundaria, sea antigua, sea moderna, con la cual se ha pretendido confundirla; la escuela primaria superior no es el colegio

degenerado, es la escuela perfeccionada... Abierta á los niños de las clases laboriosas, que tendrán necesidad de consagrarse en la mayor parte de los casos al trabajo manual, la escuela primaria superior no puede menos de orientar á sus alumnos desde el primero al último día en las necesidades de la vida práctica que les espera.» La introducción declara también que, para componer el programa, «se ha elegido, en historia, lo que puede formar el espíritu cívico; en geografía, lo que debe interesar é instruir al futuro comerciante...»

El programa no responde, sino muy imperfectamente, á este designio. Porque, en primer lugar, no da más que una hora á la geografía en cada año; en segundo lugar, el contenido del programa no lleva más que á ocuparse especialmente de los intereses del comerciante.

En las escuelas primarias superiores de París, la enseñanza está dada por un profesor especial y el programa ha sido casi el mismo que el de la enseñanza secundaria especial. Se concede á la geografía hora y media por semana en primero y segundo año, una hora en tercero para la sección industrial y tres para la sección comercial (distinción muy juiciosa) y una hora en cuarto año. El curso de cuarto año versa sobre materias que varían de una escuela á otra y que están apropiadas á las necesidades de los alumnos.

En los departamentos no hay generalmente profesor especial, y la enseñanza geográfica sólo muy excepcionalmente está tan desenvuelta como en París.

Conviene colocar en el activo de la enseñanza de la geografía económica los cursos que, con el título de geografía comercial, han establecido muchas sociedades docentes.

El ministro de Comercio é Industria tiene bajo su dirección ciertas escuelas, que no son propiamente escuelas técnicas, como las de artes y oficios, sino establecimientos de instrucción que preparan para la industria y el comercio. Se distingue con razón entre la escuela de industria, en la cual se concede á la geografía hora y media en primero y en segundo año, y la escuela de comercio, en que tiene esta asignatura hora y media en primer año y tres horas en segundo y tercero.

En las escuelas superiores de comercio, la geografía tiene generalmente un lugar bastante amplio: en el Havre, cuatro horas en primer año y tres en segundo; en Lyon y en París, tres horas en los dos años; en Lila y en Burdeos, tres y dos horas; en la Escuela de altos estudios comerciales, cuarenta y cuarenta y cinco lecciones. La geografía económica es objeto de dos cursos y está precedida de una revisión de la geografía general en el año preparatorio.

Instituído un concurso especial para el certificado de aptitud para el profesorado comercial en las escuelas prácticas de comercio, los candidatos tienen que hacer en la primera serie de pruebas una lección sobre geografía comercial ó legislación, después de lo cual, los admisibles permanecen un año en el extranjero con pensión del Ministerio, y á su vuelta hacen la segunda parte de las pruebas, entre las cuales figura una lección en lengua extranjera sobre un asunto de geografía comercial.

El espíritu general de la reforma de 1872 sobre enseñanza de la geografía en las escuelas secundarias, está expuesto en un trabajo presentado por M. Levasseur en 1871 á la Academia de Ciencias, al darle cuenta de los programas redactados por la Comisión de geografía.

«La geografía, según el citado documento, no puede reducirse á una árida enumeración de nombres propios. Es interesante para los alumnos y realmente provechosa para la educación intelectual cuando describe las cosas, refiere los efectos á sus causas y hace comprender, por el encañamiento de los fenómenos, las leyes que rigen la naturaleza y á las cuales está subordinada la actividad del hombre. Sólo con este carácter la geografía contribuye á formar el espíritu en una enseñanza clásica.

»Para alcanzar tal fin, importa en la enseñanza elemental describir con cuidado las cosas, ponerlas, si es posible, bajo la vista del niño directamente ó por lo menos en imágenes salientes de ellas, á fin de que produzcan una impresión duradera entrando por los ojos. En una enseñanza más alta, es preciso elevarse á las causas para hacer comprender los efectos. ¿No contribuye mucho á que se figure el alumno el relieve de un país el ponerle delante

una carta geológica, dándole nociones sobre la formación de los terrenos y sobre los levantamientos sucesivos? El conocimiento de la impermeabilidad de un suelo, ¿no ayuda á darse cuenta del régimen de las aguas? La meteorología, ¿no da lugar á observaciones interesantes sobre la abundancia ó la rareza de las aguas que el suelo absorbe ó que deja deslizarse sobre la superficie?

»Sin estar profundamente versados en ciencias, los profesores de los liceos y de los colegios se apropian por la lectura, y muchos se la han apropiado sin trabajo, la suma, poco considerable, de conocimientos necesarios en esta parte de su enseñanza; como un profesor de historia que, sin ser general, ni hombre de Estado, ni economista, puede hablar acertadamente de batallas, de política ó de intereses industriales ó comerciales, ó como un profesor de ciencias, que enseña á la vez la química, la física y la historia natural, sin hacer de estos diversos ramos de la ciencia su especial estudio.

»La obra de la naturaleza es una de las fases de la geografía; la otra fase pertenece al hombre. El hombre construye moradas, traza caminos, cultiva los campos, explota las minas, crea sus fábricas, ejerce el comercio y produce la riqueza. Esta riqueza está ligada por íntimas relaciones con la naturaleza del suelo y del clima; una gran civilización no podría desenvolverse en el Sáhara; sobre los terrenos hueros, casi desiertos hace doscientos años, se aprietan hoy las grandes industrias y las poblaciones numerosas. Importa hacer comprender estas relaciones y muchas otras, como las que existen entre la constitución geológica, la altitud de los terrenos y el modo de cultivo; entre la dirección de las aguas y la de las vías de comercio. Si el hombre es artista de la riqueza y si le toca la parte mayor en la obra de la creación económica, el artista tiene necesidad de la materia, y casi siempre la dirección que da á su actividad está en relación con las condiciones del suelo en que vive. Es bueno inculcar algunos de estos útiles conocimientos en la enseñanza secundaria y abrir así el espíritu de los jóvenes al sentimiento de las leyes naturales de la economía política.

»Se hace, por este medio, la enseñanza de la geografía más interesante y más actual. Se ha pensado, no sin razón, que era difícil hacer enseñar la historia contemporánea hasta el año corriente, y el nuevo programa señala como límite el año 1848. Y sin embargo, ¿debe dejarse á los jóvenes en la ignorancia del estado actual del mundo, en el cual están llamados á vivir? ¿No debe decirseles que varios Estados de Europa y de América se han transformado en virtud de sucesos recientes? ¿No debe hablárseles nunca de las producciones y del comercio, que constituyen el lazo principal por el cual nos ligamos á las comarcas lejanas, dejándo á la conversación de los salones, á las lecturas de periódicos, á la experiencia de la vida, el cuidado de darles sobre este asunto nociones que hay el riesgo de que sean vagas, parciales y, por tanto falsas? Lo que la historia no podría hacer, porque tiene la pretensión de pronunciar juicios sobre los acontecimientos que refiere, la geografía lo puede hacer sin peligro, porque se contenta con consignar en este respecto el estado de las cosas.

»Así es como la geografía, iluminada de un lado por las ciencias matemáticas y físicas, que le muestran el secreto del mundo material, de otro lado por las ciencias morales y políticas, que le ayudan á comprender las obras del hombre, llega á constituir un estudio verdaderamente provechoso y educador.»

*La formación geológica de los terrenos*, estudio que antes de la reforma no estaba comprendido en los programas geográficos, y que debe ser hecho muy sumariamente en la medida necesaria para ayudar á la inteligencia del alumno, haciéndole retener más fácilmente la impresión de un sistema orográfico cuyo secreto posee; *el relieve del suelo*, estudiado, no como se hacía antes, por una mera enumeración de cadenas y montañas, sino por la descripción de las ondulaciones de la comarca, pliegues, crestas, mesetas, llanuras, valles, de modo que se tenga una idea exacta, con más ó menos detalles según los casos, de las formas del terreno; *el régimen de las aguas*, cuyo curso explica el relieve, como explica el clima su formación y como la geología hace comprender

la absorción ó el deslizamiento de las mismas; *el mar y las costas*; *el clima*, cuyo estudio debe colocarse más bien al fin de la geografía física que al principio, porque, aunque sea la causa principal del régimen de las aguas, resulta en gran parte de la altitud, de la orientación y de la constitución geológica, como de la proximidad ó del alejamiento de las grandes masas de agua: tales son las cuatro partes de *la geografía física* en dichos programas. Viene en seguida *la geografía política*, que se apoya en la historia y estudia al hombre en su pasado y en su presente, comprendiendo *la geografía histórica*, es decir, la emigración de las razas, la formación de los Estados y las revoluciones de los pueblos, y *la geografía administrativa*, ó sea el reparto del territorio de cada Estado en las principales circunscripciones, con algunas nociones sobre su gobierno y el mecanismo de su administración interior. Bajo el nombre de *geografía económica*, están comprendidos el estudio de *la población* (repartición territorial, distribución, acrecentamiento), considerada principalmente en sus relaciones con el suelo; de *la agricultura*, con indicación sumaria de los principales productos característicos de cada región y de su relación con el suelo y el clima; de *la producción mineral* y de su relación con la constitución geológica; de *la industria manufacturera* en sus rasgos esenciales y considerada principalmente en su relación con la agricultura y las minas, que le proporcionan sus materias primeras, y con la población, que consume sus productos; *las vías de comunicación* por agua y por tierra, cuyo trazado se subordina al régimen de las aguas, al relieve del suelo y á las necesidades de la población; *el comercio*, que, utilizando estas vías, pone los productos de la agricultura y de la industria minera y manufacturera al alcance de la población y establece corrientes de cambio entre las naciones.

Estas diferentes partes de la enseñanza constituyen los tres grupos de la geografía física, política y económica. A ellas podría añadirse otra: *geografía matemática*, pero ésta forma una ciencia particular, constituida con independencia.

La geografía económica no existía de nombre ni de hecho en la enseñanza fran-

cesa antes de 1865. En 1866 se la introdujo de hecho en el programa de la enseñanza secundaria especial, y de nombre y de hecho en el programa de la enseñanza clásica de 1872. Util en todas partes, tiene una importancia capital en la primera de dichas dos enseñanzas y debe tomar en ella más desarrollo que en las otras.

Estas diversas maneras de ser de la geografía no son más que los miembros dispersos de una misma ciencia; es preciso juntar estos miembros distintos, á fin de dar al cuerpo la unidad y la vida, buscar los lazos que unen las partes entre sí, para elevarse hasta la concepción de la armonía general.

Ninguna de las partes de la geografía así entendida es nueva; pero las indicadas cuestiones suelen tratarse aisladamente como extrañas unas á otras, colocadas aquí ó allá sin orden, porque, á pesar de los trabajos sistemáticos de los alemanes, á pesar de los esfuerzos de algunos profesores de Inglaterra y de América, no se sigue siempre el lazo lógico que une las partes.

Es preciso que resulte el enlace bajo el gran amontonamiento de fenómenos; los geógrafos deben buscar ante todo el encadenamiento y la unidad. Una ciencia no es verdaderamente digna de este nombre, si no ha llegado á abrazar su asunto de manera que forme un todo homogéneo, cuyas partes se ligen estrechamente las unas á las otras por una idea común.

Los maestros no deben perder de vista este hilo conductor, á fin de mostrar, describir, explicar, de manera que la geografía sea una verdadera descripción de la Tierra, animada y pintoresca como el original que se propone pintar, diversa como ella, y, sin embargo, una, por las grandes leyes de la física terrestre, de la cual todos los fenómenos naturales son manifestaciones, y por la armonía que se establece en los fenómenos sociales entre las fuerzas de la naturaleza y el genio del hombre. La Tierra ha de presentarse como un cuadro de los recursos propios de cada comarca, de los esfuerzos de los pueblos para explotar estos recursos, del resultado más ó menos feliz de estos esfuerzos, del movimiento que producen la industria y el comercio, y de las diversas civilizaciones, que nos presentan en la misma época, como para

nuestra instrucción, toda la serie de condiciones por las cuales la humanidad ha pasado desde los tiempos más remotos. La Tierra es el dominio del hombre; es preciso que el hombre conozca su dominio para gozar de él y para hacerlo valer; la geografía tiene por objeto enseñárselo.

En la lucha continua que la humanidad libra desde el comienzo de los siglos contra la miseria, la ignorancia y la inmoralidad, es decir, contra el mal, cada pueblo tiene por auxiliares ó por enemigos las fuerzas de la naturaleza, según que ha sabido plegarlas á sus designios á fuerza de inteligencia y de trabajo, ó que, por imprevisión ó pereza, las ha abandonado á sí mismas; tal es la conclusión última á la cual llega la geografía.

En la concepción de M. Levasseur, esta ciencia, partiendo de la observación de los fenómenos puramente físicos y materiales, se eleva hasta los estudios del orden moral, y en su término se confunde casi con la ciencia económica, á la cual se refieren las relaciones del hombre con la naturaleza.

En los programas de 1872, que él considera como base fundamental de la reforma en la enseñanza geográfica, la distribución general de la materia descansa sobre los principios siguientes: volver muchas veces sobre los mismos asuntos, á fin de grabarlos en la memoria; proceder, no por simple repetición, sino por gradación progresiva; dar al estudio de cada país un desenvolvimiento proporcional al interés que deba inspirarnos. Dichos programas piden que se describan los grandes fenómenos de la naturaleza y que se den á conocer las producciones características de las comarcas, la riqueza de los Estados y su organización política.

En cuanto á la manera de aplicar estos programas—decía M. Levasseur—el geógrafo está obligado á compulsar muchas estadísticas, á reunir y comparar muchas cifras; pero debe tener cuidado de no darlas todas. Hay que usar sobriamente de los datos de estadística en geografía, como de las fechas en historia.

La aplicación de este método no dispensa del esfuerzo de la memoria. Sería aplicarlo mal, limitarse á enseñar generalidades vagas y sin fundamento, por reacción contra el abuso de la nomenclatura. No

suprime los hechos y los nombres; los explica y los ilustra; y para tener tiempo de explicar la razón de las cosas, no comprende en la lección del maestro, ni pide al alumno que conserve en la memoria, más que las cosas esenciales, ó, por lo menos, muy útiles, dejando al manual que el alumno consulta, pero que no debe aprender enteramente de memoria, el cuidado de proporcionarle más detalles.

Este sentido se ha mantenido en sus principios esenciales, desde que se afirmó en la reforma explicada con tanto acierto en el Congreso de Londres por su principal inspirador. Las *Instrucciones* dictadas por el Ministro de Instrucción pública á los funcionarios de la enseñanza secundaria sobre la aplicación de los programas de 1890 lo muestran cumplidamente.

«La geografía—decía el Ministro—tiene un valor educativo y concurre, como la historia, al desenvolvimiento de las diversas facultades del alumno. Sirve para despertar y enriquecer la imaginación, describiendo los lugares y las civilizaciones; para formar el raciocinio, encadenando las causas á las consecuencias y tratando de elevarse de los hechos á las leyes; para dar una educación moral, porque todo estudio que tiene por objeto el hombre es un estudio moral; para dar una educación cívica, haciendo conocer la patria desde la escuela; para desenvolver la memoria, sin partir, no obstante, de la idea de que con aprender nombres se sabe geografía. Las *Instrucciones* afirman el principio de que la base de la enseñanza es un conocimiento sólido y racional de la geografía física; que debe darse el primer lugar al estudio del relieve del suelo; que importa describir los macizos necesarios para dar una idea de la configuración general de una comarca y para explicar la distribución de las aguas; que entre la orografía y la hidrografía hay una relación necesaria, por lo cual no puede tratarse de ésta sino después de aquélla, y que los climas deben formar el último capítulo de la geografía física. En este orden de estudios, ninguna noción puede ni debe ser introducida sin su razonamiento ó explicación de causa.»

A propósito de la geografía económica, en que el orden y el encadenamiento de las ideas se establecen más fácilmente, las

*Instrucciones* recomiendan poner bien en evidencia el lazo que une los hechos económicos á los fenómenos físicos. Casi en todas partes se hace de todo, y el maestro debe llamar la atención en cada región sobre las industrias que son como los frutos del suelo; localizándolas, no se olvidará de explicarlas. Las cifras tienen también su lugar señalado en este estudio; pero el abuso de la estadística es tan perjudicial como el de la nomenclatura.

Las *Instrucciones* tratan después de la geografía política y de la geografía histórica y terminan por una declaración oportuna. «Nada absoluto puede decirse sobre el desarrollo que conviene dar á cada una de las tres partes, física, económica y política. Todo depende de la materia de que se trata y del grado de madurez de los alumnos para quienes se trata.»

Hacen falta cartas murales, manuales y atlas conforme á los programas. Diversos autores los han compuesto; cada gran librería clásica tiene los suyos.

MM. Lavallée, Dussieux, Barberet y Magin, Malte-Brun hijo, Babinet, Meissas y Michelot, Drioux-Leroy, Delamarche, Chevalier, Périgot, Cortambert y otros habían publicado, antes de la reforma de 1871-74, obras, libros ó atlas, algunos de los cuales constituían un progreso sobre los clásicos anteriores.

Después de la reforma, varios de ellos, y particularmente M. Cortambert, han modificado ó corregido sus obras, para ponerlas en armonía con los nuevos programas.

MM. E. Reclus, Lemonnier y Schrader han escrito también libros apropiados á la enseñanza secundaria; MM. Schrader, Prudent y Anthoine han publicado atlas de geografía moderna. La mayor parte de estos trabajos, libros y cartas están editados por la librería de Hachette y Compañía.

El mismo Levasseur ha dado á luz una larga serie de publicaciones, libros y atlas para cada una de las clases de la enseñanza clásica y especial, editadas, como su gran Atlas de Geografía física y política, por la librería Delagrave. La expresión más completa de su método se encuentra, á juicio del mismo, en la obra *La France et ses colonies (Géographie et Statistique)*.

La misma librería ha editado las obras, libros y atlas del general Niox, que están destinadas á la enseñanza militar.

M. Pigeonneau, que se interesa particularmente por la geografía económica, ha compuesto una colección completa de manuales, editados por la librería Belin. El Atlas Drioux-Leroy, frecuentemente reformado, y las lecturas geográficas de M. Lanier, que forman muy útil complemento del manual, están editados por la misma librería.

La librería Colin ha editado las obras, muy extendidas en la enseñanza, que M. Foncin ha compuesto principalmente en forma de textos-atlas.

Los manuales clásicos de M. Marcel Dubois, más recientes, están editados por la librería J. Masson.

Cita después M. Levasseur las primeras publicaciones de Vidal de la Blache (*La Terre, États et nations de l'Europe autour de la France*), editadas por la casa Delagrave, á las cuales hubiera podido añadir el excelente manual hecho en colaboración con Camena d'Almeida (*Cours de Géographie; Enseignement secondaire*), y el *Atlas général Historique et Géographique*, que, con los libros de Dubois, constituyen la última palabra de la geografía pedagógica francesa.

M. Deville ha escrito para la enseñanza comercial un tratado (*Manuel de géographie commerciale*), en dos volúmenes, editado por la librería Berger-Levrault.

Muchas de dichas publicaciones están ilustradas con pequeñas cartas y láminas. Tales ilustraciones son recomendables, cuando están bien elegidas; atraen la atención y contribuyen á fijar el objeto en la memoria de los alumnos.

Para determinar bien la situación relativa de los lugares, la carta es indispensable. M. Levasseur insiste mucho, con razón, en que lo importante es *hacer ver* y *hacer comprender* para *hacer saber*, y que *hacer ver* es una manera de *hacer comprender* y *retener*. Por esto, sabiendo, en virtud de su experiencia de profesor, que los alumnos no se toman siempre el trabajo de hojear y de consultar un atlas al mismo tiempo que estudian su lección en el libro, se ha propuesto colocar la carta lo más cerca posible de la lección. En el libro, habría sido preciso volver páginas para encontrar

en la carta un lugar geográfico; con objeto de simplificar el trabajo, ha hecho atlas que no son mucho más difíciles de manejar que los volúmenes, y que, formados según el método analítico, contienen tantas cartas distintas como capítulos hay en el libro, conteniendo cada carta solamente los lugares mencionados en su capítulo. Este procedimiento ha tenido muchos imitadores.

Para *hacer ver*, el maestro no puede emplear durante su lección un atlas, tiene necesidad de la carta mural. El uso frecuente del encerado es muy recomendable: completa la carta mural.

La carta mural puede ser más detallada para una clase de liceo que para una escuela primaria; debe, sin embargo, procurarse siempre en ella sencillez y claridad.

El encerado ordinario sirve para el trazado de ciertos pormenores que la carta mural no da suficientemente. Hay dos maneras de servirse de él: ó el maestro hace su dibujo antes de la clase, sistema preferible cuando no está bastante seguro de su mano, ó dibuja en clase, á medida que expone su asunto, procedimiento que deja una impresión más viva en el espíritu de los alumnos. Es bueno emplear lápices de colores para que el dibujo hiera más la vista. M. Levasseur recomienda el uso de las cartas murales mudas sobre tela apizarrada, que ofrecen solamente el contorno de las costas, los límites de los Estados y de las divisiones administrativas y el emplazamiento de las principales poblaciones. Sobre estas cartas, el profesor, guiándose por los límites, pone cada cosa en su sitio, dibuja con seguridad y hace durante la lección un croquis más correcto que el trazado sin guía. Este procedimiento tiene otras dos ventajas. En primer lugar, hace ver al alumno inmediatamente la relación de la parte dibujada con el conjunto de la comarca. En segundo lugar, si el alumno se sirve de una pequeña carta muda con las mismas divisiones, puede seguir la lección, reproduciendo el dibujo del profesor á medida que éste lo traza; así se le graban mejor las cosas en la memoria y conserva una nota precisa de la lección.

Las cartas mudas para el dibujo del alumno son de dos clases: unas, con los límites de las divisiones administrativas y

las capitales, y otras, con las líneas de costas y las corrientes de agua. M. Levasseur aconseja emplear las primeras para el dibujo de los ríos y de las montañas, y las segundas para dibujar los departamentos y las capitales. Así, proporcionando al alumno puntos de referencia, se consigue que haga también su croquis más rápida y exactamente que procediendo sin guía.

Sucede con frecuencia que, cuando el alumno dibuja por completo una carta, se interesa más en el dibujo y en el colorido que en la posición de los lugares; con la carta muda, es preciso que reflexione á cada paso sobre ella, para que lo dibujado guarde relación con lo que se añade.

El método propuesto no excluye absolutamente el trazado de cartas completas, por el alumno; pero restringe su empleo y las reemplaza con ventaja por las mudas, en la mayor parte de los casos.

La carta muda del alumno se recomienda por otro motivo: sirve para hacer ejercicios, que equivalen á las preguntas sin exigir el tiempo que éstas. El maestro pide trazados, que ejecutan todos los alumnos á la vez y que se examinan en pocos minutos.

En la enseñanza secundaria, en Francia, la geografía está á cargo del profesor de historia y de geografía. Algunos amigos de la geografía han reclamado, y reclaman todavía, que la geografía sea enseñada por un profesor especial, que se cree una agregación de geografía y que se establezca en la Escuela Normal superior una sección de geografía para la preparación á este examen. Invocan en apoyo de la reforma argumentos juiciosos, como la especialidad de ciertos conocimientos científicos y económicos, necesarios al geógrafo y superfluos al historiador; pero no son concluyentes. En algunos grandes liceos, podría haber ventaja en confiar á un mismo profesor las clases de geografía; pero en los establecimientos pequeños sería demasiado emplear dos profesores: uno para historia y otro para geografía.

Por otra parte, muchos pedagogos piensan que, especializando demasiado á los maestros de la enseñanza secundaria, se corre el riesgo de limitar mucho su horizonte y tal vez de impulsarles á que den un detalle excesivo en sus clases. En la es-

cuela primaria, un mismo maestro da toda la enseñanza; en las cátedras de la enseñanza superior, la especialidad se impone; pero la enseñanza secundaria está en una situación intermedia. Ahora bien; entre la historia y la geografía hay relaciones bastante íntimas para que una no sea incompatible con otra; y los conocimientos especiales que la topografía, la construcción de cartas, etc., exigen, no son más difíciles de adquirir que los relativos á cronología ó á lectura de diplomas.

Los profesores de historia y de geografía deben estar provistos de grados que acrediten su capacidad. El primero es la licenciatura en historia; el segundo, que constituye la sanción definitiva del profesorado, la agregación. La licenciatura es un examen que los candidatos, ya provistos del grado de bachiller, sufren ante las facultades de letras y para presentarse al cual no están de ordinario capacitados sino después de dos años de estudios especiales. La agregación es un concurso muy difícil, que tiene lugar todos los años ante un jurado nombrado por el Ministro; para presentarse á la agregación, es preciso ser licenciado.

El concurso de agregación ha sido modificado y descompuesto en dos series de pruebas, en Octubre de 1895. La primera, que consiste en sostener una tesis, explicar un texto y dar una lección, que se discute, tiene por jueces á los profesores de la facultad en que el alumno ha estudiado; la segunda se verifica ante un jurado especial.

Los candidatos á la licenciatura y á la agregación se preparan, los unos, en la Escuela Normal superior, en la cual se entra por concurso; los otros, en las facultades, en las que se conceden pensiones (*bourses*) á los alumnos de mayores méritos.

En la enseñanza primaria, es bueno que los maestros sigan exactamente el programa oficial y se atengan por completo al método establecido. En la enseñanza secundaria, conviene dejar más iniciativa á los profesores, exigiéndoles que realicen el programa. No hace falta encerrarles en prescripciones demasiado minuciosas; según la índole de su exposición y el grado de adelanto de los alumnos, el maestro podrá insistir más sobre tal ó cual parte, po-

ner en relieve los puntos que le parezcan propios para excitar el interés, agruparlos como juzgue conveniente. Importa que la geografía sea sabida, y para esto es preciso que la enseñanza tenga variedad, movimiento, que profesores y alumnos encuentren en ella un cierto atractivo. Ahora bien; dejando al profesor independencia para moverse dentro del plan general y para arreglar sus lecciones con libertad, se hará para él y para su clase la enseñanza atractiva. El único punto en que la administración y la inspección tienen interés en mostrarse exigentes, es el resultado.

(Continuará.)

### ADICIONES Á LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA,

por el Prof. D. Rafael Altamira, C. A.,

Catedrático de Historia del Derecho en la Universidad de Oviedo.

(Conclusión) (1).

### III.

#### BIBLIOGRAFÍA MODERNA.

Las papeletas y apuntes bibliográficos que he reunido desde Octubre de 1894, pueden clasificarse en dos grupos: uno, de los libros y artículos de revistas publicados con posterioridad á aquella fecha; y otro, de los anteriores é ignorados ó inadvertidos por mí, al dar á la imprenta la segunda edición de *La enseñanza de la historia*. Consignaré unos y otros, ordenados por materias.

1. *Historia del método y del concepto de la historia*.—Casi al mismo tiempo, se han publicado dos estudios de este género, el uno en alemán, el otro en inglés: el primero, en la *Deutsche Rundschau* (año XXII, 1896, cuadernos de Julio y Agosto), con el título de *El desarrollo de la historiografía antigua*; el segundo, en la *Educational Review*, de Nueva York (Noviembre, 1896), con la rúbrica *Ranke y el comienzo del método de los seminarios históricos*.

El articulista de la *Deutsche Rundschau*, Otto Seeck, examina principalmente la cuestión de la verdad histórica en los autores griegos y latinos, empezando por los poemas históricos y las historias locales, y haciendo notar cómo, después del impulso

científico que pretendió dar Hecateo á la historia, se produjo una reacción en favor de las leyendas poéticas de los rapsodas. Herodoto renunció tan sólo á la forma métrica, pero dió libre entrada en su prosa á las leyendas. Hasta Tucídides, no adoptó la historia su verdadero carácter, y después de él se inició la decadencia, ya notable en las obras de Jenofonte, á excepción de *La retirada de los diez mil*, por el carácter predominantemente moral de este libro. Lo mismo ocurre con Plutarco; y casi todos los historiadores latinos que se proponen defender una tesis, un partido político ó un punto de vista especial, subordinan la verdad histórica á sus opiniones particulares. El único historiador de la antigüedad que merece absoluta confianza es Tucídides (1).

El artículo de la *Educational Review*, firmado por Edward G. Bourne, de la Yale University, guarda relación más estrecha con nuestro punto de vista. Sabido es que ordinariamente se coloca el punto de partida de los seminarios históricos en el fundado por Ranke en 1839 (2); hecho que ya consignamos en el lugar oportuno de *La enseñanza de la historia* (3), si bien advirtiendo que, antes de Ranke, funcionaban ya en Universidades de Alemania seminarios de materias anejas á la historia, como el filológico de Thiersch. El Sr. Bourne trata especialmente este punto, y valiéndose de documentos contemporáneos y de las propias obras de Ranke, Koechly, Raumer y otros autores de comienzos del siglo actual, nos informa detalladamente de los precedentes que tuvo la iniciativa del primero, y del origen inmediato del seminario de 1825.

(1) Al mismo orden de cuestiones que este artículo pertenece la disertación reciente del profesor italiano Luc. Cerrate, *L'arte storica in Erodoto di Alicarnaso* (Génova, 1896. En 8.º, 85 págs.), que no he leído aún. Véanse también el artículo de J. M. Stahl, *La más antigua historiografía griega y sus relaciones con la poesía épica*, en *Neue Jahrbücher für Philologie und Paedagogik* (Bd. CLIII y CLIV, H. 6.) y el de R. Pichon, *Un historien positiviste dans l'antiquité. La méthode de Polybe*, en *Rev. universitaire*, 15 Nov. 96, págs. 317-334.

(2) Esta fecha no es completamente exacta. Ranke planteó su seminario en 1825. En 1837, expuso por primera vez sus ideas acerca de este método en el prefacio de la obra de sus alumnos, *Jahrbücher des deutschen Reiches unter der Sächsischen Haube*; pero los biógrafos de Ranke, Dove y Giesebrecht, señalan las fechas de 1833 y 1832, respectivamente. Véase la discusión de esto en la nota 12 del artículo de Bourne.

(3) Pág. 23.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

A fines del siglo pasado, existían ya en Alemania seminarios filológicos, que no eran sino una especie de escuelas normales para la educación de los futuros profesores de literatura clásica. El más famoso de estos centros fué fundado en Halle, 1787, por Wolf; pero el verdadero precedente ha de hallarse en la «Societas Philologica» de Beck, creada, tres años antes que el seminario de Wolf (1), en Leipzig. Reuníanse los miembros de ellas dos veces por semana, y el método de trabajo era como sigue: uno de los asistentes escogía un pasaje de autor clásico, cuya discusión y comentario gramatical é histórico preparaba para otra reunión, en la cual exponía el resultado de su estudio y escuchaba las observaciones de los demás concurrentes (2).

Poco después, en 1799, Godofredo Hermann fundó en Leipzig una «Societas Graeca» que duró hasta 1840 y que trabajaba en forma análoga á la Filológica de Beck. De una y otra formó parte Ranke, cuando estudiaba en Leipzig (1814 á 1818), preocupado especialmente con los estudios de literatura clásica.

Ranke no hizo, pues, en 1825, sino aplicar en Berlín lo que había visto hacer en las clases de Leipzig (3); pero la excitación para ello la recibió, no de su propio ánimo, sino de su amigo Carlos von Raumer, profesor de mineralogía; aunque es presumible que también contribuyera á su decisión el ejemplo de su profesor de derecho en Gotinga, el célebre Hugo.

Las ideas de Ranke, en punto á su seminario y al método de que era expresión, hállanse expuestas en el prefacio antes indicado, en su *Obras*, vol. III, págs. 479-481, en sus cartas á Waitz y en su autobiografía, *Zu Eigenen Lebensgeschichte*, págs. 34, 257 y 148, 649 y 650. El autor del artículo que nos ocupa traslada algunos de estos interesantes pasajes, con otros de Sybel y de Waitz, el más notable discípulo de

Ranke y uno de los más ilustres profesores de historia en este siglo (1).

De un reformador de otro orden, pero de no menos influencia en su patria por lo que toca á la organización de la enseñanza en general, se ocupa la *Revue du monde catholique* (Enero 1896), en un artículo que firma H. Hoisnard: *M. Duruy et l'enseignement classique de l'histoire*.

Finalmente, al método histórico en América, se refieren los dos siguientes artículos: *American history: how it is written*, publicado en la revista *Black* (Enero de 1896), y *How the History is written in America*, del *Macmillan's Magazine* (Julio, 1896).—Véase también en el *Annual report of the American Historical Association* (1894), un estudio de H. Adams sobre el desarrollo de la ciencia de la historia, y el libro de M. Hinsdale, de que se hablará luego (2).

De otras publicaciones que en cierto modo pueden servir para la historia del método, se tratará en el número 6.

2. *El elemento natural en la historia*.—El problema de las relaciones entre el medio natural y la humanidad, en su desarrollo histórico, sigue discutiéndose en los mismos términos que ya expusimos (3); pero es fácil notar que se acentúa de cada día más la reacción contra las exageraciones materialistas, cuyo proceso conocemos.

Manifestación de esta corriente es, por ejemplo, el reciente artículo de Aly sobre el materialismo en la historia (*Preussische Jahrbücher*, Bd. LXXXI, Heft 2, 1895), que combate la pretensión de conceder al medio físico (el clima) y á la herencia fisiológica una influencia decisiva en el desarrollo histórico (4). Las investigaciones en

(1) Waitz habla del seminario de Ranke, en su *Glückwunschnschreiben*, págs. 4-5, y en las 5-7 del suyo propio, establecido en Gotinga y que tan grande influjo ejerció en Alemania.

(2) Ignoro si pertenece á este mismo género un artículo del P. L. Bontié, *L'Histoire à notre époque* (en *Etudes religieuses*, 5 Enero 1897). El profesor Beer, de la Columbia University (Nueva-York), cita, en un artículo crítico de mi libro, publicado en la *Political Science Quarterly* (Diciembre, 1896), una obra de Mr. Flint relativa al desarrollo del concepto de la historia, *History of the philosophy of history*.

(3) *La enseñanza de la historia*, págs. 160 á 190.

(4) Lo mismo opina el escritor francés Odin, en su reciente libro *La genèse des grands hommes*. París, 1896. No debe confundirse esta cuestión de la influencia del clima y de los factores físicos, externos al hombre, con la lla-

(1) El autor rechaza como precedente el *Institutum Historicum* creado en 1764 por Gatterer en Gotinga, y que Wegele en su *Geschichte der deutschen Historiographie*, página 761, reputa como tal.

(2) Cf. este método con los adoptados en los seminarios actuales. *La enseñanza de la historia*, págs. 26 á 31.

(3) Wilken, el célebre historiador de las Cruzadas, dirigió también en Berlín un seminario antes y durante la época de Ranke.

este sentido no cesan, sin embargo, y no puede caber duda en punto á su utilidad para comprender el organismo de los factores históricos, siempre que no se extravíen con exageraciones dogmáticas ó anticipaciones teóricas, fatales para el éxito de todo trabajo científico. No deben, pues, olvidarse los escritos que á esta tendencia se refieren; y como muestra de ello citaremos el estudio de Le Conte, *Critical Periods in the history of the Earth* (en el *Bull. of the Depart. of Geology: University of California*, núm. 11, 1895), que responde al sentido de Lyell y Darwin; el del profesor Dr. W. J. van Beber, *Die Klimate der Erde und ihr Einfluss auf den Menschen* (*Globus*, número 69, 1896), el de Lagneau, *Influence des milieux sur la race. Modifications mésologiques des caractères ethniques de notre population* (*Bull. de la Soc. d'anthropologie*, vi-2, 1895), el de W. Z. Ripley, *Geography and Sociology* (*Political Science Quarterly*, Nueva-York, Diciembre, 1895, págs. 636-655), los de Sir J. W. Dawson y el Rev. D. Gath Whitley, *The meeting Place of Geology and History* (*Critical Review*, Julio, 1895), y el profundo estudio de Zimmermann sobre la *Influencia del medio en la formación de la población del ducado de Brunswick* (*Jarh. für Gesetzgebung*, H. 2, 1897).

Por lo que se refiere á la teoría del relieve geográfico, en el sentido de Ritter, es de gran curiosidad histórica el tratadito del filósofo K. C. F. Krause, *Aphorismen*

mada del *materialismo histórico*, que se refiere directamente á la teoría de Marx y los socialistas, para quienes la clave de la historia son las condiciones económicas, de las cuales dependen todas las demás. Véanse sobre esto los folletos de B. Croce, *Sulla concezione materialistica della Storia* (Napoli, 1896. En 4.º mayor, 23 páginas), y *Le teorie storiche del Prof. Loria* (Napoli, 1897), que dan también una bibliografía bastante completa de la cuestión. Interesa igualmente, para la bibliografía y exposición de este sentido, la obra reciente de Ferraris, *Il materialismo storico e lo Stato*. Palermo, 1897), publicada antes en *Nuova antologia*, Abril y Mayo 1896.—A nuestro público, que en general lee pocas obras alemanas, le será más familiar que otras citadas por Croce y Ferraris, la de Thorold Rogers, *The economic interpretation of history* (Londres, 1888), por haber sido traducida al francés (París, 1892), y últimamente al español; y los escritos del Prof. Labriola, reunidos en la reciente edición francesa (París, 1897), bajo el título de *Essais sur la conception matérialiste de l'histoire*.—V. también, Andler, *Conception matérialiste de l'histoire* (*Rev. de métaphysique*, 1897), Durkheim, art. en la *Rev. Philosophique* (Diciembre 97), y el de P. Barth en los *Jahrbücher* de Conrad (Enero, 1896).

*zur Geschichtswissenschaftlichen Erdkunde*, impreso por primera vez en Berlín en 1894 (80 páginas y un mapa) (1). Refiérense á lo mismo la disertación de E. Hölzel, *Das geographische Individuum bei Karl Ritter und seine Bedeutung für den Begriff der Naturgebietes und der Naturgrenze* (Leipzig, 1896); el artículo de F. Schrader, *De l'influence des formes terrestres sur le développement humain* (*Rev. de l'Ecole d'Anthrop.* Año III), y el estudio, particularmente interesante para nosotros, del profesor Th. Fischer, *Die Südeuropäischen Halbinseln* (en la colección Kirchhoff, *Unsere Wissen von der Erde*; Viena, Praga, Leipzig, 1893), que se refiere á la influencia de las condiciones geográficas en la historia de España y Portugal. Para el estudio de las variaciones del relieve, puede servir en general el libro de Julio Girard, *La Géographie littorale* (París, 1805).

Como fórmula concreta del estado que hoy alcanza esta cuestión científica y de su solución más templada (que es la dominante, al parecer), debe verse la lección inaugural del curso de «Método geográfico», explicado en el «Colegio libre de Ciencias sociales» de París por M. Jean Brunhes, y titulada *Les principes de la Géographie moderne* (2). En ella se afirma la verdad de muchas relaciones importantes entre el hombre y el medio geográfico, al propio tiempo que se estudia el poder de la acción humana sobre las condiciones naturales del medio (3) y se critican las teorías extremas de los materialistas (4).

3. *El sujeto en la historia*.—Lo mismo que en la referente al medio físico, nótase en la literatura reciente sobre el sujeto histórico una reacción contra las teorías liga-

(1) Krause escribió también, en 1811, un estudio titulado *La Tierra como morada de la Humanidad (die Erde als Wohnort der Menschheit)* y hay muchas teorías de esta clase en su *Espíritu de la Historia de la Humanidad (Geist der Geschichte der Menschheit, 1843)* y otros libros.—De F. Ratzel hay un reciente estudio sobre las relaciones entre el Estado y el suelo, en las Memorias de la *K. Saechsische Gesellschaft der Wissenschaften* (B. xvii, núm. 4, 1896).

(2) Se ha publicado en los números de 1.º y 16 de Setiembre de 1897 de *La Quinzaine* (París). La parte que interesa á nuestro asunto es la contenida en el número de 16 de Setiembre, págs. 239-255.

(3) V. *Enseñ. de la hist.*, págs. 184-5.

(4) V. sobre las teorías de Buckle el reciente libro de J. P. Robertson, *Buckle and his critics* (Londres, 1896).

das á la corriente positiva (1). Es fácil advertir, sobre todo en Alemania y en Francia, una como restauración de la teoría del *genio*, contra la supuesta acción decisiva y preponderante de la masa, tan radicalmente sostenida por Mougeolle, Gumpłowicz (véase, por ejemplo, un artículo suyo en la *Revista de Derecho y Sociología*, 1895, páginas 537, 542-4, 546-6) y otros. Para el estudio de esta reacción pueden servir de guía, v. g., el artículo de H. Prutz sobre la Historia del pueblo alemán, de Lindner (*Die Popularisierung der deutschen Geschichte*; en *Beilage zur Allgemeinen Zeitung*, 1895, núm. 199, 20 Julio); el ya citado de Aly sobre el materialismo en la historia (*Preussische Jahrbücher*. Bd. LXXXI, H. 2, 1895), que combate la teoría del medio, en virtud de la cual «resulta inexplicable la personalidad de los grandes hombres»; el amplio estudio de E. Lombardo Pellegrino, *L' Uebermensch nella società e nel diritto* (*Rev. Scientifica del Diritto*, Junio-Julio, 1897, con ulterior tirada aparte), interesante sobre todo por la distinción que establece entre la acción de la masa en la *evolución* y la iniciativa de los genios en el *progreso* y por la enérgica reivindicación que hace del sentido *individual* en la historia, conforme á las ideas clásicas de Cattaneo, Lazarus, Steinthal y otros; y, finalmente, las traducciones recientes al francés de Carlyle y Emerson, cuya boga parece renacer en el vecino país. Es de advertir que el traductor de Emerson interpreta malamente *Representative men* por *Les Sur-Humains*, ligando esto con la teoría del «Uebermensch» de Nietzsche. Semejante cambio en el sentido de Emerson, irremplazable por el de Nietzsche, ha sido con razón censurado al traductor (2). Véase también la introducción á la versión francesa de *Los héroes*, por J. B. J. Izoulet, que se titula *Le Crépuscule des Dieux*, y la disertación de Frederic W. H. Myers, *The Psychology of Genius*, leída en el tercer Congreso de Psicología de Munich (Agosto, 1896). De otros

(1) Sobre *Sujeto de la historia* hay en la *Rev. contempor.* 1884, un artículo de D. Ramón L. Vicuña, que no conozco.

(2) Esto no quita para afirmar que Nietzsche es, efectivamente, opuesto á la teoría de la preponderancia del medio social sobre el genio, aunque con limitaciones, como veremos más adelante.

libros y artículos relativos al mismo asunto y no escasos en número (lo cual revela la importancia que hoy se concede á esta cuestión, incluso en España y en la América española), se hablará en la parte de este libro dedicada á estudiar *El problema de la dictadura tutelar en la historia*.

A la doctrina general de la psicología de los pueblos se refieren el artículo de Fouillé *La psychologie des peuples et l'anthropologie* (*Rev. des Deux Mondes*, 15 Marzo, 1895); el muy interesante de G. Richard, *La Sociologie ethnographique et l'histoire: leur opposition et leur conciliation* (*Revue Philosophique*, Noviembre, 1895); el libro de Novicow, *Conciencia y voluntad sociales* (París, 1897); el estudio de J. Torné Alemany, interesante por dar en España la expresión más desarrollada del sentido *individualista*, en la propia dirección que Lombardo Pellegrino, á quien precede (*La Psicología social*, en la *Rev. jurídica de Cataluña*, tomo II, 1896, páginas 266 y 897); y, al parecer, el recientísimo libro de J. Fortoul, *El hombre y la Historia* (París, Garnier, 1896). Deben tenerse en cuenta algunos pasajes y notas de los *Principios de Política*, de Holtzendorff (lib. I, cap. I), acerca de la psicología nacional, así como las consideraciones de Fichte en sus *Discursos á la nación alemana* acerca de las relaciones entre el genio y la colectividad (1).

4. *El contenido de la historia*.—Es esta la cuestión principal entre las varias teóricas que influyen en el problema metodológico. Ya hicimos notar (2) las vaguedades que en ella hay todavía, merced á la inseguridad del concepto de *civilización* y á las contradicciones de la corriente general que desde hace siglos viene integrando, paso á paso, el organismo de los factores históricos (3), contradicciones visibles en los mismos que se dicen hoy sus representantes, en quienes el antiguo exclusivismo de la historia política lleva peligro de ser sustituido por el exclusivismo de la *Kulturgeschichte* (4). Este peligro no ha cesado, á pesar de las protestas de muchos que, como

(1) Véase también lo que decimos en el cap III del estudio sobre *El problema de la dictadura tutelar en la historia*.

(2) *La enseñanza de la historia*, cap. III, 2.

(3) Véase la historia de esta corriente en el mismo capítulo, § 1.

(4) *Loc. cit.*, especialmente, págs. 150, 51, 52 y 53.

nosotros, comienzan por defender el pleno derecho de todas las actividades humanas á ser consideradas como elementos de la historia; y las discusiones en este sentido continúan con iguales exageraciones é igual falta de precisión por ambos lados. Lo cual se deriva, á nuestro parecer, de plantear mal la cuestión, atendiendo antes á fútiles pugilatos de primacía que al concepto de la unidad y organismo de la vida social, que es el que debe guiar en este punto.

Reflejo de tales discusiones es el folleto del escritor italiano, nuestro amigo, B. Croce: *Intorno alla Storia della Cultura* (Kulturgeschichte), publicado en Nápoles á fines de 1895 (en 4.º mayor, 18 páginas). El autor tercia en ellas, y como es un espíritu serio y conoce además bien la literatura alemana referente á la cuestión (los artículos de Gothein, Schäfer y Steinhausen, que ya citamos, además de los de Riehl, Lorenz y otros), su disertación ha de ser una guía excelente para los lectores españoles, que pueden abordar sin dificultad el italiano, en punto á la bibliografía y al criterio para resolver la dificultad. La conclusión á que llega el Sr. Croce no difiere esencialmente de la expuesta por nosotros, aunque por el tono polémico del folleto (que reduce algo los términos de la cuestión y la aparta de aquel sólido fundamento que da el apreciarla en sus orígenes anteriores á este siglo y á las disputas de Schäfer y Gothein) pudiera parecer el autor menos francamente convencido de la razón que en el fondo asiste á los defensores de la *Kulturgeschichte* como elemento esencial de la historia humana, de lo que en rigor lo está, y aun algo tocado (á pesar suyo y seguramente sin darse cuenta de ello) de un cierto injusto tono satírico y despreciativo hacia las corrientes modernas de la historiografía, que le arrastra á fijarse demasiado en la caricatura y la exageración de ellas. Sirvan estas observaciones de mera prevención á los que leyeren el trabajo del Sr. Croce sin estar preparados por otras lecturas y por el conocimiento de las demás obras en que se revela el sentido general, noble y elevado, de la doctrina de aquel benemérito crítico é hispanófilo (1).

(1) Vid. más adelante: *Concepto de la historia*.—Véase la crítica que del folleto de Croce acaban de hacer Bern-

También tiene interés para nuestro punto de vista, y por el carácter concreto de su argumentación, el artículo de H. Fleming, *L'enseignement de l'Histoire dans ses rapports avec l'histoire de la Civilisation*. (*Rev. intern. de l'enseign.* 1896, tomo xxxii, páginas 522-28), que trae, en su comienzo, una nota bibliográfica complementaria de la de Croce.

Como pura curiosidad de detalle, citemos el artículo de M. de Saussure, *Comment les chinois conçoivent leur civilisation* (*Rev. Scientifique*, 19 Enero, 1895), que puede servir de ilustración á lo dicho en las páginas 153 á 155 de *La enseñanza de la historia*, en punto al tipo especial de civilización de los pueblos no europeos.

5. *El concepto de la historia*.—Incluimos en este enunciado todas las cuestiones que formaban parte de la antigua Filosofía de la Historia y no constan en párrafos anteriores; y á la cabeza de ellas, la relativa á la clasificación de la historia en el orden de los conocimientos. Por ser de menos interés que las ya tratadas, para nuestro punto de vista, no las incluimos en las dos ediciones de *La enseñanza de la historia*. Tampoco haremos ahora sino señalarlas á la atención de nuestros lectores, indicando como guía para su estudio algunos libros de fecha reciente, que excusan nuevas explicaciones de nuestra parte.

De estos libros recomendamos en primer término el del Sr. Croce, *Il concetto della Storia nelle sue relazioni col concetto dell'Arte* (1), por lo comprensivo de su plan y la orientación que revela en punto á la bibliografía alemana referente al asunto. Croce niega á la historia la condición de ciencia (contra el parecer de otros críticos modernos, entre ellos Bernheim, en su por nos-

heim y Steinhausen en la *Zeitsch. für Kulturgeschichte*. Bd. III, Heft 4-5.—Sobre el concepto de la historia de la civilización, véase también el artículo de Lamprecht, *Was ist Kulturgeschichte, Beitrag zu einer empirischen Historik* (*Deutsche Zeitsch. f. Geschichtswissenschaft*, Julio-Setiembre 1896), y el reciente libro de Gumplowicz, *Sociologie et politique* (París, 1897).

(1) 2.ª edición, aumentada (Nápoles, 1896), de las dos monografías tituladas *La Storia ridotta sotto il concetto generale dell'Arte* (Nápoles, 1893) y *Di alcune obiezioni mosse a una mia Memoria sul concetto della Storia* (Nápoles, 1894), con los siguientes dos nuevos capítulos: *L'Arte, la Storia e la classificazione generale dello scibile*, é *Intorno all'organismo della Filosofia della Storia*.

otros varias veces citado *Tratado del método histórico: Lehrbuch der historischen Methode*), renovando la teoría escolástica, según la cual no puede haber ciencia de cosas particulares, como lo son aquellas en que se ocupa la historia. Para Croce es ésta, por el contrario, una forma del arte, que consiste en narrar ó expresar lo acaecido realmente, dándose la conexión entre historia y arte en el objeto, puesto que lo bello (asunto del arte en general, según el autor) equivale en último término á lo interesante, que es precisamente de lo que trata la historia (1).

Sin pretender discutir ahora estos conceptos del arte y de la materia histórica (aunque sin ocultar que no nos satisfacen), baste indicar para nuestro propósito la influencia que en el modo de escribir la historia puede ejercer, y de hecho ha ejercido siempre, su concepto. Ni cabe negar lo que un punto de vista análogo al de nuestro autor ha inclinado á los historiadores y tratadistas del Renacimiento hacia el lado retórico de la narración, ni pueden desconocerse los resultados beneficiosos que las modernas tendencias á constituir científicamente la historia han ejercido sobre ésta, sea cualquiera el juicio que de su pretensión esencial se forme, y el éxito que al cabo obtengan en esa misma pretensión (2).

Para las demás cuestiones que se refieren directamente á la Filosofía de la Historia, pueden orientar, aparte de los libros citados en los números 2, 3 y 4, estos tres recientes: Plantiko (O.) *Rousseau, Herders und Kants Theorie von Zukunftsideal der Menschheitsgeschichte*, Greiswald, 1895 (66 páginas); Renouvier (Ch.), *Introduction à la philosophie analytique de l'histoire. Les idées, les religions, les systèmes*, y *Philosophie analytique de l'histoire* (París, 1896, 2 volúmenes).

En punto á las cuestiones generales de

(1) Nueva explicación de este punto de vista de Croce se hallará en el cap. III de su folleto *Intorno alla Storia della Cultura*, págs. 15 á 18.

(2) Sobre el mismo problema que estudia Croce, véanse W. S. Jackman, *Correlation of science and history* (*Educ. Rev.* Nueva-York, Mayo, 1895), y Vitt. Cian, *L'estetica della Storia considerata specialmente nelle sue manifestazioni letterarie*. Messina, 1896 (77 págs.); y sobre el sentido moderno general de la Historia, S. Lilly, *The new spirit of History*. (*Nineteenth Century*, Octubre, 95).

la verdad, certidumbre, probabilidad, etc., de los hechos históricos, conviene volver á registrar las hoy olvidadas discusiones de Pouilly, Sallier, D'Anselme, Fréret, Burigni, Levesque y Larcher, que pueden leerse en los tomos correspondientes al siglo pasado y comienzos del presente, del *Recueil de l'Académie des Inscriptions et des belles lettres*, así como seis Memorias de Wegelin insertas en el *Recueil de l'Académie de Berlin*, y los artículos de Voltaire acerca del *Pirronismo* y de la *Filosofía de la Historia*. Las ideas del siglo XVIII, juzgadas por lo común demasiado en conjunto, reservan más de una sorpresa á los que las estudien al pormenor.

6. *Teoría metodológica*.—La bibliografía referente á este punto es la más abundante y revela el creciente interés que la cuestión metodológica inspira á los pedagogos y á los historiadores. Clasificaremos las papeletas en tres grupos: a), libros anteriores á este siglo ó de sus comienzos; b), tratados generales modernos del método; c), tratados de cuestiones particulares.

a) A los autores y libros citados en el capítulo correspondiente de *La enseñanza de la historia*, hay que añadir, entre otros, los siguientes:

*Methodus tradendi in scholis historiam*, escrito en 1717 para las Provincias alemanas de la Compañía de Jesús. Se ha publicado en los *Monumenta Germaniae paedagogica*, vol. XVI.

*Essai de l'éducation nationale*, de La Chalotais, autor francés del siglo XVIII. Defiende la conveniencia de la historia en la instrucción de los niños, contra el parecer de Rousseau y en parte de Volney, como sabemos (1).

En los *Ensayos* de Prescott, tan interesantes para España, se hallarán notas y reflexiones importantes sobre el modo de escribir la historia (tomo II, páginas 55-72). La fecha de estas reflexiones es de 1829.

Algún interés, en fin, aunque menos directo para nuestro estudio, tiene el *Discurso sobre el estudio metódico de la Historia Literaria*, publicado en 1790 por D. Cándido María Trigueros. (Madrid, Cano. En 8.º, 56 págs.)

(1) Vid. lo que dice de La Chalotais la *Hist. de la Pédagogie* de Compayré, pág. 292.

b) Debe mencionarse en primer término, por su extensión (110 páginas en 4.<sup>o</sup>) y por el nombre del autor—conocido en España merced á la traducción de su excelente *Historia Universal*,—la monografía de Oscar Jäger incluída en el *Handbuch der Erziehungs—und Unterrichtslehre für höhere Schulen* que dirige el Dr. A. Baumeister (Dritter Band: *Didaktik und Methodik der einzelnen Lehrfächer*.—Erste Abteilung. VIII. München, 1895.)

El profesor Jäger trata en esta monografía de la enseñanza de la historia en los varios grados de escuelas que en Alemania corresponden, en cierto modo, á nuestros Institutos (1). Los muchos datos y observaciones prácticas que el autor acumula, hacen de su estudio un libro grandemente interesante. Conviene notar que Jäger es director de un Gimnasio (escuela de segunda enseñanza) en Colonia.

De menores proporciones, más reducido plan y propósito menos práctico, es la disertación de K. Lamprecht, *Alte und neue Richtungen in der Geschichtswissenschaft* (Berlín, 1896, 79 págs.), que contiene un estudio sobre el método histórico y otro de las ideas de Ranke.

Algunas indicaciones interesantes se hallarán también en la Memoria correspondiente al segundo Congreso ó reunión de los historiadores alemanes, celebrado en 1894: *Bericht über die zweite Versammlung deutscher Historiker* (Leipzig, 1894), que cita Jäger.

Italia ha contribuído á esta bibliografía con un libro reciente de Camillo Trivero: *La storia nell' educazione* (2), que comprende amplio programa, á saber: un capítulo, que puede considerarse preliminar, dedicado al «problema pedagógico» (concepto y fin de la educación, medios para ella, etc.; otro, dedicado á la «naturaleza de la historia» (objeto de ella, espíritu histórico y producción histórica); un tercero,

que aborda directamente el asunto: «la historia en la educación» (utilidad general y educativa de esta enseñanza), y el cuarto, de interés práctico, que estudia las normas, los medios y métodos de la enseñanza histórica (lecciones, libros de texto, preguntas, ejercicios, etc.). No habla del material histórico: mapas, cuadros, dibujos...

Del profesor francés D'Arbois de Jubainville hay un breve tratado que se titula *Deux manières d'écrire l'histoire* (París, 1896), que más particularmente se enlaza con el punto de vista de Páez de Castro, por ejemplo, ó el de Fustel de Coulanges, que con el de la enseñanza, que ahora nos ocupa.

El profesor de pedagogía y metodología de las Secciones Normales de Bruselas, F. Ley, ha publicado una *Préparation à l'étude de l'histoire* (premier et deuxième degré. Entretiens familiers à l'usage des instituteurs. Bruxelles, sin a.) que es una aplicación de las doctrinas de la metodología moderna en forma de libro modelo, indicador de la marcha que puede seguirse en las conversaciones y «lecciones de cosas» que deben constituir el primer paso en la enseñanza de la historia (1). Así, las diferentes conversaciones entre el maestro y los alumnos están dedicadas á los recuerdos del niño, á los padres, á la familia, á la vida doméstica, á la parentela, á los antecesores, á la escuela, al municipio, al tiempo (empezando por la idea elemental de esta categoría y siguiendo por las determinaciones cronológicas del siglo, mil años, más de mil años), á los diversos grados de civilización, á la idea de continuidad, á las razas humanas, á la relación entre las generaciones de hombres, etc.; todo conducido con la ayuda de ejemplos concretos y de numerosos grabados. Cualesquiera que sean las rectificaciones que en la práctica hayan de hacer á este plan los maestros (pues sabida es la dependencia que la enseñanza guarda con las circunstancias, el grado de desarrollo del alumno, etc.), la lectura de este libro ha de serles muy sugestiva.

Lord Acton, profesor de Historia mo-

(1) Los lectores españoles podrán acudir, para formarse idea de la organización alemana, al estudio comparativo hecho por el Director y secretarios del Museo Pedagógico Nacional é inserto en el *Bol. de la Dirección general de Instrucción pública*. Año 2.<sup>o</sup>, 1894. *Reforma de la segunda enseñanza*. Cuaderno III (Madrid, 1894, páginas 361 y siguientes.)

(2) Del mismo autor hay un estudio titulado *Che cosa è la Storia?* Torino, 1894.

(1) Vid. *La enseñanza de la historia*, páginas 396 y siguientes.

derna en la Universidad de Cambridge, leyó, en la clase inaugural de 1895, una disertación titulada *The study of history (A lecture on The study of history delivered at Cambridge, June 11, 1895)*, que forma impresa un tomo de 142 páginas en 8.º (London, 1895). El autor se ocupa en las relaciones entre la historia y la política; importancia del estudio de la historia moderna; alcance cronológico de ella y unidad de espíritu que ofrece; valor que tiene el conocimiento de lo antiguo; desarrollo del sentido crítico; fuentes; influencia del elemento religioso y de la revolución; insuficiencia de los libros; uso de las fuentes inéditas; imparcialidad, criterio para el juicio histórico; extensión del método histórico; reglas para el estudio; filosofía de la historia y otras cuestiones generales análogas. Las notas, que ocupan más de la mitad del tomo y van reunidas al final, ofrecen mucho interés por la gran cantidad de textos de otros autores que contienen (1).

De un carácter todavía más técnico es el reciente libro de B. A. Hinsdale, *How to study and teach history*, publicado en la *International Education Series* de la casa Appleton, de Nueva-York; y con él forma *pendant* la *Guide to the Study of American History*, de Channing y Hart, impresa también en Nueva-York (Macmillan y C.<sup>ª</sup>), que contiene, además de una excelente bibliografía, interesantes observaciones acerca del método de enseñanza de la historia (2). De menor importancia es el folleto de Gansen, *Geschichte und Unterricht in der Geschichte*, publicado en 1890 en Stuttgart.

El profesor del Instituto Nacional de Chile, D. Domingo Villalobos B., ha puesto, como introducción al tomo 1 de sus *Leciones de historia de Chile* (Santiago, 1895), un breve tratado (34 páginas), en que estudia las diferentes cuestiones metodológicas relacionadas especialmente con la enseñanza de la historia nacional. El Sr. Villalobos es partidario del método concéntrico,

del uso de biografías, como primer paso, del empleo de mapas, y en general, de todos los principios que caracterizan la metodología moderna.

Finalmente, otro profesor, D. José M. Muñoz Hermosilla, ha escrito un tratado especial de *Metodología de la historia, considerada especialmente desde el punto de vista de la educación del carácter y preparación de la vida cívica* (Santiago de Chile, 1896), que obtuvo premio en el Certamen pedagógico de 1893. El Sr. Muñoz Hermosilla ha tomado como base de su estudio dos libros alemanes (*Praxis der Volksschule*, de Kehr, y *Methodik des geschichtlichen Unterrichts*, de Rusch) y dos españoles (el del Sr. Miró y el mío). Su interés capital reside en las numerosas indicaciones prácticas que contiene, referidas á la historia americana, y de segura utilidad para los maestros; en los programas de historia nacional y universal que presenta y en las lecciones-modelo con que completa las consideraciones teóricas.

Como artículos de revista, citaremos:

Boynton Tompson (Anna).—*Educational value of History*. (*Educat. Rev.*, de Nueva York. Abril, 1895.)

Bouteyre (J.).—*L'enseignement de l'Histoire*. (*La Quinzaine*, Agosto, 1895.)

Lilly (S.).—*The new spirit of History*. (*Nineteenth Century*. Oct., 1895.)

Spencer (H.).—*History as a Profession*. (*Contemporary Rev.* Set. 1895.)

Wilson (W.).—*On the Writing of History*. (*Century Magazine*. Set., 1895.)

Weigand (H.).—*Lehrmittel für den Geschichtsunterricht*. (*Paedagogium*. Marzo, 1896.)

*New Methods of historical Inquiry*. (*Quarterly Rev.* Julio, 1896.)

Knyvet Wilson (R.).—*La enseñanza de la Historia*. (*The Contemporary Rev.* Setiembre, 1896), artículo que contiene indicaciones respecto del aprovechamiento moral de los estudios históricos. El autor aboga por el método regresivo, y sostiene que las épocas más próximas á nosotros son las que importa principalmente conocer (1).

c) El pormenor nos obligaría en esta

(1) En la Univ. de Oxford dió Mr. G. W. Prothero en 16 de Octubre de 1894 una lección análoga á ésta, que se titula *Why should we learn history*. La conferencia de Lord Acton se ha traducido al alemán (Berlín, 1897).

(2) De un libro de Fr. Harrison, *The meaning of history*, de que hablan *The Academy* (núm. 1.178. Dic. 94) y *The Athenæum* (núm. 3.502) no conozco más que el título.

(1) Los libros y artículos cuyos títulos no consignamos en el idioma que les corresponde, nos son conocidos por simple referencia de otra fuente, que tampoco da el título original, sino que lo traduce. Traducción por traducción, preferimos la castellana.

sección á muy menudas y fragmentarias consideraciones, que no entran en el plan actual. Nos limitaremos á la bibliografía:

Arnold (Thomas). *An inaugural Lecture on the study of modern History*. Oxford, 1841. Solo por incidencia citamos este libro, precursor en Inglaterra del moderno de Freeman y otros, en *La enseñanza de la historia*, capítulo iv.

Wachsmuth (Curt).—*Einleitung in das Studium der alten Geschichte*. Leipzig, 1895 (1).

Schiller (H.).—*Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte des Alterthums*. Leipzig, 1883.

Guérin (C.).—*De la possibilité de la vulgarisation de l'histoire locale*. Avranches, 1895. En 8.º, 13 págs.

*L'enseignement de l'histoire*. (Rev. pédagogique. Marzo, 1895.)

Délon.—*L'histoire qui convient aux enfants*. (L'éducat. intégrale. 16 Marzo, 1895.)

*Learning of local history*. (Educ. Rev. de Nueva York. Dic., 1895.)

Richter (A.).—*Die Kulturgeschichte in der Volksschule*. (Pädagogische Zeit- und Streitfragen. 1 Band. H. 2.)

Flemming (H.).—*L'enseignement de l'histoire de la civilisation*. (Rev. internat. de l'enseignement, xxxii, 1896, pág. 522). Es importante este artículo, por las indicaciones de carácter práctico que contiene para uso de los profesores, especialmente en cuanto al empleo de los textos, de los sumarios y de los libros de «lecturas históricas» (2).

Rice (Emily F.).—*History in the common schools*. (Educ. Rev. de Nueva York. Setiembre, 1896.)

De Meaux.—*De l'étude de l'histoire et en particulier de l'histoire moderne*. (Rev. du clergé français. Set., 1896.)

Romaseth (G.).—*De la leyenda á la historia*. En ital. (Riv. internazionale. iv año, vol. x, núm. 39. Trae ejemplos: la leyenda como punto de partida de la historia. Historia antigua de Roma.)

*La enseñanza de la geografía y de la historia en nuestros liceos*. (El Educador, de Santiago de Chile: 15 Agosto, 96.) Aboga por

la enseñanza simultánea y da reglas prácticas.

Bayet.—*Enseignement de l'histoire*. (Revue universitaire. 15 Junio, 96.)

Seignobos (Ch.).—*Une expérience d'exercices historiques*. (Rev. Universit. 16 Junio, 1896.) Artículo muy interesante. Se refiere á experiencias hechas con alumnos de un colegio de segunda enseñanza, en los siguientes ejercicios: 1.º Comparación de estados sociales, de figuras históricas, de objetos arqueológicos. 2.º Reproducción y análisis de grabados que representan monumentos antiguos. 3.º Análisis de un relato ó descripción detallada, tomados de un libro. 4.º Lectura de mapas y planos. 5.º Apreciaciones sobre hechos históricos.

Weill (G.).—*Un projet de changement dans les programmes d'histoire*. (Rev. universit. 15 Julio 1896). Trata de la segunda enseñanza.

En los tomos del *Annuaire de l'enseignement élémentaire* que publica en París M. Jost, se hallarán frecuentemente artículos que pueden incluirse en este grupo de fuentes. Tal es el de Lavissee, *L'histoire générale à l'école primaire* (Ann. 1885); el de Zeller, *L'histoire locale et les instituteurs* (id. id.), que contiene un programa de investigaciones posibles en archivos, registros civiles y monumentos y de leyendas, tradiciones, etc., con un plan de monografías; y el de Pizard, *Simple observations sur l'histoire contemporaine dans l'enseignement primaire* (Ann. 1895).

7. *Estado actual de la enseñanza*.—La bibliografía tocante á este punto tiene excepcional interés, porque merced á ella puede seguirse el desarrollo de la organización académica de los varios países en relación con los estudios históricos.

Lodge (R.).—*The Study of History in a Scottish University*. Oxford, 1894.

Cipolla.—*L'istituto storico italiano e le sue pubblicazioni*. Torino, 1890.

Wittneben.—*Enseñanza de la geografía y la historia en los Gimnasios prusianos, según los nuevos programas*. En al. (Neue Jahrbücher für Philologie und Paedagogic. 1895. H. 9.)

Lot (F.).—*La faculté de Philosophie en Allemagne et les Facultés des Lettres et des Sciences en France* (Rev. intern. de l'enseign. xxxii, 1896, pág. 225 y sigs. y en especial, 229,

(1) Altamente sugestivo es el cap. II, *On the method of Inquiry in Early History*, del libro póstumo de Mc' Lennan, *Studies in Ancient History*. (Londres, 1896.)

(2) V. *La enseñanza de la hist.*, cap. VIII.

232, 236-37, 240-41). Es un estudio comparado de la organización de la enseñanza histórica en Alemania y Francia, desde el punto de vista de las materias más atendidas y del número de catedráticos (1).

Por lo que toca especialmente á los estudios históricos en Francia y al resultado de las últimas reformas introducidas en la enseñanza superior (2), deben verse los siguientes trabajos:

*Enseignement de l'histoire; Expérience des exercices historiques.* 3 arts. (*Rev. universitaire.* Junio, 1896).

*Un projet de changement dans les programmes d'histoire* (*Rev. univ.* Julio, 1896).

Lavisse.—*Concours d'agrégation d'histoire de 1896* (*Rev. univ.*, Diciembre, 1896).

*Le nouveau diplôme d'études supérieures d'histoire et de géographie dans l'Université de France.* Serie de notas suscritas por varios profesores y que dan cuenta de los resultados obtenidos con el nuevo diploma á que aluden, en las diferentes Universidades francesas (París y departamentos) y en la Escuela Normal superior. Son altamente instructivas. (*Rev. intern. de l'enseignement*, 15 Set. 97).

Vertsch (F.)—*Ueberd en Geschichtsunterricht in Frankreich.* Programme. Perleberg, 1897. 26 páginas en 4.º

Acerca de la enseñanza en la Escuela Normal de Maestros, véase: Athané, *L'enseignement de l'histoire à l'Ecole Normale* (*Ann. de Jost*, 1893).

Referente al Seminario histórico organizado en la Universidad libre en Bruselas, hay una nota en la *Rev. intern. de l'enseignement*, 1896, II, pág. 455.

Sobre la enseñanza de la historia en Ginebra, ver *Rev. pédagogique*, Marzo, 1895, página 273. Sobre lo mismo en Holanda, *Rev. histor.*, Set. 1895, pág. 133.

Para completar las noticias concernientes á la organización de las Escuelas y los Seminarios históricos que sostienen en Roma y Atenas varios Estados europeos y una sociedad científica (*La Görres Gesellschaft*), véase la nutrida Memoria de

(1) Es conveniente también leer, para darse cuenta de la organización de los Seminarios, el artículo de H. Halévy, *Les Séminaires philosophiques et l'état actuel des études de philosophie aux Universités de Berlin et de Leipzig.* (*Rev. int. de l'enseign.* 1896, II, p. 504).

(2) *La enseñanza de la hist.* cap. II.

A. Cauchie leída en el Congreso arqueológico é histórico de Tournay (1895) y publicada luego con este título. *De la création d'une école belge à Rome* (Tournay, 1896) (1).

En punto á las Escuelas francesas creadas en aquellas dos capitales, véase también un artículo de H. Weil en el *Bulletin de l'Académie des Inscriptions...*; y por lo que respecta á España, léase lo que dice (abogando por una fundación semejante) D. R. de Hinojosa en la Introducción á su libro *Despachos de la diplomacia pontificia en Roma* (Madrid, 1896).

Los caracteres de la enseñanza moderna de la historia han sido estudiados en conjunto por K. Lorenz en su reciente monografía *Des moderne Geschichtsunterricht. Eine historisch-pädagogische Studie* (Munich, 1897).

Tengan, por último, en cuenta, aquellos de mis lectores que quieran seguir con atención el desarrollo de la bibliografía pedagógica, que en Berlín publica C. Rethwisch, desde hace nueve años, los *Jahresberichte über das höhere Schulwesen*, en que va señalando y criticando, á la vez, los nuevos trabajos referentes á historia, teoría y práctica de la enseñanza histórica. El tomo IX, que trata de los libros impresos en 1894, se ha publicado en 1895. De esta obra, que no figura, según mis noticias, en ninguna biblioteca de España, habrá pronto un ejemplar en la del Museo Pedagógico á disposición del público (2).

## REVISTA DE REVISTAS.

### ALEMANIA.

#### *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.*

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

### MARZO.

*Ensayos de alumbrado de las clases con luz directa é indirecta, empleando el gas común y el mechero Auer, la lámpara eléctrica incandes-*

(1) Puede verse un resumen de ella en la *Rev. intern. de l'enseignement*, 1896, II, p. 565.

(2) *Post scriptum.*—La obra de Mr. Flint que se cita en la pág. 30, nota (1) se titula *History of the philosophy of history.* En punto á la historiografía romana véase la obra de Hermann Peter: *Die geschichtliche Litteratur über die römische Kaiserzeit bis Theodosius I und ihre Quellen.* 2 vols. Leipzig, 1897.

*cente y la de arco*, por Em. Bayr.—Es un extenso informe acerca de la serie de pruebas practicadas en las nueve clases de una escuela municipal de niñas de Viena, desde 1895. Contiene numerosos dibujos y estados que representan detalladamente todos los factores del problema: dimensiones de la clase, número de focos y su radio de acción, con medida de la intensidad en cada sitio (sin alumnas); reflectores de diversa forma y materia, temperatura y ventilación, coste de cada sistema de instalación, etc., etc. Resume luego las ventajas é inconvenientes de la luz directa y la difusa; ésta última gana en igualdad de distribución lo que pierde en intensidad, siendo, por tanto, la que debe recomendarse cuando está resuelta la cuestión del mayor gasto que supone. Para la solución total del problema, que todavía ofrece dificultades, sería preciso repetir las medidas fotométricas en presencia de las alumnas escribiendo.

*Sociedades y reuniones.*—*Las enfermedades infecciosas, su propagación por las escuelas y medios de evitarlas.* Discurso del Dr. Schröder en la conferencia de maestros de Wollstein (conclusión).—Las impurezas del aire producidas por gran número de agentes (excreciones del organismo, detritus de muebles, del material, etc.), sólo mediante enérgica limpieza de la escuela pueden ser combatidas, y á ese fin se dirige la Instrucción que la provincia de Cassel expidió en 25 de Noviembre de 1890. El tener las ventanas abiertas no basta, á veces, para renovar el aire; es preciso que los alumnos salgan en los descansos á respirar el libre. Igualmente se recomienda el cuidado respecto del agua de beber, la limpieza del cuerpo y vestidos de los alumnos, la de los retretes y su desinfección con sublimado, ó según prescribe la orden ministerial de 8 de Agosto de 1893, la cual recomienda los desinfectantes siguientes, dando instrucciones acerca del modo de usarlo: lechada de cal, cloruro de cal, disolución de jabón potásico (jabón negro); ídem de ácido fénico, aparatos de vapor la ebullición en agua. Resume en breves y claros conceptos las medidas indispensables para evitar la propagación de las enfermedades infecciosas en la escuela y en la casa, excitando el

celo de sus compañeros para que empleen todo su influjo y conocimiento en esto.—*La cuestión de los médicos escolares en la Comisión ejecutiva de la Sociedad de médicos de Berlín.*—Según el *Semanario médico alemán*, en el municipio de aquella capital se puso á debate este asunto y se acordó pedir dictamen á la sección de higiene, la cual, después de discutirlo vivamente, expuso su dictamen en el sentido de que, considerando necesaria esta institución, se pidiese al municipio el nombramiento de médicos en algunas de las escuelas, por vía de ensayo. También propuso á la Comisión ejecutiva que dirigiese al municipio una Memoria sobre la necesidad de establecer aquel servicio y sobre la forma de organizarlo.

*Varietades y noticias.*—En Zürich, desempeñan los médicos de la ciudad la inspección de las escuelas, estando á su cargo, además, instruir al maestro en el examen del oído y vista de los alumnos, resolver en la elección de los colonos, en la dispensa de asistir á las clases, comprobar, en unión de la autoridad escolar y de la respectiva Comisión de beneficencia, las circunstancias domésticas de los niños huérfanos ó abandonados de sus padres. La experiencia del año 1896 en éste último respecto puso de manifiesto la necesidad de un establecimiento especial para la asistencia de estos niños, el cual está ya en camino de realizarse, porque se cuenta con un capital de más de 120.000 francos, procedentes de la fundación «Pestalozzi» y de otras Sociedades.—En la Memoria del Sanatorio escolar «Fridericiano» de Davos (Suiza), correspondiente al año 20º, se manifiestan sus benéficos resultados y la conveniencia de no retrasar demasiado las vacaciones para que sean aquellos más eficaces.—Las observaciones hechas por Lindley en alumnos sometidos á un trabajo mental demuestran que, á medida de la intensidad de éste, se producen movimientos musculares en la cabeza, manos y pies, susceptibles de expresión gráfica por medio de ciertos aparatos.—El nuevo tintero de L. Bohm (Berlín N., Prenzlauer, Allée 26) se halla dentro de una cajita incrustada en la mesa y tiene posición vertical mientras no se usa; para abrirlo, basta oprimir un botoncito, el cual hace que se descubra el orificio y que el recipiente se coloque en

forma horizontal presentando sólo una pequeña cazoleta para que no se moje la pluma más de lo necesario. El movimiento de la tinta impide que se forme sedimento.—El Príncipe Ruperto de Baviera, protector de la Sociedad de gimnasia de Kulmbach, pronunció un discurso encareciendo la conveniencia de cultivarla como uno de los medios de aumentar la personalidad y la resolución, á la vez que el arte de moderarse.—Nürenberg ha nombrado 6 médicos escolares para el servicio de la ciudad, adelantándose en esto á otros centros más importantes, como Berlín, Hamburgo y Munich.—El tribunal provincial de Colonia ha reconocido el derecho á indemnización á un alumno de Düsseldorf que se estropeó la mano derecha en uno de los ejercicios de gimnasia, habiéndose probado que no había suficiente cuidado en las instalaciones.—El Consejo de Sanidad de New York, de acuerdo con la autoridad especial, ha encargado á 12 oculistas notables de la ciudad que propongan los medios eficaces para contener la miopía de los alumnos; uno es la colocación de estos en la clase según el grado de vista, para distinguir los mapas, etc.—Desde Febrero último, funcionan en el distrito escolar de Viena cinco cursos de los llamados «samaritanos» (primeros socorros, curas, transporte de enfermos, etc.), en los cuales se han inscrito 674 maestros y maestras.—Para los alumnos mentalmente débiles de la ciudad de Berlín (próximamente 300), tiene ésta consignados actualmente 17.000 marcos; previo un reconocimiento por médicos de determinadas dolencias nerviosas, pasan á clases especiales; de este modo no sufren las mortificaciones que su atraso les produce en la escuela ordinaria, ni perturban tampoco la marcha de ésta.

*Disposiciones oficiales.*—Del Consejo escolar de Viena, estableciendo en la escuela de perfeccionamiento de maestros, desde Enero último, tres cursos prácticos, á saber: ejercicios de química experimental, dibujo y legislación de enseñanza y de higiene escolar. El máximum de inscripciones en cada uno no pasará de 25 alumnos. De la misma autoridad, ordenando que, sea cualquiera la estación, se enciendan las estufas en las clases cuando la temperatura no lle-

gue á 13° R., y que en todo caso atienda el profesor, desde luego, las quejas de los alumnos respecto del frío ó del calor excesivo en la clase.

*Libros nuevos.*—*La vista en los alumnos y alumnas de las escuelas municipales de la ciudad de Lucerna*, por el Dr. Fr. Stocker. Impresión especial de la Memoria anual (1895-96) sobre las escuelas primarias y secundarias de dicha ciudad. De 2.307 niños y niñas examinados, solo 77 tenían ambos ojos sin astigmatismo y 185 uno de ellos normal solamente; por lo regular, en los últimos, se observó también ambliopía. Hasta hoy, por lo general, no se habían hecho experimentos sino tocante á la miopía. Para la unidad que representa la vista completa, no adopta el 1 sino el 1,25, amplitud que no creemos de utilidad práctica, puesto que es más bajo el promedio. También sería conveniente dejar algún tiempo al organismo, antes de usar el correctivo de los anteojos, para que emplee su fuerza de acomodación. Relaciona con el astigmatismo otras manifestaciones cerebrales, la jaqueca, etc.—*¿Cómo se debe fortalecer á los niños?* por el Dr. L. Ewer. Berlín, 1898. Enumera los medios usuales: en primer lugar limpieza, aire puro, alimentación preferentemente vegetal, vestidos ligeros, etc. Nada dice contra la forma ordinaria del calzado, muy contraria á la anatomía del pie; en cambio proscribire con excesiva intransigencia acaso el calzado de goma.—*El uso del alcohol en los niños*, por el doctor Feilchenfeld. Berlín, 1898. Pertenece, como el libro anterior, á las publicaciones de la Sociedad para la educación higiénica de la juventud. Insiste sobre las deplorables consecuencias de las bebidas espirituosas, que deben prohibirse al niño en absoluto. Espera de los médicos un esfuerzo mayor para oponerse á este abuso, y que los maestros no dejen pasar ocasión sin combatirlo.—J. ONTAÑÓN.

## FRANCIA.

*Revue pedagogique.*—París.

## FEBRERO.

*Informe acerca de la enseñanza de la moral en las escuelas primarias de la Academia de*

París, por M. F. Evellin.—Cómo debe entenderse la moral en la escuela: lo principal es *la acción*; hay, ante todo, que fortificar las *ideas*; éstas no llegan á ser *fuerzas*, sino por auxilio del deseo que les comunica el movimiento. Hay que *dar á la cultura estética todo el desarrollo de que es susceptible, teniendo en cuenta las circunstancias y el medio, y elevar el fin que debe alcanzarse, á medida que se eleva el nivel medio*. Con estas aspiraciones, la obra del maestro es muy difícil. Sin embargo, los informes de inspección indican que han puesto mucho de su parte; pero hay que dejarles cierta libertad en la elección de los temas. De ordinario, se les exige que la lectura que, en el plan de las lecciones de moral sigue á la teoría, sea *corta*; si no interesa mucho, bueno; pero si conmueve á los niños, ¿por qué acortarla? Que los ejemplos sean *sencillos*: no quiere esto decir que sean insignificantes y pueriles, sino que entren con más facilidad en el espíritu. Si el maestro ha comprendido bien su papel respecto á esta enseñanza, buscará y hará ensayos que no tardarán en ser provechosos. No hemos olvidado, dice en otro párrafo M. Evellin, que, en la esfera de la vida moral, el pensamiento es, más que un *principio*, una *condición* y que *á título mismo de condición* puede constituir un elemento de verdadero valor; será interesante ver cómo puede regularse su empleo.

*La escuela primaria en Francia y su parte de responsabilidad en la educación moral del país*, por M. F. Buisson.—Es cierto que la escuela puede poco en la educación moral, porque los niños asisten á ella en una edad en que toda la educación empieza y ha de sufrir modificaciones más tarde, y el medio en general destruye su débil obra; pero no lo es que de ella dependa el aumento en la criminalidad que algunos le atribuyen. La escuela laica, ó no laica, no rehace un pueblo en pocos años, como no bastan las leyes dadas contra la venta del alcohol ó de libros inmorales para implantar la moralidad de golpe. La obra es muy lenta y la parte que en ella corresponde á la escuela francesa, y que ésta viene cumpliendo, no consiste, como algunos desean, en inculcar fe en tal sistema ó en tal dogma, sino en partir de lo que constituye el fondo común y la razón última de todos los sistemas y

dogmas, es decir, de la fe en el alma humana y en sus leyes, para conseguir que el niño llegue, no á razonar la moral, sino á penetrarse de espíritu moral y de moralidad práctica. Ya Aristóteles dijo que la virtud no es una ciencia, sino un arte, una práctica, un conjunto de hábitos. La escuela enseña la moral, no como cosa que debe saberse, sino como cosa que debe vivirse. Para ésto, no hace falta crear una teoría nueva; basta recoger y fijar las ideas, los sentimientos, las opiniones, los principios, los postulados morales que están como suspensos en el aire que respiramos, en la lengua que hablamos, en todo lo que expresa el pensamiento ó la conciencia pública.

*Discurso pronunciado en la apertura de la Universidad de Lille*, por M. Albert Sorel.—Expone la necesidad de que el estudio de la historia, como todos, se haga de un modo racional, sin exclusión de las ciencias auxiliares, ni limitarse á exposiciones de hechos aislados, cuya razón de ser no puede comprenderse sin haber analizado las condiciones morales de la época.

*Algunas reflexiones á propósito del informe de M. Edouard Petit sobre la educación popular*, por M. M. Pellisson.—Según el informe, el número de conferencias populares que se han dado en el curso de 1896 á 97 es de 97.313; pero si se analizan sus condiciones, el éxito deja mucho que desear. Los temas han sido, en unas, puramente científicos; en las menos, de historia contemporánea y de cuestiones de actualidad, tomando el lado menos peligroso, con exageradas atenuaciones. El carácter educativo no aparece en casi ninguna. El número de cursos de adultos que corresponden á las grandes poblaciones es tal, que bien deja ver el abandono en que quedan los de las escuelas rurales. No hay, dice el autor, que dejarse llevar de las cifras: hay que especificarlas. Así se ve que ciertas regiones de Francia han quedado fuera del movimiento, y que el trabajo ha pesado casi todo sobre los maestros, ya tan recargados.

*Extractos del informe presentado el 12 de Enero último al Consejo de Administración del Museo pedagógico*, por M. Couturier.—Noticia muy breve de los trabajos hechos en el Museo pedagógico para perfeccio-

nar el servicio de las Conferencias populares.

*Lecturas variadas; viaje del Dr. Sven Hedin*, por M. Ch. Rabot.—Algunos párrafos, para dar idea del viaje de M. Hedin al centro de Asia, en los años de 1893 á 1896, donde, entre otras cosas, ha visto reproducirse en gran escala el mismo fenómeno del movimiento de las dunas de las Lanas y ha encontrado enterradas en la arena dos Pompeyas asiáticas, pudiendo recoger restos de decoración y un manuscrito en caracteres desconocidos, que tendrá gran valor para el estudio de las antiguas civilizaciones del Asia Central.

*Conversaciones científicas*, por M. Poiré.—Estudio sumarisimo de los distintos aparatos inventados recientemente como medios de locomoción: automóviles de vapor; de aire comprimido; de petróleo y eléctricos, con una parte dedicada al ciclismo.

*La prensa y los libros.—La maestra de provincia*, por M. L. Frapié.—*Lecturas de filosofía científica*, por M. Ed. Blum.

*Lista de las obras ofrecidas al Museo pedagógico.*

*Crónica de la primera enseñanza en Francia.*—Consejo superior de Instrucción pública. Las conferencias en el regimiento. Congreso de la Asociación general de los miembros de la prensa de enseñanza en la Exposición de 1900. La cantina escolar de Brive (Corrèze).

*Revista de los Boletines departamentales.*

*Noticia necrológica.*—Sobre Mme. Blankley, antigua directora y fundadora de los cursos normales de Versalles.

*Correo del Extranjero.—Inglaterra.* Mención de un artículo del *Schoolmaster*, abogando por la creación de bibliotecas para los escolares pobres.—*Estados-Unidos.* Estadísticas curiosas sobre el favor de que gozan las diversas ramas de estudio en los 24 principales colegios y Universidades. Parecen demostrar que los jóvenes americanos tienen más interés por las cuestiones sociales, morales ó intelectuales, que por las cosas de la naturaleza y por sus problemas científicos.—ISABEL SAMA.

## ENCICLOPEDIA.

### FRAGMENTOS SOBRE EL DERECHO DE FAMILIA EN EL PROYECTO DE CÓDIGO CIVIL ALEMÁN (1),

por el Dr. Antonio Menger,

Profesor en la Universidad de Viena.

#### I.

#### PARCIALIDAD DEL DERECHO SOBRE LOS BIENES EN EL MATRIMONIO.

En cuanto al *derecho de los bienes en el matrimonio (Ehegüterrechts)*, las disposiciones del proyecto revelan muy pronto el espíritu unilateral y parcial de nuestra casta de juristas, la cual se estima únicamente representante de las clases poseedoras. Los padres bien acomodados que tienen bienes consideran, notoriamente, como importantísimo fin de la vida asegurar á sus hijas casadas, que en el matrimonio constituyen la parte más débil, su subsistencia, ó de un modo general, su posición económica. En vista de esto, el proyecto alemán ha establecido nada menos que cinco tipos de derecho en los bienes del matrimonio, elaborándolos hasta en sus menores detalles y procurando así satisfacer todos los gustos. En su afán de atender con todo esplendor á un interés social tan importante de las clases ricas, los redactores del proyecto han formulado más de 150 párrafos, dedicados á regular los diferentes derechos relativos á los bienes matrimoniales. Poco habría que objetar contra todas estas precauciones, en sí mismas, si en las relaciones jurídicas entre pobres y ricos, en que la proporción de las fuerzas de los interesados es infinitamente más desfavorable que entre hombre y mujer, no se hubiera dejado en general todo al «acuerdo libre». Pero de esto se hablará detenidamente más adelante.

Veamos ahora en qué relación se hallan los derechos en cuanto á los bienes matrimoniales, según el proyecto, con las diversas clases sociales.

En las clases sociales distinguidas, entre

(1) Del libro *El Derecho civil y los pobres*, próximo á publicarse y traducido al español con un estudio sobre *El derecho y la cuestión social*, por D. Adolfo Posada.—(N. de la R.)

las cuales podemos citar la aristocracia de la sangre, la del dinero y la de la burocracia, así como la alta burguesía, la esposa no es más que un objeto agradable de adorno (*ein anmutiges Dekorationsstück*): no toma personalmente casi ninguna parte en las tareas de su marido, ni en las labores de casa; antes bien, suele librarse de sus más íntimos deberes de madre, confiando á mujeres del pueblo el cuidado de lactar y educar á sus hijos en los primeros años de su vida. Con frecuencia, la mujer lleva un patrimonio, cuyo usufructo goza el marido, para acudir á los considerables gastos de sostener la casa. Disuelto el matrimonio, la mujer recibe de nuevo su propiedad, y sobre lo adquirido durante el matrimonio no tiene, como es natural, ningún derecho, ya que se ha limitado siempre á consumir. Este derecho relativo á los bienes matrimoniales se llama «comunidad de administración», porque el haber del matrimonio queda, durante éste, bajo la administración única del marido.

Muy distinta es la situación en las clases medias, de que forman parte las capas inferiores de la burguesía y las obreras calificadas de superiores. La esposa aquí concurre, no sólo con su haber, sino también con su trabajo, atendiendo á los quehaceres domésticos y aun tomando parte, poca ó mucha, en las ocupaciones del marido. La forma natural del derecho relativo á los bienes matrimoniales, para estas clases, es la de la comunidad de los bienes gananciales, á saber: los cónyuges conservan el haber aportado al matrimonio, y los gananciales conseguidos durante el mismo pertenecen á ambos en común.

Por último, en las clases pobres, los cónyuges concurren con su trabajo al sostenimiento del matrimonio: el haber que cada uno aporta es, por lo común, mezquino y está sujeto á un consumo rápido; mientras en las clases altas, y aun en las medias de la población, la actividad de la mujer es bastante menor que la del marido. En los matrimonios de los pobres, la mujer equivale en este respecto al marido. No sólo le incumben todos los quehaceres domésticos, sino que es un hecho muy general que ejerza además un oficio propio. La única forma adoptable del derecho relativo á los bienes matrimoniales en tales matri-

monios, es la de la comunidad de bienes, que sustancialmente consiste en que los bienes existentes en el momento de estipularse el matrimonio, como los adquiridos después, sean bienes comunes de ambos cónyuges. Realmente, atendiendo á la actividad de la mujer en la vida conyugal de los pobres, me parece bastante discutible que esté justificada la posición preeminente asignada por el proyecto alemán al marido en la comunidad de bienes, con respecto á las clases populares.

Y aquí se ve con toda claridad de qué modo nuestros juristas y legisladores tienden á juzgar todas las condiciones sociales desde el punto de vista de los ricos y de las clases privilegiadas, cuya posición en la sociedad conocen demasiado. Aquella primera forma del derecho relativo á los bienes del matrimonio, la comunidad de administración (*Verwaltungsgemeinschaft*), que sólo responde á las necesidades de círculos sociales hartamente limitados, debe, según el proyecto (§§ 1.283 y siguientes y 1.333), aplicarse en todo matrimonio, siempre que los cónyuges no elijan otro derecho relativo á los bienes matrimoniales, mediante capitulaciones estipuladas judicialmente ó en documento notarial. Dada la profunda ignorancia que reina en las clases pobres con respecto á las normas del derecho privado, las parejas pobres tendrán, por lo común, una idea remotísima de la existencia del derecho acerca de los bienes matrimoniales y no estarán muy en el caso de hacer una elección objetiva entre los cinco tipos análogos á que la ley se refiere. Fuera, pues, de las estipulaciones de una capitulación matrimonial, tiene más aplicación, por la ley, el régimen jurídico de los bienes matrimoniales de los consejeros íntimos y de los millonarios.

Mientras el Estado no cree instituciones orgánicas para tutelar á los pobres de las consecuencias perjudiciales de la ignorancia de las leyes, tal inconveniente será muy difícil de evitar. En el supuesto de que las pretensiones de las clases populares bajas deban, naturalmente, alcanzar su satisfacción tan sólo de un modo lento por parte de la legislación, bueno sería, entretanto, imponer como obligación al funcionario del Estado civil, ante quien hayan de celebrarse los matrimonios, de instruir á los

contrayentes pobres acerca del contenido de los diferentes tipos de derecho relativos á los bienes matrimoniales, para que pudiesen elegir con conocimiento de causa el más conveniente. También se debería, naturalmente, disponer que la forma judicial y notarial prevista para el matrimonio por la ley, estuviese, para los esposos pobres, libre de todo gasto.

## II.

### DE LA OBLIGACIÓN DE DAR ALIMENTOS EN LOS PADRES.—CONSERVACIÓN DE LA LACTANCIA POR NODRIZAS.

Todos los Códigos civiles imponen á los ascendientes, y á los descendientes, á partir de ciertos supuestos, *la obligación de dar alimentos*; los padres, especialmente, están obligados á educar á sus hijos legítimos y á mantenerlos hasta que estén en situación de atender por sí mismos á su subsistencia. El proyecto alemán (§ 1.480) va aún más allá, porque, en circunstancias dadas, los hermanos se deben recíprocamente lo necesario para su sostenimiento (§ 1.489 del proyecto); desde el punto de vista del efecto social de las masas, únicamente se toma en consideración el sostenimiento de los hijos por sus padres; los demás casos de la obligación de dar alimentos son, relativamente, de menor importancia.

Pero ¿cómo debe dar los alimentos quien tiene el deber de darlos á quien tiene el derecho de recibirlos? Según el proyecto (§ 1.491), quien tiene la obligación de dar alimentos debe darlos bajo la forma de una renta (ó pensión) en metálico. Sin embargo, en el caso de que quien tiene la obligación de darlos pueda hacer valer el de educar al que los recibe, tiene también el de determinar el modo como haya de conceder el sostenimiento. En su virtud, como el derecho de educación corresponde en primer término al padre legítimo, y muerto éste á la madre legítima, los padres pueden libremente establecer de qué modo debe el niño ser mantenido (§§ 1.501, 1.502, 1.504 y 1.655 del proyecto).

De lo expuesto resulta claramente con cuánta razón, se ha criticado á los juristas compiladores del proyecto por su manera abstracta y antipopular de exponer las co-

sas. Un legislador que poseyese de alguna manera la aptitud de la forma, al exponer la obligación de dar alimentos, empezaría por establecer, ante todo, la obligación de darlos, en los padres, respecto de los hijos legítimos, porque tal es el caso que ocurre, la mayoría de las veces, siendo de todos conocido, por incultos y pobres que sean, como cosa de experiencia de su juventud: sólo después de esto deben añadirse las disposiciones especiales, á manera de apéndice, relativas á los casos de alimentos que se presentan de un modo más raro.

Mas ¿cómo han resuelto los autores del proyecto esta sencillísima cuestión de forma? Obrando como buenos jurisperitos doctrinales, han determinado por junto una obligación de dar alimentos abstracta, que abraza todos los casos, refiriendo la mayor parte de las reglas jurídicas á tal noción abstracta. En su virtud, determinan, con todo aplomo, que los alimentos deben prestarse en forma de pensión, admitiendo por vía de excepción que los padres puedan escoger otra forma de alimentación distinta. Esta fórmula recuerda, por la manera ingenua con que se cambia en regla la excepción, aquel periódico humorístico que se publicaba diariamente, excepto los días de trabajo. En rigor, con respecto á los alimentos, el modo de alimentación natural es por fortuna la regla dominante: supuesto que, en la mayoría de los casos los hijos reciben sus alimentos de los padres en especie, en la casa paterna, ó bien de un tercero á nombre de los padres. Quien desee saber cómo se debe proceder para exponer del modo más abstracto é incomprensible que se pueda una institución jurídica conocida de todos los ciudadanos sin distinción de clases, bástale leer el título del proyecto alemán dedicado á la obligación de dar alimentos.

Los padres, pues, tienen el derecho de fijar con libertad el modo como deben dar los alimentos á sus hijos (§§ 1.491, 1.504 y 1.506 del proyecto). Esta excepción, ó mejor diríamos, esta regla, atrae nuestra atención, porque contiene una gran injusticia respecto á las clases pobres.

En el primer año de su vida, el recién nacido recibe la parte más importante de su manutención, mediante la alimentación natural del seno de su madre ó de otra mu-

jer. Esta alimentación, decimos, natural, absolutamente natural, es, por experiencia, de gran importancia para el bienestar corporal y el porvenir intelectual del niño. Si la alimentación natural se sustituye con cualquier otro medio de nutrición, y si el niño es abandonado de cualquier manera, no es raro que la muerte se lo lleve, quedando en otros muchos casos el niño enfermizo para toda su vida.

Surge aquí aquella regla de derecho, según la cual los padres pueden determinar libremente el modo cómo se debe dar el sustento al hijo. En virtud de esta norma legal, las familias que tienen y pueden, trasfieren por un tanto la función de la lactancia del niño, en los primeros tiempos de su vida, á mujeres pobres que hayan dado á luz recientemente y que por tal motivo tendrán que alimentar á su propio hijo por medios artificiales. El proyecto no introduce en este punto nada nuevo, porque la nodriza mercenaria implica una práctica vigente en aquellos países cuya legislación no contiene una disposición semejante.

Si en el sostenimiento de los hijos, en sus primeros tiempos, se tratase tan sólo de las mujeres de las clases pobres, la regla de que la madre está *personalmente* obligada á alimentar á su propio hijo, estaría ya hace mucho tiempo reconocida por los juristas y filósofos del Derecho, como la más necesaria y la más natural de las disposiciones legales. Porque la naturaleza misma enseña á la mujer, mediante ciertos cambios físicos, á cumplir sus obligaciones maternales y castiga la trasgresión de sus preceptos, mediante ciertos graves daños corporales. Por otro lado, tenemos la máxima general de que los actos fundamentales para las relaciones del derecho de familia deben ordinariamente prestarse por quien tiene la obligación individual de prestarlos. Además, en las obligaciones que se basan en la confianza personal de las partes contratantes, por ejemplo, en negocios de comisiones ó de sociedad, el proyecto mismo admite, en caso de duda, sólo la prestación personal (§§. 588 y 638 del proyecto). Ahora bien: á pesar de esto, en un acto tan íntimo de derecho familiar como es el de la manutención del niño en sus primeros tiempos, que no es sino la continuación y el fin de un estado producido mediante el

comercio sexual y el embarazo, se quiere que sea lícita la sustitución por terceras personas, porque así lo reclaman intereses insignificantes de comodidad de las clases altas.

Realmente, estos intereses de los ricos, y especialmente de las mujeres, que se dan por contentas con tal disposición, nada significan, comparados con el daño que se produce á las clases pobres. Las mujeres sanas de las clases ricas, que en el cumplimiento de sus obligaciones maternales se hacen sustituir por nodrizas, no lo hacen por ningún otro motivo, sino por comodidad, ó bien por no renunciar á sus recreos sociales. El hijo de la nodriza, en cambio, á quien por tal causa se priva, no sólo de la lactancia materna, sino también de los demás cuidados, caerá enfermo, y muchas veces acabará por morir. Aquellas mujeres que por dinero abandonan á sus hijos para nutrir á los ajenos, deberían ser aborrecidas, si no supiéramos que la mayoría de las veces acuden á ese extremo impulsadas por la miseria más horrible.

En rigor, las leyes relativas á los hijos ilegítimos son las que hacen que se encuentren mujeres que se prestan á ser nodrizas de las familias. Por lo común, las mujeres casadas son las más propensas á dejar de lactar á sus hijos para procurar la comodidad de personas extrañas. Pero del propio modo que, en virtud de una legislación parcial en extremo, las jóvenes que han dado á luz ilegítimamente suelen caer, inmediatamente después del parto, en la más baja miseria, así éstas no tienen más remedio que acomodarse á cualesquiera condiciones que les permitan sostenerse á sí propias y á sus hijos, aunque sea malamente.

Los daños que de este estado de cosas se derivan, no sólo para los interesados, sino también para las clases pobres, no es fácil determinarlos: en los momentos mismos de mayor susceptibilidad, se ponen los gérmenes de la corrupción física en millares de criaturas, las cuales más adelante entran á formar parte de las clases pobres, é influyen de un modo desfavorable y siniestro en su naturaleza moral y fisiológica. Por tal motivo, esas clases deberían agitarse seria y enérgicamente para remover tales inconvenientes, aun cuando odien y

desprecien á las mujeres que se han dejado seducir por individuos pertenecientes á las clases elevadas.

En la esfera propia del orden higiénico, el Estado y la legislación tienen pleno interés en intervenir para regular semejante situación de cosas. Sin duda, habrá quien, fiándose más de palabras que de razones, acertará con la necesidad de defender la libertad de los contratos y lo sagrado de la vida de familia de los ricos. Pero la afirmación de la libertad contractual cae por sí misma muy lejos de la esfera más íntima del derecho de familia: ni la esencia legal del matrimonio, ni la de las relaciones jurídicas entre padres é hijos legítimos, pueden ser modificadas sustancialmente por medio de contratos. La legislación del Estado no vacila, para mejorar las condiciones higiénicas de las clases obreras, en intervenir de un modo radical en la libertad de las estipulaciones sobre mercancías, estipulaciones que revisten claramente el carácter del derecho privado, como lo hace mediante las leyes acerca de las fábricas y otras medidas legislativas sociales; el período en que los derechos privados formaban una cosa particularísima de los interesados, toca resueltamente á su fin.

Ni acaso pueda hablarse de intervenir, mediante una transformación semejante de la obligación de dar alimentos, perturbando el derecho de familia de las clases ricas. Sin embargo, obligando la ley á las madres legítimas de las clases ricas á cumplir personalmente su deber maternal, las relaciones entre madre é hijo revestirían carácter más íntimo y más natural, y al propio tiempo se produciría, cuando menos, la posibilidad de un desenvolvimiento más satisfactorio de las relaciones que deberían mediar entre las madres y los hijos ilegítimos. Quien sufriría necesariamente un perjuicio sería tan sólo la egoísta manía de las diversiones, y el deseo de una cierta comodidad en las familias ricas.

Para conseguir plenamente tales fines, el § 1.491 del proyecto alemán debería disponer que los padres tuviesen, sin duda, el derecho de decidir libremente acerca de la manera según la cual se debe atender al sustento de los hijos; pero advirtiéndole que las madres, legítimas ó no legítimas, están en todo caso obligadas á nutrir por sí mis-

mas á estos en los primeros tiempos, admitiéndose la sustitución, sólo mediante mujeres cuyo hijo hubiera muerto. Y si tal disposición, á pesar de ser requerida por la justicia y por la naturaleza, no fuere asequible, dadas las actuales relaciones de potencialidad, cuando menos la sustitución sólo se debería conceder en aquellos casos en que, previo examen médico del hijo legítimo, se reconociese admisible y fuese aprobada por la autoridad popular. Bien sé que, hoy por hoy, supuesta la fuerte presión que los intereses de las clases altas ejercen, no se puede pensar en una rigurosa aplicación de semejante principio; pero no obstante, disminuiría el número de los casos en que el hijo ilegítimo es entregado en brazos de la muerte, por falta de los cuidados maternales de la lactancia.

Es seguro, por lo demás, que ninguna prohibición legal impedirá totalmente semejante abuso, si no se regula al propio tiempo, de un modo más justo, la condición jurídica de los hijos ilegítimos. Cuando la madre ilegítima se vea colocada en una posición mejor, mediante la ley, seguirá aún más la inclinación natural hacia su hijo, en los casos en que el padre sea rico, y lo cuidará y nutrirá.

---

## INSTITUCIÓN.

---

### LIBROS RECIBIDOS.

Villalba Herbás (Miguel).—*Ruiz de Padron y su tiempo*.—Madrid, Suarez, 1898.—Don. de D. F. G.

Martir, Obispo de Arzendjan.—*Relación de un viaje por Europa, con la peregrinación á Santiago de Galicia, verificado á fines del siglo XV*. Traducido del armenio, por M. J. Saint Martín y del francés, por E. G. de R.—Madrid, Fortanet, 1898.—Don. de Doña Emilia Gayangos.

Milego é Inglada (D. Saturnino).—*Memoria del curso de 1896 á 1897 del Instituto de Toledo*.—Toledo, Viuda de J. Peláez, 1897.—Don. del autor.

Guichot (Alejandro).—*Recuerdo al siglo XIX*.—Sevilla, tip. de «La Región», 1897.—Don. de id.