

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.—Números uelto, 0,50. Se publica dos veces 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 XV.

MADRID 31 DE DICIEMBRE DE 1891.

NÚM. 357.

SUMARIO.

PEDAGOGÍA.

La Botánica y su enseñanza, por *D. R. Rubio*.—Un libro sobre Luís Vives, como pedagogo, por *M. J. S.*—La enseñanza de la Historia, por *D. R. Altamira*.

ENCICLOPEDIA.

Un libro del profesor norte-americano *J. W. Burgess*, por *D. G. de Azcárate*.—Sobre la condición social de la mujer, por *A.*

INSTITUCIÓN.

Noticia.—Libros recibidos.

PEDAGOGÍA.

LA BOTÁNICA Y SU ENSEÑANZA,

por el Prof. *D. Ricardo Rubio*,
Secretario del Museo Pedagógico (1).

(Conclusión).

VI.

Como en la clase primera de las angiospermas, en esta segunda—la de las plantas dicotiledóneas—son varios los caracteres más ó menos generales á que debe atenderse para su clasificación, y uno solo el considerado hasta hoy como absoluto y que da nombre á la clase: el de tener dos cotiledones en el embrión. El tallo de las dicotiledóneas presenta una diferenciación bien caracterizada entre el leño y la corteza, y los haces fibrosos vasculares son abiertos. Las hojas, como se indicó anteriormente, son angulinervias, y por lo común, articuladas en la base. En cuanto á las flores, es muy general que sus verticilos correspondan al número 5 ó un múltiplo de este, es decir, que sean cinco los sépalos, cinco los pétalos, cinco, diez, quince los estambres, etc. Es muy general también que no carezcan de cáliz y que siempre que lo tienen esté muy diferenciado de la corola.

Una observación muy repetida de todos estos caracteres sobre gran número de plantas es el único procedimiento para adquirir la impresión de la fisonomía especial del grupo, puesto que no basta uno, sino el conjunto de varios, para determinar el lugar de cada planta en cada clase.

Siguiendo el mismo criterio que empleamos en la clasificación de las monocotiledóneas, es decir, atendiendo á caracteres de la flor, fijaremos los principales órdenes de las plantas dicotiledóneas, indicando después las familias que pueden servir de tipo para conocer cada grupo y los caracteres más notables de cada una de ellas. Estas somerísimas indicaciones comprenden, como se verá, una serie inagotable de ejercicios de observación con los alumnos. El procedimiento para llevarlos á cabo hemos de verlo prácticamente el día que salgamos á herborizar (1). Hé aquí ahora una ligera exposición del cuadro que comprende la clase de las dicotiledóneas, según la clasificación de Van Tieghem, con expresión de los caracteres que deben estudiarse en plantas que no sean de difícil adquisición ó que estén en disposición de ser fácilmente observables en nuestra localidad.

La clase de las dicotiledóneas se divide en tres sub-clases, atendiendo á los tres únicos casos que se presentan en la corola de sus flores. Puede considerarse una primera sub-clase de dicotiledóneas, cuyas flores están desprovistas de corola (*apétalas*); una segunda, con flores provistas de corola, y ésta con pétalos libres (*dialipétalas*); y por último, una tercera, cuya corola presenta los pétalos soldados (*gamopétalas*). En estos tres términos se comprenden, pues, las 146 familias de este grupo. Siendo tantas, conviene un segundo grado de división para diferenciarlas; y á este efecto, el procedimiento más sencillo seguido consiste en atender, en cada una de las tres sub-clases, á la disposición del ovario con respecto á los demás verticilos florales: es decir, en observar

(1) Véase el número 355 del BOLETÍN.

(1) Esta lección práctica se hizo el domingo 3 de Mayo y de ella hablaremos en otra ocasión, al dar cuenta de cómo se verificó.

si el ovario es supero ó infero. De suerte que el cuadro sencillo y comprensivo de las dico-tilédóneas, con los seis órdenes que de aquí resultan, es el siguiente:

Apétalas.	{ Ovario supero.
	{ Ovario infero.
Dialipétalas.	{ Ovario supero.
	{ Ovario infero.
Gamopétalas	{ Ovario supero.
	{ Ovario infero.

Siguiendo la práctica de la conferencia anterior, tomaremos de cada grupo las plantas más características de entre las que tenemos á nuestro alcance.

Entre las más importantes familias de las apétalas de ovario supero, podemos fácilmente estudiar las urticáceas para conocer los caracteres de este orden. Comprende esta familia plantas de muy distinto aspecto exterior, si agrupamos en ella, como hace Van Tieghem, muchas que varios autores despliegan en otras varias familias. Las urticáceas son hierbas, como la ortiga, que les da nombre, ó como el cáñamo; son también árboles, como el olmo, el alméz, la morera, la higuera; ó plantas vivaces, como el lúpulo. Las hojas son ordinariamente aisladas y alternas; algunas veces opuestas. Pueden hacerse observaciones en los órganos florales de esta familia, de plantas unisexuales monóicas (en la morera y la higuera); de plantas unisexuales dióicas (en la ortiga, el cáñamo y el lúpulo) y de plantas hermafroditas (en el olmo y el alméz). El cáliz tiene ordinariamente cuatro sépalos, igual número de estambres y uno ó dos carpelos. Aplicación de la lente para ejercicios repetidos sobre los órganos florales de estas plantas, su número y relaciones mutuas, y del microscopio para conocer la estructura de los pelos formados en la epidermis de las hojas de las ortigas. Indicación, que debe repetirse después al ir examinando cada familia, de las aplicaciones medicinales é industriales más conocidas de las plantas aquí estudiadas: por ejemplo, en este caso, las propiedades urentes de los pelos citados, las fibras textiles del cáñamo, el uso del lúpulo para la fabricación de la cerveza, etc.—A esta sub-clase de las apétalas de ovario supero, corresponden otras 20 familias, además de la indicada, entre las cuales merecen citarse las piperáceas (pimienta), las salicíneas (sauce, álamo), las quenopodias (remolacha).

El orden siguiente (apétalas de ovario infero) comprende la familia de las cupulíferas: árboles como la encina, el castaño, el abedul, el haya y el avellano; hojas sencillas y flores unisexuales monóicas. Las flores masculinas, ordinariamente, en amentos; cáliz con seis sépalos pequeños (castaño, encina); en otros géneros, cuatro (abadul); falta en algunos (avellano); estambres en número igual que los

sépalos (abadul), ó en número variable ó mayor (haya, castaño). Flores femeninas; ocupan á veces la parte inferior de los amentos (castaño), y otras están solitarias (en algunas encinas), ó agrupadas de dos en dos (avellano); tienen cuatro ó seis sépalos concrecentes, y dos, tres ó seis carpelos, que forman un ovario de dos, tres ó seis cavidades. Esta familia toma su nombre de la *cúpula* que recubre todo ó parte del fruto de la encina y otras especies.

Como se ve, en esta familia hay plantas cuya semilla es dulce y alimenticia (castaño, avellano); otras cuya madera es excelente para construcción y para combustible (haya, encina); otras cuya corteza sirve para curtir (encina) y otra (alcornoque) que produce el corcho.

Al orden de las apétalas de ovario infero pertenecen otras ocho familias, entre las cuales citaremos las juglandeadas (nogal), las aristolochiáceas (asaro) y las begoniáceas (begonia).

El orden de las dialipétalas de ovario supero es el más importante de las fanerógamas, puesto que comprende 62 familias, de las cuales citaremos como más típicas las siguientes:

a) Ranunculáceas: hierbas, como el botón de oro; arbustos, como la clemátide, de hojas sencillas; flores hermafroditas, ordinariamente regulares (peonía); algunas veces zigomorfas (acónito); con cinco sépalos, cinco pétalos, estambres y carpelos numerosos. Algunos géneros tienen aplicación en medicina por sus propiedades acres y cáusticas. Análogas á esta familia, es decir, con receptáculo cónico é implantación floral hipogina (talamifloras), son las de las papaveráceas (amapola, adormidera), crucíferas (alelí, jaramago, col, rábano), violáceas (violeta, pensamiento), cariofileas (clavel, colleja, arenaria), malváceas (malva, abutilón, malvavisco).

b) Geraniáceas. La mayoría de las plantas de esta familia son hierbas, y muy rara vez matas, como los pelargonios; hojas sencillas y flores hermafroditas, con cinco sépalos, cinco pétalos, diez estambres y cinco hojas carpelares, formando un ovario con cinco cavidades. Afines á esta familia, es decir, presentando un receptáculo en forma de disco y la implantación floral también hipogina (discifloras) son las familias de las lineas (lino), oxalídeas (acederilla), tropeoleas (capuchina).

En este mismo tercer orden de la clasificación entran dos familias de plantas tan conocidas como las leguminosas y rosáceas, comprendiendo la primera las mimosas, acacias, retama, trébol, garbanzo, guisante, judía, etc., hasta unas 6.500 especies, y la segunda, hierbas (fresa), arbustos (rosal), árboles (almenadro, cerezo, manzano, peral), hasta unas 1.000 especies, repartidas, como las anteriores, por todos los climas.

Las dialipétalas de ovario infero comprenden solo 14 familias, de las que citaremos

como típica la de las umbelíferas, que generalmente son hierbas, cuyo tallo es acanalado por lo común, y cuyas hojas, sencillas, tienen una vaina que abraza el tallo; las flores son pequeñas, hermafroditas, pentasépalas y pentapétalas; estambres también en número de cinco y ovario con dos cavidades ordinariamente. Contiene cerca de 1.500 especies, con una gran variedad de usos y propiedades, como se comprende por la enumeración de algunas plantas de esta familia, á saber: hinojo, apio, anís, comino, tapsia, zanahoria, etc. Familias análogas á esta, en cuanto que presentan un receptáculo en forma de copa y su implantación floral es perigina ó epigina (calicifloras), son las saxifrageas (grosellero), litrarieas (salicaria).

Del orden 5.º (gamopétalas de ovario supero) puede formarse idea, observando como característica la familia de las solanáceas, hierbas ó arbustos de hojas sencillas y alternas y flores hermafroditas regulares en la extremidad de los tallos; el cáliz es gamosépalo, como la corola es gamopétala; los estambres en número de cinco, concrescentes con la corola, y el pistilo compuesto de dos carpelos. Las 1.250 especies conocidas de esta familia habitan principalmente las regiones cálidas; pero muchas, aclimatadas en nuestro país, sirven fácilmente para nuestro estudio: por ejemplo, la patata, tomate, pimiento, belladona, estramonio, tabaco, petunia, dulcamara, cambroneira, etc. Basta citar estos nombres, para conocer las propiedades y usos de muchas de estas plantas. También son gamopétalas de este grupo las familias, que deben citarse, de las ericáceas (brezo, madroño, azaleas), borragíneas (borraja, heliotropo, miosotis), apocíneas (vinca, adelfa), oleáceas (olivo, lila, aligustre), escrofulariáceas (linaria, boca de dragón, verónica, digital), labiadas (romero, cantueso, mejorana, menta, tomillo).

El orden 6.º y último de la clasificación (las gamopétalas de ovario infero) comprende 11 familias, entre las cuales se encuentra la más numerosa de las fanerógamas, repartida por todos los climas; la familia de las compuestas, que podemos tomar como tipo. Su tallo es generalmente herbáceo y las hojas alternas ú opuestas, con el limbo más ó menos recortado. La manera de estar dispuestas sus flores, que, pequeñas y reunidas en gran número en lo que se llama *capítulo*, parece como si todas ellas compusiesen una sola flor, ha dado nombre á la familia. Estos capítulos están protegidos por una serie de brácteas, y las flores que contienen son hermafroditas, unisexuales ó neutras; la corola termina ordinariamente en cinco dientes, y cinco es el número de los estambres, cuyos filamentos son libres, pero cuyas anteras se reúnen formando un tubo alrededor del estilo; el pistilo consta de dos carpelos, que forman un ovario de una sola

cavidad. Comprende esta familia más de 10.000 especies: citaremos como plantas conocidas que pertenecen á ella: la achicoria, cardo, alcachofa, aciano, margarita, dalia, crisantemo, árnica, manzanilla.

Pertenece á este mismo orden, entre otras, las familias de las cucurbitáceas (brionia, calabaza), rubiáceas (café, quina, rubia), caprifoliáceas (madre-selva, saúco), valerianas (valeriana).

Tal es el cuadro de las principales familias dicotiledóneas, con los ejemplos suficientes para elegir material de enseñanza que dé á conocer estas grandes agrupaciones y sea base para poder después ir ampliando detalles de géneros y aun de especies.

El orden de la exposición ha venido siendo siempre el de las más sencillas plantas á las más complicadas, lo que permite ir observando el proceso de diferenciación de cada órgano vegetal.

El medio más práctico y asequible en todas las localidades para el estudio de la fanerogamia es, sin duda alguna, la salida al campo para ver, *in situ*, los ejemplares y recoger los mejores para la formación de herbarios. En los paseos á que en ciertas escuelas, v. gr., las de Madrid, deben llevar los maestros á sus alumnos los jueves durante el curso, puede realizarse este trabajo, no ya fácil, sino extraordinariamente agradable para maestros y alumnos. Y no solo agradable, sino rico además en ocasiones para que el maestro, en medio de la gran escuela, que es la naturaleza, conozca bien el carácter de sus discípulos, nunca tan espontáneamente manifestado como lejos del aparato de la clase; pueda hacerles ejercitar sus facultades de observación y dirigir y fomentar sus sentimientos estéticos, excitados en la contemplación del paisaje. Si se pensara como se debe en los inagotables recursos pedagógicos que encuentra un maestro, que sienta la naturaleza, en dar muchas de sus clases al aire libre, en medio del campo, se habrían simplificado algunos de los problemas escolares que tanto preocupan. En este «*terrible clima*» de Madrid, y lo decimos por experiencia propia, se puede salir al campo, con propósitos educativos, durante todo el año (1). Desaparecería de este modo el grave inconveniente de la sedentariedad escolar, muy grave, pero muy poco estudiado aún en nuestro país. Disminuiría algo el exceso de trabajo mental (*surmenage*) de los maestros, por la variedad en el modo de producir el esfuerzo y por las

(1) En efecto, los alumnos de la *Institución Libre de Enseñanza*, que tienen establecidas sus salidas al campo los miércoles (además de la mayor parte de los domingos) durante todo el curso, ya para juegos atléticos, ya para excursiones, saben bien que es muy rara la vez (*dos ó tres por año*), en que la inclemencia del tiempo les obliga á suspender una salida.

mejores condiciones en que se realiza. Y corregiría en nuestros escolares, ya que no ese recargo de trabajo intelectual—puesto que en realidad entre nosotros no puede decirse que este sea hoy un gran peligro para la infancia—al menos el llamado *malmenage*, es decir, la viciosa organización de nuestro horario, que tanto fatiga al niño, obligándolo á permanecer tres horas seguidas en la clase, dentro del mismo horizonte, y viendo repetirse con entera monótona regularidad ejercicios, explicaciones y lecturas.

Aun en el mismo limitadísimo cuadro oficial de las enseñanzas que deben darse en nuestras escuelas, hay materias que exigen desde luego ser estudiadas fuera del aula; y las restantes ganarían mucho casi todas con ser explicadas al aire libre. Nadie dudará que las nociones de agricultura dadas en el campo, aprovechando con la debida oportunidad en cada época las ocasiones de observar el distinto aspecto de la vegetación, la diversidad de cultivos, la variedad de labores, etc., han de ser mucho más agradablemente acogidas é infinitamente más fructuosas en resultado para la cultura de los alumnos que las simples lecturas que estos hacen en una *Cartilla agraria*, por muchas explicaciones que sobre esta haga el profesor. Y si todavía añadimos que nuestros maestros de buen sentido y de verdadera vocación amplían voluntariamente ese cuadro oficial con algunas otras asignaturas, como la geografía y la historia natural, la indicación adquiere mayor valor, puesto que ninguna clase oral entre cuatro paredes puede sustituir á las nociones de estas ciencias adquiridas en vista de los objetos.

Las excursiones, pues, son insustituibles para la enseñanza de la botánica, y la formación de herbarios uno de los medios de estudio más eficaces. La elección de los ejemplares que en estos han de figurar, su clasificación, su cuidado, las nuevas revisiones á medida que aumenta la colección: todas estas operaciones imprimen insensiblemente en la inteligencia de los alumnos un número considerable de formas vegetales distintas.

Las herborizaciones en la escuela primaria no han de llenar el fin que con ellas persigue el botánico de profesión, es decir, el de coleccionar y estudiar la flora completa de una región; sino que deben concretarse á procurar que los alumnos distingan, no el mayor número de especies de un mismo género de plantas, sino las formas principales y características de las familias más importantes de la localidad, y su sistema de vida. Por esto se simplifican extraordinariamente los preparativos, los utensilios, las precauciones y los cuidados que exige una recolección de otro carácter. Bastan, para ponerse en marcha, unos cuantos cuadernillos de papel de estraza metidos entre dos cartones gruesos; bien entendido que hablamos

de excursiones de fanerogamia, que es por donde debe empezarse y que deben llevarse á cabo siempre aparte de la herborización de criptogamia, la cual exige otras condiciones y otros cuidados.

Las indicaciones que deben tenerse presentes para la recolección de ejemplares son también muy sencillas. Siempre que sea posible, debe tomarse el ejemplar entero, y el primer ejemplar que se tropiece; á reserva de arrojarlo cuando se encuentre otro en mejores condiciones. Como todos los órganos de la planta unos en unas de ellas y otros en otras, ofrecen caracteres indispensables para la clasificación, el ejemplar en que estén todos desenvueltos será el mejor para el herbario.—Exceptuando las plantas leñosas demasiado grandes, las demás, anuales, bisanuales ó vivaces, deben recogerse con sus raíces, ó al menos con las llamadas hojas radicales, que á veces difieren tanto de las hojas superiores del tallo.—En cuanto á este órgano, también debe ir entero, salvo cuando es muy voluminoso, como en algunas umbelíferas, en cuyo caso basta recoger la parte superior de las ramificaciones; los tallos subterráneos—por ejemplo, los bulbos—deben cogerse íntegros, porque presentan caracteres muy importantes para el conocimiento de los géneros.—De las hojas, es preciso tomar, no solamente las varias formas que á veces en un mismo individuo ofrecen; sino, por lo menos, trozos del vegetal que muestren el sistema de implantación de aquellas en el tallo.—Las flores y los frutos, como hemos visto anteriormente, son los órganos que mayores datos presentan para la clasificación; deben, pues, cogerse en bastante cantidad y en diferentes estados de desenvolvimiento, para poder apreciar todos los caracteres; casi siempre, para el estudio, ofrece mucho mayor interés el capullo de la flor que la flor abierta, porque en aquel se observa más fácilmente la disposición relativa de los diversos verticilos.

Una vez que los alumnos hayan recogido suficiente número de ejemplares, nada más práctico que, en el campo mismo, destinar un rato á su revisión, para escoger los mejores individuos, completar, por cambios mutuos, la colección de cada uno y sacar de este trabajo todas las observaciones y enseñanzas á que, como se comprende bien, debe prestarse.

De vuelta á la escuela, ó en la casa, el arreglo de los ejemplares tampoco exige manipulaciones complicadas. Es hasta un excelente trabajo manual, el de disponer cada ejemplar entre dos hojas de papel sin cola, procurando que todas sus partes queden bien extendidas, sin que hojas y ramas, flores y frutos, se aprieten unas sobre otras, y colocar después estas hojas dobles entre dos almohadillas de papel de estraza; colócase después todo ello entre dos tablas, y sobre la de encima

un gran peso que oprima por igual. Con esto, y con cambiar frecuentemente los papeles, hasta que los ejemplares estén secos, se consigue tenerlos en disposición de aplicarlos sobre hojas de papel blanco, á las que se los sujeta con tiras engomadas; y es la ocasión de poner la etiqueta, indicando el nombre científico, el nombre vulgar, la fecha y la localidad en que se ha recogido la planta.

Las herborizaciones para la criptogamia se hacen de un modo análogo, en cuanto á las pteridofitas y briofitas. Las algas necesitan que se lleve un frasco con boca ancha, en el cual puedan venir con la misma agua en que viven; su preparación para conservarlas se reduce á colocarlas en una vasija grande con agua y, dentro de ella, extenderlas sobre una hoja de papel con cola y secarlas como las anteriores. En cuanto á los hongos, hay especies que se pueden secar, para herbario, por el mismo procedimiento, aunque con mucha más lentitud y mayor delicadeza, no sometiéndolos á la prensa, sino cuando les quede poca humedad, y aun así, comenzando por presiones muy suaves; otras especies solo pueden conservarse en alcohol.

Claro está que estas ligeras indicaciones sirven únicamente para la formación de un herbario escolar, no destinado á una duración indefinida, ni á un estudio detallado de flora local, lo que exigiría muchas más condiciones para la recolección y muchas y más delicadas manipulaciones para la preparación de los ejemplares; sino á ser el mejor libro de texto de botánica que maestros y alumnos pueden utilizar para el recuerdo de lo aprendido en los ejemplares vivos en el campo.

UN LIBRO SOBRE LUIS VIVES, COMO PEDAGOGO,

por M. J. S. (1).

Juan Amós Comenio, el más ilustre de los pedagogos modernos anteriores á Pestalozzi, nació el 28 de Marzo de 1592. Por esto se preparan sus admiradores á celebrar, en el año venidero, su tercer centenario. La proximidad de esta fecha ha despertado el recuerdo del célebre obispo moravo y suscitado ya cierto número de escritos con este motivo. Un doctor en filosofía de la Facultad de Erlangen, acaba de publicar una tesis curiosa, en la que

examina en qué grado Comenio ha sufrido el influjo del escritor español Vives, que vivió de 1492 á 1540. Es una fisonomía curiosa la de este humanista, discípulo y amigo de Erasmo, profesor de bellas letras en Lovaina, y á quien Enrique VIII había confiado la educación de su hija María. Aunque siguió siendo católico, no fué inaccesible á las ideas de la Reforma; y se encuentra en sus escritos una amplitud de miras, una oposición á la escolástica, un regreso á la naturaleza, una inteligencia de las verdaderas necesidades de la infancia, que hacen de él uno de los promotores de la educación moderna. Si los jesuitas alegan parentesco con sus ideas, se ha podido ver también en él un inspirador de Bacon y de Comenio.

Las obras pedagógicas de Vives son bastante numerosas. Se pueden señalar los libros siguientes: *De la educación de la mujer cristiana*, *Introducción á la sabiduría*, *De las causas de la corrupción de las artes*, *Ejercicio de la lengua latina*, *Enseñanza de las ciencias*. No se encuentra en ellos un sistema organizado, sino preceptos, observaciones, consejos, ideas psicológicas y morales que pueden servir de piedras de enlace para un método general.

Condena con severidad la educación de su tiempo. Si es falsa y corrompida, depende de la corrupción general de las costumbres.

El egoísmo hace presa en estas, no se tiende más que á la riqueza y al poder, se corre tras los empleos, se desprecia la pobreza, se hace burla de la sencillez, se honra la astucia y la mentira; todos contribuyen á arrastrar á la juventud por estos caminos: padres, maestros, amigos y conocidos. De aquí un retroceso en las ciencias, el disgusto del estudio, la petulancia y la ignorancia.

Es, pues, necesaria una reforma, pero debe atacar al fondo mismo de los corazones, y no pararse en la superficie. Para corregir los vicios de la sociedad y el decaimiento del arte y de la ciencia, es necesario que un nuevo espíritu anime á los que dirigen la sociedad y representan á la ciencia y al arte; es preciso, ante todo, transformar la juventud, á quien incumbirá un día esa doble tarea, y esto no puede efectuarse más que por medio de la educación.

El fin de ésta es hacer al hombre mejor, y, por tanto, más inteligente. La educación debe extenderse á los dos sexos y comenzar desde el principio de la vida.

La madre ha de alimentar por sí misma á su hijo, no confiarlo á una nodriza, más que en caso de necesidad absoluta, y entonces velar con la mayor solicitud la elección de esta nodriza. Los primeros años pasan en la casa, bajo la vigilancia estrecha de los padres y sobre todo de la madre, que cuidará de que los niños se levanten temprano, procedan con

(1) Dado el carácter de este artículo y la Revista en que se ha publicado (*Revue pédagogique* de París, Diciembre, 1891) ¿será tal vez su autor M. Jules Steeg, director del Museo pedagógico de dicha capital? La tesis á que se refiere es *Die Pädagogik des Spaniers J. L. Vives und sein Einfluss auf J. Amos Comenius (La pedagogía del español J. L. Vives y su influjo sobre J. Amos Comenio)*, por Paul Hause; Erlangen, 1890.—N. de la R.

exactitud á los cuidados de limpieza y se expresen corriente y correctamente en la lengua maternal.

Después viene el tiempo de la escuela. Vives no fija edad escolar; según las naturalezas, será el cuarto y quinto años, ó aun el séptimo. La escuela tiene por fin hacer á los niños más inteligentes y mejores, y no, como ciertos padres imaginan, procurarles por la ciencia los medios de llevar una vida ociosa.

Vives examina las ventajas y los inconvenientes de la educación privada y de la educación pública, y acaba por dar á ésta la preferencia; si de un lado es bueno que los niños permanezcan bajo la vigilancia de sus padres, de otro es difícil para muchas familias pagar un preceptor, y sobre todo, encontrar uno que posea todas las cualidades de este empleo, en que la moralidad es tan necesaria como el saber. Además, es necesario que el niño sea educado con camaradas.

Es de desear que la escuela sea sana y esté situada en un lugar tranquilo, lejos del ruido y de las disipaciones; lejos de los caminos, de los talleres y de los tribunales; que tenga alrededores agradables; que la vida en el pueblo no sea cara, á fin de no retraer á los alumnos pobres. Cada pueblo pequeño debe tener una escuela, y el maestro ser pagado por el Estado. Es preciso que los maestros sean de conducta intachable que sirva de modelo, que posean bien la parte que enseñan y particularmente la lengua materna de sus discípulos. El maestro será cortés y modesto en sus relaciones con los demás, no se dejará llevar por la cólera durante las clases; se le pagará bastante para que lleve una vida honrosa y no tenga que buscarse el pan por otras partes, ni caiga en la tentación de recibir regalos de sus discípulos; pero no se le dará un sueldo tan elevado que atraiga por este cebo á gentes que no tuvieran vocación para la enseñanza, ni busquen más que el salario.

El programa de estudios que traza Vives se refiere á la enseñanza secundaria. El latín y el griego figuran en él en buen lugar al lado de la historia, de la geografía y de la historia natural. La enseñanza de la historia no debe detenerse en guerras y en batallas, sino ocuparse principalmente en las relaciones de la vida civil y política.

Las cualidades indispensables de una buena enseñanza son la exactitud y la claridad. No es necesario ofrecer á los niños más de lo que son capaces de comprender, y proceder con lógica, elevándose progresivamente tanto en cantidad como en dificultad. Se deberá prescindir de pormenores inútiles y ociosos. Es bueno cortar las lecciones con algún relato entretenido, como una fábula; si se va á hablar de un hombre célebre, contar los episodios más interesantes de su vida; si se encuentra el nombre de una población, de un río, de una

montaña, indicar dónde se hallan y á qué distancia de una gran ciudad conocida; en una palabra: dar vida á la enseñanza. Usar la crítica con moderación en la corrección de los trabajos escolares; conviene menos censurar lo que es falso que alabar lo que está bien, para estimular al trabajo. No es necesario amenazar y castigar, más que en caso de necesidad absoluta, ni servirse jamás de expresiones injuriosas. En cuanto á los castigos corporales, Vives los admite sin duda, pero quiere que no sean ni afrentosos, ni dañosos.

Extiende su solicitud á los recreos y á los juegos, sea al aire libre, sea en patios cubiertos para los casos de lluvia. No se debe descuidar al cuerpo; de la salud del cuerpo depende la frescura del espíritu. Es, pues, preciso fortificarlo y endurecerlo por medio de los paseos, los ejercicios gimnásticos, la lucha, la carrera, el salto, etc. Estos ejercicios serán más fuertes á medida que los niños crezcan.

Como el alimento tiene una gran influencia sobre la salud, Vives no teme dar recomendaciones precisas con este objeto, sobre la hora de las comidas, sobre la calidad y cantidad de los alimentos y bebidas; se extiende también sobre las precauciones de una higiene razonable y de una absoluta limpieza, insistiendo sobre que no hay que confundir las necesidades de la salud con los afectados refinamientos del bienestar.

Como lo indica el título de una de sus obras, Vives se ha ocupado también de la educación de las niñas. Pero no tiene la idea de abrir para ellas escuelas; á lo más, se puede suponer que reúne á algunas para que reciban juntas las lecciones de un mismo profesor; pero dejándolas en la familia. El preceptor debe ser un hombre de edad y casado. Es preciso que las niñas aprendan á leer y á escribir; pero ¿de qué precauciones hay que rodear esta enseñanza! No leerán más que libros del Nuevo Testamento, las narraciones históricas y morales del Antiguo, algunos escritos de los Padres de la Iglesia, y, para lo demás, necesitarán pedir consejo á personas instruídas y experimentadas. Los ejercicios de escritura no versarán sobre textos inútiles ó peligrosos, sino sobre versículos de la Biblia.

La madre les enseñará los trabajos manuales: á coser, á tejer, á hilar, los cuidados de la casa, algo de cocina, pero sencilla y sin refinamientos. La hija tratará de hacerse útil en la casa y aligerar la carga de sus padres; jamás estará ociosa.

No acompañará á su madre á las invitaciones, ni á las fiestas de fuera; su alimento será sobrio; no beberá más que agua; una cama sin adornos, un sueño de suficiente duración, pero moderado; trajes sencillos y limpios; nada de afeites, nada de tiempo perdido ante el espejo.

Cuando salga, siempre acompañada de su

madre, no debe vestirse como para ir al combate, con el cuello ó los hombros desnudos; su aire será modesto; hablará poco, cuidará de no reír con estrépito; las máscaras y el baile no le convienen, «las hay que bailan toda una noche en brazo de sus caballeros sin fatiga, y cuando se trata de ir á la iglesia próxima, no pueden andar, y se hacen conducir en carruaje.» Se dirá que no tendrá ocasión de ver jóvenes, de elegir su futuro esposo; esto es cosa de sus padres, así como preocuparse de lo que más conviene á los verdaderos intereses morales, disposiciones é inclinaciones de su hija.

Tales son, en resumen, las principales ideas pedagógicas de Vives. Se encontrará más de una en sus sucesores, en Sturm, en Montaigne, en Locke, en Fénelon, en Rousseau. También se las encuentra en Comenio. Un ingenioso escritor (Rodolfo Heine) llega hasta encontrar doce puntos de semejanza; M. Paul Hause va más allá, y añade otros nueve.

Vives y Comenio hacen del sentimiento religioso el fin supremo de la educación; se pronuncian por un método conforme á las indicaciones de la naturaleza; quieren que se tenga en cuenta las disposiciones naturales del niño; que el maestro sea afable; que dé importancia al conocimiento de la lengua materna; que excite el interés de los discípulos; que evite todo lo posible la coacción; que use con precaución los libros paganos; que dé á su enseñanza un carácter intuitivo, etc. Ambos, por último, conceden alguna atención á la educación de las niñas, y con el mismo sentido notablemente estrecho.

M. Hause completa estas semejanzas por otras nueve: sobre el deber de las madres de lactar á sus hijos; sobre la necesidad de colocar las escuelas al alcance de los pobres; sobre los ejercicios corporales; sobre la necesidad de dar á los niños buenos ejemplos y expulsar á los escolares peligrosos para la moralidad de sus camaradas; sobre la utilidad de empezar la educación temprano, etc.

Estos puntos de semejanza ¿son suficientes para justificar la opinión de que Comenio está inspirado de Vives, que le ha tomado sus ideas, que se ha inspirado en él como un discípulo en su maestro? M. Hause responde con justicia que no.

En efecto, si no se puede negar que Comenio ha conocido alguno de los escritos de Vives, puesto que los cita algunas veces, es fácil ver que no les atribuía una considerable importancia; forman parte de los libros que ha leído, que ha consultado; pero no son los únicos.

Ha conocido y estudiado á Lutero, Calvino, Melancton, Juan Sturm, Ratke y muchos otros que han emitido ideas semejantes. El mismo Vives debía mucho á Erasmo y, para remontar á la verdadera fuente, al tratado de Quintiliano sobre *La educación del orador*.

Vives, sin duda, tiene su parte de originalidad, de reflexión personal; pero pertenece á un ciclo de escritores y de pensadores que, preocupados como él de las cuestiones de educación, han llegado por diversos caminos á conclusiones á que el buen sentido y la experiencia tenían que conducirlos. Vives ha esparcido, sobre todo, ideas sueltas; Comenio ha elaborado un sistema que se encadena en todas sus partes y que desciende á las aplicaciones prácticas; ha sido el fundador y jefe de una escuela.

No es quitar nada á la gloria de estos dos hombres, conservar á cada uno su lugar independiente: han sido, con un valor y un influjo distintos, obreros selectos en la creación de la Pedagogía racional.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA,

por el Prof. D. Rafael Altamira,

Secretario del Museo Pedagógico.

(Conclusión.) (1)

2.—La historia del Derecho.

La dificultad del problema de organización que estudiamos se acentúa al tratar de Facultades en que el carácter profesional domina con más rigor que en las de Filosofía y Letras. Tal sucede en las de Derecho. Su año preparatorio ostenta una clase de Historia de España, que no pasa de ser mero repaso de la cursada en los Institutos. ¿A qué responde esta repetición? Indudablemente á la necesidad de afirmar y completar los escasos conocimientos que procura la segunda enseñanza; exigencia, sin duda, muy racional, pero que llevada al extremo conduciría á repetir todo el programa de aquel grado; porque, ¿quién afirmará que sea menos necesaria para los juristas la historia, que las ciencias naturales, base hoy día, en parte, del derecho penal y, en parte, también, del derecho civil?

De todos modos, resulta (ateniéndonos á lo existente), que el alumno de la Facultad de Derecho estudia un año de historia. ¿Deberá seguir éste siendo una ampliación con carácter de cultura general, ó habrá, por el contrario, que considerarlo como un trabajo científico de investigación? A nuestro parecer, lo primero, sin género de duda. Es verdad que los juristas necesitan, para su completa educación, de los estudios históricos, punto de que vendremos á ocuparnos más adelante; pero así como—además de los conocimientos generales de cultura común,—la química que necesita un ingeniero de montes no es la misma, en desarrollo y sentido, que la de un

(1) Véase el número anterior.

ingeniero de minas, así la historia que particularmente requiere el abogado (ó sea, el licenciado en Derecho) ha de revestir un carácter especial, según la dirección de sus estudios, cuya condición es bien distinta de los de Filosofía y Letras; ó en otras palabras: necesita, sí, de los conocimientos históricos, pero aplicados á su esfera profesional y científica. El curso de historia de España debe ser, por tanto, una *revisión*, especialmente hecha desde el punto de vista de las *instituciones jurídicas* españolas.

Pero necesita algo más el estudiante de Derecho; su vocación especial tiene también, en orden á la historia, exigencias peculiares, que están hoy representadas tan solo por la clase de *Historia del Derecho*: entendiéndose por tal, únicamente, el derecho patrio, como en Francia. ¿Qué debe ser, pues, esta clase: un centro de trabajos científicos, de educación para los futuros historiadores del derecho, ó una asignatura de carácter general y teórico, como hoy lo es? Aparentemente, resulta muy sencilla la contestación, dados los principios que se han expuesto antes respecto del objeto de los estudios universitarios. Pero la Facultad de Derecho ofrece una especial complejidad para esta clase de problemas: y es el sentido exageradamente profesional que reviste, y en el cual se hallan consentidos casi todos los alumnos que á ella concurren. La Facultad no es hoy, en efecto, más que una fábrica de abogados, á lo menos en la intención; pues nada más notorio que nuestros licenciados no suelen saber una palabra de abogacía propiamente dicha, porque carecen de toda educación práctica; á no ser que la adquieran rara vez, *pro voluntate propria*, fuera de las clases.

En rigor, los pedagogos, profesores y especialistas que estudian este problema, se dividen en dos grandes grupos: los que quieren que la Facultad dé á sus alumnos una educación enteramente práctica, que les habilite para las funciones de abogado y sus análogas, convirtiendo aquella, pues, en una Escuela preparatoria del bufete, la judicatura, etc.; y los que niegan terminantemente que la Facultad deba ni pueda formar en su seno abogados, que solo es capaz de producir la práctica real y viva de bufete: acudiendo más bien á suministrar una educación científica elevada de carácter jurídico, que aparte á los abogados de la rutina en que suelen caer, y los eleve al grado de criterio ideal que para el acertado y digno cumplimiento de su misión necesitan (1). Tal es la opinión de muchos profesores alemanes,

(1) V. el libro del Sr. Posada, *La enseñanza del Derecho en las Universidades* (Madrid, 1889), y nuestros artículos titulados *Un libro sobre la enseñanza del Derecho* (BOLETÍN del 31 Julio, 1889) y *Sobre la colaboración de los abogados para la Historia del Derecho* (*Rev. gen. de leg. y jurip.*, 1889).

patrocinada y expuesta por los Sres. Durand y Terrel en su prólogo á la traducción francesa de la *Filosofía del Derecho*, de Lioy; y en igual sentido se pronuncian Mgr. Dupanloup y el conde de Vareilles-Sommières, este último en su libro *Les principes fondamentales du Droit* (París, 1889).

No podemos entrar aquí en una discusión especial de este problema, que nos apartaría largamente de la cuestión concreta de ahora. A nuestro juicio, la cultura «filosófica» y científica de los futuros abogados es una exigencia ineludible, á la que hay que atender para que los estudios jurídicos no bajen su nivel al de un empirismo sin base de educación general; pero, á la vez, conviene unir á ella prácticas profesionales, ya en seminarios anejos, ya (como se hace, por costumbre, «después de acabada la carrera») en bufetes particulares, juzgados, tribunales, registros, etc., cuya frecuentación se hiciese obligatoria para los alumnos que desean el título de *abogado* (1).

Según esto—ideal muy lejano de la realidad, en España—la enseñanza de *Historia del Derecho* habría de ser, no doctrinal y puramente narrativa, en forma de conferencias, sino motivo de ejercicios científicos, de trabajos sobre las fuentes, hasta donde la preparación de los alumnos lo permitiese. No es esta, sin embargo, la opinión dominante: y la contradicción se explica, según veremos, por estar, en realidad, mal planteado el problema.

El punto de vista, siempre, es el carácter profesional de la Facultad. «No es posible—dice M. Larnaude (2)—exigir á los que vienen á pedirnos el grado de licenciado en derecho, que se dediquen á estudios que les han de ser absolutamente inútiles en *las carreras prácticas* á que aspiran. Aun en el doctorado, sería, quizá, exagerado organizar con carácter obligatorio los trabajos prácticos, porque la gran mayoría de los doctores se dedican al bufete y á la magistratura, y correríamos el riesgo de hacerles perder el tiempo.» Demasiado se ve aquí cómo la preocupación de que para las *profesiones* no se necesita cultura propiamente científica, es muy fuerte aún (á pe-

(1) Tal ocurre en las Universidades de Hungría. Para ser juez ó notario es preciso hacer estudios prácticos durante tres años y sufrir luego un examen, práctico también. Los abogados necesitan, para serlo, poseer el título de doctor y seguir la práctica por tres años, parte en un bufete, parte en un tribunal de primera instancia, ó en una notaría. (V. nuestro artículo *Los exámenes en el extranjero*, en el núm. 4.330 de *El Liberal*: 17 Jun. 91.) En España se ha exigido igualmente la práctica, en épocas anteriores á la presente. En los planes que hoy rigen, no hay nada parecido, porque las llamadas Academias de Derecho son un mero ejercicio retórico y abstracto.

(2) Profesor de «Historia del Derecho francés» en París. Los párrafos que copiamos son de una carta particular en que M. Larnaude ha tenido la bondad de ilustrarnos sobre este punto.

sar de las opiniones citadas) entre los estudiantes franceses, cuyo estado reflejan las palabras de M. Larnaude. Creemos, sin embargo, preferible el sentido de los Sres. Durand y Terrel.

En cuanto á la necesidad de los estudios históricos, no puede ser más evidente. Para conocer bien las instituciones, hay que verlas en su historia, y sólo mediante ésta podrán combatirse la idolatría hacia lo legislado y actual y la pretensión de que el legislador lo es todo, tan frecuentes en los abogados (1). La función del historiador consiste, por el contrario, como dice Ihering, en no creer que todo el derecho está contenido en la ley, y en *declarar* las reglas latentes en la vida jurídica (2); por eso el historiador de profesión —añade el mismo Ihering, y con él Freemann (3)— sabe escribir mejor que el jurisconsulto la historia del Derecho; opinión confirmada en la práctica, casi en absoluto. Pero no es menos cierto que no llegará á tratarse con perfección, dándole su verdadero carácter y punto de vista, mientras no la escriban hombres especialmente dedicados á los estudios jurídicos (4), y aptos, mediante una educación histórica, para apreciar rectamente la vida y evolución del Derecho. Cuando menos, debe confesarse que resulta algo bochornoso para los jurisconsultos el hecho de que les escriban su propia historia los alumnos de la Facultad de Letras; así como lo es para los naturales de una nación que les escriban la historia patria los extranjeros. Ahora bien; ¿es posible escribir historia sin una preparación técnica al efecto? Claro que no, desde el momento que esa historia no puede ser escrita sin un conocimiento inmediato de las fuentes. Con razón dice el profesor G. Abignente que «el primer cuidado del que enseña Historia del Derecho, debe ser que sus alumnos conozcan y estudien las fuentes de las diversas legislaciones, aunque tal necesidad no está completamente negada por la mayor parte. Algunos cuidan solo de construir una historia ideal, llena de juicios, rebosando frases y sentencias y, por tanto, absolutamente personal, subjetiva. Otros la explican según la aprendieron en libros viejos y heterogéneos, olvidando los primeros y seguros documentos de la Historia del Derecho, es decir, los textos de las varias legislaciones, y aun juzgándolos cosa supérflua... Ambos procedimientos de enseñanza son completamente inútiles, porque el uno desprecia, y el

otro disfraza las fuentes primeras de la historia...» (1).

Adviértase, no obstante, que este fin no es en rigor de igual naturaleza que el primeramente citado. Habilitar á los alumnos para que puedan trabajar en historia del Derecho no es lo mismo que dar á sus estudios un carácter histórico que les imprima cierta flexibilidad, corrija el espíritu conservador y absolutista de los adoradores del derecho positivo vigente, y concuerde con el sentido evolutivo de todos los estudios modernos. Esto puede conseguirse sin llegar á lo primero; y la manera ya está indicada, y aun, en parte, realizada en algunas cátedras. Consiste en imprimir á todas las enseñanzas un carácter histórico, explicando las instituciones administrativas, políticas, de derecho civil, etc., no meramente según su estado y organización actual (su legislación presente), sino en su evolución, único modo de explicarse la razón y lugar de ellas en la vida de los pueblos. Tal es el sentido preconizado por los discípulos de la escuela histórica y los positivistas italianos (Serafini, D'Aguanno, Cimbali, Vadalà-Papale, etc.), por muchos profesores alemanes y aun por otros franceses (2), dichosamente apartados del dogmatismo tradicional, incluso en el Derecho civil que cristalizó en el célebre Código de Napoleón. El Derecho romano se estudia ya, casi en todas partes, «como un hecho histórico» (3), en vez de ceñirse meramente al texto de la *Instituta*.

Este método, no solo daría un carácter científico á todas las enseñanzas (dejando el trabajo práctico sobre la legislación vigente á las clases especiales y seminarios, ó al período en que hiciesen su preparación profesional los alumnos), sino que simplificaría el problema de la *Historia general del Derecho*. Puesto que cada materia ó grupo de instituciones había de llevar en sí su historia, interna y externa, no sería necesario considerar á aquella como asignatura *obligatoria* (4). Po-

(1) *Dell'importanza e dell'indirizzo dello studio della Storia del Diritto*. Lección inaugural en la Univ. de Nápoles.—Nola, 1882.

(2) Por ejemplo: R. Salilles, *Le rôle de la méthode historique dans l'enseignement du droit* (*Rev. inter. de l'enseign.*, 15 Mayo, 1890; Appleton, *Reforme de l'enseignement du droit* (Id. id., 15 Marzo, 1891).—Ver, para Alemania, el *Deutsche Universitätskalender: Facultades de Derecho*. En la de Berlín, v. gr., las clases de Brunner, Eck, Dambach y Zeumer son de carácter completamente histórico. (Curso de 1889-90.)

(3) Appleton, *loc. cit.* 247. Véase el programa de la Universidad de Harvard. *Methods of teaching and studying history*, págs. 183-84.)

(4) El sistema de elección en las materias va implantándose de cada vez más en la enseñanza superior. Es casi absoluto en varias Universidades americanas. (E. Scott, *The courses of study of roman law and political economy at Harvard University*, en el vol. 1 de la *Ped. lib.* de Boston) Véase lo dicho antes acerca de la Sorbona; las noticias sobre la proyectada reforma de las Facultades de Derecho en Francia, en nuestro artículo publicado en el núm. 287 (31 Enero 1889) del BOLETÍN y el mencionado Decreto de 1873.

(1) Ver Seignobos (*Rev. intern. de l'enseign.* VI, 1883, p. 1083), y lecc. 1.^a

(2) *Espíritu del Derecho romano*, I. Introducción, p. 35-36.

(3) *Methods...* V. lo dicho en la lecc. 4.^a, núm. 1.

(4) De esta opinión participan Seignobos y M. Thévenin, profesor de la Escuela de estudios superiores de París, el cual me decía que con alumnos desprovistos de toda cultura en las ciencias jurídico-sociales, era imposible hacer serias investigaciones históricas.

dría ocupar su sitio una *Historia* de la Literatura jurídica relativa á la evolución de la ciencia del Derecho (teorías, escuelas, fuentes científicas, en una palabra), que no puede adquirir un desarrollo propio en la historia de las instituciones. La clase de *Historia del Derecho* quedaría entonces, bien para el doctorado, bien como otra asignatura libre; pero, en un caso y otro, con carácter científico, es decir, con trabajos de investigación y crítica.

La inclusión en el programa (que necesita aliviarse, por otra parte) de estas y otras asignaturas libres, la creemos altamente útil, y obedece á la existencia real de dos grupos de alumnos en las Facultades de Derecho: uno, de los que van solo con objeto de adquirir el título para la profesión; otro, de los que desean estudiar científicamente, por vocación, la materia jurídica. Todos requieren, hasta cierto límite, una educación común; pero no debe esto llevarse al extremo. No podemos exigir que todos los alumnos de la Facultad se dediquen á trabajos históricos (ó filosóficos), ni que, por tanto, sea completamente uniforme el programa. La creación de un título especial (como en la sección de Historia de la Sorbona) para los que se dediquen desinteresadamente al estudio científico del Derecho, no deja de tener sus peligros, por la dualidad que exigiría. Creemos mejor el procedimiento que consiste en dividir el programa en dos grupos: uno, obligatorio, para todos los alumnos de la Facultad, en el cual se forme su cultura jurídica en el grado más elevado posible; y otro, libre, constituido, de una parte, por asignaturas de elección cuya enseñanza sea rigurosamente científica (la Historia del Derecho, la Psicología jurídica individual y social, etc.), y de otra, por un período de prácticas meramente profesionales, en la forma que mejor convenga. De este modo, aquellos alumnos que se dediquen especialmente al foro, á la judicatura, etc., irán, una vez terminado el grupo de materias obligatorias (y aun contemporáneamente con ellas), á los ejercicios prácticos que han de habilitarlos para sus profesiones; mientras que los estudiantes cuya aspiración no tenga este carácter, seguirán desarrollando, en grado cada vez superior, su educación científica, dedíquense ó no al profesorado.

La conclusión útil de todo este plan—cuyos pormenores concretos pueden sufrir muchas variaciones—es, por lo que toca á nuestro asunto, que no es dado exigir á todos los alumnos de la Facultad de Derecho que dediquen su tiempo de un modo especial á los estudios históricos, ni, por tanto, que se ocupen en trabajos de investigación de cierto orden; pero que importa organizar esas enseñanzas y esos trabajos para satisfacer el deseo de los que á ellos quieren dedicarse, preparando, á la vez, un núcleo de historiadores de nuestro derecho nacional. De todos modos—y por muy

amplio que sea el programa—debe recomendarse la asistencia de los alumnos de Derecho á las clases de Filosofía y Letras, muchas de las cuales han de servirles ventajosamente, sin que sea preciso crearlas dobles en aquella Facultad (1). Tan necesaria como esta relación es la recíproca, porque los conocimientos jurídicos son muchas veces, como llevamos indicado, clave indispensable de la Historia; la cual, por otra parte, desde el momento que se convierte, de meramente política y externa, en historia de la civilización y de las instituciones, ha de estudiar entre ellas—y aún más que otras, por su gran preponderancia tradicional—las jurídicas. Tal hemos visto que sucede en muchas de las Universidades de Alemania, incluso en el grupo de Filología clásica (Mommsen, Kirchhoff, etc.); y lo mismo puede decirse de algunas norte americanas (2).

Por todo lo dicho, se comprenderá que el estado actual de la enseñanza de *Historia del Derecho* difiere mucho de las aspiraciones que una elevada cultura científica puede tener. Tomando como ejemplo á Francia, notaremos que esta materia, de reciente inclusión, existe en el primer año de la licenciatura bajo el título de *Historia del Derecho francés y Elementos del Derecho constitucional*, y en el doctorado con la rúbrica de *Historia del Derecho romano y del Derecho francés*. La mezcla de asuntos es bien original, en ambos casos.

«Hace solamente ocho años—me dice M. Larnaude—que la Historia del Derecho forma parte del programa de la licenciatura. Hasta entonces, solo figuraba esta materia en uno de los exámenes del doctorado: los alumnos de éste estudiaban dos cursos, uno sobre el *Derecho consuetudinario (droit coutumier)* y otro sobre *Historia del Derecho francés*, dedicado á las instituciones políticas y sociales no comprendidas en el primero. Ambos subsisten hoy día.—En cuanto á la Historia del Derecho creada en las Facultades para los aspirantes á la licenciatura, ha sido de clase doble (dos profesores) hasta el año último, en que se redujo á una. No es esta la única modificación introducida. También se

(1) A este principio obedeció el plan de organización de las Facultades decretado por el gobierno de la República en 2 de Junio de 1873. En él, la Facultad de Filosofía comprendía asignaturas que debían cursar los alumnos del doctorado en Derecho; y lo mismo la de Letras.

(2) Ejemplo del programa de 1884-85 en la Universidad de Harvard. *Clases de Historia*: 8.^a Historia constitucional y legislativa de Francia; 9.^a Id. de Inglaterra; 6.^a Instituciones legales de los francos y anglo-sajones; 14. Formas de Gobierno y Constituciones políticas, especialmente en la Europa continental, desde 1789, etc. Para Alemania ver, además de lo citado, el *Deutscher Universitätskalender*: en el de 1889-90, las clases Weizsäcker y Watterbach, en Berlín; y otras en las diferentes Universidades.

ha reducido el tiempo, de *dos semestres á uno*, dedicando el segundo al Derecho constitucional que es, en cierto modo, la Historia del Derecho público desde 1789. A pesar de su título, la *Historia general del Derecho público y privado* no comprende más que el primero de estos. El segundo figura solo por el estudio de las *fuentes* y de la condición de los bienes y de las personas en lo que se relacionan con la organización social y política. Tal ha sido siempre el punto de vista de esta enseñanza en la Facultad de Derecho de París. En algunas Facultades departamentales, el Derecho privado ha recibido, durante algún tiempo, un desarrollo más considerable; diferencia que estribaba en la no existencia de un programa *oficial* (1). Pero después de la mencionada reducción de lecciones á un semestre, todas las Facultades siguen, poco más ó menos, el plan que hemos practicado aquí siempre.» En la apariencia, las Facultades españolas están mejor, puesto que dedican todo un curso (ocho meses) á la Historia; pero esos ocho meses son puramente nominales, como es sabido, reduciéndose, en rigor, por efecto de las vacaciones, á menos de seis.

Esto en cuanto al programa. En punto al método, deja todavía más que desear, lo mismo en la licenciatura que en el doctorado. «Lo que domina — continúa diciendo M. Larnaude — es la enseñanza doctrinal. Por excepción, hay alguna vez clases prácticas, en las cuales se inicia al alumno en el conocimiento y manejo de las fuentes (2). Este es, sin embargo, el único procedimiento de enseñanza que puede permitir al alumno emprender, más tarde, trabajos científicos y personales»; pero no concuerda con el sentido de la Facultad, ni con el que presidió á la creación de la clase de Historia del Derecho. «Lo que principalmente se hace en ella, es la historia de las instituciones políticas, administrativas y judiciales. En cuanto al estudio de las fuentes, no está olvidado por completo; pero forma una parte accesoría y subordinada» (3).

En Alemania y en Austria, por el contrario, el estudio de las fuentes tiene su lugar propio y predominante en los *seminarios* jurídicos, de los cuales es imitación el *Instituto de ejer-*

cicios en las ciencias jurídico-políticas, de Turín. Así lo demuestra su reglamento, cuyo artículo segundo dice: «El objeto del Instituto es promover ejercicios teóricos y prácticos en los varios ramos de la ciencia del Derecho público y privado, y preparar á los jóvenes para el estudio de la literatura y de las fuentes jurídicas... Los trabajos — añade el artículo cuarto — consistirán en investigaciones, escritos, conversaciones, discusiones, conferencias, etc.»

En España, el programa de *Historia del Derecho español* (descendiente directo del de *Historia de Derecho civil*, que antes se estudiaba) varía mucho, según el profesor. Por lo general, tiene más de historia *externa* que de la *interna*, es decir, más de la aparición y circunstancias externas de las fuentes, que de su contenido sustancial y de su influencia sobre la evolución de las instituciones (1). Redúcese, además, casi en absoluto, al estudio de las fuentes *legales* y de los jurisprudencias célebres de cada época: sin pasar apenas, en estos desu biografía. En cuanto á trabajos directos sobre las fuentes mismas, no hay absolutamente nada, ni sería casi, por faltar todo género de preparación en los alumnos (2); circunstancia que demuestra, de nuevo, la necesidad de cambiar de sitio, en el programa de la Facultad, aquella materia. De todos modos, ya continúen las lecciones con el carácter doctrinal que hoy ofrecen, ya se dé á la clase (como racionalmente es exigible) un tipo práctico y científico, lo que puede y debe hacerse *desde luego* es ensanchar el cuadro de su contenido, sacrificando algo del pormenor — tan caro á los meramente eruditos — en beneficio de la amplitud de horizonte, necesaria para despertar un verdadero interés y determinar mejor las vocaciones.

La Historia del Derecho no puede limitarse á ser historia de la legislación, porque ésta no resume en sí toda, ni aun la mejor parte, de la vida de aquel. Tiene el Derecho la consideración de categoría *formal*, que comprende, por tanto, la vida entera; y su historia supone el conocimiento de todo el medio social en que se produce (3). No es siquiera exacto que

(1) Como ejemplo de esta diferencia véase la siguiente opinión de M. Haurion, *agrégé* de la Facultad de Derecho de Tolosa: «No nos atrevemos á decir que el curso de Historia del Derecho debe limitarse al estudio de la historia externa. Esto solo cabría á condición de añadir, accesoriamente, algunos lineamientos de historia interna; pero creemos más conforme á un buen método hacer un capítulo especial de historia interna. Precisa conocer la condición de las personas y de las cosas y las teorías jurídicas que van elaborándose.» (*L'Histoire externe du Droit*, pág. 15. Extrait de la *Revue critique de Législation et de Jurisp.* Paris, 1884.)

(2) Véase lo mismo, en una nota publicada en la *Revue intern. de l'enseig.* 15 Mayo, 1889, pág. 533.

(3) Nota citada.

(1) Para no suscitar dudas, advertiremos que usamos ahora las expresiones *Historia interna* y *externa* en la acepción corriente que le dan los alemanes y que Klimrath explicaba del siguiente modo: «Historia externa es la historia de las fuentes del Derecho y de los sucesos políticos ó sociales necesarios para su explicación, y la historia interna es la del fondo del Derecho, de sus disposiciones y de sus principios.» (*Travaux sur l'histoire du Droit français*, pág. 96.) Para la comparación de este concepto con el de Leibnitz y otros, ver Haurion, *loc. cit.*

(2) La *Historia del Derecho* se cursa hoy, generalmente, en el tercer año de la carrera.

(3) Fustel de Coulanges. Citado por Appleton en el trabajo á que hemos hecho referencia, pág. 252. Véase mi *Historia de la propiedad comunal*, pág. 25 y siguientes. Algo de esto hay también en el concepto de Historia externa

pueda consistir en una mera narración de hechos concretos, sin enlace ni puntos de vista generales que les den sentido y valor en razón de su fin. Por el contrario, es muy cierto—y evidente, á poco que se reflexione—que la primera cuestión, lógicamente imprescindible, de la Historia del Derecho, á saber: cómo se forma el derecho en cuanto fenómeno de la conciencia individual y social, es una cuestión que toca á las más elevadas esferas de la filosofía y que de un modo inmediato reclama, cuando menos, los auxilios de la ciencia psicológica, en sus más superiores grados. Sin resolver de algún modo este problema—y claro es que la verdadera ciencia requiere una resolución *científica*—todo lo que sigue carece de trascendencia y de sentido; es un mero pormenor, por completo indiferente á la vida actual, en la que es obligado se refleje (como resultado útil) toda enseñanza. Solo mediante ella pueden determinarse rigurosamente los *sujetos* que concurren á la producción de la vida jurídica, la *forma* en que cada cual lo hace y la *relación* entre ellos; y de este modo, se concederá á cada uno la importancia que respectivamente le compete, reconociendo que no es el Estado oficial el único órgano del derecho, ni la llamada *ley* su única expresión; sino que al lado de aquel está la sociedad entera, y cada individuo particularmente, creando y modificando sin cesar, de una parte, reglas ó normas jurídicas, y de otra, relaciones sustanciales de todo orden, que reclaman en seguida una forma de derecho. Sólo entonces la *costumbre*—lo mismo la antigua que la moderna y actual, viva y robusta á despecho de todas las negaciones teóricas—ocupará, por exigencia irresistible, su lugar en la historia, como fuerza creadora y modificadora y como elemento plástico de la misma ley, que de ella recibe sanción y eficacia verdadera; y á la vez, conocida ya la suprema importancia de esa energía natural de la masa, las condiciones de ésta como organismo (caracteres de raza; educación; influencia del medio; herencia; fatiga cerebral...) vendrán á ser una de las claves de la historia jurídica. Mientras todos estos elementos no se estudien en su integridad, á saber: como *sujetos*, el Estado oficial, el pueblo, en cuanto persona y los individuos (en su influencia ideal y de conducta sobre el todo); como *formas*, la legislación y sus derivados, la costumbre y las ideas jurídicas en los científicos, en los prácticos de profesión, en el pueblo (ideas populares, folk-lore jurí-

del Derecho que Leibnitz introdujo, puesto que en ella comprendía el estudio de los hechos que, sin ser en sí mismos jurídicos, pueden tener una cierta influencia en el desarrollo del Derecho, ó sea, «la historia de todo el movimiento social de un pueblo, en tanto que las ideas y los hechos que lo constituyen se traducen en la legislación.» (*Nova methodus docendae discendaeque jurisprudentiae. Pars sec.* 29-30.)

dico); y como *fondo* de todo el proceso, los hechos generales de la vida individual y social, y la organización de los cuerpos que producen estos hechos; mientras eso no se haga, repetimos, no existirá una verdadera historia jurídica.

¿Puede esto lograrse sin constantes y profundos estudios de investigación? Indudablemente no. Y hé aquí por qué urge organizar científicamente la enseñanza de la Historia del Derecho. Mientras llega ese día—que, sin duda, tardará mucho entre nosotros—no parecerá exagerado pedir que se ensanche el plan comunmente seguido en las lecciones, mostrando á los alumnos, en la medida y con la sobriedad que las circunstancias permiten, todo el vasto horizonte de los estudios histórico-jurídicos, cumpliendo así uno de los principios más elevados de la pedagogía: poner al educando frente á frente de toda la realidad, para que, según ella, se desarrollen y determinen sus facultades y su dirección ideal.

Con este deseo, que no puede tacharse de ambicioso, aun dentro de las detestables condiciones actuales, terminamos las presentes lecciones, escritas con el objeto de despertar en nuestra patria el interés hacia los problemas de la metodología histórica.

ENCICLOPEDIA.

UN LIBRO DEL PROFESOR NORTE-AMERICANO

J. W. BURGESS,

por el prof. D. Gumersindo de Azcárate,

Cat. de la Fac. de Derecho en la Universidad Central.

III.—FORMACIÓN DE LA CONSTITUCIÓN DE LA GRAN BRETAÑA.

Este es el asunto del libro tercero de la primera parte de la obra, esto es, de la *Ciencia política*, en la cual lo incluye el autor (y no en la segunda, el *Derecho constitucional*), porque, dice, la formación de una Constitución raras veces se lleva á cabo mediante el derecho político existente, sino que son los más importantes factores de ella fuerzas históricas y revolucionarias, por lo cual no cabe tratar esa materia dentro de los métodos jurídicos. Además, para justificar la elección de las Constituciones de la Gran Bretaña, Estados-Unidos, Alemania y Francia, aduce, entre otras razones, la de ser esos los Estados más importantes del mundo y el representar sustancialmente todas las especies de constitucionalismo conocidas hasta hoy.

La Constitución de la *Gran Bretaña* pasa por ser la histórica *par excellence* y consue-

tudinaria en gran parte, y por no ser producto de la revolución; y sin embargo, todas son históricas: ninguna de las otras tres es escrita por entero y aquella lo es en parte, así como en una, no pequeña, es revolucionaria. Tiene la inglesa, por lo que hace á su formación, un carácter distintivo en tres respectos: por tener más de consuetudinaria que las otras; porque la parte escrita consta en varias leyes, y no en una sola, y porque las revoluciones que la han producido han sido menos violentas que en los demás países.

La actual Constitución de Inglaterra no es tan antigua como se cree, pues, dice Burgess, data de 1832, y el cambio que entonces tuvo lugar se llevó á cabo por un procedimiento revolucionario, esto es, por uno que no cabía dentro de los legales vigentes á la sazón. Tres grandes revoluciones han tenido lugar en el sistema político de la Gran Bretaña, las cuales pueden referirse á los años 1215, 1485 y 1832.

En 1215, el Estado británico se transformó de monárquico en aristocrático. El rey se vió forzado á aceptar la Magna Carta, y él y sus sucesores pugnaron durante más de cincuenta años por librarse de lo que consideraban como una violación del poder real. A mediados del siglo XV, el poder del Estado pasó de la aristocracia al pueblo; lo que faltaba á éste era organizarse y apoderarse de la soberanía. La Cámara de los Comunes era entonces un apéndice de la de los Lores, y el pueblo, necesitando como núcleo de organización una institución existente, se acercó al rey. En la monarquía absoluta de los Tudores, en realidad, el Estado, el soberano, era el pueblo; en la apariencia, lo era el rey. Inglaterra era entonces una sociedad política democrática bajo un Gobierno monárquico. El cambio de 1485 parece más una usurpación gubernamental que una revolución política, pero mirando con atención, se ve que la base del Gobierno había cambiado. La *Cámara estrellada* y la *High Commission* eran instituciones populares, nacionales. Cuando los Estuardos intentaron proclamarse reyes por *derecho divino*, el pueblo se apartó de ellos, y la inmediata consecuencia fué una restauración parcial de la aristocracia. Los movimientos de 1640-1638 no implican un cambio de forma en el Estado, sino en el gobierno; se negó entonces que el monarca fuera el Estado; pero no se resolvió quién lo era; ni lo que era, ni dónde estaba.

Siglo y medio más tarde se resolvió el problema. En 1832 tuvo lugar la que puede llamarse revolución *par excellence* en la historia política de Inglaterra; que, no reforma, sino revolución fué en todos sentidos: en la forma, en el resultado y en la manera de llevarla á cabo. La oposición de la Cámara de los Lores á la ley en que se confería el sufragio no á la tierra, sino al hombre, y en que se

distribuía la representación sobre la base de la población, precipitó los sucesos.

Los *meetings* monstruos, las amenazas al rey y á la Cámara de los Lores, si no produjeron la guerra civil, hicieron entrar en juego la violencia. El gran resultado político de esta revolución fué que el pueblo, el Estado, se organizó en la Cámara de los Comunes, la cual vino así á ser, á la vez, una rama del poder legislativo y la organización soberana del Estado. En el primer concepto, no tiene más poder que la de los Lores; en el segundo, está sobre ella y sobre el rey, como sobre los ciudadanos. Suele decirse que la Cámara de los Comunes llegó á tal posición dentro del procedimiento legal, sin revoluciones; pero esto implica la confusión de la forma con la ficción. Cuando está en la conciencia universal que la forma no contiene el espíritu originario ó propósito de la ley, y se apela á un subterfugio para realizar algo contradictorio con él, entonces se convierte en una ficción; y aun cuando bajo un punto de vista jurídico podemos todavía considerar que contiene la ley existente, bajo el de la ciencia política nos vemos obligados á reconocer que lleva en su seno el principio nuevo. Pura ficción es decir, porque la corona hace *nominalmente* estas ó aquellas cosas, que las hace *en realidad*. Por virtud de los sucesos de 1832, el rey fué forzado á entregar á la Cámara de los Comunes las que podemos llamar prerrogativas de la soberanía ó del Estado, y la Cámara de los Lores quedó reducida definitivamente á ser tan solo un órgano del Gobierno.

El único sentido, por tanto, en que puede decirse que la Constitución de la Gran Bretaña es más histórica que las de los Estados-Unidos, Alemania y Francia, es en el de que en su desarrollo ha habido menos violencia, y que ha conservado las antiguas formas y los antiguos nombres, aun después de haber llegado á ser meras ficciones, bajo las cuales se hallan el mismo espíritu y los mismos principios que de una manera más visible y resuelta se consignan en otras Constituciones. Las formas de *gobierno* pueden mudar dentro de los procedimientos legales existentes, pero no las formas del *Estado*. Un cambio en estas, resulta del natural que tiene lugar en cuanto al punto en que reside la soberanía en la sociedad política, y se manifiesta mediante el despliegue de un poder superior. En una palabra, los cambios en las formas del Estado se verifican por medio de la revolución, y no pueden verificarse de otro modo.

IV.—ESTADOS-UNIDOS, ALEMANIA Y FRANCIA.

La Constitución de los Estados-Unidos es también producto, no ya mediato, sino inmediato, de la revolución. La historia política de aquellos puede dividirse en tres períodos:

el colonial, el revolucionario y el confederado. En el primero, había allí trece gobiernos locales; el Estado era la madre patria, y á su soberanía estaban aquellos sometidos en absoluto. Pero la separación geográfica, que es una poderosa fuerza centrífuga; las condiciones físicas; las condiciones sociales y étnicas, todo conspiraba á la formación de un Estado que, cuando alcanzara la fuerza suficiente, consideraría al de la Gran Bretaña como extranjero. Desde el momento en que se reunió el Congreso continental, había ya allí algo más que trece Gobiernos: había, de hecho, una organización, la primera del Estado americano; una soberanía, un Estado. La revolución fué un hecho, lo propio que la independencia, antes de la declaración de 1776. El acto de 4 de Julio fué la notificación al mundo de hechos consumados. No surgieron á la vida una nación y un Estado por virtud de aquella declaración, como dicen muchos publicistas dados á lo dramático. No nacen de ese modo las naciones y los Estados.

La primera Constitución fué la de 1777, denominada «Artículos de la confederación», que tenía el fatal y desastroso defecto de no establecer una organización del Estado con continuidad; creaba tan solo un Gobierno central, y por cierto en extremo débil. Así, cuando al Congreso continental y su revolucionario Gobierno central sustituyó el creado por aquella Constitución, el Estado americano dejó de existir como organización objetiva; volvió á ser nuevamente una idea en la conciencia del pueblo. Bajo el punto de vista de la ciencia política, no había otras instituciones objetivas que un Gobierno central y trece Gobiernos locales; bajo el punto de vista del derecho público, había trece Estados, trece Gobiernos locales y un Gobierno central; faltaba el soberano que se hiciera obedecer por todos, el Estado.

Para salir de esta situación, Hamilton, aprovechando la necesidad de acordar ó convenir en materia mercantil, que á todos obligara, propuso la reunión en una Convención constitucional. Esto era ilegal, mirada la cuestión jurídicamente, porque aun cuando se anunció el pensamiento en forma legal, el hecho fué que en el Congreso reunido en Filadelfia en Marzo de 1787 se reorganizó el Estado americano, no dentro, sino fuera de la Constitución de 1777; porque, según ésta, debió comenzarse por proponer la reforma al Congreso de la Confederación, obtener de éste que la aceptara y luego la aprobación de las Cámaras legislativas en todos los Estados. Lo que se hizo fué redactar la nueva Constitución y presentarla al *plebiscito*; una verdadera revolución. Y es esencial recordar que esa Convención declaró que bastaría para que se entendiera aceptada aquella, la aprobación de nueve Estados. Según la de 1787, toda alte-

ración debía ser aprobada por *todos* los Estados; ahora nueve podían cambiarla para los trece. Y en efecto, por el voto de once desapareció la antigua Constitución.

La Convención de 1787 asumió el Poder constituyente, la representación organizada del Estado americano, la soberanía sobre el todo; resultando así que la construcción original de aquel no puede explicarse por métodos jurídicos, sino por los propios de la ciencia y de la historia política.

* * *

En cuanto á la Constitución del Imperio alemán, comienza el autor por observar que al separarse del Imperio carolingio, su jefe no era emperador; era solamente rey. No era soberano, Estado y vicario de Dios, sino *oficial*, Gobierno y guía del pueblo. En 911, los herederos de los antiguos funcionarios del imperio fueron los soberanos y eligieron al rey. El Estado era aristocrático y estaba representado por la unión de los príncipes. Oton el Grande consiguió, con el auxilio del pontífice romano, restaurar la soberanía imperial. En 1232, al reconocer á los príncipes el derecho de gobernar sus propios territorios, legalizó el sistema federal. Carlos V intentó restablecer aquella soberanía; después de la paz de Westfalia, el Reichstag era casi tan solo un Congreso de embajadores; la soberanía fué pasando de los príncipes unidos á los príncipes independientes. La destrucción del imperio la completó Napoleón en 1806; y desde entonces hubo, no un Estado alemán, sino muchos Estados alemanes. La aristocracia triunfó de la monarquía.

La unidad de Alemania tenía que ser obra de la democracia mediante la Constitución de un Estado nacional, popular. En 1848 se intentó llevarla á cabo. El 15 de Septiembre de 1863, declaró el Gobierno prusiano que la reforma más importante que requería á la sazón el país era la introducción de la representación popular en el Gobierno confederado, y en 1866 propuso á la dieta que se eligiera una Convención por sufragio universal. Pero aquella, dirigida por Austria, mantuvo el *statu quo*. Con motivo de las diferencias entre Prusia y Austria, dijo primero el Gobierno de aquella, que no consideraría destruido el fundamento nacional de la Confederación porque ésta desapareciera; y después, que lo único que quedaba en pie era la unidad viva de la nación alemana, y que era un deber para los Gobiernos y para el pueblo hallar una nueva y vigorosa expresión de ella. Y se halló para la Alemania del Norte, primero, y para toda Alemania, cuando la guerra con Francia.

Prusia, para llegar á este resultado, convenida de que el procedimiento legal no servía

para el caso y de que se trataba de cambiar, no la forma de gobierno, sino la del Estado, obró de un modo lícito bajo el punto de vista de la moralidad política, pero rebelándose contra la ley. En este gran acto, los príncipes alemanes y las Cámaras de los Estados representaban al pueblo alemán en sus organismos históricos; y el Parlamento ó Convención representaba á aquel en su totalidad, en su recobrada unidad. El Estado alemán existía como idea en la conciencia del pueblo, y el estímulo á objetivarla en las leyes y en las instituciones, fué la *fuerza* que utilizó las *formas* legales tradicionales para realizar la obra; pero el poder original residió en aquella *fuerza*, no en estas formas.

* * *

Viniendo, por último, al modo en que se ha formado la Constitución de Francia, empieza el profesor Burgess notando que al disolverse el Imperio teocrático en 843, adquirió aquel país su base territorial y étnica; pero políticamente quedó desorganizado. Continuaron el rey, los marqueses, los condes, los obispos, pero como funcionarios, como gobierno; no como Estado, como soberanos. Así, con la disolución de la soberanía imperial, quedó la forma federal de gobierno sin organización alguna objetiva del Estado, pero con materiales inorgánicos de un Estado aristocrático. Éste se constituyó en 987, cuando la Asamblea de los príncipes eligió rey á Hugo Capeto, duque de la isla de Francia. Los reyes se unieron con el pueblo, y la democracia estuvo á punto de organizarse alrededor del cetro real. Después de varias vicisitudes, en el período que media desde Luís XI hasta Luís XVI, llegó á ser el sistema político de Francia el de un Estado democrático inorgánico; esto es, una sociedad democrática en un Gobierno monárquico. Así se libró Francia de la desunión que padeció Alemania, y pudo la democracia desenvolverse y prepararse para la organización democrática del Estado.

El momento de llevarla á cabo llegó en 1789. Los Estados generales se trasforman en Asamblea nacional constituyente; esto es, el Estado democrático se dió su forma natural de organización. La Convención de 1792 representaba el punto de vista jacobino; no se consideró como parte constituyente, sino meramente como iniciador, é introdujo el *plebiscito*, que implica el reconocimiento de que el soberano, es el Estado; doctrina que aplicó Napoleón á la organización del sistema imperial. La restauración restableció el principio según el cual el Estado organizado es el rey. La monarquía de Julio reconoció la soberanía del pueblo organizada en el Parlamento.

En 1848 la Asamblea era la organización soberana del Estado; Napoleón III se aprove-

chó de la debilidad que sentía la democracia francesa por el *plebiscito*, y volvió al principio de 1792. Según la Constitución vigente, el Estado francés es el pueblo organizado en una Convención constituyente nacional. El profesor Burgess celebra que la democracia francesa haya renunciado á la falacia del *plebiscito*.

«Se verá, dice para concluir esta materia, que los cuatro Estados cuyas Constituciones me propongo estudiar en la segunda parte de la obra, han llegado en su desenvolvimiento al período democrático. Dos de ellos se consideran de ordinario como monarquías, pero lo son solo en apariencia, y apenas eso. A poco que se estudien con espíritu científico, se verá que se trata en estos casos de formas antiguas llenas con un espíritu nuevo. En Inglaterra y en Alemania estas antiguas formas de tal modo se han adaptado al contenido nuevo, que poco se ganaría con su destrucción. Ellas dan lugar á que se oscurezca la visión del observador; ofrecen una posición ventajosa para resistir la realización del nuevo régimen, y hacen confusa hasta cierto punto la organización del Estado. Si se abusara de estas circunstancias, esas formas tendrían que dejar libre el paso á otras más adecuadas á las actuales condiciones del poder; pero si se muestran suficientemente elásticas, pueden todavía dar nombre y título á los poderes nuevos por años y aun por siglos.»

(Concluirá.)

SOBRE LA CONDICIÓN SOCIAL DE LA MUJER,

por A.

Una señal del extraordinario interés y preocupación que ha despertado en el mundo culto el problema de la misión y condición social de la mujer, es la abundante literatura que va produciendo. Los lectores del BOLETÍN tienen ya noticia de los más importantes libros que la forman, merced al trabajo del Sr. Labra, que los cita y, en cierto modo, los resume.

Solo á título de nuevos datos—y sin perjuicio de volver sobre ellos con propósito crítico,—añadiremos hoy á la lista tres libros y un folleto, todos recientes y de indudable importancia por el nombre de los autores: M. Julio Simon, M. Ernesto Naville, M. Ostrogorski y el profesor D'Aguanno.

La obra de Julio Simon, se titula *La mujer del siglo XX* (1), y ostenta la colaboración de M. Gustavo Simon, doctor en medicina. Difícilmente podría recomendarse por el radicalismo de sus opiniones, marcadamente conservadoras y, por tanto, no muy propicias

(1) *La femme du xx^e siècle*. Paris, Calman Levy, 1891.

á las justas pretensiones que sustentan los defensores de la emancipación de la mujer. El libro de M. Naville lleva por rúbrica *La condición social de la mujer* (1), y sus conclusiones pueden resumirse en las siguientes frases, que cita del Dr. Richardon: «No hay razón alguna para que las mujeres no lleguen á ser, mediante una educación apropiada y un cambio en las costumbres, rivales del hombre en todos los oficios; pero á condición, *sine qua non*, de renunciar en absoluto á ser madres de familia.»

El volumen que ha publicado M. Ostrogorski, bajo el título de *La mujer desde el punto de vista del derecho público* (2), es, como el mismo autor dice, un estudio de historia y de legislación comparada. A este título, importa mucho, por la gran cantidad de datos que encierra sobre la participación actual de la mujer en la soberanía individual (sucesión al trono y regencia), la colectiva (sufragio), el *self-government* local, las funciones y cargos públicos (jurado, foro, etc.), los derechos públicos individuales y los derechos anejos á la capacidad civil.

Por igual motivo interesa el folleto del profesor D'Aguanno, sobre la *Misión social de la mujer* (3), en el cual se discuten las diferencias antropológicas entre los dos sexos, aportando el resultado de las más recientes investigaciones y deduciendo luego, de ellas, el papel que á la mujer corresponde en la sociedad.

INSTITUCIÓN.

NOTICIA.

Sigue abierta todavía la suscripción libre iniciada entre los señores accionistas de la Institución, por virtud del acuerdo de la Junta general de 31 de Mayo de este año. Hasta ahora, la cantidad suscrita en Madrid, asciende á 1.710 pesetas, con lo cual se ha podido atender al pago de las 900 que corresponden á un año de intereses por el préstamo de 15.000 pesetas, que venció el 11 de Junio, y al del alquiler del agua, que asciende á 500 y venció en igual fecha. Lo que se obtenga aún, tanto de los señores accionistas de Madrid como de los de provincias, á quienes se circulará la invitación oportuna inmediatamente, se invertirá en el pago de intereses del año que va corriendo, y, si la cantidad suscrita lo consintiera, á la amortización del capital, en todo, ó en parte.

(1) *La condition sociale des femmes*. Lausanne, Imer, 1891.

(2) *La femme au point de vue du droit public*. Paris, Rousseau, 1892.

(3) *La missione sociale della donna, secondo i dati dell' Antropologia e della Sociologia*. Milán, 1890.

Abrigamos la esperanza de que la adhesión constante de nuestros amigos nos permita llegar á este resultado.

Los señores que hasta la fecha han suscrito cantidades son:

	Pesetas.
Sr. D. Felipe Machin.	125
Excmo. Sr. D. Segismundo Moret.	100
Ilmo. Sr. D. Gumersindo de Azcárate.	100
Excmo. Sr. D. Ignacio Bauer.	100
Sr. D. Manuel Rodríguez.	100
Sr. D. Aureliano Beruete.	100
Sr. D. Francisco Giner de los Ríos.	100
Sr. D. Rafael María de Labra.	50
Excmo. Sr. D. Nicolás Salmeron y Alonso.	50
Sr. D. Manuel Ruíz de Quevedo.	50
Sr. D. Luís Simarro.	50
Sr. D. Rafael Prieto y Caules.	50
Sr. D. Manuel B. Cossío.	50

(Continuará.)

LIBROS RECIBIDOS.

De Cantabria.—Letras. Artes. Historia. Su vida actual.—Santander, imprenta de «El Atlántico», 1890. Don. de M. Blanchard. (2.042).

García (D. Pedro de Alcántara).—*El método activo en la enseñanza.*—Madrid, Hernando, 1891.—Don. del autor. (2.043).

Altamira (Rafael).—*La enseñanza de la historia.*—Madrid, Fortanet, 1891.—Donativo del Museo pedagógico. (2.044).

Castro y Fernández (D. Federico).—*Discurso leído en la apertura del año académico de 1891 á 1892 en la Universidad literaria de Sevilla.*—Sevilla, 1891.—Donativo del autor. (2.045).

Biblioteca nazionale centrale di Firenze.—*Elenco delle Pubblicazioni Periodiche italiane ricevute dalla Biblioteca nel 1891.*—Firenze, Successori Le Monnier, 1891.—Donativo de la Biblioteca. (2.046).

Dorado Montero (Pedro).—*El Positivismo en la Ciencia Jurídica y Social italiana.*—Segunda parte.—Madrid, imprenta de la «Revista de Legislación», 1891.—Don. del autor. (2.047).

Escuela de Artes y Oficios de Bilbao.—*Reglamento.*—Bilbao, imprenta de la Casa de Misericordia, 1891.—Don. de la Escuela. (2.048).

Villalonga (D. Gabriel).—*Memoria relativa á los cursos de 1889 á 1890 y 1890 á 1891 en la Escuela de Artes y Oficios de Bilbao.*—Bilbao, imprenta de la Casa de Misericordia, 1891.—Don. de id. (2.049).

