

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 BOLETIN, 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, 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 XVII. MADRID 15 Y 31 DE OCTUBRE DE 1893. N.ºs 400 Y 401.

PERTENECE A LA BIBLIOTECA DEL
ATENEUM BARCELONÉS
SUMARIO

PEDAGOGÍA.

Una lección de mineralogía á los párvulos, por D. J. Sama.—La enseñanza y el material de la Geografía en la Exposición de Berna, por D. R. Torres Campos.—Notas sobre educación física, por el Dr. D. A. San Martín.—Juan Luis Vives, sus teorías de la educación y su influjo sobre los pedagogos ingleses, por M. J. Parmentier.

ENCICLOPEDIA.

Estudio crítico sobre la doctrina de Garofalo y de la nueva escuela criminalista, por D. P. Dorado y Montero.—El problema social, por D. G. de Azcárate.

INSTITUCIÓN.

Libros recibidos.—Correspondencia.

PEDAGOGÍA.

UNA LECCIÓN DE MINERALOGÍA Á LOS PÁRVULOS,

por el Prof. D. Joaquín Sama.

Era el día 4 de Noviembre. Acababan de dar las dos de la tarde. Estaba el cielo muy encapotado. Había mucha humedad y hacía algún fresco, rayano al frío. Hay que tener en cuenta estas indicaciones, porque los niños, en general, y especialmente los párvulos, son influídos, más de lo que creemos las personas mayores, por los estados atmosféricos. Lo tierno de sus cuerpos ya lo hace suponer; y la experiencia diaria dice al que trate á niños de tan corta edad, que en tardes—en tardes, sobre todo—de días como al que nos referimos, los pequeños están excesivamente inquietos, habladores, y hasta de mal humor, ó malos, según suele decirseles. ¿Será que sus delicados organismos reaccionan en estas ocasiones contra el desequilibrio de la presión atmosférica, ó contra la falta de luz que ya no los estimula ni vivifica?

Antes de entrar en clase, jadeantes toda-

vía, los párvulos, á causa del juego de carreras en competencia que acababan de terminar, cuando llegó la hora de comenzar su trabajo, me rodearon en torbellino preguntando todos á la vez y con insistencia en qué íbamos á ocuparnos. Contestar que pensaba yo que fuera en mineralogía (aunque no es fácil, como parece, hacer una lección de lo que uno quiere, y no de lo que á los niños por casualidad interesa) y lanzarse todos en tropel á la clase, fué obra de un momento. Tomáronme, pues, bastante delantera. En el trecho que hay desde el jardín á la clase, iba yo pensando en lo que me esperaba, dada la excitación y aturdimiento notado en los pequeños. Cuando entré en clase, ninguno estaba en su sitio y todos hablaban recio é iban de un sitio para otro en vértigo constante.

Basta entre nosotros la presencia del profesor, para que el alborotado mar, á que semeja la entrada en clase (que en vez de ser una formación correcta, con *rataplán* determinado de antemano, es sencillamente la terminación del juego, muy libre y espontáneo, sobre todo tratándose de párvulos), se calme insensiblemente y á la medida que los discípulos advierten que el profesor va á decir algo. Ahora no sucedía así. Y lo más grave era que, en aquel momento, yo tenía que salir de la clase para ir á disponer el material de enseñanza, que se encontraba al extremo opuesto del jardín. El orden tenía que salir de los mismos párvulos. Yo no lo podía ni lo debía imponer; porque, aunque quisieran los pobrecitos, no me podrían hacer caso. Recurrí, pues, al jefe que había sido de las carreras habidas durante el juego, al alma de la excitación y el tumulto presente, á Paco (así le llaman los muchachos), criatura inteligente, no mal sentido,

bastante dócil, resuelto, atrevido para todo y de una excitabilidad y atolondramiento sin iguales. A Paco, pues, encargué que, á cualquier niño que diera voces ó produjera ruido, le advirtiera lo inconveniente de aquellas y éste, hallándome yo fuera de allí y ellos con las ventanas de la clase abiertas y dando á la calle. Y sin más dejé la clase, sorprendiéndome, cuando apenas me había separado de ella, que ya no se oía á ninguno. Hice mi preparación allá, en el extremo indicado del jardín, y cuando volví, encontré á todos en sus respectivos sitios, muy silenciosos, aunque alegres; y Paco se paseaba de un extremo á otro de la clase, con unos aires de triunfo que me hicieron suma gracia.

Al mismo Paco era, pues, necesario darle otra prueba de confianza é imponerle otra responsabilidad que lo aquilatara más. Con su compañero de edad, talla, inteligencia, bondad, valentía y arranques, con Eduardo, debía ir por una bandeja cargada de minerales, que habrían de traer entre los dos á la clase desde el otro extremo del jardín, en que la confiarían á su cuidado otros niños de distinta sección, encargados de ello previamente. Volvieron á muy poco con su encargo cumplido y llenos de satisfacción. Colocaron la bandeja cerca de mi asiento, en otra silla. El silencio y la expectación eran cada vez mayores. Los interrumpió el primero Rafael, que estaba distante, preguntándome si había traído el eslabón con que sacar chispas de aquellos minerales.

P.—Acércate y los verás mejor. ¿Cuántos conoces de ellos?

R.—Algunos, no todos.

Eran en esto las dos y cuarto. El viento había arreciado, y se cerraron los cristales de las ventanas. Entraban entonces en clase Enrique y Benito. Quedaos, les dije, aquí, junto á mí y junto á la silla con la bandeja de los minerales, para que no nos distraigáis con el ruido de los pasos y el movimiento del asiento. Estamos viendo estos minerales, añadí. Sí: aquellos que vimos hace días, que todos ellos echaban chispas al chocar con el eslabón. «Como sucedía al cuarzo, del cual se forma la arena,» dijeron los dos Enriques que hay en la sección y que se habían acercado á la silla en que estaba la bandeja. Hay que advertir que mi programa para el presente año, respecto á la sección

á que me vengo refiriendo, es que aprenda de mineralogía algo acerca de los materiales que usualmente entran en la construcción de los edificios en Madrid. Los materiales empleados en la industria son con frecuencia más desconocidos y complejos, y deben reservarse quizá para un segundo curso. El yeso, cal, arena, granito, caliza, arenisca, mármol, pedernal, arcilla y sus aplicaciones; el hierro, cobre, zinc, plomo, etc., son pues, las materias del presente año; y además todas aquellas que, relacionadas con estas, puedan interesar á los niños. En los días anteriores, se había tratado con insistencia de la arena y de la roca de que procede la mayor parte de la que hay en los campos al N. de Madrid. Y claro es, la pregunta de si toda la arena procede solamente del cuarzo que hay en el granito de la sierra de Guadarrama, era natural en los niños; y en su consecuencia he podido, con este motivo, hacerles indicaciones someras acerca de otras piedras, de las que la arena puede salir, ó con las cuales tenga gran parentesco. Las que estaban en la bandeja eran de estas. Repasábamos, pues, lo hecho en este sentido en días anteriores.

P.—Veamos, Juana, qué minerales conoces tú, de los que hay en esta bandeja.

J.—El fémur.

P.—Ven, ven aquí, y no digas esas cosas. ¿Cuál de estas piedras es el fémur?... el fémur; piensa lo que te pregunto.

J.—El fémur es un hueso; me he equivocado. De estas piedras conozco el cuarzo.

P.—¿Quieres ir escribiendo claramente en el encerado los nombres de las piedras de que vayamos hablando y que vayas tú señalando?

—Escríbalo V., dijo entonces el más resuelto de los Enriques, porque ésta—refiriéndose á Juana—escribe muy torcido y no lo vamos á entender bien.

Escribí, en su consecuencia, en el encerado, con unas letras grandes, de imprenta, como ellos dicen, la palabra *cuarzo*.

Pensaba yo que la misma Juana siguiera señalando las que conociera; pero no recordaba más nombre que el cuarzo, ni conocía más piedra que ésta. Llamé, en su virtud, á Dolores, que en el día anterior en que habíamos trabajado en ésto había tenido en sus manos un ejemplar notable de amatista que estaba en la bandeja. Dolores lo

cogió y no recordaba el nombre. Ya no era, pues, dudoso para mí que había que insistir para conocer mejor los ejemplares y darles el nombre.

Cuando pensaba en ésto, un mozuelo, atraído por el murmullo de los niños, se paró en una de las ventanas de la clase. El empeño que aquella criatura ponía por enterarse de lo que oía y no podía ver á través de los cristales, era curioso por demás. Los niños clavaron sus miradas en la ventana. Era necesario, sin embargo, continuar, y llamar, para hacerlo, la atención de las criaturas hacia nuestro objeto. La dificultad aumentaba en proporción que crecía la curiosidad del mozuelo; y á medida que éste se ponía, ya á derecha, ya á izquierda, ora subía la cabeza, ora la bajaba, cuándo se ponía una ó ambas manos de un lado ó de otro de sus ojos, inventando así una pantalla que le evitara los reflejos inciertos de lo que en la clase sucedía. Despedirlo de la ventana era empresa comprometida, porque él quizá no obedeciera, vista su excesiva curiosidad; si se obstinaba en continuar allí, haría perder más tiempo del que se trataba de aprovechar. Era, por otra parte, atendible lo que pudiera servir al mismo muchacho de la calle el espectáculo que tanto le interesaba. ¡Vaya nadie á saber lo que removiera en su ánimo la reunión de muchos niños que estaban trabajando; que iban y venían á un sitio, y que apenas se les oíría en la calle; que hablaban de vez en cuando con entera libertad, diciendo cada cual lo que le parecía, en medio de las observaciones de uno como maestro (á quien veía perfectamente), sentado, tranquilo, oyendo y contestando á lo que los niños preguntaban y decían! ¡Quién sabe si estaría comparando aquello que parecía exteriormente una escuela, y no se parecía en nada, sin embargo, á la que él frecuentó ó tuvo ganas de frecuentar? ¡No podía aquel alma curiosa estar templando energías que le permitieran, cuando llegara la noche y fuera á su casa, decir á sus padres que lo llevaran á una escuela de artes y oficios, de las que se dan de noche en Madrid, ya que no podía frecuentar la del día, por tener que ayudar con su trabajo á su familia pobre? Es lo cierto que, ni él se apartó de la ventana, ni yo tenía, por las razones apuntadas, ánimo

para decirle que se retirara. Y sin embargo, hasta por él mismo, como se ve, era necesario continuar, y continuar con provecho de los párvulos. Pensé que la clase entera debía entrar en actividad continua, siendo todos espectadores y actores á la vez. No se me ocurría otro procedimiento para aquella situación.

P.—Ven, tú, Juana, coge el cuarzo.

Juana se acercó y lo tomó efectivamente.

P.—Llévatelo á tu sitio.

La espectación fué general. «¿Qué irá á suceder?»—decían los pequeños.

P.—Ven, tú, Rafael; coge otro cuarzo, si lo hay.

La salida de éste, la ida de Juana, la expectativa de si Rafael encontraría ó no más cuarzo, tenían pendientes todos los ánimos. ¿Se debía seguir en aquel camino? seguía yo pensando. Tras Rafael, que también se llevó á su sitio otro ejemplar de cuarzo, vinieron sucesivamente Román, Dolores y Alejandro, que también se llevaron otros á los suyos. Siguió á esto el venir y volver con ejemplares de pedernal Mariano, Agustín, José y Alfredo, que, instados por mí, habían tenido necesidad de distinguirlos y cogerlos con presteza. Vinieron seguidamente y volvieron á sus sitios y sucesivamente, y claro es que aumentando cada vez más la espectación de todos. Eduardo, Esteban y Santos, con ejemplares de cristal de roca. Angel, niño endeble, apocado y atrasado, no podía caminar, sin duda, á aquel paso, y vino y volvió sin distinguir ni recoger ejemplar alguno. Tras él fué invitado para tomar uno de ágata muy abultado, que había en la bandeja, Leopoldo, que se fué con él con gran contentamiento. Inmediatamente, fueron llegando Paco y los Enriques, que lo tomaron de ópalo leñoso. Estaba sin tener nada en las manos, nada que mirar ni con qué entretenerse Angel, y era menester no dejarlo ocioso.

P.—Si te atreves, Angel, á conocer la piedra amatista, que tanto ha estado en manos de todos en los días pasados, ven á cogerla.

Angel se mostró contento desde que se levantó del asiento: presentía sin duda salir vencedor en la empresa, como en efecto salió, con gran gozo por su parte y la mía.

Casi todos los niños, cuando no habían

acertado de primera intención á tomar los ejemplares que les exigía, se inclinaban, y con especialidad los que habían tomado ejemplares de pedernal, á uno muy hermoso y llamativo de calcedonia agatizada, como los que son tan frecuentes en la parte más alta y que mira al Saliente en el cerro de Almodóvar, cerca de Vallecas. Quizá se dirigían á dicho ejemplar, ó por su hermoso color lechoso nacarado, ó por la semejanza que su textura tiene con la del pedernal. Era menester que este ejemplar entrara en funciones y llegara á distinguirse claramente de los demás. Otro ejemplar, tal vez por su color de chocolate, ó por su forma de castaña perfectamente nutrida y lustrosa, había llamado también la atención de los niños, y alguno hubo que lo tomó por pedernal. Era necesario que lo reconocieran con claridad. Tomé yo mismo en una mano el ejemplar mencionado de calcedonia, y en la otra el de forma de castaña. Lo dejé caer de improviso desde la mano puesta en alto, y botó y rebotó muchas veces dando muestras de su gran dureza. Después, intenté rayarlo con una navaja, que dejó rastro gris en aquella superficie oscura, tan pulimentada y lustrosa. Probé luego á rayarlo con una moneda de cobre y otra de plata, que dejaron á la vez sus rayas respectivas, roja y blanca. Casi antes de terminar esta operación, contestaban niños y niñas que aquella piedra era la que se les había dicho que era parecida á la que usaban los plateros para reconocer las monedas, y la de que los antiguos hacían estatuas: y que se llamaba (ya en esto no hubo tan universal unanimidad), según dos de los niños solamente, jaspe. El otro ejemplar era nuevo para ellos. Les hice su historia en cuatro palabras, indicando que lo habían traído otros niños mayores de una excursión (que ellos harían también) y que se llamaba calcedonia, piedra parecida también á los ejemplares que tenían en las manos, que producía chispas, que se criaba en los mismos sitios que el pedernal y el ópalo, etc. La historia tenía que ser tanto más concisa, cuanto que en la ventana se centuplicaban los elementos que pudieran distraer los niños. Cuando llegábamos á lo dicho antes, se acercaba á la ventana otro mozuelo, que llevaba al hombro buena porción de tablas delgadas y labradas. Era

conocido por el otro de que se ha hecho mérito, sin duda por ser los dos aprendices de algún taller de carpintería. El mozuelo que con anterioridad observaba lo que en la clase se hacía, llamó acerca de ello la atención del recién llegado, y los niños perdieron por algunos instantes la atención. Inmediatamente, los invité para que pusieran en alto, levantando el brazo, los ejemplares del cuarzo. En seguida ordené que los bajarán. Seguidamente, solicité que hicieran lo mismo los que tenían pedernal; y luego los que tenían cristal de roca; y así sucesivamente y sin dar reposo alguno, los que tenían los demás ejemplares; hasta invitarme á mí mismo, preguntando inmediatamente á uno de los niños que me dijera qué brazo tenía que alzar para mostrar la calcedonia ó el jaspe. Esa operación se repitió en todos sentidos, cambiando el orden en que se había hecho la vez anterior, hasta que cada uno tuvo claro conocimiento del ejemplar que tenía en la mano; hasta que aquellos un poco mayores, más familiarizados con los ejemplares, y á quienes expusí, como á los dos Enriques y alguno otro, había advertido que tomaran un ejemplar en cada mano, los presentaban sin perplejidad; y hasta que Leopoldo, para quien los objetos y aquel continuo llamamiento de atención eran más extraños y desusados, dejaba sin vacilación quieto su ejemplar sobre la mesa, cuando á otros tocaba mover los suyos, ó cogía el suyo sin titubear y levantaba su brazo.

Habían anunciado que era la hora de terminar la clase. Era necesario concluir. Los que tenían el cuarzo fueron invitados á dejar sus ejemplares en la bandeja y á salir al jardín; luego, lo fueron los del cristal de roca; después, los del pedernal, y así sucesivamente; habiendo, los que tenían un ejemplar en cada mano, tenido el buen acuerdo, sin que yo se lo indicara, de estar en la clase hasta que hicieron la entrega por completo. Ninguno se equivocó. Cuando habíamos terminado, llamé á los dos que habían traído la bandeja para que la volvieran á llevar: con ello, al mismo tiempo que adquirirían confianza en sus fuerzas y destreza, echaban una última mirada á las piedras, y quizá aprendieran lo mejor de la lección. Si ocurría que entre los dos conductores echaran á rodar la bandeja y

su contenido, tanto mejor. El recogido de los ejemplares, su limpieza, si se empolvaban ó enlodaban en el suelo; el tener que componer quizá la desarmada bandeja, ¿no podían llegar á ser un motivo más para que la lección y sus detalles, la conducción de los ejemplares y sus peripecias, se estereotiparan para siempre en la tierna é impresionable imaginación de los párvulos?

Vida nueva y lozana la de ellos, no admite convencionalismos. Lo que no entra en su vida y círculo de acción, lo rechazan sin haberlo asimilado. Lo que, en cambio, les toca á lo vivo, olvídanlo con gran dificultad. Todos tenemos propia experiencia de ello.

Salí de la clase contento, porque durante toda ella, y no obstante que había durado cuarenta y cinco minutos—sin duda demasiado,—observé que los niños estuvieron muy contentos también, por haber estado muy entretenidos. Pensé, sin embargo, si el tiempo que yo creía ganado con lo que se llama aprovechamiento intelectual, no habría sido en parte perdido por la fatiga nerviosa que les hubiera producido. Pero como indicio para juzgar del aprovechamiento de una clase, y sobre todo de párvulos, es el de que los discípulos estén contentos; pero los que son pequeñitos corren más riesgo que los mayores de llegar fácilmente hasta el extremo en el trabajo.

LA ENSEÑANZA Y EL MATERIAL DE LA GEOGRAFÍA

EN LA EXPOSICIÓN DE BERNA,

por el Prof. D. Rafael Torres Campos,

De la Escuela Normal Central de Maestras.

I.

Decía el ilustre general Annenkoff, en una conferencia leída ante el Congreso sobre la importancia de la enseñanza de la Geografía en el siglo XIX como base de la emigración y de la colonización, que se parece nuestra época á la de grandes descubrimientos de fines del siglo XV y de principios del XVI, por el movimiento general que impele á los pueblos á realizar empresas de expansión extendiéndose por todo el planeta, en términos de que nos parece ya, con más razón que á Alejandro el mundo demasiado pequeño.

Para vivir en tal época de universales relaciones entre todas las comarcas de la tierra, de activa comunicación de la cultura, de incesantes viajes, de empresas á grandes distancias y en extraños países y de emigración cada vez más general, que conmueve aun á los pueblos hasta hoy sedentarios, un conocimiento exacto del planeta es fundamental exigencia. De aquí la atención preferente, el esmero con que los pueblos cultos atienden á la enseñanza y difusión de la Geografía.

Las sesiones del Congreso de Berna ofrecieron demostración elocuente de esta tendencia.

Presentó la cuestión de la enseñanza un escritor ilustre que, pone al servicio de la noble causa de impulsar nuestros estudios predilectos tanta competencia y elevación de miras como ardor y perseverancia. En España y en la Sociedad Geográfica, que lo ha llamado á su seno como correspondiente, es bien conocido el ginebrino Carlos Faure, director de la revista suiza consagrada á tratar especialmente los asuntos africanos (1).

Llamando la atención sobre los adelantos de su país, expuso los rasgos más salientes de los métodos y del notable material presentado en la Exposición; invitándonos á Dupuy, Du Fief y á mí á exponer el estado de la enseñanza en Francia, Bélgica y España, países que como profesores representábamos los aludidos. Por Inglaterra y los países germánicos había oradores espontáneamente inscriptos,

Un profesor de Praga, Palacky, entró de lleno en el fondo de la cuestión, indicando que para hacer fructuosa esta enseñanza es preciso formar profesores en cursos especiales ó seminarios, en que se despierte la afición á ella y se habilite seriamente para desempeñarla á los candidatos por la aplicación del método activo y el uso de un material perfeccionado.

Un seminario germánico como el que está á cargo del ilustre congresista doctor Penck en la Universidad de Viena, es un taller ó laboratorio de trabajo científico, donde, en comunicación frecuente y familiar de profesores y alumnos, se consultan documentos, se hacen demostraciones gráfi-

(1) *L'Afrique explorée et civilisée.* — Genève.

cas é ilustraciones necesarias para la inteligencia del asunto, se llevan á cabo observaciones y se trazan cartas y diagramas. Con tal objeto, el seminario cuenta con grandes medios adquiridos ya con dotaciones oficiales, ya con recursos de fundaciones particulares y subvenciones, que procuran sociedades constituídas con este intento muchas veces en los afortunados países donde es una preocupación nacional la Geografía.

Dispónese para la enseñanza de tratados fundamentales, monografías, cartas, relieves, perfiles, cuadros, paisajes geográficos, colecciones de antropología y aparatos.

Responde esta organización al principio de que no es la Geografía un estudio que se puede seguir dentro de los cuatro muros de una clase en lecciones teóricas dirigidas á casi desconocido auditorio. Sirve la mera exposición para ofrecer los resultados adquiridos por la ciencia y para abrir camino; pero el medio de seguir éste, de recorrerlo con fruto y de que el alumno se forme, por el propio esfuerzo, como un investigador y como un maestro, es la obra del seminario á que el profesor alemán ha de atender como complemento indispensable de su lección académica.

No basta la Geografía recogida en los libros y en las cartas, es necesario el examen directo de los fenómenos terrestres, ponerse en contacto con la naturaleza, estudiar los accidentes en sí mismos—único medio después de todo—de que las descripciones usuales, las cartas ó los relieves despierten imágenes reales y vivas y nos hablen en lenguaje claro y significativo, merced al auxilio que para la interpretación de lo convencional presta el conocimiento de los tipos. Por eso las excursiones son un procedimiento en boga.

Pero el examen del terreno se hace mal, no tiene precisión científica sin el uso de instrumentos de diferentes clases: físicos, meteorológicos y geodésicos, que pide cierta preparación. El seminario la procura de un modo práctico mediante el empleo de aquellos.

En el seminario se hacen estudios de carácter doctrinal y docente bajo la dirección y la crítica ó con la ayuda de sabios maestros. Conocen estos las condiciones del es-

píritu, las aptitudes y la cultura del alumno; y pueden, en su vista, corregir los defectos, sugerir medios y expedientes para llegar al resultado apetecido, salvar las primeras dificultades que desaniman, y adiestrar el espíritu para vencer obstáculos, de que el camino de la ciencia y de la enseñanza parecen en sus comienzos erizados. Se cumple, en suma, una labor honda, individual, esencialmente educadora, cuyo resultado feliz se traduce en la formación fructuosa de un personal idóneo para el cultivo y la propagación de la ciencia de la tierra.

Hé aquí la nota saliente que llevaron á la sección de enseñanza Alemania y Austria.

Expuso Paul Dupuy, de un modo notable, los esfuerzos hechos en Francia para la reforma de la enseñanza de la Geografía como ciencia del teatro en que se despliega la actividad humana en su evolutivo proceso, mediante un sistema completo y graduado de trabajos que se inician en la escuela primaria, se desarrollan en el colegio, en el liceo y la escuela profesional, y tienen digno remate en las sabias lecciones de Vidal Lablache en la Escuela Normal Superior, de Himly y de Marcel Dubois en la Sorbona, y de Levasseur en el Colegio de Francia.

La atención extraordinaria que se presta hoy á la reforma de la enseñanza geográfica, quedó de relieve por el informe de Mr. Scott Keltie, delegado de la Real Sociedad de Londres. Por invitación de ésta, el orador ha estudiado á fondo el problema; visitó muchas escuelas; hizo una información sobre el estado de la enseñanza de nuestra ciencia en la Gran Bretaña, Francia, Alemania, Austria, Suiza, Italia, Bélgica y Holanda; pidió noticias á otros países de Europa y América, España entre ellos; coleccionó gran cantidad de documentos, y organizó una exposición de los medios de enseñanza empleados, en Londres, Birmingham, Bradford y Edimburgo. Con tal motivo se dieron conferencias por especialistas. La Real Sociedad, dirigiendo este movimiento y tratando de llevar á la práctica las conclusiones del concienzudo estudio de Mr. Scott Keltie, en sentido de desenvolver la enseñanza geográfica, ha hecho grandes esfuerzos coronados de feliz éxito.

En las universidades británicas, tiene hoy también lugar importante la enseñanza académica de la Geografía y se dan con frecuencia conferencias á un gran público. En Oxford, se cultiva como asignatura independiente y en relación con los estudios históricos y con los científicos ó de la naturaleza. Notables progresos pueden señalarse en las escuelas medias y elementales. La Sociedad tiene la mira puesta en las escuelas normales ó de profesores, de cuya obra pende la enseñanza en el porvenir. Por esto ofrece premios anuales en vista del resultado de los exámenes. De especial atención es objeto la Geografía comercial.

La Sociedad Real Escocesa de Geografía, no satisfecha con la creación de cátedras en las Universidades, aspira á que se constituya una sección para el desenvolvimiento de esta ciencia como enciclopedia de que forman parte la Geografía matemática y astronómica, la Fisiografía, la Meteorología, la Topografía, la Geografía comercial é industrial, la Historia y la Etnografía. Estas ideas son las del profesor francés y director de la *Revue de Géographie*, L. Drapeyron, que viene reclamando la creación de una escuela de Geografía ó de un título especial de profesor de esta asignatura.

De la información hecha por la Sociedad de Escocia, resulta el estado de la enseñanza geográfica en la mayor parte de las Universidades de Europa.

En Francia, hay cátedras de Geografía, en las Facultades de Letras de París, de Burdeos, Cahen, Lyon, Tolosa, Aix, Douai, Grenoble, Montpellier, Besançon, Dijon, Nancy y Lila, y en la de Ciencias de Marsella (Geografía comercial). En Clemon Ferrand, el curso de Geografía y el de Historia están fusionados. En junto, existen catorce cátedras universitarias de Geografía, sin contar las conferencias de la Escuela Normal Superior, que constituyen un verdadero curso pedagógico, no serie de discursos, y el curso de Levasseur en el Colegio de Francia.

En Austria-Hungría hay cátedras de Geografía, en Viena, Praga, Buda-Pest, Inspruch y otras poblaciones hasta diez.

Italia cuenta con once cátedras universitarias de Geografía, en Roma, Bolonia, Florencia, Génova, Milán, Nápoles, Padua, Palermo, Pavía, Pisa y Venecia.

En Suiza existen cátedras análogas, en Berna, Neufchatel y Zurich, y se trabaja por establecerla en Ginebra.

Rusia, Holanda y Dinamarca tienen cada una una cátedra de Universidad consagrada á esta enseñanza.

Se profesa la Geografía en quince Universidades alemanas, de Berlín, Bonn, Breslau, Göttingen, Greitswald, Halle, Jena, Kiel, Königsberg, Leipzig, Marburgo, Munster y Estrasburgo.

En Würzburgo y Freiburgo hay cátedras de conferencias.

En España no existe hoy una sola cátedra universitaria. Sólo con un sentido superior se cultiva la Geografía histórica en la Escuela Diplomática.

Difícil era la situación del delegado que, ante las representaciones extranjeras, debía hablar de su país sin exponerlo á un juicio sumamente desfavorable.

Por fortuna, tuve la idea de ir provisto de varios ejemplares de un trabajo que refleja el mayor y más alto vuelo que ha tenido la enseñanza de la Geografía cuando existía como asignatura independiente en las Facultades de Letras: el programa de nuestro vicepresidente y mi querido maestro D. Manuel María del Valle. Los repartí entre los asistentes, hice ver cómo en el mismo, redactado ya hace bastantes años, se acude á las ciencias naturales para dar un sólido fundamento á la Geografía humana, según es hoy general tendencia de estos estudios, y se abarca en toda su amplitud el trascendental problema del influjo del medio en la vida del hombre y de la reacción de éste sobre aquel para modificarlo; es decir, llevé la atención del Congreso sobre la obra, por desgracia interrumpida, y sobre los méritos de un profesor ilustre, para apartarla del estado de la legislación de instrucción pública española,—en este punto, como en otros muchos, lamentable—y del increíble abandono en que se deja la enseñanza de nuestra ciencia. Cité la obra magistral de Gómez Arteche, descripción completa y felicísima del suelo de la patria, en que, con conocimiento profundo de la materia, se expone hábilmente el influjo que en los hechos históricos y militares han ejercido las formas y accidentes del terreno; y me referí á los trabajos de nuestro vicepresidente D. Federico

de Botella, cuyos mapas y esquemas,—de uso indispensable en la enseñanza, si ha de darse según las corrientes actuales de la ciencia,—ofrecen la historia física de España, las leyes generales á que responden las revoluciones de nuestro suelo y el relieve actual de éste. Como testimonio de que algo se hace entre nosotros en el sentido de la enseñanza moderna, hablé del modesto laboratorio de Pedagogía que se llama la Institución Libre de Enseñanza, más conocida que en nuestro propio país en el extranjero, y cuya tendencia educadora y cuyos tanteos para implantar el método activo con los procedimientos realistas en Geografía—como en todas las materias—merecieron al Jurado internacional y á algunos de los profesores congregados—los representantes de los Ministerios de Instrucción Pública de Francia y Bélgica, Dupuy y Du Fief entre ellos,—muy benévolo juicio. Con esto, con exponer el sentido educador de los viajes escolares, con motivo de los cuales hace el alumno la Geografía, en vez de tomarla formada de los manuales, lleva á cabo observaciones, recoge datos, traza croquis y cortes geológicos, describe países, realiza, en una palabra, un verdadero aprendizaje de viajero y hombre de ciencia, y con referirme á la organización de mi Escuela,—donde por excepción, se hace la enseñanza cíclica en cuatro cursos, con tan feliz resultado que de ella salen profesoras con verdadera afición á la Geografía, á quienes preocupa el ferrocarril de Algeciras y la perforación del Pirineo, interesadas en lo que hace Stanley, Emin ó Brazza, en el desenlace de la cuestión de Guinea y en lo que pasa al S. de Marruecos—salí del paso medianamente. Por fortuna, el tiempo era escaso; no me apuraron con preguntas é interpelaciones, como suele ocurrir, y los concurrentes no supieron en realidad cómo estábamos.

Pero si en una Asamblea internacional creí lícito reservar mi pensamiento y eludir la cuestión, escribiendo para España debo declararlo de un modo explícito.

La situación en que nuestro país se encuentra bajo el punto de vista de la enseñanza geográfica, constituye un verdadero anacronismo. Sólo se hace algo serio en las escuelas militares, merced á los libros y á la enseñanza de Gómez de Arce, Suarez

Inclán, Mazarredo, Castaños, Barrios, Navarro, Blázquez, Velasco, Mariscal y otros; en las Escuelas de Comercio, por la tradición del curso de Sanromá y el libro de Moreno Villena; y en las Normales, gracias á algunos profesores concienzudos y competentes, como Agustín Sardá y Alejandro Tudela. Hay profesores muy distinguidos en la segunda enseñanza. ¿Cómo negarlo? Pero ¿qué podrán conseguir con niños de once años salidos de escuelas primarias en general deplorables, que no tienen nociones de geometría y desconocen por completo las leyes físicas que determinan los fenómenos terrestres? Repasando los cuadros de asignaturas, encuentro que todas las materias que forman parte de los planes de enseñanza de las Escuelas primarias é Institutos son, como es lógico, objeto de ampliación y desarrollo en el grado superior profesional ó universitario. De carácter esencialmente preparatorio la educación primaria y la secundaria, llamadas á abrir horizontes y á procurar al alumno el uso de todas sus facultades, no dan todo lo que debe saberse en ninguna materia; por eso las humanidades, la matemática, las ciencias de la naturaleza y las ciencias antropológicas son objeto de ulterior desarrollo y complemento, van más allá del bachillerato. Pues bien: una ciencia compleja, una ciencia de relación, que abarca la naturaleza y el hombre al par, la ciencia práctica por excelencia de las relaciones internacionales, que no pueden ser dirigidas sin el conocimiento profundo de los pueblos, necesaria al político, al gobernante, al administrador de los públicos intereses y al comerciante, no se estudia de nuevo, no pasa á la pubertad, no es objeto de ulterior revisión ni de serio cultivo en la edad de la reflexión, notadlo bien, ni aun para el que ha de hacer, como catedrático, de la enseñanza profesión de su vida.

Buscando analogía, yo no encuentro otra asignatura que preocupe al legislador tan poco, de que se haga tan escaso mérito y que se considere tan ociosa cuando se avanza en años, más que esas nociones de urbanidad destinadas á enseñar al niño cómo se coge el tenedor, debe ponerse la servilleta ó hay que entrar en una visita; á esta altura se coloca entre nosotros el estudio del globo y de los graves problemas que la

física terrestre y la consideración del planeta como morada del hombre suscitan. Este es el hecho.

A la enseñanza de la Geografía debe Alemania, no sólo gloria científica y éxitos militares, sino la ventaja de contar con hombres que han ensanchado su misión en el exterior, abriendo á la actividad nacional horizontes desconocidos, le han dado colonias y han hecho progresar á su comercio de una manera más rápida que todo lo que se ha visto hasta el presente.

Francia tenía en cierto descuido la enseñanza de nuestra ciencia; pero la guerra de 1870 y la invasión del territorio nacional por un ejército cuya precisión extraordinaria de movimientos dependía del hábil manejo de las cartas, le hicieron ver las ventajas de una sólida cultura geográfica, no sólo para las obras de la paz, sino para la defensa y para la guerra. Reconociendo que su antigua indiferencia por estos estudios fué una de las causas de sus desastres, á la reforma ha consagrado grandes esfuerzos, coronados de feliz éxito. Y hay que reconocer, en honor de Francia, que si en trabajos cartográficos corresponde la primacía en el mundo á Alemania por Justus Perthes, la obra doctrinal más importante de nuestro tiempo, la Geografía universal de Reclus, es francesa.

Apreciado este ejemplo por Inglaterra, el país de la gran cultura geográfica, ha comprendido que, á pesar de las posiciones que ocupa en punto al desarrollo colonial y mercantil, era preciso aperebirse á luchar para sostenerse, y como arma de combate, como auxiliar precioso para no perder su predominio en el mundo, considera el estudio sistemático de la Geografía. No otra cosa significan las conferencias de Oxford y Cambridge, á las cuales concurre numeroso público, el desarrollo de la enseñanza en los colegios de Owen y Manchester, las peticiones de la Sociedad de Londres y la agitación fecunda de la Sociedad de Edimburgo.

De no poner mano España brevemente en este asunto con propósito reformista, si nos obstinamos en ocupar un lugar entre los pueblos que ignoran la Geografía, y sigue el *statu quo*, el mal no tendrá remedio, lo que ahora nos sucede nos sucederá siempre. Serán raros los ministros que cono-

can nuestras posesiones y que se preocupen en nuestros intereses; no existirá opinión que impulse á seguir una política amplia y á buscar en el exterior los recursos y los elementos de prosperidad que en el propio suelo nos falten; se echarán de menos funcionarios que sepan gobernar y hacer producir las colonias; comerciantes é industriales que puedan dirigir con fortuna sus negocios, en vista de la complejidad de las causas, á veces muy lejanas, que actúan en el mundo, y de las cuales depende ya hoy la prosperidad ó la ruina. La decadencia más y más acentuada, la anulación, el empobrecimiento, vendrán como natural consecuencia y merecida sanción de nuestro atraso y de nuestra incultura.

Traemos los delegados en el último Congreso de Berna un mandato de la Europa culta reunida en la ciudad federal: pedir el establecimiento de cátedras de Geografía en las Universidades y en las academias especiales donde no existan. No dudo que la Sociedad Geográfica apoyará con calor y buenas razones tal acuerdo. ¿Alcanzará éxito?...

Si por nuestra parte se atendiera la conclusión del Congreso de Berna, tal vez podrían evitarse desastres que amenazan, porque la Geografía no es sólo pintura viva de las diferentes comarcas de la tierra, estudio atractivo, educador, que ensancha las ideas y nos da justa noción de nuestra situación y de nuestro valor en el mundo, investigando las causas físicas, topográficas y etnográficas que influyen en la marcha de la humanidad y en sus progresos; es, además de esto, ciencia que guía la evolución práctica de los pueblos, sirve para resolver problemas sociales, y enseña á sacar partido de los recursos del planeta.

(Concluirá.)

NOTAS SOBRE EDUCACIÓN FÍSICA,

por el Dr. D. Alejandro San Martín,

Catedrático de Clínica quirúrgica en la Univ. de Madrid.

(Conclusión)

(1) PERTENECE A LA BIBLIOTECA DE ATENEO BARCELONES DE

V.

La enseñanza llamada superior atraviesa hoy en España una crisis comparable, por

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

más de un aspecto, con la de nuestro actual estado económico; y si no fuera de gusto discutible remover demasiado ciertas semejanzas, haría por describir en lenguaje naturalista, para mayor efecto, el proceso en virtud del cual, á medida que el oro se retira de la circulación pública, el hierro va amenguando en la sangre de nuestros alumnos y el fósforo cerebral se gasta en los fuegos fatuos de un fugaz intelectualismo ó de una nerviosidad destemplada y difícilísima de desarraigar.

Pero apartándome de todo peligro de exageración, bastará á mi propósito de trazar en grandes rasgos nuestras deficiencias universitarias por el lado pedagógico, poner de manifiesto desde luego el conflicto que amenaza á nuestra cultura antes de mucho, si una profilaxia oportuna no restablece el equilibrio, hoy á punto de perderse entre las exigencias de la enseñanza y la preparación del alumno para recibirla.

Es ya tan imponente el desarrollo alcanzado por la vida profesional, así en las informaciones que exige, como en las novedades técnicas, que todos los días aparecen hasta para las profesiones llamadas literarias, al parecer privilegiadas por la sencillez de los procedimientos, y en las dificultades crecientes de la competencia y del trato social para el desempeño de todas las formas del trabajo, que la enseñanza va acopiando cada curso mayor número de cuestiones en sus programas, y el cerebro de los alumnos está condenado fatalmente á una sobrecarga en avalancha que preocupa, hace ya bastantes años, á los alemanes, con el nombre de *Ueberbürdung*, en Inglaterra y Estados-Unidos, con el de *overtraining* y *overpressure*; en Francia, con el de *surmenage*, y en España, con este mismo vocablo francés, al que sustituiré por el de *sobrestudio* (1), si se me consiente este neologismo.

Llenarían una tienda los libros, revistas y periódicos diarios que tratan acerca de esta fatiga escolar; pero por mi parte, acostumbrado á la exploración de nuevas enfer-

(1) Tenemos en español las palabras *sobrealiento*, respiración difícil y fatigosa; *sobrecogimiento*, el efecto de sorprenderse ó de intimidarse, y *sobresalto*, temor ó susto repentino, las cuales denotan, bajo la misma composición que *sobrestudio*, estados de depresiva perturbación por exceso de estímulo ó de impresionabilidad.

medades que diariamente invaden los índices de la patología, me resisto algo á creer que un conjunto de fenómenos exteriores pueda originar una sola de un golpe y como por generación espontánea. En las que parecen desprovistas de germen, la especie humana necesita mucho tiempo para concebir el daño bajo forma patológica propiamente dicha; así es que nuestro *sobrestudio* en cuestión no pasa, en mi sentir, de una perturbación capaz de predisponer á todo linaje de padecimientos, pero tan impropia por sí misma para llevar la significación de enfermedad, como los innumerables síntomas nerviosos en que muchos clínicos pretenden dejar grabado su nombre á costa de confeccionar una especie morbosa más. Mosso (1) da bien á entender que piensa así cuando dice que la fatiga cerebral produce efectos tan variados como el frío.

Sea de ello lo que quiera, es lo cierto que en todas partes llama la atención de los médicos, de los Gobiernos y del público un estado nervioso, al parecer achaque de la vida moderna, atribuído á la lucha por la existencia (cada día más enconada en la esfera individual), que suele presentar los numerosos y heterogéneos síntomas de la neurastenia, bajo dos formas, la de *excitación* y la de *depresión* ó incapacitamiento, y que se padece por los escolares de todos los grados de la enseñanza en proporciones variables. Algunos países las ofrecen alarmantes como las obtenidas por Nesteroff (2) en establecimientos de segunda enseñanza de Rusia, observados durante cuatro años, y donde, entre 588 estudiantes, había nada menos que un 30 por 100 afectado de síntomas neurasténicos (presión dolorosa de la cabeza, neuralgias, fenómenos nerviosos en el corazón, exaltaciones sexuales y aumento de excitabilidad psíquica, todos ellos de la primera forma arriba mencionada), con la particularidad (apropiada para excluir en estos trastornos la influencia de causas ajenas al estudio, como la mala alimentación, aireación, etc., puesto que todos los individuos observados llevaban el mismo régimen en los establecimientos

(1) Mosso. *La fatiga*, p. 308.

(2) NESTEROFF. *Die moderne Schule und die Gesundheit. Zeitschr. f. Schulgesundheits*, 1890, 6.

respectivos) de que el número de los alumnos afectados con dichos síntomas, aumenta á medida que las clases son más adelantadas, según demuestran las siguientes cifras:

En la clase preparatoria había	8	por 100 de	} escolares neurasténicos.
» I	15	»	
» II	22	»	
» III	28	»	
» IV	44	»	
» V	27	»	
» VI	58	»	
» VII	64	»	
» VIII	69	»	

Como la segunda enseñanza termina en los países del Norte de Europa á los diez y ocho ó veinte años, estas cifras aplicadas á España comprenderían también la enseñanza superior; pero, afortunadamente, entre nosotros, bien porque las observaciones no se hayan hecho con método (1), bien porque nuestros estudiantes, como nuestros soldados, tengan mayor aguante que los septentrionales para las fatigas, la cerebral inclusive, ó bien porque aquí se trabaje menos que en los establecimientos recorridos por Nesteroff, son muy pocos los casos de *sobrestudio* aparecidos hasta ahora en nuestro país. Esto no obstante, cuando se compara la concurrencia á nuestras Universidades con los escolares de las extranjeras, no puede ocultarse á una observación despreocupada que por sus condiciones físicas é intelectuales, el estudiante español deja mucho que desear, siquiera pueda competir en trabajo y en aprovechamiento teórico con los de las demás naciones europeas.

Lo que entre nosotros hay, á mi entender, es un desequilibrio lamentable de aptitudes, resultado inequívoco de la anarquía escolar que ha traído el abandono de la educación colectiva por parte de las Universidades españolas, abandono que, lejos de subsanarse por la familia y por la acción libre del cuerpo escolar, sólo encuentra por estos lados motivos de agravación.

Los profesores de asignaturas prácticas tenemos frecuentes ocasiones de apreciar este mal. El alumno, acostumbrado á ven-

cer por sí solo las dificultades del estudio teórico, no se conforma con los quebrantos de la realidad, y por mucha discreción que se ponga en el tratamiento de su ánimo contrariado en los estudios de acción, constantemente asoman en los diálogos de las enseñanzas á que me refiero dos defectos extraños á las condiciones individuales, y sólo imputables á nuestro sistema pedagógico, á saber: el *descuido en la educación de los sentidos* y el *envanecimiento especulativo*. Los alumnos de clínica (para tomar un ejemplo de escolares relativamente bien preparados para la observación y la experimentación) tardan meses enteros en adaptarse á las exigencias sensoriales de las exploraciones patológicas, y si desapareciera la sabia disposición que obliga á los catedráticos clínicos á dar enseñanza alternativa, con la cual tienen, durante dos y tres cursos, los mismos alumnos, se verían estos vacilando entre el desaliento y la afectación. Esta última aparece denunciada ya en el segundo de los defectos mencionados, que impide á ciertos alumnos, hasta la sazón tenidos por sobresalientes, sufrir con paciencia la superioridad de observación y de criterio de otros alumnos menos acreditados por anterior descuido ú otras causas, pero que en el aprendizaje profesional, donde se trabaja con toda la personalidad, resultan á veces más ventajosamente dispuestos.

Si á estas particularidades intrínsecas de la enseñanza se agregan otras referentes á la vida social, no puede menos de verse que, como dice con amarga verdad un profesor de este claustro (1), «precisamente el defecto característico de nuestra juventud actual, como de todas las razas degeneradas y empobrecidas por una larga historia de miseria material y moral, intelectual y política, social y doméstica, es la anemia, la falta de vigor, la apatía; y así, lo que más necesitan, aun los mejores de nuestros buenos estudiantes, es mayor intensidad de vida, mayor actividad para todo en espíritu y cuerpo: trabajar más, jugar más, dormir más, comer más, lavarse más, divertirse más, poner un mayor peso en cada platillo de la balanza (refiérese al espíritu y al cuerpo). ¡Por mucho que pon-

(1) Desde el punto de vista científico, es muy digno de consulta el trabajo del Sr. Simarro sobre el *surmenage* de las escuelas, publicado en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, año 1889.

(1) F. GINER. *Educación y enseñanza*, pág. 54.

gan, no se les romperá ciertamente por el punto de apoyo!»

Si no tenemos en España *sobrestudio* en la extensión y gravedad con que lo padecen otras naciones, sufrimos, en cambio, un estado, por decirlo así, *subhigiénico*, que acarrea una combinación de la neurastenia del ocio (también la hay y la había entrevisto Aristóteles, según hemos visto), de la inedia vegetativa y de la exaltabilidad étnica propia, estado perfectamente descrito por el Sr. Giner, antes aludido, cuando dice, en el mismo lugar citado: «En el pensamiento, la apatía se revela en la impotencia para perseverar en la atención á un mismo objeto, intelectual ó sensible; en la escasez de ideas; en la lentitud para darse cuenta de las cosas; en la falta de agilidad y flexibilidad para determinar el contorno de los conceptos, que flotan en una vaguedad tan nebulosa que no nos permite fijarlos, ni explicárnoslos, ni exponerlos á los demás por medio del lenguaje; en el rápido agotamiento, después del esfuerzo más tenue; en la pereza y como somnolencia... con otros mil modos análogos, no pocas veces compatibles con cierta elevación contemplativa moral»...

Pero precisamente en nuestra mano está el aminorar hasta cierto punto estas deficiencias, para lo cual, á falta de otro criterio mejor, la fisiología cerebral, con estar tan atrasada, ofrece tres puntos de vista que pueden servir de fundamento á la pedagogía, en general, pero más especialmente á la universitaria.

Es uno de ellos el proceso evolutivo del cerebro. Este órgano tiene su máximun de crecimiento en los dos primeros años de la vida (dato que confirma una observación de Hegel, en otro lugar mencionada); por término medio pesa 300 gramos en el recién nacido y 900 á dicho tiempo. Este peso se eleva en el tercero y cuarto año, próximamente, á 1.000 gramos; entre el cuarto y el séptimo, á 1.160; entre éste y el décimocuarto, á 1.200, y al vigésimo, á 1.300 gramos, permaneciendo así, salvo un ligero aumento observado entre los veinte y los veintitres años, durante toda la vida, sin ganar ni perder; pues es sabido que el cerebro y el corazón no disminuyen un adarme ni en la muerte por inanición.

De estos datos puede deducirse, como lo

ha hecho ya Ziemsehn (1), que los mayores esfuerzos pedagógicos, y sobre todo los que tiene por objeto promover el desarrollo de las facultades intelectuales, deben hacerse durante este período de crecimiento orgánico cerebral.

El segundo punto de vista es algo más difícil de fijar. Hay tejidos orgánicos, como los de la epidermis, los huesos, los tendones y hasta los nervios, que reparan plenamente y con su propia substancia las soluciones de continuidad ó mayores pérdidas traumáticas; estas partes del cuerpo humano regeneran al modo de las sustraídas á los animales inferiores, sin dejar rastro cicatricial apreciable. Por otra parte, muchos órganos se suplen unos á los otros en las funciones congéneres, cobrándose, al efecto, un material nutritivo equivalente que llega á acrecentar su vigor y hasta su masa mientras dura este sobrecargo de trabajo. Ambas propiedades, la de regeneración y la de sustitución, duran toda la vida, aun cuando experimenten las oscilaciones anejas á cada edad. Ahora bien, el cerebro, según ya en otro lugar dejé indicado, no regenera sus pérdidas traumáticas, sino que las cura á beneficio de una cicatriz formada por tejido común, é inepto, por lo tanto, para las funciones de los centros nerviosos.

En esto nada presenta de excepcional el tejido encefálico; puesto que la mayoría de los órganos se restablece asimismo de sus pérdidas de substancia por cicatrización; pero la propiedad de sustitución funcional ofrece la rareza de que ejerciéndose con bastante energía durante el crecimiento del cerebro, cesa á los 22 ó 23 años, apenas este órgano ha dejado de crecer. La experimentación en animales y la cirugía humana han descubierto esta particularidad en varios centros motores, en la localización del lenguaje y en algunas otras funciones cerebrales de fijación indeterminada.

Las aplicaciones pedagógicas á que se presta este hecho son, como puede comprenderse, meramente discretionales, pero pueden regirse por el propósito de estimular en la juventud la instrucción enciclopédica, para que antes de ultimado el creci-

(1) ZIEMSEHN. *Rectoratsrede*; München, 1890.

miento cerebral, el hombre tenga las primeras nociones de toda forma de saber, economizando, en cambio, después de esta edad, todo lo que sea completamente nuevo en sus fundamentos lógicos.

El tercer aspecto abarca ya la autoridad del organismo y descubre, por los resultados de una experiencia bien sentada, que aparte de conocidísimas excepciones como Pascal, Dante, Darwin, etc., el antiguo principio de *mente sana en cuerpo sano* debe ser la aspiración pedagógica constante. Con motivo de la preferencia que se da en Inglaterra á los juegos atléticos, para los cuales consumen los alumnos de Oxford y Cambridge muchas semanas de cada curso, allí y fuera de allí se viene diciendo que es imposible servir á dos amos, sobrentendiéndose con esto que la educación, igualmente intensiva del espíritu y del cuerpo, no puede menos de rebajar el nivel de uno ú otro lado, sopena de disminuir lo que podríamos llamar resultante personal.

Esto es verdad, pero no es menos cierto que un amo pueda tener dos ó más criados; y no se ve motivo razonable para que la educación física y la intelectual dejen de ponerse al servicio del hombre, aun á costa de invertir el lugar respectivo que la Pedagogía tradicional parece conceder á uno y otro término de esta relación. Un organismo sano y fuerte tiene mucho adelantado para sustentar un cerebro de las más ventajosas aptitudes; y hasta respecto de la sensibilidad como del orden moral, ya Rousseau lo había dicho: «cuanto más débil es el cuerpo, más tiraniza; y cuanto más fuerte es el cuerpo, mejor obedece.»

El régimen universitario se mantiene desentendido de este último aspecto pedagógico (1); pero no sería lograr poco que aceptados los primeros, cada maestro, siguiendo á Bain, á otros autores, ó mejor todavía, entregándose á su propia inspiración, se tomara el trabajo de analizar el contenido de sus programas para limitar, hasta donde fuera posible lo verdaderamente elemental que debe implantarse á tiempo

en el cerebro, y emprender aparte esos desarrollos que se adaptan á cualquiera edad, siempre que antes de terminada la evolución orgánica del cerebro se ha sembrado en él su después incoercible semilla.

Que esto se viene haciendo por intuición pedagógica soy el primero en declarar, pero yo mismo, tan obligado á buscar siempre firme base para todo lo humano en el criterio fisiológico, confieso con sinceridad que hasta estos últimos años he dado la enseñanza en igual tesitura durante todo el curso; mientras que ahora me preocupo de reducir hasta los más ínfimos rudimentos la parte mayor del programa, sólo me permito, para ejemplo de investigación y de especialismo práctico, tres ó cuatro estudios extensos para cada promoción escolar de dos cursos clínicos completos. Sólo así puedo aspirar á satisfacer las conjeturales pero lógicas exigencias de la fisiología del cerebro, y al mismo tiempo las del difícil problema, entre profesional y especulativo, que impone al catedrático español el destino social de nuestras Universidades.

El tercer aspecto en que vengo insistiendo requiere, al menos por ahora, una especialidad independiente de la cultura intelectual, objeto inmediato de la enseñanza universitaria. Uno de tantos aparentes caprichos de la tradición ha conservado en los establecimientos docentes los nombres de Liceo y Gimnasio, propios de la educación griega, principalmente física, así como el de claustro y algunos otros originarios de las catedrales que sirvieron de cuna á nuestras actuales enseñanzas en la Edad Media. En los tiempos actuales, la Universidad retiene más lo que procede de la forma eclesiástica, que la remota reminiscencia de los modelos griegos, á los cuales, en España, no se concede ni siquiera el nombre para los llamados Institutos de segunda enseñanza. ¿Sería, pues, antitradicional, demasiado perturbador y acaso poco razonable, ir restableciendo paulatinamente el doble carácter y como los dos apellidos que reclaman en justicia las dos sangres cuya fusión en el amor ideal del progreso constituye la plena y perdurable institución universitaria?

Pero hoy debemos atenernos á lo más preciso, y confiando á otros tiempos la reforma educativa completa á que aspiramos,

(1) No obstante, los Sres. Posada, Sela y algún otro profesor de Oviedo, imitando á muchos profesores de Inglaterra, toman parte con sus alumnos en ciertas recreaciones educativas.

prepararnos á recibir una generaci3n robustecida por la nueva ensefianza gimnástica de nuestros Institutos, á la cual habría yo dedicado gustosísimo estas mal pergeñadas notas si no hubiese temido caer desde las cimas vertiginosas de un discurso inaugural, en las escabrosidades menos practicables de un informe.

Ahora bien; los alumnos de nuestras Universidades deben procurar por sí mismos su educaci3n física. Un pedagogo alemán dice que el oficio de enseñar es parecido al del diamantista: sus últimas labores no se hacen de modo alguno mejor que empleando el diamante mismo, para dar forma y brillo á la obra de la naturaleza.

El medio preferible para esta forma de educaci3n es el de las asociaciones escolares, sobre las cuales tenemos historia bien antigua, y, á falta de prácticas modernas, trabajos muy recomendables que pueden servir de guía á la regeneraci3n de nuestras costumbres (1).

Cuanto á lo que corresponde á las deficiencias materiales de nuestros establecimientos, bastará como ejemplo el que nos ofrece el pasaje que copio á continuaci3n, escrito por un estudiante (2): «El Colegio de San Carlos es mucho más espacioso, y la ventilaci3n é iluminaci3n, además de ser más fáciles, son en él más completas; pero la parte destinada á enfermería deja mucho que desear (3), pues no reúne las condiciones de ventilaci3n, calefacci3n, cubricaci3n atmosférica, etc., que hoy se exigen en las salas de enfermos... Por otra parte, los asientos de las aulas son muy incómodos, sobre todo los que no tienen respaldo, pues no teniendo el tronco ningún punto de apoyo, el alumno se mantiene erguido y en actitud digna y respetuosa, merced á la contracci3n de los músculos del raquis, y como estos se fatigan al cabo de algún tiempo, esta actitud, en la hora y cuarto

(1) Pueden leerse con fruto la Memoria de D. Rafael Altamira sobre *Pensiones y asociaciones escolares*, Madrid, 1893, y la, por otro estilo también interesante, de D. Secundino González Regueral, titulada *La vida del estudiante en Madrid*, que obtuvo premio en un concurso privado de esta Universidad en 1886.

(2) González Regueral. L. c., p. 23.

(3) Debemos también al actual ministro de Fomento una reforma del Hospital clínico, que redundará pronto en notorio beneficio de los enfermos, de la ensefianza, de los alumnos y de los profesores.

que suelen durar las clases, resulta verdaderamente insoportable. El alumno no sabe cómo ponerse para estar medianamente cómodo; deja de prestar atenci3n á las explicaciones del profesor, se impacienta y sólo desea ver asomar, por las hojas entreabiertas de la puerta, la cabeza del bedel, que, al anunciar el término del tiempo reglamentario de la clase, es para él un verdadero ángel que lo redime de la tortura á que está sometido.»

Si he decir algo de las llamadas escuelas en educaci3n física, no será de las que tienen á los juegos por principal elemento, pues las he dedicado la mayor atenci3n y espacio en estas notas, ni del *sport*, que no parece apropiado á la vida universitaria; sino de la escuela de Amorós, por hallarse amenazada de una preterici3n, á mi juicio, inmerecida.

La gimnástica de Amorós inspira desde luego simpatías patrióticas que no hay para qué disimular, y reúne además el mérito de haber aplicado el análisis y los medios de la ciencia para obtener un medio racional de educaci3n física. No había de estar el cuerpo humano desheredado de los bienes científicos utilizables por la Pedagogía, la cual resulta en educaci3n física exclusivamente instintiva si renuncia á esta gimnástica reglada.

La gimnástica amorosiana fortifica el cuerpo y desarrolla la belleza plástica tan bien como otros sistemas gimnásticos, ofreciendo además la ventaja práctica de acomodarse mejor á las condiciones de la vida escolar. Dos miras principales se dejan entrever en el procedimiento de Amorós. La primera es aplicar la educaci3n física á todos los músculos del cuerpo humano, y la segunda educar el esfuerzo para obtener del mismo las ventajas de generalizar los efectos del ejercicio en provecho de todas las funciones vitales. Como se ve, estas miras se avienen muy cumplidamente con las ideas expresadas en estas notas sobre la solidaridad, economía y equidad que reúne la vida nutritiva de todos nuestros órganos.

Al propio tiempo, uno de los efectos más importantes de la actividad muscular, el que se refiere á la restauraci3n de las fuerzas deprimidas, debe lograrse por modo más uniforme y seguro en esta forma que

en las restantes del trabajo gimnástico.

Por otra parte el propósito de que el ejercicio regulado de nuestros músculos, lejos de limitarse á la conservación escrupulosa de las fuerzas individuales espontáneas, propenda á fomentar estas en la medida que permita el máximo de la resistencia individual, abre la única vía posible para lograr la perfectibilidad del organismo humano.

La premura del tiempo que me llevan atenciones incidentales pero ineludibles de interés público, me obligan á terminar éste ya de todos modos pesado trabajo, sin ocuparme del aspecto médico de la gimnástica amorosiana, que es el más apropiado para descubrir las ventajas y los inconvenientes de esta escuela.

Con propósito deliberado he omitido, en el resto de estas desordenadas notas, cuanto del lado higiénico y terapéutico no fuera imprescindible para fortalecer el cimiento pedagógico, al cual he dedicado mi atención preferente.

Y para concluir: la familia, el municipio ó la provincia y el Estado tienen á su cargo las más numerosas é importantes actividades de la educación física. La Universidad difícilmente podría completarlas ó suplirlas como no fuera, aparte de las modificaciones del régimen ya insinuadas, con alguna instalación parecida al *Palacio de la Juventud*, planeado por Amorós (1), ó la más modesta que propone Letamendi (2), ó lo que sería más hacedero, con un sencillo cobertizo, de propiedad universitaria, en campo limítrofe á Madrid.

Ahora bien: vosotros, los que en nombre de todos los demás alumnos formáis el núcleo máspreciado de nuestros afanes, perdonadme el lenguaje, algún tanto desenvuelto, de mis observaciones, en gracia al entrañable cariño que os profeso. Presumo de llamarme, como se llamaba el gran Chevreuil, *estudiante* perpetuo; y en calidad de compañero, aunque ya viejo, permitidme que os hable con el corazón.

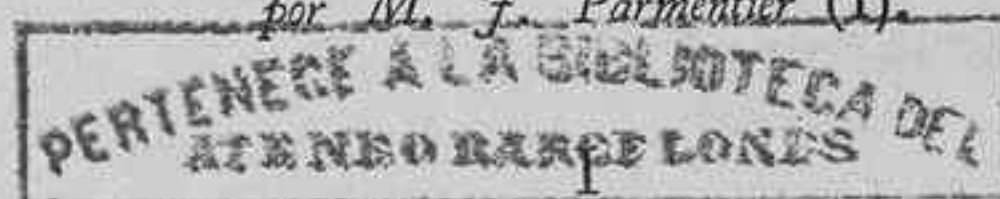
Recibid mi sincera felicitación por vuestros triunfos académicos; pero recordad que no representáis sino al último de los tres resultados exigibles á una juventud

bien educada; sois los más *inteligentes*, lo habéis probado; y yo quisiera que fuérais á la vez los más *sanos* y los más *buenos*. Si reunís estas tres cualidades, bien haya de vosotros y gozad de vuestra inefable dicha; en otro caso, atended mi ruego, que es de equidad y de justicia; acordáos de aquellos de vuestros compañeros que os lleven alguna de estas ventajas y repartid con ellos, de buena voluntad, el aroma de vuestro bien ganado laurel.

JUAN LUIS VIVES,

SUS TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN Y SU INFLUJO
SOBRE LOS PEDAGOGOS INGLESES,

por M. J. Parmentier (1).



El español Vives ocupa uno de los primeros lugares entre los humanistas de los comienzos del siglo xvi. En Francia, se le encuentra unido á Budé. En Inglaterra, su ciencia era el asombro de Linacre y de Tomás Moro. En los Países Bajos, Erasmo temía ser eclipsado por él. No mantuvo relaciones únicamente con los más ilustres eruditos de su tiempo; los Príncipes le recibieron en su corte, y muchos Soberanos se consideraron halagados por la dedicatoria que les hizo de sus obras. Publicó en latín unos sesenta trabajos (investigaciones sobre literatura, estudios de filosofía, comentarios, etc.), muy apreciados desde su aparición y reimpresos inmediatamente. Pero todos estos libros tuvieron la suerte de la mayor parte de los de los humanistas: cayeron en el olvido, y hoy no se hace mención de ellos. Una categoría, sin embargo, ha sobrevivido, ó mejor dicho, ha vuelto á salir á luz: la de los trabajos concernientes á la educación. No es que se haya necesitado tiempo para resucitar estos trabajos. Casi todos los escritores pedagogos de renombre en los siglos xvi y xvii los habían saqueado; pero en el xviii se los rodeó de un silencio, que no fué turbado ni aun por los primeros historiadores de la pedagogía en el xix. Siendo todos estos historiado-

(1) AMORÓS: *Éducation physique, gymnastique et morale*.

(2) LETAMENDI: *La Gimnástica cristiana*.

(1) *Revue internationale de l'enseignement*, XIII année, núm. 5.

res alemanes y protestantes, se ocuparon solamente de las doctrinas de la educación en Alemania, y en tanto que habían nacido de la reforma. Un pedagogo, á la vez español y católico, les interesaba poco, ó les era antipático; callaron, pues, su nombre. Sus sucesores en otros países les imitaron, siguiendo el mismo camino. Así ha sucedido que Vives ha llegado á ser un desconocido, de tal modo, que hay historias de la pedagogía, escritas en nuestros días, que no lo citan siquiera.

Cuando Raumer reunió los documentos de su obra, hojeó á Vives; y á medida que avanzaba en su trabajo, advirtió que las ideas de este escritor se volvían á encontrar en varios pedagogos que le siguieron. Le hizo el honor de considerarlo como uno de los inspiradores de Comenio. «Erasmo, dice, *Vives*, Campanella, y sobre todo Bacon, ejercieron sobre él grande influencia.» (T. II, p. 76 de la 5.^a edición). Esta señal no pasó inadvertida. Karl Schmidt lo estudió más de cerca, y declaró que Vives era uno de los pedagogos más ilustres de su tiempo. *Vives gehörte zu den ausgezeichnetsten Pädagogen seiner Zeit* (t. II, p. 435 de la 4.^a edición). Otro sabio alemán, A. Lange, siguió el camino indicado por Raumer y Schmidt, y encontró que Vives había dado impulso y preparado el terreno á los pedagogos más notables de los siglos XVI y XVII, y en los más diversos países de Europa: *Da fand ich denn bald, dass Vives fast allen hervorragenden Pädagogen des 16 und 17 Jahrhunderts und zwar in den verschiedensten Ländern Europas Anregung und Förderung geboten haben muss.* (T. IX, p. 776 de la 2.^a edición.) No dudó en atribuirle gran número de ideas que se encuentran en los Jesuitas, en Neander, Wolf, Trobendorf, Sturm, Ratich y Comenio. Si Lange hubiera conocido á los pedagogos ingleses de los siglos XVI y XVII, hubiera visto el influjo de Vives más fuertemente marcado en estos que en los pedagogos alemanes. Esto se debe á que dicho escritor, gracias á la protección de su compatriota Catalina de Aragón, mujer de Enrique VIII, ejerció su actividad en provecho de Inglaterra, ya en el mismo país, ya en las cercanías, en Brujas de Flandes. Un corto resumen de su vida lo hará ver.

Nació en Valencia, en 1492. Frecuentó

las escuelas de esta ciudad y recibió una enseñanza dada según las reglas y formas escolásticas. A los diez y seis años, fué á continuar sus estudios á París; allí encontró los mismos métodos y les tomó aversión. Después de cuatro años de trabajo, pasó á Brujas. Esta ciudad era el punto de reunión de todos los jóvenes de su país que abandonaban la Universidad de París. Allí trabó amistad con la familia española Valdaura, quizá como preceptor de los niños, de los cuales una niña, Margarita, que entonces contaba unos ocho años, llegó más tarde á ser su mujer. Desde Brujas tenía la costumbre de ir todos los años algún tiempo á París; allí recogía notas para una obra que meditaba contra el escolasticismo. Sus relaciones con Erasmo fortificaron este propósito. Lo realizó con la publicación de un escrito contra los *pseudo-dialécticos*. A este folleto debió, al parecer, la fortuna de trabar amistad con Guillermo Budé. Al mismo tiempo, Tomás Moro se ocupó en procurarle acceso á la corte de Enrique VIII, á la sazón casado con Catalina de Aragón.

Sin embargo, Vives había llegado á ser profesor en la Universidad de Lovaina. Del recuerdo que guardaron de él sus discípulos, resulta que se dedicaba con toda su alma á sus funciones. En su cátedra, la conciencia de su deber se apoderaba de él de tal suerte, que consagraba la mejor parte de su actividad literaria á las cuestiones de educación y de enseñanza. Su cargo, bien á pesar suyo, le dejaba poco tiempo para la composición. Hacía diariamente tres lecciones de una hora cada una, y tenía además la dirección de un cierto número de jóvenes que vivían en su casa. Fatigado de esta vida, renunció á su puesto, y se puso en relación más estrecha con Inglaterra.

Gracias á la influencia de Wolsey, fué presentado en Oxford por Enrique VIII; allí hizo cursos sobre las Letras antiguas y el Derecho, y fué, hacia fines de 1523, promovido solemnemente al grado de doctor en derecho civil. El Rey y la Reina, se dice, le honraron asistiendo á algunas de sus lecciones. De Oxford iba con frecuencia á Londres, y allí pasaba temporadas para vigilar la educación de María, hija de Enrique VIII y Catalina de Aragón. Su vivienda estaba á una gran distancia del

palacio de los soberanos, y en un barrio bullicioso. Se queja de que no era nada confortable, y la describe como una jaula, tan baja, que, después de sus comidas, se arrastraba más bien que se paseaba en ella. Se queja del clima, demasiado riguroso para un español, y expresa el temor de que, si llegase á enfermar, fuese arrojado á algún basurero como un perro rabioso. No se comprende bien esta situación, que no debía ser producida ciertamente por la pobreza; Catalina pagaba bien los cuidados dedicados á su hija. Es lo probable que Vives se aburriese de su vida de soltero; así, se casó en 1524 con su antigua alumna Margarita Valdaura. A pesar de esto, no dejó de residir en Inglaterra.

En 1528, cayó en desgracia de Enrique VIII, por haber tomado parte en favor de Catalina de Aragón en la cuestión del divorcio: fué metido en una prisión, donde pasó seis semanas. Al año siguiente, abandonó Inglaterra, y se estableció en Brujas, donde vivió y trabajó hasta su muerte, en 1540. A la experiencia que había adquirido tratando los jóvenes en Lovaina y en Oxford, añadía ahora la que le quedaba de haber dirigido la educación de la princesa María. Pudo, pues, á sus reflexiones, añadir consideraciones prácticas para la educación de los niños de uno y otro sexo. Así, su obra pedagógica trata á la vez de hombres y de mujeres: de hombres, en el *De tradendis disciplinis*, segunda parte de la gran obra *De disciplinis*, cuya primera parte es la *De corruptis artibus*; de mujeres, en *Institutio feminae christiana*. A estos tratados se pueden añadir dos cartas, una á Catalina de Aragón, para la dirección del preceptor de la princesa María, la otra, al hijo de un cierto Lord Montjoie, antiguo discípulo y amigo de Erasmo.

El pedagogo inglés más antiguo, que se encuentra imbuído de las ideas de Vives, es su contemporáneo Tomás Elyot, que publicó en 1531, el año mismo en que fué impreso el *De tradendis disciplinis*, el libro llamado *El Gobernador* (*The Booke named the Governour*). Los dos escritores se conocieron; M. Croft, que ha publicado en 1883 una nueva edición de *El Gobernador*, no lo duda, y relaciona su común sentimiento con motivo de la necesidad de un diccionario á la vez en latín y en lengua vulgar. Los

sucesores de Elyot, Roger Ascham, Ricardo Mulcaster, Milton y Locke, copian á Vives muchas veces, ya sea porque se apoderan de sus doctrinas sin nombrarlo, ya nombrándolo, como lo hace Mulcaster, invocando su autoridad contra la precipitación y aceleramiento en los estudios, y llamando al sabio español *the learned Spaniard* (1).

PERTENECE A LA BIBLIOTECA DEL
ATENEU BARCELONES

Vives es filósofo (2): hace del conocimiento del alma humana la base de sus consideraciones, fundando así su pedagogía sobre la psicología. A la vez, tiene en cuenta las observaciones que le suministra su experiencia, realizando así el ideal del educador moderno. Expone sus principios psicológicos en un trabajo que titula *De anima et vita*, que podría servir de introducción al *De disciplinis*. Analiza y discute los fenómenos esenciales que deben guiar al maestro. La cuestión, por ejemplo, de la memoria, está tratada científicamente, primero en sí misma, después en sus relaciones con la razón, la asociación de las ideas y el grado de desarrollo intelectual del que recuerda ó del que aprende de memoria.

Esto mismo sucede con las demás facultades del alma, sus operaciones y las disposiciones en que exige que se encuentre el cuerpo para estar bien servida. No es esta la ocasión de insistir aquí largamente sobre el *De anima et vita*, ni sobre la primera parte del *De disciplinis*, el *De corruptis artibus*. Vives, en este último, pinta la decadencia de las diferentes ramas del saber humano, á fin de señalar mejor el fin de la

(1) Hé aquí el pasaje: «Among many if onely *Vives the learned Spaniard*, were called to be witness he woul crave pardon for his owne person, as not able to come for the goute, but he would substitute for his deputie his whole tiwentie bookes of disciplines, wherin he entreateth how they come to spoil, and how they may be recovered. Lacke of time not onely in his opinion, but also in whose not? brings lacke of learning, which is a sore lacke, where it ought not to be laking » (Pág. 259 de la edición de las *Positions* hecha por Quick en 1888).

(2) Véase en la *Biblioteca universal y Revista suiza* de Mayo de 1892, un artículo de Mlle. Berthe Vadier, titulado: *Un moralista del siglo XVI: Juan Luis Vives*.

Pueden verse además: Dr. Heine. *Vives, Schriften über Erziehung und Unterricht*. (Pädagogische Bibliothek, Leipzig.)—Carolus Arnaud. *Quid de pueris instituendis senserit Ludovicus Vives*, 1887.—Roman Pade. *Die Affektenlehre des Johannes Ludovicus Vives*. Munster, 1893. (N. de la R.)

educación, á saber, su rehabilitación por aquellos á quienes incumbe la obligación de cultivarlas. Milton concede igualmente á la educación un papel reparador: debe rehacer en nuestra alma lo que la falta de nuestros primeros padres deshizo.

El *De tradendis disciplinis*, está dedicado á Juan III, rey de Portugal. La lengua y el estilo, dice el autor en el prefacio, han sido para él objeto de un gran estudio. Estima que los pensamientos bellos deben ser presentados bajo una forma bella, y que el estudio de las lenguas sabias, cuya causa tiene que defender, no podría ser recomendado y defendido en términos que ofendiesen el sentido estético, como sucedería con demasiada frecuencia antes de él.

El tratado se compone de cinco libros, que tienen cada uno su objeto especial. El primero contiene consideraciones elevadas sobre el hombre, sus aspiraciones, sus facultades. La piedad, el conocimiento y el amor de Dios deben ser los grandes móviles del alma cuando estudia las letras y las ciencias. Nada hay más censurable que la adquisición del saber, con objeto de lucirlo y ostentarlo. Las discusiones sofísticas no son buenas más que para pervertir los espíritus. La vida humana es tan corta, las necesidades del alma y del cuerpo son tan múltiples, el hombre tiene tantos deberes que cumplir para consigo mismo y para el prójimo, si ha de complacer á Dios, que, de todas las obligaciones, la más imperiosa es la del trabajo. Para el que consagra su actividad á las cosas del espíritu, el campo es muy vasto, y el tiempo de que dispone le impide cultivar todas sus partes. Le es preciso un guía que le conduzca á través de la gran masa de libros que solicitan su atención.

La lectura de estas hermosas páginas nos eleva. Sería difícil dar una más alta idea de la ciencia y designarle más hermoso papel que el que le concede Vives.

El segundo libro trata casi todo de cuestiones pedagógicas y es digno de una atención especial. Expone las condiciones de una buena instalación de las escuelas, las cualidades necesarias á los maestros y las medidas de la remuneración de su trabajo, las ventajas comparadas de la educación privada y de la educación pública, la manera de usar con éxito los castigos, la

variedad de inclinaciones y de caracteres en los niños, con los medios de inclinarlos al bien. Estas cuestiones y otras, examinadas en el mismo libro, son las que se encuentran en todos los pedagogos ingleses de los siglos XVI y XVII.

La escuela debe estar situada en un lugar sano, lejos de los talleres y del ruido de la ciudad, pero no en una soledad en que los estudiantes no encuentren testigos de su conducta, ni críticos de sus vicios. Es preciso instalarla en la proximidad de una población seria y honrada, donde no haya ni taberneros, ni gentes avariciosas, ni seductores, y lejos de los caminos y de los lugares en que van á divertirse las gentes de la ciudad y las mujeres públicas. Se vigila la buena instalación de las abejas, que no hacen más que miel; con cuánta más razón se debe hacer lo mismo con los niños que estudian!

Mulcaster, en el capítulo XL de sus *Positions*, se expresa sobre el emplazamiento de las escuelas casi en los mismos términos que Vives: no aconseja solamente el aire libre y el campo abierto para las escuelas de gramática que se han de construir, sino que quiere que se trasladen allí, lejos del ruido, las que existen ya en las ciudades: *Schoole places being in the heart of townes might easily be chopt for some field situation, farre from disturbaunce.*

Antes de Vives, corría como segura la opinión de que era necesario, en interés de los estudios, nutrir á los alumnos lo más sobriamente posible; se creía que, para llenar el cerebro, era preciso tener el estómago vacío. Este error, después de Vives, se ha mantenido en las casas de educación. El interés de los dueños de colegios puede haber contribuído á ello; pero no es esta la única razón. Nuestro pedagogo comprendía la cosa de otra manera. «Es preciso, dice, que los que consagran su trabajo y su atención al estudio gocen de buena salud. Es, pues, un deber cuidar de que tengan á su disposición buenos y abundantes alimentos. De otro modo, podría suceder que espíritus bien dotados, pero desprovistos de bienes de fortuna, se vieran forzados á renunciar á la ciencia que por ellos estaría tan bien cultivada. ¿No es un hecho bien conocido que, frecuentemente, jóvenes pobres se dedican á los estudios, cuando los que son ri-

cos prefieren las distracciones, cazan, juegan, montan á caballo, hacen la guerra y se entregan á todos los placeres que su dinero les permite procurarse?» Hay en este pensamiento más sabiduría que en la larga disertación de Locke sobre la alimentación de los niños. ¿Por qué Mulcaster, en otras cosas tan decidido á imitar á Vives, se deja dominar por el viejo prejuicio? Encuentra que, siendo la vida de los estudiantes sedentaria, su nutrición debe ser poco abundante; de otra manera tendrían indigestiones. Expresa su pensamiento de una manera bastante pintoresca, que en francés nos pondría colorados: *The lesse they eat, the lesse they neede to voide: and therefore small diet in them, best preventeth all superfluities.*

A los maestros exige Vives á la vez ciencia y honradez. Si se apasionan por la ciencia, desean comunicársela á los demás; si su conducta es intachable, sirven de modelo á sus alumnos. La ignorancia, la avaricia, la ambición, ó cualquier otro vicio, los deshonoraría y serían la causa de un daño público. Son, según la palabra del Evangelio, la luz del mundo, la sal de la tierra. Si la luz se oscureciese, ¿quién la contemplaría? Si la sal pierde su fuerza, ¿con qué se salará? Su misión es la de propagar la verdad; quien propaga la verdad es un servidor de Dios, de quien viene toda verdad y que es él mismo la verdad absoluta.

Después de Vives, muchos pedagogos han repetido tan hermosos pensamientos, sin encontrar nada que añadir. Pero ¿á qué condición se encuentran hombres de estos para la enseñanza? Poniéndolos desde luego al abrigo de las necesidades y por encima de las preocupaciones de la vida material. De aquí, según Vives, la obligación del Estado de abonarles un salario conveniente, suficiente para vivir con dignidad, pero lo bastante modesto para no excitar la codicia de las gentes avariciosas é incapaces. No hay raza de gente de más perniciosa influencia que esos directores de esos llamados institutos pedagógicos, los cuales, bajo pretexto de trato amistoso y solícito, atraen á los jóvenes, se hacen pagar bien por ellos y los pervierten, concediéndoles toda clase de distracciones malas.

Mulcaster se ha aprovechado de estas re-

flexiones de Vives; pero en lugar de expresarlas en la lengua firme y concisa de su predecesor, las desliza en un raudal de frases, como hace, por lo demás, con todas las cosas. Consagra tres ó cuatro páginas á las cualidades del corazón y del espíritu necesarias á todo buen maestro y á la necesidad de pagarle bastante bien para no obligarlo á dedicarse á cualquier oficio accesorio, para vivir. (*Positions*, cap. xli.)

Sería curioso comparar á Vives, Mulcaster y Locke en la cuestión de la educación privada y de la educación pública. El primero preferiría las escuelas ó *academias*, como él las llama (este término ha sido tomado por Milton); pero tales como ellas son, pobladas de maestros incapaces, y por consecuencia, mal tenidas, aconsejaría que no concurriese á ellas ningún joven si no podía ir acompañado de ayo respetable. El segundo considera la escuela casi como indispensable; pero pide igualmente un ayo en las mismas condiciones. Locke, en fin, es absolutamente hostil á la educación pública. No es, sin embargo, bastante ciego para no ver los inconvenientes de la educación privada. Deja entender que habrá entre los dos sistemas un término medio; pero no se toma el cuidado de indicarlo. (*Pensées sur l'éducation*, traducción francesa, p. 70.)

Fuera de estas diferencias, los argumentos de los tres escritores son los mismos. Rollin los ha tomado, después de haber leído á Locke; pero, no siendo de su opinión, no lo cita aquí, como lo hace en otro sitio. Se apoya, sobre todo, en la autoridad de Quintiliano; Vives y Mulcaster hacen lo mismo.

Vives escribía en un tiempo en que las disciplinas estaban en boga en las escuelas. No condena su uso, pero lo reserva para los casos graves. Se funda en la máxima del sabio Salomón. Su moderación llegó á ser tradicional en las teorías de la educación en Inglaterra. Mulcaster quiere que sea más bien la vista que la impresión del azote lo que atemorice á los niños, y Locke no recomienda el castigo más que en los casos de obstinación y de mentira. En la práctica, es verdad, las cosas han pasado durante mucho tiempo de otra manera entre los ingleses.

Locke (100-102) llama la atención de los

educadores sobre la diversidad de los temperamentos de los niños. Se ha creído, durante mucho tiempo, que él era uno de los primeros en pedir que se tuviese seriamente en cuenta por los maestros. Sobre esta importante cuestión, Vives le ha precedido cerca de doscientos años; y la ha tratado con un esmero de que Locke ha creído poder dispensarse. Después de haber trazado en un hermoso capítulo la variedad de los caracteres observados, por él mismo ó por otros testigos, es tal su impresión, que deja escapar un grito de admiración: «¡Oh Creador admirable de todas estas diferencias, tú solo las has hecho, tú solo también las conoces.» Sobre la idea que se forma el maestro de la naturaleza de cada discípulo, debe arreglar su conducta. Vives cree esta obligación tan capital, que forma de ella una medida para la admisión de un alumno en la escuela, ó para su expulsión, después de algunos meses de una especie de residencia provisional. No quiere que aquel que tenga malas inclinaciones adquiera, gracias á la instrucción, un instrumento del cual podría hacer uso en detrimento de su prójimo. No pretende hablar, sin duda, más que de las naturalezas fundamentalmente malas; porque admite que el estudio de las inclinaciones tiene por fin, ante todo, el de inducir las al bien; y si no hace de la escuela una casa de corrección, la mira al menos como un lugar de perfeccionamiento moral. Para que los alumnos no sean lanzados por caminos sin relación con sus aptitudes y sus aspiraciones, aconseja á los maestros de una misma escuela reunirse cada dos ó tres meses, á fin de comunicarse sus impresiones sobre cada uno de aquellos, separadamente. Estas asambleas tendrían además la ventaja de dar unidad á la dirección y marcha de la escuela.

La idea de estas conferencias ha sido tomada y agrandada por Mulcaster, que quería que no se celebraran únicamente entre los maestros y los padres, sino además entre los maestros y los vecinos, y los padres y los vecinos (*conference betweene teachers, conference betweene parentes and teachers, conference betweene teachers and neighbours, conference betweene parentes and neighbours*, cap. XLIV.) El pedagogo inglés eleva así la obra de la educación á la altura de una obra de interés

público, para la cual invita á todo el mundo. Vives le había adelantado en esta gran idea. Este no hace de la familia y de la escuela los únicos factores de la educación de los niños; considera como un deber para los hombres sabios y experimentados, los viejos sobre todo, el de prestar su concurso para formar á las jóvenes generaciones, en las buenas costumbres y en la vida práctica. Este pensamiento puede parecer una utopía. En el fondo, sin embargo, ¿es cosa tan extraña pedir al público que contribuya, hasta un cierto punto, á la educación de los niños, si se piensa en qué aterradora medida contribuye á su perdición?

El segundo libro se termina con exhortaciones á los padres y á los maestros. Un padre inteligente se deja guiar en la elección de la carrera de su hijo por sus aptitudes; no dedica al estudio á aquel que tiene afición á la vida militar, al comercio ó alguna profesión análoga. Pero una vez que ha tomado la decisión de poner uno de sus hijos en la academia, no la cambia; le somete entonces á la dirección y á la autoridad de sus maestros, pensando que su vista ve más claro que la suya. Los maestros, por su parte, tendrán en cuenta el ideal. No en verdad á la manera del artista: este puede atenerse solamente al ideal, porque él no tiene que contar más que con su imaginación; mientras que aquellos están obligados á limitarse contando con la capacidad de espíritu de sus discípulos. Las ideas morales que se deben inculcar á la juventud se encuentran, ante todo, en los libros santos; pero los principios de sabiduría de los filósofos tienen también su valor, y no se han de olvidar. Para ayudar á los maestros, Vives ha sacado de estas dos fuentes una colección de sentencias y de reglas de la sabiduría, que ha titulado *Introductio ad sapientiam*; allí encontrarán los pensamientos y las máximas, mediante las cuales enseñarán á sus discípulos cuán ciegos y equivocados son los juicios de la multitud sobre los verdaderos bienes, y el exacto valor de las cosas. Los habituarán á no pedir á los hombres la recompensa de su trabajo y de sus buenas acciones, sino á esperar todo de Dios, que es el único que penetra en las entrañas y los corazones, y recompensa á cada uno según sus obras. Ellos mismos darán desde un principio el

PERTENECI A LA BIBLIOTECA DEL APRENDIZADO BARCELONA 1871

ejemplo de abnegación y de vocación. No mostrarán su amor propio en la ostentación y el ruido que se haga en torno de su escuela. A un gran número de discípulos medianos, preferirán un corto número de individuos trabajadores y excelentes. Enseñar, es tanto pensar como hablar; la excitación que produce un auditorio numeroso sirve más para estimular la lengua que el cerebro.

Estas consideraciones pedagógicas, tan justas como elevadas, indican lo que es educar, y terminan el segundo libro del *De tradendis disciplinis*. A partir del tercero, el autor trata de la instrucción.

(Concluirá.)

ENCICLOPEDIA.

ESTUDIO CRÍTICO

SOBRE LA DOCTRINA DE GAROFALO
Y DE LA NUEVA ESCUELA CRIMINALISTA,

por D. Pedro Dorado y Montero,

Prof. de Derecho penal en la Univ. de Salamanca (1).

I.

Hace muy poco tiempo que, en ocasión y sitio análogos á los presentes, decía uno de los pocos penalistas de que España puede mostrarse satisfecha, profesor notable y rector de una de las Universidades españolas más conocidas y apreciadas hoy en día en el extranjero, por su ilustrado y laborioso personal docente, que ya que en nuestra patria no nos hayamos distinguido ni nos distingamos ahora por la originalidad y el nervio de los estudios penales, no será mucho que procuremos divulgar en ella lo bueno que de fuera pueda venirnos.

Esta sola consideración bastaría para que pudiéramos juzgar justificada la aparición en lengua española del presente trabajo, así como del referente á la *Criminología*, del mismo autor, del relativo á *La cuestión de la pena de muerte*, de M. Carnevale, y de algún otro. Pero, á aquella razón de índole general, aplicable á cualquiera clase de estudios, no sólo á los penales, ni siquiera á los jurídicos, debe añadirse otra especia-

lísima, por virtud de la cual la lectura de los libros inspirados en el sentido en que el presente se inspira, y mucho más si pertenecen á determinados autores cuyos nombres corren ya de boca en boca entre el vulgo culto, deben facilitarse todo lo posible.

Sabido es, que en estos últimos tiempos ha venido á la luz y desarrollándose de manera verdaderamente portentosa, una escuela penal, llamada *nueva, positiva, antropológica*, cuyas doctrinas y afirmaciones son consideradas, por amigos y adversarios, como enteramente contrarias á las afirmaciones y doctrinas de la teoría penal que hasta hace poco venía dominando sin contradicción, quieta y pacíficamente. Los partidarios de la moderna tendencia, se muestran muy ufanos de su obra, y piensan que, de toda la labor de los penalistas anteriores á ellos y aun contemporáneos, de los penalistas que pertenecen á la escuela *clásica* (esto es, á todas las direcciones científico-penales que no sean la positivista), apenas si puede y debe aprovecharse tal cual aserto aislado de detalle, incongruente é ilógico respecto del total sistema en que halla su base el resto de las ideas que los últimos profesan. Por su parte, estos, los penalistas enemigos de la nueva escuela, piensan, por regla general, que los fautores y secuaces de la misma, ó no se ocupan de Derecho penal, sino de ciencias ajenas al mismo, aunque relacionadas con él (sociología, antropología, higiene social, policía, etc.), ó, cuando se ocupan en los problemas que le conciernen, desvarían en absoluto, minan los fundamentos sobre que todo el orden de la criminalidad debe descansar, convirtiéndose en *nihilistas* del Derecho primitivo, quieren hacernos retroceder á los siglos de barbarie, en que se hacía uso de una penalidad cruel, durísima, caprichosa, ó pretenden, por el contrario, quitar á las penas lo que les es característico, á saber: su sabor de castigo, suprimiendo las cárceles y los presidios, convirtiendo á todo delincuente en un enfermo á quien hay que curar y atender con la mayor solicitud posible.—Todo esto han dicho de la moderna escuela penal sus adversarios científicos, si bien en tales censuras no estén contestes tampoco la mayor parte de ellos.

Ahora, en lo que hay casi perfecta una-

(1) Prólogo á la traducción española de la obra *Indemnización á las víctimas del delito*, de Garofalo.

nimidad, hasta donde yo conozco al menos, es en considerar los clásicos (llamémoslos así) á los positivistas como los enemigos más irreconciliables de sus doctrinas, y viceversa. A lo más, se admite cierta comunidad, cierto acuerdo, en cuanto á algunas soluciones particulares y juicios de muy secundaria importancia; pero lo mismo los unos que los otros están á gran distancia de pensar que entre sus respectivas ideas y aspiraciones haya alguna conexión íntima, oculta por las divisiones aparentes, la menor uniformidad de dirección y sentido, en suma, *el menor propósito de colaborar á un resultado único.*

Mayor todavía que entre los hombres de ciencia, aunque menos defectible, por no tener otro fundamento que el capricho ignorante, es esta excisión entre la numerosísima clase de personas que entre nosotros forma el *infinitus numerus* de los que se llaman cultos, es decir, de aquellos que disfrazan su ignorancia real con el manto de un saber superficialísimo, y de similar, cuando no de una petulante arrogancia; de aquellos que confían, bastante más que en la virtualidad de la ciencia sólidamente cimentada, en el momentáneo éxito de una palabrería huera á que suelen dar el nombre de *jelocuencia!*—Para restringir un tanto el desenfado con que estas gentes hablan de la nueva escuela penal, de sus doctrinas, de sus problemas, de sus méritos, de sus desaciertos, é impedir que sigan engañando al mundo de los incautos, además de engañarse muchas veces á sí mismos, no hay otro medio verdaderamente eficaz sino el de familiarizarles con las teorías que ignoran y de cuyo conocimiento hacen á menudo alarde.

Pero sobre todo es preciso facilitar, cuanto sea posible, el conocimiento de la escuela positiva á los estudiosos serios y de buena fe, á los cuales no les sea fácil adquirirlo directamente en los trabajos originales. Con razón ó sin ella, la escuela penal nacida en Italia no hace muchos años, ha tenido una resonancia inmensa; la literatura científica producida al calor de dicha escuela, bien defendiéndola, bien atacándola, es abundantísima; de ella se han ocupado y se vienen ocupando diariamente en libros, revistas, congresos, etc., todos los hombres de alguna significación en el terreno filosó-

fico, especulativo, de investigación, científico, en suma. Sin la menor duda, esta escuela es uno de los factores del movimiento contemporáneo en todas las manifestaciones del pensamiento y aun en las de la vida, singularmente en el de la legislación; por tanto, quien quiera que pretenda perseguirlo, conocerlo, juzgarlo, no puede prescindir de ella.

La necesidad de poner al alcance del mayor número los escritos de la escuela en cuestión es mayor que en los demás países en el nuestro, porque en ninguna parte existe la carencia de producción científica que en España, ni el nivel de la cultura general es tan bajo; por consecuencia de lo cual, carecemos de todos los otros medios subsidiarios que existen para que, sin previa traducción, lleguen á conocerse las obras de los escritores extranjeros. Bien se advierte esto, no sólo entre el vulgo general de los doctos, quienes tienen una idea completamente equivocada de lo que es y de lo que pretende la nueva escuela penal, sino aun entre buena parte de los que se han ocupado de un modo especial de ésta en discusiones públicas y en trabajos escritos.

Ahora, de entre los adeptos de la llamada escuela positiva italiana de Derecho penal, continúan siendo los más notables, los más conocidos, los más importantes y aun podría añadirse los más ortodoxos (porque también aquí se han producido cismas, más ó menos profundos), los fundadores y principales apóstoles de la misma: Lombroso, Ferri y Garofalo. La índole de los trabajos del primero es más bien técnica, esto es, propiamente antropológica; la de los dos últimos es principalmente de aplicación á las ciencias sociales y jurídicas. Todavía, los escritos de uno y otro tienen su respectivo carácter diferencial: Ferri estudia la cuestión de la delincuencia bajo todos sus aspectos y principalmente bajo el sociológico; la especialidad de Garofalo es el estudio de la misma desde el punto de vista jurídico.

Hé aquí por qué las publicaciones de este último son las más útiles para los abogados y para los hombres que andan á vueltas con las leyes y con su aplicación; así como las de Ferri son más útiles para el verdadero jurisconsulto, para el sociólogo y para el filósofo. La traducción de la

obra capital de Ferri, *Los nuevos horizontes del Derecho penal* (cuya tercera edición ha visto la luz últimamente bajo el título de *Sociología criminal*) se ha publicado en España hace ya algún tiempo; nosotros, queriendo que el público español conozca también lo más importante de los trabajos de Garofalo, le hemos dado ya á conocer la *Criminología*, su obra más completa y más importante, y ahora le ofrecemos la traducción de otro libro que, sobre ser un complemento de la *Criminología*, ó sea, el desarrollo de una de las teorías esbozadas en ésta, es, puede decirse, el trabajo más característico y más peculiar de Garofalo. Este aserto exige para los lectores alguna explicación, que encontrarán en las indicaciones que vamos á hacerles acerca del autor y de su obra.

II.

La última tiene por fuerza que hallarse indisolublemente enlazada con la vida del primero. Garofalo, como todo hombre, es lo que es, lo que no puede menos de ser: un producto de multitud de factores, la mayor parte independientes de su voluntad; y obra como puede y debe obrar, como le permiten y le obligan á obrar sus condiciones individuales, sin que pueda dar de sí otra cosa, por grandes que sean su voluntad y su iniciativa, que lo que aquellas le consienten, ni salirse de los límites dentro de los cuales se ve encerrada su actividad. Por esto, para explicarnos la dirección que el pensamiento de nuestro autor ha tomado y darnos entera cuenta de sus doctrinas, sería preciso disponer de muchísimos elementos de que nosotros no disponemos: de sus antecedentes hereditarios, de la educación que haya recibido, del medio doméstico y social en que ha vivido, de la posición de sus padres, de los gustos de estos, de la aptitud é inclinaciones que mostrara desde niño, de la aptitud y ciencia de sus maestros... en suma, de todo cuanto puede influir en que un individuo siga un camino más bien que otro, se dedique á un género de ocupaciones más bien que á otro, se convierta en el individuo A, en vez de convertirse en el individuo Z.

De todo este arsenal de datos que nece-

sitaríamos para formar la biografía de Garofalo y darnos, mediante ella, razón de sus teorías, apenas poseemos ninguno, y los poquísimos que conocemos se refieren á estos últimos años, esto es, á la época en que el escritor aparece ya formado, pero nada sabemos de la época de su formación. Lo único que nos consta es que el barón Rafael Garofalo nació en Nápoles, de familia distinguida. Desde este momento hasta el en que concluyera su educación para consagrarse á la magistratura, á cuyo cuerpo pertenece desde muy joven, todo lo ignoramos. Pero es de suponer que el temple de su espíritu no se acomodaba muy bien con el orden reinante de ideas, ó que se encontrase en los primeros años alguna persona que le llamara la atención sobre ciertos errores: porque desde 1876, cuando todavía contaba poco más de veinte años, comenzó ya á publicar artículos críticos sobre las teorías dominantes en derecho penal y en general sobre el problema de la justicia punitiva. «Desde mis primeros estudios referentes al derecho—dice el mismo Garofalo al frente de su *Criminología* (edición española)—me llamó la atención la disconformidad que existe entre los principios de penalidad que todos reconocen y admiten y el verdadero fin social de esta ciencia. Las líneas generales del sistema que después he procurado desarrollar las tracé en algunos ensayos críticos publicados en Nápoles en 1876 y 1878.»

La aparición de la nueva escuela positiva italiana debía ser un hecho inevitable que venía preparándose con antelación y por diferentes caminos; porque el año 1880, esto es, cuando salió á luz por vez primera el *Archivio di Psichiatria*, donde la vieron los primeros escritos que anunciaron á aquella (prescindiendo del *Uomo delinquente*, de Lombroso), se dió también á la publicidad el *Criterio positivo della penalità*, de Garofalo, libro que hizo bastante ruido, porque removía los cimientos convencionales sobre que descansaban las teorías que se venían enseñando oficialmente; y porque ampliaba los confines en que solía encerrarse aquella ciencia.

Desde entonces acá, el magistrado italiano ha venido siendo uno de los más asiduos y más firmes defensores y propagadores de

la escuela antropológica, en libros, opúsculos, revistas, congresos, conferencias, etc.

En el mismo año 1880, fundó Lombroso el *Archivio di Psichiatria, Antropologia criminale e Scienze penali* (revista que tanta importancia ha llegado á adquirir en el mundo científico), y para dirigirla asoció al suyo los nombres de Ferri y de Garofalo, con lo cual puede decirse que la escuela quedó constituida y bautizada, adquirió carta de naturaleza y fué oficialmente reconocida.

Poco después de esta fecha, en 1882, vió la luz el opúsculo de Garofalo, *Il tentativo criminoso con mezzi inidonei*, en el cual combatía el autor algunas teorías corrientes acerca de la responsabilidad de los autores de tentativa de delito, y exponía una doctrina más congruente con los datos de la experiencia y con el *Criterio positivo*, publicado dos años antes por él mismo.

Mas cuando Garofalo comenzó á ser conocido como un notable penalista, sobre todo fuera de Italia, y á adquirir la reputación que en tal concepto tiene hoy, fué en el año 1885, esto es, cuando la casa editorial de Bocca dió á la estampa, en Turín y en su *Biblioteca antropológico-jurídica*, la *Criminología*, el libro más sistemático que hasta entonces (y acaso hasta ahora) había producido la naciente escuela, en el cual desarrolló su autor una teoría completa de Derecho penal, conforme á la doctrina positivista, expuso por vez primera el concepto del *delito natural*, que ha dado lugar á tantas discusiones, y que han aceptado después casi todos los penalistas de la escuela, y desenvolvió todo un sistema de represión en armonía con los postulados del autor referentes al delito y á sus causas, al delincuente y su clasificación, etc. La resonancia de este libro ha sido tal, que hoy no habrá ninguna persona medianamente culta que lo desconozca; el título del mismo va siempre unido de un modo indisoluble al de los otros dos que, juntamente con él, han sido llamados «los evangelios de la escuela», á saber: *L'Uomo delinquente* y los *Nuovi orizzonti* (hoy *Sociologia criminale*), y el nombre de su autor se pronuncia indefectiblemente, sin darse de ello cuenta, cuando se pronuncia el de los autores de estos; así que Lombroso, Garofalo y Ferri constituyen hoy como una trinidad inseparable, tanto en la realidad, en cuanto co-

operan todos al mismo resultado, como en el concepto y lenguaje de las gentes. En los pocos años que han trascurrido desde la publicación de la *Criminología*, han visto la luz dos ediciones italianas de la misma, tres francesas y varias traducciones á otras lenguas, entre ellas la reciente española, publicada por el autor de estas líneas y editada por *La España Moderna*.

Con el renombre que la *Criminología* le había dado, fácil le había de ser á Garofalo conquistar un puesto de profesor; y en efecto, en 1887, se reconoció su aptitud para serlo, en atención á sus publicaciones, y se le nombró profesor libre (*libero docente*) con efectos legales (*pareggiato*) de derecho penal en la Universidad de Nápoles, donde á la sazón ejercía sus funciones en la carrera judicial.

Antes y después de la *Criminología*, después sobre todo, ha dado á luz otros trabajos interesantes, en los cuales insiste en algunos puntos ya indicados en aquella, los explica, rectifica ó desenvuelve. Son los principales los siguientes: *Ciò che dovrebbe essere un giudizio penale* (1882); *Alcune osservazioni sul progetto del codice penale* (1884); *la Riparazione alle vittime del delitto* (1887), cuya traducción ofrecemos hoy al público; *Contro la corrente* (1888), opúsculo en que defiende la aplicación de la pena de muerte, y *Dell'amministrazione della giustizia nel circondario di Napoli* (1889), relación presentada en cumplimiento de su deber como funcionario del ministerio fiscal. Tiene, además, publicados muchos otros opúsculos, muchísimos artículos y algunos trabajos de interés, en colaboración con Corelli, también funcionario del ministerio público en Roma, como *La riforma della procedura penale in Italia* (1890) y *Dei recidivi e della recidiva* (1891), monografía que forma parte del *Tratado completo teórico-práctico de Derecho penal*, que se publica en Milán bajo la dirección del profesor genovés Pedro Cogliolo.

Garofalo ha sido uno de los fundadores de la nueva revista *La Scuola positiva nella giurisprudenza penale*, que se ha publicado en Nápoles bajo la dirección de Julio Fioretti, desde su aparición en 1891 hasta el presente año, y que ahora se publica en Roma bajo la dirección del profesor y diputado Enrique Ferri. Dicha revista se

consagra por entero á estudiar los principios de la nueva escuela desde el punto de vista exclusivamente jurídico, con especialísima aplicación á las disposiciones legales y á la jurisprudencia de los tribunales.

El autor de la *Criminología*, que es aún muy joven (pues apenas llega á los cuarenta años), ha recorrido en poco tiempo casi toda la carrera judicial y alcanzado un puesto elevado en ella. En el último quinquenio ha pasado, desde el cargo de fiscal que ejerció en Nápoles (*sostituto procuratore del Re*), á la vicepresidencia de algunos tribunales que nosotros llamaríamos de primera instancia ó de partido; más tarde á la presidencia de otros, y por fin ha merecido el nombramiento de magistrado de Audiencia territorial (*Consigliere di corte di appello*). Lo cual demuestra que su constante trabajo de escritor, de investigador y de propagandista de la ciencia no le ha impedido cumplir escrupulosamente los deberes que le impone su misión de funcionario del poder judicial. Al contrario, su trato y rozamiento continuos con las causas y con los pleitos, con los abogados del «parezco y digo», con los textos legales positivos, con las fórmulas y corruptelas forenses..., lejos de apegarlo á la rutina y de amortiguar en él todo ideal—como es frecuente entre nuestra gente de toga—para convertirle en servil ejecutor de la letra de la ley, no han servido para otra cosa que para darle ocasión de conocer de cerca los infinitos vicios de que adolece la actual administración de justicia, para ponerlos de manifiesto con superior sentido, como debe hacerlo todo funcionario celoso, y para fustigarlos con la valentía con que sólo saben y pueden hacerlo los que, como Garofalo, entienden que la misión de la administración de justicia exige conformidad con las exigencias de la realidad y de la vida—que son las exigencias de la razón—más bien que con el precepto muerto, abstracto ó injusto del Código. ¡Testimonio y ejemplo elocuentísimos de que la ciencia y la práctica no pueden estar distantes, como es uso creer, sino que necesariamente deben hermanarse y compenetrarse, iluminando la primera á la segunda y estimulándose mutuamente la una á la otra!

Precisamente por la autoridad que Garofalo ha llegado á adquirir en materia

penal con sus publicaciones, por los trabajos críticos que ha hecho acerca de los Códigos, y singularmente del de procedimientos penales, y porque tan pronto como ha encontrado un lunar ó un defecto en las leyes, se ha apresurado á señalarlos, ha merecido la honrosa distinción de ser nombrado por el Gobierno italiano miembro de la comisión que en estos momentos trabaja en la reforma del Código de procedimiento criminal y en la confección de uno nuevo. Este hecho significa mucho en favor de un Gobierno que sabe prescindir de prejuicios injustificados, de intrigas y manejos, para rodearse, en obra tan interesante como la formación de un Código, de personas de reconocida competencia y pericia; pero dice también mucho en favor de quien, por su asiduidad, por su constante anhelo de mejoramiento, por su independencia y rectitud de criterio, por su infatigable labor, consigue que un gobernante le encomiende la formación de un cuerpo legal, en el que necesariamente han de reflejarse los principios y doctrinas de la escuela á que los autores de tal obra pertenezcan. No se pone semejante empresa en manos de un hombre de opiniones contrarias á las que dominan, sino cuando se confía en la superioridad de sus dotes.

Ahora, quizá lo más característico de la obra de Garofalo en materia penal, sea el punto de que se ocupa el presente libro, esto es, la indemnización del daño á las víctimas del delito; pues, aunque en sus diferentes publicaciones trata de todos los problemas relativos á la criminalidad y á la penalidad, en ninguno ha invertido tanto como en éste. Pudiera decirse que ha sido su preocupación constante, y que, primero él solo, y después secundado por algún otro tratadista de su misma escuela, ha venido y viene sosteniendo de algún tiempo á esta parte una verdadera cruzada, de seguro no tan impopular como aquellas otras que indica Aramburu (en sus notas á la traducción española de los *Elementos del derecho penal* de Pessina), supuesto que ha logrado, entre otras adhesiones importantes, la importantísima y muy significativa de la *Unión internacional de Derecho penal*.—Comenzó Garofalo á llamar la atención de los estudiosos sobre la materia, en la primera edición de su *Criminología*, donde propuso como forma

de represión adecuada para determinados delincuentes la de constreñirlos á reparar el daño causado á las víctimas; desarrolló esta misma doctrina en el primer Congreso de antropología criminal y en el penitenciario, celebrados en Roma en aquel mismo año (1885, Noviembre), y desde entonces no ha cesado de repetir la misma proposición en todos los demás Congresos en que ha intervenido y en cuantas ocasiones se le han presentado. En efecto, después de haber dado á luz en 1887 el opúsculo *Riparazione alle vittime del delitto*, en el cual expuso más sistemática y más detalladamente la teoría que había esbozado en la *Criminología* y en los Congresos de Roma, ha presentado ponencias relativas á la cuestión en otros varios Congresos, como en el segundo de Antropología criminal de Paris (1883), en el de Derecho penal de Bruselas (1889), en el penitenciario de San Petersburgo (1890) y en el jurídico de Florencia (1891). En las *Actas* de tales Congresos y en las publicaciones de la *Unión internacional de Derecho penal* se hallan estos trabajos. Además, ha dado á luz algunos otros escritos en que desarrolla y completa su idea capital: véase sus *Nuevos estudios sobre la reparación debida á las víctimas del delito*, en la *Scuola positiva*, Enero, 1892.

Por todo lo cual, pudiera decirse que el trabajo de Garofalo que hoy ofrecemos al público es, si no el más importante, sí el más personal, privativo y característico del autor. Merece, por consiguiente, que digamos algo acerca del mismo y de lo que en nuestro concepto representa.

III.

Por distantes que á veces aparezcan los escritores, las escuelas, las teorías científicas de una época, úneles siempre algún vínculo y persiguen un mismo ideal. Los que á primera vista pudiera creerse como más opuestos son, en la mayor parte de las ocasiones, los más obligados por simpatías y comunidad interna de ideas; por eso se dice con grandísima verdad y profundo sentido que *los extremos se tocan*. Y es que en el orden del pensamiento sucede exactamente lo mismo que en el de la naturaleza, esto es, que aun originándose en sitios distintos y apartados entre sí, teniendo diferente fuer-

za, atravesando valles y terrenos diversos, siempre las corrientes tienen un mismo origen primero ó causa fundamental y un mismo punto de mira, un mismo término. Sean estas corrientes terrestres ó subterráneas, más ó menos caudalosas, impetuosas ó tranquilas, ora marchen por entre malezas y breñales, semiocultas, semimanifiestas, ora por campo llano y abierto, cualquiera que sea, en fin, su forma, su poder, su magnitud, el aprecio que de ellas se haga, el provecho que de las mismas obtengan los hombres, lo cierto es que todas, sin la menor excepción, reconocen una única causa primordial y tienden á conseguir la misma meta. Ignoradas unas de otras en su origen, juzgándose autóctonas, van aproximándose mutuamente, sin saberlo, á medida que descienden por los cauces que ya hayan formado ó que van ellas mismas formando, hasta que, no bien han corrido cada cual un pequeño territorio, se encuentran, sin haberse buscado. Entonces, reunidas, adquieren mayor empuje, que acrecientan al unirse después con otras y otras, mientras que si cada cual hubiera marchado completamente sola, ó se hubiera agotado muy pronto en algún arrenal, ó hubiera resultado poco menos que estéril.

Los fautores de las diferentes teorías y escuelas, sin excluir á los que quieren ver en toda la vida el imperio de leyes naturales y físicas, olvidan con frecuencia ésto: no advierten que la corriente científica que representan no la han creado ellos, sino que es producto de una infinidad de causas, y se figuran que sin el auxilio de las demás corrientes, antes bien contradiciéndolas, combatiéndolas y negándolas todo valor, pueden ellos solos conseguir el dominio del mundo.

Decimos esto, á propósito de lo que actualmente ocurre en materia penal, que es lo mismo que ha ocurrido y está ocurriendo en economía y en todas las disciplinas científicas, aunque quizá en ninguna es tan manifiesto hoy el fenómeno como en aquella. Desde que apareció la escuela antropológica de derecho criminal, los principales fundadores y defensores de la misma, se vienen complaciendo en llamarla *nueva*, y es tal la creencia que tienen (tan equivocada como pretenciosa) de que sin ellos la escuela no habría nacido, que no tan sólo quieren que se la denomine *escuela italiana*,

sino que pretenden llamarla, y la llaman muchas veces, *mi escuela*, ó *nuestra escuela*. ¡Como si la ciencia pudiera constituir el patrimonio particular de una persona ó de un grupo de personas!

Por efecto de esta misma obsesión—muy frecuente y muy explicable en los primeros apóstoles de toda doctrina—los penalistas novísimos han creído que las teorías que predicaban eran una verdadera revelación, es decir, totalmente desconocidas, totalmente contrarias á las dominantes, incomprendibles para casi todo el mundo. Bien es verdad que á cimentar y corroborar este juicio han contribuído no poco los mismos adversarios de lo nuevo, porque para ellos, el positivismo penal era demoledor y nihilista, únicamente porque contradecía algunas fórmulas admitidas como indiscutibles por la ciencia antigua y las reemplazaba con otras aparentemente opuestas. ¡Siempre se ha creído lo mismo de los innovadores!

Ahora, sin que nos propongamos investigar la razón de este hecho (histórica y psicológica á la vez), ni tampoco analizarlo detenidamente, esto es, examinar hasta dónde y en cuánto es real la oposición entre lo que se llama antiguo y lo que se considera como nuevo, y en cuánto es formal y de mera apariencia, conviene que indiquemos siquiera dentro de qué límites puede considerarse como legítima la pretensión de *novedad* que caracteriza á la escuela penal antropológica, y dentro de qué límites, por tanto, es exacta la acusación de *disolvente* y *destructora* del orden social, que lanzan contra ella muchos de sus contradictores.

Por de pronto, la escuela antropológica, como toda escuela y toda doctrina, ha aparecido en medio de una sociedad determinada, es decir, en medio de la sociedad europea, civilizada, del último tercio de este siglo, y por consiguiente, tiene que llevar en sus entrañas todas las ideas, todos los prejuicios, toda la savia de la misma. Sus iniciadores y propagadores, por más que puedan creer otra cosa, son no más que un producto de aquella sociedad; en ella se han educado, en ella viven, por ella son lo que son, y por influjo de ella piensan como piensan. Suponer lo contrario, es contradecir las más fundamentales leyes de

que ellos se sirven y sobre que se apoya gran parte de sus teorías. Por consecuencia, las doctrinas penales antropológicas y positivas, aun apareciendo como una reacción brusca y violenta—que es el carácter con que se inicia siempre toda reacción—contra las teorías antiguas ó clásicas, no son sino una *consecuencia ineludible* de las mismas. Por eso ha dicho un filósofo español que las reacciones surgen siempre del fondo mismo de las doctrinas contra las que se reacciona, y las llevan á cabo los partidarios de estas. En tal sentido, los apóstoles de las modernas doctrinas no han venido á derogar la antigua ley, sino á completarla, ni representan otra cosa que instrumentos los más adecuados para verificar en dicha ley antigua una reforma, exigida con más ó menos conciencia por todo el mundo.

(Continuará.)

EL PROBLEMA SOCIAL,

por el Prof. D. Gumersindo de Azcárate,

Cat. de Legislación comparada en la Univ. Central.

(Continuación) (1).

V.

Si fuera cierto, como cree Cimballi, que el Estado, además de las antiguas funciones de limitación, integración y tutela, está llamado á ejercitar en el mundo moderno una que es por completo nueva, que suele denominarse función propiamente *social*, y cuyo objeto ha de ser la resolución del conflicto en que hoy están empeñados capitalistas y obreros, bien está que se llamen *leyes sociales* todas las dictadas en estos últimos años sobre asuntos íntimamente relacionados con la cuestión obrera.

Luzzatti encuentra pomposo este título y más propio denominar las leyes «destinadas á mejorar las condiciones de las clases trabajadoras». Y por cierto que es muy de tener en cuenta la principal razón que aduce para ello, y que no es otra que la de aplicarse el primer epíteto á leyes de naturaleza muy diferente. Así se llaman las en que el príncipe de Bismarck disciplina la previsión é impone á millones de trabaja-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN,

dores y capitalistas el seguro obligatorio en caso de enfermedad ó daño por accidente. Sociales se llaman instituciones creadas por Napoleón III, y que funcionan todavía; y del mismo modo pueden apellidarse las debidas á la iniciativa de Mr. Gladstone, en lo que concierne, por ejemplo, á las Cajas de ahorros postales. Y sin embargo, bajo el punto de vista económico hay entre estos distintos modos de intervención diferencias esenciales, que Luzzatti clasifica en tres grupos ó categorías. Constituyen la primera las leyes que se proponen sustituir la acción del Estado á la previsión individual y á la asociación libre, empleando al efecto métodos que vendrían á dar á aquél de hecho y de derecho la dirección suprema de las clases obreras. Tal especie de legislación tiene un carácter *socialista*. Entran en la segunda las que intentan emplear dicha acción para alentar, acrecentar y favorecer el ahorro obrero en formas particulares y con objetos diversos, como se ha hecho en Francia con las Cajas de retiro para los ancianos y las Cajas para los perjudicados por los accidentes del trabajo, sentido que inspira diversos proyectos de ley que estaban á la sazón pendientes en el Parlamento italiano. En tales casos, la acción de la autoridad pública trata de dar á la energía individual las fuerzas de que carece, y á este género de legislación se puede llamar *social*. Forman el tercer grupo aquellas otras que consisten en prestar el Estado, á las clases menos afortunadas, como acontece en Inglaterra, sus órganos administrativos para que fructifiquen los ahorros de aquellas de diversas maneras, pero con el decidido propósito de no ganar ni perder, y llevando el escrúpulo hasta cargar en cuenta á los favorecidos hasta los menores gastos que el servicio ocasiona. A esta llama el economista italiano legislación *económica*.

La clasificación de Luzzatti responde, hasta cierto punto, á tres modos de entender la misión del Estado en esta materia, á los tres sentidos que predominan respectivamente en Inglaterra, en Alemania y en Italia, como ha observado M. León Say (1). En la Gran Bretaña, la escuela democrática y liberal se preocupa, al parecer,

(1) En su libro. *Le Socialisme d'État*; conclusión.

poco de las teorías, y resuelve empíricamente las dificultades según se van presentando. El partido conservador no opone tampoco resistencia al impulso de los hechos. En Alemania, la doctrina es la soberana, y, so pretexto de que los intereses están muy lejos de ser armónicos, empuja al Estado á intervenir en la distribución de las riquezas por la coacción, y á transformar en impuestos cierta clase de gastos que debían correr á cargo de los individuos. En Italia no siguen sus hombres de Estado al príncipe de Bismarck, ni siquiera á Mr. Gladstone, sino que se limitan á hacer intervenir á aquél para la formación del capital por el ahorro, y lejos de enervar la iniciativa individual, la despiertan para acrecentar su acción.

No discutamos el nombre. Pensando en el fin, pudiera llamárselas leyes para el mejoramiento de la clase obrera, en efecto; pero esa denominación tiene el inconveniente de suscitar en el ánimo la idea de que se trata de hacer á aquélla, no justicia, sino gracia. Si se atiende á que lo que se intenta es la solución de algunos de los problemas particulares que integran el social, sociales podían denominarse, y quizás á esa circunstancia es debido el uso del vocablo. Si hubiéramos de atenernos á las exigencias de la técnica jurídica, acaso tendríamos que rechazar una y otra denominación, y decir derecho industrial, derecho del trabajo, etc. De cualquier modo, todos sabemos de qué leyes se trata.

Aunque se registran algunas de este orden hace ya años, como los famosos *Factory Acts* de 1850, en Inglaterra; la ley orgánica de las profesiones de 1859, en Austria, y el Código industrial de 1869, en Alemania, las más de ellas datan de 1880 para acá (1). La causa, en la esfera de los hechos, excusado es decirlo. La situación de la clase trabajadora, sus peticiones, su organización, todo condujo á que se dijera: *Preciso es hacer algo*. M. Ives Guyot, en el libro que publicó hace pocos meses, titulado *La Tiranía socialista*, y que es expre-

(1) El profesor de la Universidad de Oviedo, Sr. Alvarez Buylla, que con tanto provecho se ocupa en el estudio de este problema, está publicando en la *Revista de Legislación y Jurisprudencia* un trabajo interesante bajo el título: *La cuestión obrera y las leyes*, páginas 311 del t. LXXXI, 38 y 236 del LXXXII y 23 del LXXXIII.

sión de un individualismo radical, dice que esas *leyes obreras* no tienen otro objeto que convertir en tales las doctrinas socialistas, y que llevan impreso el sello del privilegio y de la desigualdad, de donde vendría á resultar que son una concesión hecha á los trabajadores y no un acto de justicia (1).

La inspiración de la *legislación social* en la esfera del pensamiento procede de tres fuentes, que pueden referirse respectivamente á las obras de los publicistas, á las de los economistas y á las de los jurisconsultos civilistas.

Incluyo en el primer grupo á aquellos escritores que desde un punto de vista conservador censuran los modernos Códigos civiles por haber destruído la organización del antiguo régimen al aniquilar el derecho colectivo, así en cuanto á las personas sociales como en cuanto á la propiedad; y los que, sin desconocer las ventajas de lo hecho, proclaman la necesidad de completar la obra de la revolución, facilitando la formación de núcleos que sirvan de centros de reorganización y de intermedios entre el individuo y el Estado, tales como Laveleye, Renan, Le Play, Lanfrey, etc. A todos ellos preocupaba lo que podemos llamar aspecto sociológico del problema, el de concertar el elemento individual con el social, en términos generales.

Forman el segundo grupo los socialistas de cátedra de Alemania y los economistas disidentes ó heterodoxos, principalmente de Inglaterra é Italia, que, apartándose de la ortodoxia clásica, vinieron á rectificar más ó menos el sentido de ésta en cuanto al concepto de la Economía política, al método procedente en ésta, al modo de concebir las leyes económicas, á las relaciones de aquella ciencia con la moral y con el derecho, al juicio que les merecía el régimen económico actual, y, como consecuencia de todo esto, en cuanto á la eficacia de la famosa fórmula del *laissez faire, laissez passer*. Todos ellos, por lo mismo que estudiaban, en primer término, las condiciones de la vida económica y que les preocupaba la suerte que dentro de ella

cabía á las clases trabajadoras, entraron por el camino de las concesiones, y tomando una posición intermedia entre el optimismo de los economistas ortodoxos y el pesimismo de los socialistas, entre el *noli me tangere* de aquellos y los planes atrevidos de reforma de estos, concluyeron por admitir que *algo* tenía que hacer el Estado, y este algo es, en parte, el contenido de esas *leyes sociales*.

Los civilistas han tomado otro punto de vista, no tan amplio y general como el sociológico de los publicistas, ni tan concreto como el de los economistas, sino uno jurídico y técnico, consistente, en suma, en decir: el derecho civil es la norma, la condición de toda la vida individual y social, y es imposible que ésta cambie y se transforme y aquél permanezca inmóvil y estacionario.

El ilustre Rossi, hace ya más de medio siglo, escribía estas proféticas palabras: «Si la revolución social estaba consumada al promulgarse el Código civil, la revolución económica estaba muy lejos del término de su carrera..... Es verdad que el trabajo era libre, y que eran ya cosas realizadas la liberación y la división de la propiedad territorial. Pero estos hechos, de un inmenso alcance moral y político, no podían desenvolver en el mismo instante todas sus consecuencias. Francia, por algún tiempo todavía, tenía que continuar siendo un país por esencia agrícola. La industria propiamente dicha era entonces pobre, débil, y pasaba casi inadvertida; el comercio marítimo estaba muerto; el crédito era casi desconocido; el espíritu de asociación engendraba apenas algunos proyectos insignificantes, y la ciencia económica era patrimonio de unos cuantos... Entonces se publicó el Código civil. Pero tal estado de cosas bien pronto se modificó profundamente..... ¿Qué somos hoy? Un país agrícola que, tomando el suelo por punto de apoyo, se ha lanzado resueltamente, por el camino de la industria, hacia el comercio; que ha reunido en sus manos las tres fuerzas productivas, y trabaja con empuje en favor de una renovación económica de la sociedad. Nuestros Códigos, por la misma marcha natural de las cosas, se han hallado entre dos hechos de inmensa trascendencia: uno, que les ha precedido, la revolución

(1) «Resultaría que habría cierto número de leyes que se harían para los obreros, cuando de lo que estamos encargados aquí todos es de hacer leyes de interés general para todos los ciudadanos.» Lib. III, cap. VIII.

social, y otro, que es posterior, la revolución económica. Han regulado el primero, pero no han podido regular el segundo. Hay, por tanto, y por esto no cabe hacer cargos á nadie, una laguna que llenar; hay que restablecer la armonía entre nuestro derecho privado y nuestro estado económico» (1). ¡Esto se escribía cuando apenas si se anunciaba la profunda transformación del mundo industrial que más arriba queda descrita!

A Italia corresponde la gloria de esta nueva dirección, no sólo por esos felices atisbos de Rossi y otros análogos de Romagnosi, sino porque en estos últimos trece años una pléyade de escritores, Gabba, Cimbali, Chironi, Polacco, Salvioli, Cogliolo, Gianturco, Vadalà-Papale, Filomusi Guelfi, Fioretti, Cavagnari, Rinaldi, han venido á dar la razón á su compatriota Carle, según el cual, «así como el inglés llegó al gran concepto de la *evolución* que gobierna la *naturaleza universal*, y el alemán al del *progreso*, que más bien se desenvuelve en el mundo del *espíritu*, el ingenio italiano, por su parte, desde Dante y Maquiavelo, ha demostrado una tendencia irresistible á ser el *filósofo de las cosas civiles y humanas*, y ocuparse en la *vida y la ciencia de los Estados*; á estudiar, en suma, el *proceso de la civilización* en el seno de la sociedad humana». Y añade: «En sus doctrinas políticas y sociales, el ingenio italiano, análogamente, no va en busca de los *extremos del individualismo y del socialismo*, como le sucede á veces al genio francés, sino que hace especial estudio en conciliar constantemente el *principio individual* y el *principio social*» (2).

El malogrado Cimbali, tomando como base la conocida clasificación justiniana en personas, cosas y acciones, y la cual le merece un juicio que no comparto, empieza por distinguir, en el derecho privado, el aspecto *estático* y el *dinámico*, considerando como elementos de aquél las *personas* y las *cosas*, el *sujeto* y el *objeto*, y constituyendo éste la *relación jurídica*, para examinar á

seguida los vacíos, que, respecto de cada uno de esos tres términos, se observan en los Códigos civiles. Por lo que hace al primero, proclama la necesidad de reconocer la cualidad de sujetos de derecho á las personas jurídicas, cuerpos morales, sociedades y asociaciones, porque se proponen objetos que motivan relaciones de derecho privado, y en tanto caen bajo el inmediato imperio de éste. En cuanto al segundo, el objeto, dice, que hay que tener en cuenta toda la inmensa masa de bienes con que se ha enriquecido el inventario y el patrimonio de las sociedades modernas: formas nuevas de la propiedad inmueble, como montes, minas, corrientes de agua, telégrafos eléctricos, vías férreas, almacenes, fábricas; todo el extenso grupo de los instrumentos de trabajo, productos, géneros y mercancías, y aquellas cosas inmateriales que tienen un valor igual al de los otros bienes, porque prestan servicios y utilidad, como los inventos y descubrimientos industriales, producciones artísticas y científicas, el crédito en los negocios, la clientela en las profesiones, las muestras, las marcas, etc. Finalmente, respecto del tercer elemento, afirma la necesidad de regular, elevándose del estudio de los hechos particulares á los principios y á las causas generales á que obedecen, las nuevas y múltiples formas de adquisición, pérdida y modificación de la propiedad, y las nuevas formas de contratos y de relaciones obligatorias que el empleo del trabajo y del capital y sus combinaciones originan, así como los nuevos medios de transporte y comunicación, el uso de la moneda fiduciaria y los títulos de crédito, como instrumentos del cambio (1).

D'Aguanno, en su obra: *La génesis y la evolución del derecho civil* (2), estudia separadamente las distintas esferas que éste comprende: el de la personalidad, el de familia, el de sucesiones, el de propiedad y el de obligaciones, y respecto de todas, examina su fundamento científico, su génesis, su evolución histórica, y por último, las aplicaciones prácticas del concepto científico

(1) En sus *Observations sur le droit civil français considéré dans ses rapports avec l'état économique de la société*.

(2) *La vida del derecho en sus relaciones con la vida social*, página 366, traducida al castellano por los Sres. D. H. Giner de los Ríos y D. Germán Flórez Llamas.

(1) Obra citada, §§ 239, 240 y 241.

(2) Traducida al castellano por el Sr. D. Pedro Dorado Montero, profesor de derecho en la Universidad de Salamanca.

de cada institución, en cuya sección expone las reformas que demandan las nuevas condiciones de la vida social. Otro escritor, Gianturco, dice terminantemente: «La cuestión social está casi toda en el Código civil» (1); frase que, según Cavagnari, refleja fielmente la opinión común de los escritores y estadistas italianos, aunque antes no se había expresado en una forma tan categórica (2).

¿Cuál es el contenido de esas leyes sociales? El trabajo de los niños y el de las mujeres, la limitación de la jornada, la responsabilidad del patrono por los daños que reciba el obrero, las condiciones de salubridad de los talleres, la labor por la noche, la reglamentación de las industrias insalubres, el contrato de trabajo, el seguro, la asociación, la coalición, los jurados mixtos y tribunales arbitrales, los gremios. Nada hay que se refiera á la propiedad inmueble, porque las trascendentales reformas de la de Irlanda responden á otro orden de ideas y á circunstancias históricas puramente locales. Las más tocan al derecho de la personalidad, alguna al político, al administrativo ó al procesal, y todas implican el reconocimiento de deficiencias en el derecho positivo, y señalan una tendencia en el sentido de la rectificación ó del complemento de lo hecho hasta aquí, pero no el entronizamiento de un criterio, de una doctrina, como vencedora respecto de otra. Las más de ellas cabe sostenerlas como propias del derecho, cuya realización, según opinión de todos, incumbe al Estado. Lo que ocurre es que por haber variado las condiciones del trabajo se han puesto de manifiesto males que antes pasaban inadvertidos, ó se han determinado relaciones sociales nuevas, que piden nuevas reglas jurídicas ó un peculiar desarrollo de las antiguas. Antiguo es, por ejemplo, el principio según el cual los patronos deben responder de los daños que por su culpa experimenten los obreros; pero ¿cómo puede pretenderse que, siendo lo que hoy es la fabricación, baste para el caso con la doctrina de la ley Aquilia ó de las Siete Partidas? Según algunos

individualistas, debe procurarse que la esfera de acción del Estado se *reduzca* y no que se *ensanche*, lo cual está bien si se entiende en el sentido de que el poder público se aparte de aquella obra que, por ser social, no jurídica, mejor fuera que la sociedad la realizara. Precisamente una parte del problema social es esa, y se habrá obtenido su solución el día en que la sociedad esté reorganizada, y por tanto capacitada para cumplir esos fines cuya realización, por deficiencia de aquella, corren hoy más ó menos á cargo del Estado. Pero si éste puede y debe dejar de ser *causa* de la vida en esos órdenes de la actividad, siempre será *condición* para la misma, y por tanto, se ensanchará en la misma medida en que aquellos se ensanchen y hagan más complejos. Así, por ejemplo, el Estado reducirá su esfera de acción respecto del comercio, renunciando á darle una dirección determinada con el auxilio de los aranceles de Aduanas; pero tendrá, por fuerza, que llevar sucesivamente al Código todas las normas de vida que demanden los nuevos desarrollos de la vida mercantil. Claro es que no es mi propósito ocuparme en el examen de cada una de esas reformas; pero me ha parecido oportuno hacer estas breves observaciones al tanto de que hay muchos para quienes desde el momento en que se trata de una ley que estatuye algo distinto de lo existente y por añadidura favorable á la clase obrera, ya *ipso facto* la tienen por socialista.

¿Está justificado este novísimo movimiento legislativo?

(Continuará).

INSTITUCIÓN.

LIBROS RECIBIDOS.

Academia Theologica et Philosophica Monasteriensi.—*Index lectionum quae per menses aestivos a. 1893 publice privatimque habebuntur.*—Monasterii Guestf., Typ. Ioannis Bredt.—Don. de la Acad. de Münster. (3125).

Idem id. id. id.—*Index lectionum quae per menses hibernos a. 1893 publice privatimque habebuntur.*—Monasterii Guestf., Typ. Ioannis Bredt.—Don. de id. (3126).

(1) *L' individualismo e il socialismo nel diritto contractuale.*

(2) *Nuovi orizzonti del diritto civile in rapporto colle istituzioni popolari*, apéndice 4.º sobre *Il Codici civili e la questione sociale.*

Königlichen Akademie zu Münster.—*Bericht der Facultäten über die für 1892 gestellten Preisaufgaben und Mittheilung der neuen Preisaufgaben.*—Münster, J. Brecht, 1893.—Don. de id. (3127).

Vorlesungen an der Königlich Preussischen theologischen und philosophischen Akademie zu Münster, für das Winter halbjahr 1893-94.—Münster, J. Brecht, 1893.—Don. de id. (3128).

Vorlesungen an der Kön. Preuss. theo. und philosoph. Akademie zu Münster für das Sommer-halb. 1893.—Münster, J. Brecht, 1893.—Don. de id. (3129).

Club Alpin Français.—*Annuaire.*—*Dix-neuvième année:* 1892.—Paris, Hachette et C.^a, 1893.—Don. del Club. (3130).

Farrer (Lord).—*On Free Trade and Labour Questions.*—1893.—Don. del Cobden Club. (3131).

Société Neuchâteloise de Géographie.—*Bulletin*, Tome VII. 1892-1893.—Neuchâtel, Société d'imprimerie, 1893. (3132).

Peña (D. José de la).—*Memoria leída en la apertura del curso de 1893-94 en la Escuela de Artes y Oficios de San Sebastián.*—San Sebastián, est. tip. de Pozo, 1893.—Donativo de la Escuela. (3133).

San Martín y Satrústegui (D. Alejandro).—*Discurso leído en la Universidad Central en la solemne inauguración del curso académico de 1893 á 1894.*—Madrid, Imp. Colonial, 1893.—Dos ejemplares.—Don. del autor. (3134).

Anónimo.—*Isagoge histórico apologético general de todas las Indias.*—Madrid, T. Minuesa de los Ríos, 1892.—Don. de D. Eusebio Page. (3135).

Furse (Baron Edouard Henri).—*Mémoires numismatiques de l'Ordre Souverain de Saint Jean de Jérusalem.*—Roma, Forzani y Comp., 1889.—Don. de id. (3136).

Periaña Crespo (D. Manuel).—*Discurso leído en la Universidad de Salamanca en la inauguración del curso de 1893 á 94.*—Salamanca, F. Nuñez, 1893.—Don. de la Universidad de Salamanca. (3137).

Universidad de Salamanca.—*Memoria sobre el estado de la instrucción en esta Universidad, etc., etc.*—Salamanca, F. Nuñez, 1892.—Don. de id. (3138).

Velázquez de Castro (Dr. A.)—*La respon-*

sabilidad en las históricas.—Granada, Viuda é hijos de P. V. Sabatel, 1893.—Don. del autor. (3139).

San Martín (D. Alejandro).—*Conferencia sanitaria Internacional de Dresde: Memoria presentada al Excmo. Sr. Ministro de la Gobernación.*—Madrid, R. Rojas, 1893.—Donativo del autor. (3140).

García de Quevedo (D. Julio).—*Apuntes para una guía de Burgos.*—Burgos, S. Rodríguez Alonso, 1888.—Dos ejemplares.—Don. de D. E. García Concellón. (3141).

Sánchez Román (D. Felipe).—*Estudios de Derecho civil é historia general de la Legislación española.* Tomo III.—Madrid, Suc. de Rivadeneira, 1888-89.—Don. del autor. (3142).

Correa Fino (Gaspar C. da G.)—*Collecção de legislação industrial.*—Lisboa, Imp. Nacional, 1893.—Don. de D. B. M. (3143).

Secall (José).—*Clave analítica para la determinación de las principales especies leñosas españolas.*—Madrid, R. Rojas, 1893.—Donativo del autor. (3144).

Calderón (D. S.) y Quiroga (D. F.)—*Estudio petrográfico del metcorito de Guareña, Badajoz.*—(Publicado en los *Anales de la Soc. de Hist. Nat.*, tomo XXII, 1893.)—Donativo de los autores. (3145).

Quiroga (D. Francisco).—*Sobre la existencia de la humita en algunas calinas arcáicas de la Sierra de Guadarrama.* (Actas de la *Sociedad española de Hist. Nat.* Segunda serie, tomo II.)—Don. del autor. (3146).

CORRESPONDENCIA.

D. R. O.—*Valencia.*—Recibidas 10 pesetas para pago de su suscripción.

D. J. A. Oliver.—*Valencia.*—Idem 10 pesetas para idem id.

D. A. de A. M.—Idem 5 pesetas para id id.

D. R. A. E.—*Cádiz.*—Idem 10 pesetas para id id.

D. J. P. B.—*La Coruña.*—Idem 10 pesetas para id id.

D. J. F. S.—*León.*—Idem 10 pesetas para id id.

El M. V.—*Valencia.*—Idem 5 pesetas para id id.

D. P. A.—*Linares.*—Idem 5 pesetas para id id.

D. P. A.—*Ávila.*—Idem 5 pesetas para id id.

D. M. M.—*Orense.*—Idem 10 pesetas para id id.

D. M. S. F.—*Sevilla.*—Idem 15 pesetas; 5 por su suscripción y 10 por la del Sr. D. M. G.

D. J. Z.—*Barcelona.*—Idem 5 pesetas para id id.

D. L. M.—*Valladolid.*—Idem 5 pesetas para id id.

D. D. B.—*Ciudad-Real.*—Idem 5 pesetas para id id.

D. L. G.—*Vicálbaro.*—Idem 5 pesetas para id id.