

Recibido en 21 Septiembre 1894

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 XVIII.

MADRID 30 DE JUNIO DE 1894.

NÚM. 411.

SUMARIO.

PEDAGOGÍA.

Los resultados del Congreso Pedagógico de 1892, por don R. María de Labra.—Reforma de los estudios históricos en las facultades de letras, en Francia, por D. R. Altamira.—La Universidad de Oxford, por D. M. G. de la C.

ENCICLOPEDIA.

Los trabajos científicos de D. Laureano Calderón, por don F. Quiroga.—Sobre el valor de la ley, como única fuente de Derecho en materia penal, por D. P. Dorado.

INSTITUCIÓN.

Noticia.—Libros recibidos.

PEDAGOGÍA.

LOS RESULTADOS DEL CONGRESO PEDAGÓGICO DE 1892,

por el profesor D. Rafael María de Labra,

Rector de la Institución y Presidente del Congreso (1).

I.

El Congreso Pedagógico de 1892 ha superado las esperanzas de amigos y extraños. Quizá su mejor recomendación está en el señalamiento de las enormes dificultades con que tenía que luchar; dificultades que á mí no se me ocultaron ni un solo momento, y que el Congreso ha vencido, por regla general, y salvo pequeños incidentes, que aprovecharán á los que después de nosotros continúen y ensanchen el círculo ó la eficacia de los trabajos ahora iniciados. De suerte que, aun nuestras imperfecciones, vendrán á ser útiles para los pedagogos y los patriotas españoles.

Pongo en primer término la originalidad

y extraña complexión del Congreso. En seguida, y relacionándolo con esto, el interés extraordinario que han despertado sus trabajos, coincidiendo con los brillantes de otros Congresos, al parecer de mayores medios, y con el ruido y los atractivos de las fiestas del IV Centenario del descubrimiento de América.

La originalidad á que me refiero quedaría probada por dos circunstancias: este Congreso es el primer Congreso de carácter internacional que se ha celebrado en España; este Congreso es la primera Asamblea que en España se ha reunido para discutir temas de todos los órdenes de la Pedagogía y de todos los grados de la enseñanza (1). La Comisión organizadora no puso condición alguna para la inscripción en el registro de los congresistas. Ni siquiera el pago de una cuota; y eso, que logró de las Compañías ferroviarias y de las Empresas de transportes trasatlánticos una reducción considerable de precios, en obsequio de los congresistas de provincias, de Portugal y de América. Esta circunstancia ha entrado por no poco en la determinación de la cifra de 2.650, á que han llegado nuestros congresistas; como que, para figurar en esta Asamblea, y hasta para tomar parte en sus debates y en sus votaciones, ha bastado interesarse por la enseñanza en España, Portugal, las Repúblicas hispano-americanas y el Brasil.

Asamblea tan numerosa entraña dificultades inmensas para su manejo, sobre todo en relación con fines científicos. No digamos nada de la complicación que trae

(1) Extractado del libro *El Congreso Pedagógico de 1892*, que acaba de publicar el autor.—Sobre este Congreso, V. el BOLETÍN, números 368 y 378 (1892)—(N. de la R.)

(1) El que en 1870 se convocó, por iniciativa del benemérito D. Fernando de Castro, á la sazón Rector de la Universidad Central, no llegó á reunirse.

aparejada alguna cuestión como la del sostenimiento de Maestros y Escuelas por Municipios y Corporaciones provinciales; cuestión tratada con bastante pasión por los interesados, y que no es para discutida con calma en reuniones de centenares de personas, en su mayoría muy lastimadas y quejasas, sin medios hasta ahora de dar eficacia á sus protestas.

De todos modos, una Asamblea muy numerosa pide la nota tribunicia y propende más á la acción que al debate, más al efectismo que á la reflexión, más á las cuestiones de orden y á las protestas personales que al examen reposado de problemas teóricos. Por esto, no tan sólo han carecido de importancia pequenísimos incidentes, dominados en seguida por la Presidencia con el apoyo resuelto y nunca discutido de la totalidad de aquella Asamblea, sino que esperaba, por muchos motivos, mayor agitación y mayores obstáculos. Nunca hemos celebrado sesión con menos de 700 personas de toda clase y de todas edades. Frecuentemente, el aspecto de nuestra sala era el de un *meeting* político. En tal supuesto, el orden, el sentido y los resultados de la Asamblea han sido verdaderamente admirables.

He hablado antes del interés provocado por nuestro Congreso, y que evidencia ese mismo número extraordinario de congresistas y la atención que en los debates ha puesto la Prensa y la opinión^a toda de Madrid, de provincias y de Portugal, no ya una tarde y por acaso, sino por espacio de medio mes de grande animación y distracciones más ó menos considerables. Ese interés consagra el éxito del Congreso en uno de sus principales propósitos, como es el de sacar las cuestiones pedagógicas del círculo exclusivo de los hombres técnicos y combatir la preocupación de que la Pedagogía corresponde preferentemente á los Maestros de Instrucción primaria.

Sin duda en estos negocios llevarán siempre la dirección, en punto á tendencias y soluciones teóricas ó prácticas, los hombres que de la enseñanza hacen objeto particular, cuando no exclusivo, de su vida. Pero constituye una dificultad social extraordinaria para los progresos de la enseñanza el apartamiento más ó menos reflexivo de la generalidad de los ciudadanos,

que algunas veces llega al punto de creer, un padre de familia, que cumple con sus deberes entregando á su hijo al Maestro, sin cooperar á la obra de éste más que con el pago de la matrícula ó los honorarios.

Esto también produce cierta especie de exclusivismo, que por otro lado determina oposiciones irracionales y prevenciones funestas en diversos círculos de la sociedad. El Congreso consideraba como uno de sus fines el popularizar la idea pedagógica, el demostrar á la generalidad de las gentes que, en la obra de la educación é instrucción de los pueblos, deben tomar parte todos los elementos sociales, bien que de diferente modo, en diverso grado y con distinta responsabilidad.

Esta obra adquiere en estos últimos días mayor importancia, por efecto de dos hechos que, buenos ó malos, son ya irreductibles é irrevocables en el orden político: el primero es el imperio de la democracia y el establecimiento del Sufragio universal y el Jurado; el otro, la aparición del socialismo, con críticas más extensas y pretensiones prácticas de mayor ó menor urgencia.—En esta obra, no puede ser indiferente á la sociedad la cultura del mayor número, porque la influencia de éste no es ya remota, ni indirecta.

Es notorio que el movimiento que hoy advertimos nació en los albores de la Revolución francesa, caracterizada por su célebre declaración de los derechos del hombre y por un sentido quizá exageradamente individualista, sentido fortificado y extremado por los asombrosos problemas de la Química, la Mecánica y el aprovechamiento creciente de la electricidad y el vapor. Entonces, al lado del movimiento político, apareció una nueva tendencia pedagógica, mantenida en dos direcciones, no incompatibles, pero en cierto orden distintas: la del *Emilio*, de Rousseau, y la de los célebres pedagogos Pestalozzi y Fröbel, sobre todo en sus experiencias de Iverdun y Burgdorf. Verifícase en este orden de ideas y de intereses algo análogo á lo que tres siglos antes pasa, al aparecer otro hecho gravísimo de la Historia: la Reforma religiosa.

Pediría mucho espacio explicar de qué suerte el movimiento educador y expansivo de carácter casi individual de los prin-

cipios de este siglo se ha impuesto más ó menos á la sociedad política contemporánea y determinado la acción de los Gobiernos, bastante desinteresados de la cuestión por algún tiempo. Habría que hablar de nuestra reforma pedagógica del 34 al 40, sobre todo del movimiento novísimo, esencialmente político y social que caracterizan, en Inglaterra, el bill Forster de 1870 con los *school boards*, y los decretos discutidísimos de estos últimos doce años del Gobierno de la tercera República francesa, ampliando y corrigiendo las tentativas y los organismos de M. Duruy.

Pero el hecho es que, ya á esta hora, en todos los Parlamentos europeos se discuten temas de Política pedagógica, y que no hay un solo periódico de importancia en Europa que no dedique con frecuencia y sistemáticamente sus columnas á estas cuestiones, consideradas en su totalidad, y no como un puro detalle administrativo ó un interés de clase. Tal vez en nuestra España habría que lamentar, después de 1860, una cierta paralización en las aficiones del público en general á estos asuntos. El movimiento del 34 se contuvo; y la obra del legislador de 1857, entregada casi exclusivamente á la burocracia, recibió tales tajos y mandobles, tales recortes y mudanzas, que hoy, por declaración de todos, la legislación de Instrucción pública es un verdadero caos.

Para su rectificación y su fijación, se necesita el voto de los doctos. Pero, ni éste será excitado, ni la obra se realizará en las condiciones de relación y generalidad que impone la vida contemporánea, sin el concurso de todo el público, que debe meditar aquellas patrióticas frases con que el Presidente de los Estados-Unidos, en el último mes de Julio, saludaba al Congreso de Profesores celebrado en Saratoga, recordando que «el ejército organizado en la gran República, aun incluyendo las milicias, era insignificante; que la gran fuerza de aquella poderosa nación estaba en la juventud instruída de sus campos, que acudía á su defensa en la hora del peligro; y que el ejército victorioso en la última tremenda guerra civil no se había formado con los ignorantes, los ociosos y los frecuentadores de las tabernas, ni se formará con ellos en cualquier gran contingen-

cia futura contra los Estados-Unidos».

De modo, que, si la agitación, producida por el Congreso Pedagógico de 1892, cunde, éste habrá obtenido otro éxito verdaderamente extraordinario.

Hemos luchado con otras dificultades, provenientes del procedimiento empleado. Es decir, la novedad de los trabajos de las Secciones, que piden público poco numeroso y personal muy preparado. Además, es muy difícil relacionar el trabajo de las Secciones con las discusiones de la Asamblea pública, muy de nuestro gusto latino y grandemente atractiva para los españoles, notoriamente apasionados de la oratoria. No digo nada de la empresa de relacionar aquellos trabajos con los debates de la Asamblea y las votaciones definitivas del Congreso.

Creo que, si no hemos vencido totalmente, hemos dominado, ó sorteado, según los casos, estas dificultades. Los debates y las votaciones de las Secciones han representado la opinión del grupo especialmente dedicado á la cuestión que se debate, y su voto ha de ser estimado en vista de su particular competencia y de las condiciones particulares de los inscritos en las Secciones. En este concepto, sería imposible prescindir, por ejemplo, del dato de que hayan sido Catedráticos de Universidad la casi totalidad de los congresistas inscritos en la Sección cuarta, que se refiere á los estudios universitarios, y maestros en su inmensa mayoría, de carácter oficial (824, de uno y otro sexo) los pertenecientes á la Sección primera, donde se han discutido los problemas de la enseñanza primaria y de las Escuelas Normales. Después, viene el voto general de la Asamblea, que dan todos los congresistas, representando el sentido general y público dominante en la cuestión controvertida.

Importa mucho prevenir argumentos que quieran utilizar ejemplos de otros Congresos y la consideración de que ciertos particulares técnicos no consienten votación general. Nada de esto ha pasado inadvertido en el curso de los debates del actual Congreso. Antes de ellos, había opiniones (como la mía, por ejemplo) poco favorables á estas votaciones generales. Pero hay que advertir que, en los Congresos científicos y literarios, ni se hacen in-

vestigaciones, ni se acredita la verdad por votos. Menos se determinan soluciones, para imponerlas como leyes.

En esos Congresos, se facilita, en primer término, el conocimiento y comercio de las gentes; se fomenta la tolerancia de las opiniones; se producen y detallan los pareceres diversos, y, en fin, se señala el sentido general y término común de las opiniones, marcándose así el estado público de los problemas en una hora determinada. Ni más, ni menos.

II.

Otra dificultad, también prevista, era la amplitud del programa, verdadero índice de un gran libro de Pedagogía contemporánea. Estábamos obligados á no dar cortes á este programa, formulado al mismo tiempo que se realizaba, en España, el primer Congreso Pedagógico general. Seguramente, no estamos tan sobrados de aliento que nos sea lícito desilusionar á los que se lanzan al camino de las obras. Debíamos, pues, resignarnos á la contingencia de que muchos puntos quedaran sin discutir, y otros se discutieran de un modo insuficiente.

Así ha sucedido. Pongo por caso: el grave problema de las relaciones de la enseñanza pública y la privada; el de la libertad de enseñanza; el de la libertad profesional en relación con el Magisterio público; el de la aptitud de la mujer; el de los exámenes y grados académicos; el de las oposiciones como medio de ingreso en el Profesorado; la amplia reforma de los estudios necesarios para adquirir, en condiciones de indiscutible suficiencia, el título de Maestro; la organización del Cuerpo de Inspectores, en vista de las actuales circunstancias transitorias, al mismo tiempo que en consideración á una solución definitiva; el modo y manera de las subvenciones y auxilios diversos del Estado á los establecimientos docentes, y, en fin, la organización de la Asamblea ó Cuerpo consultivo y directivo de la Instrucción pública, con sus elementos ó instituciones auxiliares, como las ilusorias Juntas de padres de familia de España y los *school boards* de Inglaterra.

Pero, sobre que respecto de algunos de

estos extremos ya se dijo algo que demuestra el sentido dominante, lo dicho y lo callado abonan la conveniencia de que en lo sucesivo se verifiquen Congresos particulares para discutir de un modo completo todas esas cuestiones.

Esto mismo ha debido pesar en el ánimo de los congresistas, y por eso sin duda la Comisión encargada de proponer á la Asamblea las conclusiones del Congreso incluyó en el grupo de *Conclusiones de carácter general* la 7.^a, por la cual «el Congreso recomienda la celebración de Asambleas periódicas por los profesores de cada grado de enseñanza y las personas que se interesen por la reforma y el progreso de la misma, al intento de estudiar los problemas propios de ella y los medios más conducentes á su mejoramiento» (1).

A última hora se trajo al Congreso, por la representación respetabilísima del Ateneo de Sevilla, una moción atribuyendo á la Mesa de aquél la ardua tarea de promover periódicamente esos Congresos particulares en España. Me bastó que un señor congresista expusiera la idea de que no había unanimidad sobre este punto, para que yo excusase la votación de la Asamblea. Aparte de que de ninguna suerte podía yo consentir la mera posibilidad de que pareciese á alguien suspicaz ó puntilloso que, por el voto del actual Congreso, solicitado de improviso, resultaba comprometida, ya que no vinculada en un grupo determinado de hombres de tales ó cuales tendencias, la futura dirección pedagógica de nuestro país.

Ahora declaro (ya con plena libertad) que la moción me pareció excelente, y que complementaba la fórmula de la Comisión de conclusiones á que me he referido antes. No quiero excusar la confesión de que, á mi juicio, y por lo que ví aquella noche, tal moción contaba con el voto de la inmensa mayoría de los congresistas. Pero la Mesa se ha preocupado constantemente de la armonía de este Congreso tanto como de la imparcialidad de su dirección y la impersonalidad de sus debates y de sus resoluciones.

Tal vez acontecimientos posteriores au-

(1) La han votado 563 congresistas, contra 2. Se abstuvieron 83.

toricen á alguien á pensar que hemos extremado la consideración á ciertos reparos. De aquella conducta saco nuevas razones para la recomendación calurosísima que ahora, por mi cuenta, hago en favor de la celebración, no sólo de esos Congresos de carácter más ó menos general, sino de empeño de mucho mayor alcance, seguramente de mayor dificultad, y que siempre está en el círculo de la acción libre de los aficionados á la cultura de nuestra patria, independientemente de todo compromiso religioso, todo espíritu de escuela y todo interés de partido. A saber: la constitución de una gran sociedad internacional de carácter orgánico y permanente consagrada á fomentar con la educación popular de la Península ibérica la intimidad moral é intelectual de todos los pueblos y las regiones de España, Portugal y el Centro y Sur de América.

De este modo, y por la instauración de centros ó núcleos de propaganda en todas las comarcas peninsulares, por una frecuente correspondencia con América sobre la base de nuestras Antillas y, en fin, por la celebración de Congresos en Lisboa, Madrid, Barcelona, Coimbra, Oporto y Zaragoza ó Bilbao, podríamos llevar á su último extremo, dentro de las condiciones del tiempo que vivimos, el sentido generoso y trascendental que ha inspirado al Congreso pedagógico del 92.

Relaciónase esta última observación con una evidente deficiencia de nuestro Congreso. Creo sinceramente que no hemos estado felices en el tono poco internacional de nuestras discusiones y nuestros acuerdos. Constantemente hemos discutido y resuelto sobre el profesorado, la enseñanza y las profesiones *en España*. Y no sólo hemos hecho esto, sino que la principal atención la hemos puesto en la enseñanza oficial. En el programa del Congreso figuraba un tema de grandísima importancia, como que trataba de *la relación internacional de las Universidades y la validez de los estudios y grados académicos*. Sobre él no ha habido ponencia, ni discusión, ni conclusiones. Lo atribuyo á lo delicado del problema, pero sobre todo á la circunstancia de que, por muchos motivos inesperados, el concurso personal y directo de nuestros hermanos de América, y hasta cierto punto de los por-

tugueses, ha sido escaso por el número de los congresistas, aunque valiosísimo por la altura y devoción de los dignos compañeros que nos han ilustrado en las discusiones, aparte de los trabajos escritos que nos han remitido muchos pedagogos ilustres de Portugal y América. En cambio, el número de pedagogos españoles ha sido extraordinario, y, naturalmente, por este lado han ido todos los debates y todas las resoluciones.

Pero la cosa no ha llegado á un extremo insuperable y que constituya un irremediable defecto del Congreso. El docto representante de Costa Rica, Sr. Fernández Ferraz, nos expuso la organización pedagógica de aquella simpática república, que dedica la cuarta parte de su presupuesto á la instrucción, consagrando los mayores adelantos conocidos en la pedagogía; y no satisfecho con esto, presentó las bases para que en España se constituya una Escuela Normal para Maestros hispano-americanos. Con esta idea se relaciona la del fervoroso delegado de los Ayuntamientos de Huelva, Palos y Moguer, Sr. Hernández, para la creación de una gran Escuela primaria hispano-americana. Las dos ideas relacionadas fueron aprobadas por el Congreso.

El conocido pedagogo portugués, señor Simoes Raposo, nos ilustró también con una exposición acabada del sistema pedagógico de Portugal. El Jefe ó Director de la Comisión superior de Instrucción pública de la República Argentina, doliéndose mucho de la imposibilidad de concurrir á este Congreso, ha remitido muchos documentos oficiales sobre el estado de la enseñanza en la Plata, y hemos oído al eminente Dr. Machado de qué suerte concurrió Portugal al Congreso con libros, estudios y hasta ejemplares de gran valor que acreditan la importancia que en el vecino reino se da al empeño que ahora nos interesa. Al terminar el Congreso, y bajo sus auspicios, se expusieron en los salones del Ateneo de Madrid numerosas fotografías y material de enseñanza de Lisboa y otros centros portugueses, y la Secretaría del Congreso pedagógico está autorizada, en primer término, para entregar todo lo expuesto, como un donativo de nuestros hermanos de Portugal, á nuestro Museo Pedagógico nacional, y para repartir entre los

congresistas que lo pidan un número considerable de Memorias, escritas expresamente para este Congreso é impresas por orden y cuenta del Gobierno portugués, sobre el estado de los diferentes ramos de la Instrucción pública en el vecino reino.

Deploro lo indecible que el programa de nuestro Congreso y las circunstancias en que éste se ha realizado no nos hayan permitido dedicar la atención debida á estas manifestaciones de la pedagogía lusitana. Una vez más proclamo desde aquí la inmensa gratitud que debemos á nuestros hermanos del Occidente peninsular, cuya cooperación en el particular pedagógico está muy por cima de la análoga prestada á los demás Congresos. Demuéstrase, no sólo por lo expuesto en el Ateneo de Madrid y por las Memorias manuscritas y los discursos de las dignas personas que han terciado en los debates de nuestra Asamblea, si que también por la atención constante y entusiasta que á nuestras deliberaciones han dedicado casi todos los periódicos de Portugal.

No me extraña nada de esto; porque, independientemente de la corriente de aproximación de Portugal y España, que cada vez logra mayor fuerza y amplitud, el vecino reino mantiene hoy (luchando con obstáculos increíbles y muy propios de su inverosímil y espléndida historia) sus grandes tradicionales prestigios en el orden intelectual, y señaladamente en las esferas del Derecho y la Pedagogía. En tal concepto, sin modestia exagerada ni propósito político, como algún diplomático portugués ha tenido el candor de decir, puedo aventurar la especie de que en estos particulares tenemos ahora los españoles bastante que aprender y que imitar de los lusitanos.

III.

En prueba la trascendencia del Congreso, quiero fijarme en tres ideas. La primera se refiere al *carácter educativo y práctico* de la enseñanza en todos sus grados, desde la escuela de párvulos hasta la Universidad. La otra es la recomendación expresa é insistente de la educación física de los alumnos. La última es la afirmación que hacen, no ya los congresistas inscritos en la sección primera, si que los de la se-

gunda y cuarta, que se han ocupado de la segunda enseñanza y de la enseñanza superior, sobre la necesidad de dedicar en todos estos órdenes una atención especialísima al «procedimiento docente»; es decir, á la materia propiamente pedagógica que, hasta poco hace, se consideraba en las Normales como patrimonio exclusivo de los maestros primarios.

No necesito decir el progreso que las dos primeras afirmaciones entrañan. Aun por muchos doctos se ha venido creyendo no sólo que la «educación» y la «instrucción» son dos cosas distintas, sino que en el aula del profesor (sobre todo del profesor universitario) todas las atenciones deben ser exclusivamente para la segunda.

El error ha trascendido al punto de dar carácter puramente formalista á la enseñanza de la cátedra, y tono eminentemente oratorio á las explicaciones del profesor, con lo cual se perjudica la enseñanza y se hace casi imposible la relación afectuosa, íntima y eficaz del maestro y el discípulo; es decir, aquella intimidad de espíritu, aquel trato cordial y constante, aquella delicada correspondencia en que se armonizan el respeto, la devoción y el cariño que palpitan en el fondo de las espléndidas y fecundas escuelas helénicas, y que sostuvieron y hasta caracterizaron, en su primer período, á las Universidades de la Edad Moderna. Quizá, bien estudiadas las cosas, en este punto se verifica una verdadera restauración de ideas y tendencias casi perdidas, ó perdidas del todo en los últimos doscientos años de predominio del bárbaro lema de «la letra con sangre entra» y del «santo temor de la escuela y del dómine».

Cierto, que el progreso general de los tiempos, y señaladamente los avances que se han realizado en el derecho político, rectificaron más ó menos, dentro del segundo tercio del siglo en que vivimos, estas últimas exageraciones; pero no es menos verdad, que en esta misma época y por diversos motivos y diferentes conductos se ha comprometido el valor propio y carácter definitivo de la enseñanza, sobre todo en algunos órdenes, dándose á la cátedra el aparato y aire de la tribuna, y convirtiendo al profesor en una especie de poseedor de un beneficio, de que se disfruta

por los méritos de una oposición que proporciona un derecho tan perfecto como el de la propiedad de cualquier cosa, y que autoriza al que lo ha conseguido á dedicar casi toda su actividad á otros empeños que el pedagógico, con tal de reservar hora y media diaria para, desde lo alto de la tarima, pronunciar su discurso á un centenar de jóvenes más ó menos distraídos y preocupados constantemente en inventar vacaciones y conseguir un *título*.

No tengo para qué discutir estos que no me atrevo á llamar *problemas*. Pero sí me atrevo á decir, sin reservas de ninguna especie, que todo eso contradice fundamentalmente los supuestos de cualquier orden pedagógico; así como afirmo que el mal ha llegado al punto de reclamar enérgico y urgente correctivo. Por fortuna, la opinión de los congresistas de ahora ha sido unánime.

Lo ha sido también respecto del particular de la educación física del alumno, sobre cuyo punto ya puede decirse que prosperan positivas novedades, iniciadas en nuestro país de muy pocos años á esta parte. Porque seguramente nadie tendrá por compensaciones del carácter eminentemente especulativo ó literario de la vieja enseñanza universitaria, ni como rectificación del sentido exageradamente espiritualista entrañado en el famoso «desprecio de la carne», y la prórroga de la jurisdicción del diablo á todo lo que afectaba al aseo personal, las explosiones de los «estudiantes de la tuna» y los accidentes de la «pedrea» en los campos vecinos á la escuela.

La cuestión es muy otra, y en su actual planteamiento han influido, no sólo el progreso de la pedagogía, si que el cambio operado en el modo general de considerar la vida y de relacionar los conceptos primordiales y las direcciones de la ciencia, de todo lo cual son efectos, entre otros, el movimiento económico contemporáneo, el arte naturalista, el desarrollo de la industria en condiciones de libertad y aun de febril concurrencia, el vuelo prodigioso últimamente adquirido por las ciencias físico-químicas, y el sentido de aplicación que ha determinado la creación y profusión de las escuelas de Artes y Oficios.

Sin disputa, aun por este lado, la cam-

paña froebeliana y los «jardines de la infancia» han sido de gran efecto; siquiera se considere tan sólo el primer aspecto del nuevo procedimiento pedagógico, y se estime únicamente el primer resultado material del juego frecuente, en la escuela, al aire libre.

Mas para llegar al gimnasio y la natación como elementos de la educación primaria, combinados con la enseñanza propiamente dicha; para venir á los *juegos escolares* con carácter sistemático, y á la *colonia escolar* en la montaña ó en la playa, y á la excursión organizada con el doble fin educativo y fortificante, y á la generalización de la medida antropométrica, y, en fin, á la solicitud demostrada por particulares y autoridades para fijar la capacidad de las aulas y las condiciones de luz, aire, calor, etc. etc., de los establecimientos pedagógicos; para venir á todo esto, ha sido precisa la cooperación de adelantos considerables en otros órdenes de la ciencia, y principalmente en la medicina y la higiene, cuyos recientísimos progresos se imponen todavía más por lo que prometen para breve plazo que por lo que han influido en la transformación incesante de la edilidad y de la vida doméstica.

Con esto han debido relacionarse cuestiones que ya no son de primer momento, y respecto de las cuales no me parece que la opinión está aún muy hecha. Por ejemplo, respecto del *recargo intelectual*, de la excitación morbosa de los exámenes, de la distribución de los trabajos escolares, del valor relativo del gimnasio frente al recreo libre y al aire, de la preocupación de la precocidad efectista, y del título, y de tantos otros problemas de que es fácil tener noticia con sólo hojear cualquiera revista técnica.

Conviene, sin embargo, llamar la atención sobre el calor con que en esta Asamblea se ha discutido la razón y utilidad de los exámenes de fin de curso, y el valor y alcance de los ejercicios de grado, sustituibles á juicio de no pocos por la apreciación personal del maestro, identificado con el alumno por el trato diario y la devoción profesional. Cuando menos, puede decirse que la batalla está empeñada, y que es un positivo progreso que la supresión del examen no pase ya entre nosotros como una excentricidad.

Menos importancia se ha dado al punto del *recargo intelectual*, que tanto preocupa hoy fuera de España; pero quizá en esto haya tenido alguna influencia el convencimiento de que, por regla general, en nuestra patria no se peca de abuso en el estudio, como lo demuestra la curiosísima nota que ha circulado poco hace por la prensa de Madrid respecto de las vacaciones ordinarias de que disfrutaban los alumnos de las escuelas públicas y oficiales de la corte. El dato es elocuente, porque resulta que, sumados los cuarenta y ocho domingos del año, el período de la Canícula, que comprende cuarenta y cinco días, los diez de Navidad, las quince fiestas religiosas, la Semana Santa, el Carnaval y las fiestas cívicas, aparece un total de ciento treinta y cinco días de descanso, á lo que habría que agregar para ser exactos las tardes de veinte jueves, la mitad de Julio, en que sólo hay media clase, los días de elecciones de diputados y concejales, y los días y cumpleaños del maestro y su auxiliar. Es decir, otros treinta y ocho días. En todo ciento setenta y tres días, ó sea cerca de la mitad del año. ¡Y esto sin contar las vacaciones extraordinarias de acontecimientos públicos ó domésticos!

Pero, aun prescindiendo de esta última consideración, á poco que se medite sobre lo que todas las cuestiones á que acabo de aludir suponen ya hecho en el terreno de la práctica pedagógica, y con sólo haber visitado ligeramente los edificios que en nuestro país acusan el mayor adelanto (y lo hay hasta cierto punto) en el orden á que me voy refiriendo, se comprenderá cuán difícil, si no imposible, era que en el último Congreso (el primero de cierta generalidad en nuestra patria) se hubieran precisado, y aun más, resuelto, tales problemas, que dejamos en pie para otras Asambleas.

En cambio, hay que subrayar enérgicamente la casi unanimidad de pareceres de los congresistas respecto de la necesidad de imponer el estudio de la Pedagogía en todos los grados de la enseñanza (1). Con

esto, en primer término, se ha acentuado discretamente la diferencia que va de *saber* á *enseñar*, y rectificando un error fundamental de nuestro sistema de instrucción pública, que ha reducido la esfera de la Escuela Normal á la enseñanza primaria, se contribuirá á destruir una tendencia corriente á reducir la Pedagogía á un mero interés de determinada clase de maestros, con lo cual se da base al error de suponer que de estas materias sólo los maestros pueden hablar, y que sólo ellos pueden formar estos Congresos.

De aquí á hacer impotentes los esfuerzos del magisterio concitando en su daño todas las prevenciones, no hay más que un paso. Á todos conviene conocer el peligro; á los unos por propio interés personal, respetable siempre dentro de ciertas condiciones; á los otros, porque de ningún modo pueden ser indiferentes para el desarrollo de la cultura nacional, el prestigio y la fuerza del *educador*.

Por bajo de estas tres afirmaciones, que puedo decir generales y comunes del Congreso, debo poner otras que han conseguido una positiva importancia en el debate, pero sin lograr imponerse á la totalidad de los congresistas.

Así y todo, significa mucho lo que ha sucedido, porque no es posible olvidar cómo ciertas novedades, cual la de la «enseñanza cíclica», que aparecieron y fueron muy combatidas en el Congreso Pedagógico de 1882, han hecho después, y en el breve período de diez años, un progreso asombroso en el ánimo de todos los pedagogos imparciales. El debate de ahora es anuncio alentador de soluciones satisfactorias en una Asamblea más ó menos próxima. Quiero citar entre otros particulares los siguientes: la limitación del número de alumnos en las clases; la comunicación constante entre las familias de estos y las escuelas; la elevación de la edad de ingreso en los estudios de segunda enseñanza, y, en fin, la mayor ampliación de la educación femenina.

IV.

Después de estas declaraciones de carácter general, vienen cuestiones muy discutidas y soluciones de carácter eminentemente nacional. Me limitaré á señalarlas.

(1) En el Cuestionario de Segunda enseñanza, la pregunta 7.^a, que á esto se contrae, fué aprobada al fin por 456 votos contra 30, absteniéndose 162 votantes. En el Cuestionario de Enseñanza superior, la pregunta 6.^a tuvo á su favor 374 votos contra 37. Abstenidos, 237.

En primer término llamaré la atención sobre cuatro temas, ora de caluroso debate ora de recomendación muy enérgica por parte de los congresistas en los ocupados asuntos de la primera enseñanza.

1.º Inclusión de las atenciones de la enseñanza pública en el Presupuesto general del Estado.

2.º Exigencia del título de Maestro para la enseñanza privada.

3.º Subsistencia de la Escuela Normal con fin propio.

4.º Intimidación de la Normal y de la Inspección de Instrucción primaria para formar un solo cuerpo.

No resisto á la tentación de manifestar públicamente la complacencia con que he visto la casi unanimidad de pareceres respecto de la bondad y la urgencia de la solución favorable á poner la enseñanza primaria oficial entre las atenciones generales en España. Mi gusto es tanto mayor, cuanto que este acuerdo se ha hecho con independencia del problema fundamental de si la enseñanza es una función permanente ó transitoria del Poder central (1).

Conviene recordar que la idea que evidentemente ha predominado en nuestros debates corresponde á una tendencia muy generalizada en Europa. No tengo más que recordarsus avances en Inglaterra; es decir, en el país más rehacio á la extensión de las facultades del Estado y á sacar la primera educación de la esfera doméstica, ó cuando más del círculo de la piedad y de los empeños religiosos. Hasta 1803, la enseñanza primaria estaba toda en manos del clero anglicano, y el número de niños que frecuentaban las escuelas, deplorablemente sostenidas, no llegaba á 900.000, en un total de 2.200.000. Antes de diez años habían tomado cuerpo las tentativas de Lancaster y del Dr. Bell, organizándose dos grandes sociedades de educación, que quizá fueron el punto de partida de todo el movimiento pedagógico de la Inglaterra contemporánea. El año 33, por excitaciones de Brougham y de Russell, el Parlamento votó el primer presupuesto de educación, consignando 2.000 £ para la construcción de escuelas. Desde entonces, el

progreso ha sido incesante, coincidiendo con los avances de la reforma electoral. La víspera del *bill* de reforma de 1868, el número de alumnos inscriptos en Inglaterra en las escuelas inspeccionadas subía á cerca de 1.500.000; cerca de 690.000 en las escuelas libres, y 1.000.000 en las escuelas pequeñas privadas, quedando sólo sin educación 400.000 niños. Luego vinieron las grandes reformas de 1870, 1873 y 1876, cuyos detalles no puedo aquí precisar.

En esta última fecha, las escuelas de Inglaterra (prescindiendo de Escocia é Irlanda) garantizaban la instrucción elemental á 4.500.000 niños, y la subvención y la intervención del Estado se extendía, dentro de las condiciones características de aquel país, de un modo asombroso, pero sin dificultar la creación del desarrollo de las escuelas libres; así, en seis años se crearon 5.000 de estas.

El número de escuelas de Inglaterra y el país de Gales subía hace tres años á 19.398. El número de alumnos á 4.779.903, ó sea la séptima parte de la población. Los maestros con y sin título, 95.000; y los auxilios del Estado, en diversas formas, 70.000.000 de pesetas, á los cuales habría que añadir 20.000.000 de donativos particulares, dejando aparte también los 52.000.000 á que subían las subvenciones de las sociedades religiosas á sus escuelas particulares.

Aun considerando sólo la subvención directa del Estado al grupo de escuelas conocidas con el nombre de *Board Schools*, y que ascendía á muy cerca de 33.000.000 de pesetas, el ánimo se sorprende del avance realizado en los sesenta años escasos que han corrido desde que el Gobierno inglés se decidió á dedicar 50.000 pesetas á la construcción de escuelas. Todos saben perfectamente que en estos últimos tiempos se ha aumentado la pasión patriótica en favor de la enseñanza primaria, y que el Gobierno conservador, presidido por lord Salisbury, presentó é hizo votar un *bill*, por el cual es ya hoy gratuita toda la enseñanza pública primaria.

Sería muy fácil detallar los progresos de la instrucción primaria en Francia. El país está más cerca de nosotros y la campaña pedagógica ha sonado mucho, por revestir acentuadísimo carácter político.

Hace dos años, el número de escuelas

(1) De 648 votantes, 521 votaron en pro, 14 en contra y 113 se abstuvieron.

primarias, no comprendidas las salas de asilo, subía á 81.671, con 5.623.401 alumnos. Las salas de asilo públicas y privadas pasaban de 70.000. Los maestros públicos 100.913, y 41.747 los privados. El presupuesto de 1893 de sentido descentralizador, que rebajó ciertos impuestos onerosos para las clases populares, favoreció las comunicaciones por vía férrea y atendió con cierta preferencia el desarrollo de las obras públicas, dedica á la instrucción primaria 124.351.425 francos, de los 183.859.955 á que suben las atenciones generales de la Instrucción pública, en un presupuesto total de la nación de 3.347.537.066 francos.

Hace poco más de cincuenta años, en 1837, según documentos oficiales, el número de las escuelas de Francia era 52.779; el de los alumnos 2.699.035. Estos aumentaron en más de 110 por 100. Las escuelas casi el 100 por 100. De presupuesto no hablemos. La primera subvención que la instrucción primaria recibió del Estado en Francia fué en 1816, y subió á 50.000 francos; en 1832 á 1.000.000; á cerca de 2.000.000 en 1838; á poco más de 11.000.000 la víspera de la caída del Imperio. Por tanto, el progreso ha sido verdaderamente colosal durante los últimos años.

Prescindo de otras citas. No quiero hablar de las recientísimas reformas pedagógicas y financieras de Suiza, Alemania, Holanda y Bélgica. Y respecto de nuestra España, me limito á advertir que, siendo cierto nuestro retraso actual, no es menos evidente el avance realizado dentro de los últimos veinte años, porque antes sólo se gastaban cinco y pico millones de pesetas en la instrucción primaria, y ahora, reunidos los presupuestos del Estado, las provincias y los municipios respecto de este mismo particular, arrojan una suma de 26 á 28.000.000 de pesetas...

Bastaba á mi propósito establecer con pruebas que la idea que ha dominado en nuestro Congreso sobre las relaciones de la enseñanza primaria oficial con el Estado corresponde perfectamente con la tendencia preponderante de Europa sobre la materia.

Esta idea ha sido por mí recomendada en el Parlamento constantemente durante estos diez últimos años, combatiendo á los que de cualquier modo creen que la aten-

ción docente en cualquiera de sus grados, es una función municipal, y teniendo siempre en el pensamiento dos datos aterradores. El primero, proporcionado por el Instituto geográfico y estadístico, según el cual, en 1889, España tenía 17.555.632 habitantes, de los cuales sabían leer y escribir 5.004.470, y aparecían desprovistos de la instrucción más rudimentaria 11.945.971, es decir, las dos terceras partes. El otro dato lo proporciona la *Gaceta*, que acusaba hace pocos días un débito de los ayuntamientos á los maestros de primera enseñanza de muy cerca de 8.000.000 de pesetas, en un presupuesto de 28.000.000, figurando á la cabeza de los deudores municipios de la importancia de los de Málaga, Granada, Lérida, Zaragoza y Valencia.

Igualmente he combatido el supuesto de que con medidas parciales terminará el bochornoso conflicto que hoy nos aflige de los maestros hambrientos y los municipios insolventes. Mi propósito ha sido siempre, levantar la cuestión y resolverla por principios. Que el Estado pague (con carácter transitorio) á los maestros, que responden á una necesidad política y social de toda la nación, y que los particulares en su esfera y los municipios en la suya, por su cuenta y riesgo y dentro de la más completa libertad de enseñanza, funden escuelas á su modo y contribuyan á la educación nacional. Lejos de contradecirse estas soluciones se complementan y vigorizan, porque cada vez es más evidente la insuficiencia de la acción exclusiva de los Gobiernos.

El mismo calor con que he prodigado mis aplausos á uno de los conceptos predominantes en las discusiones del Congreso del 92 me autoriza á salvar mi voto respecto de otro, y aun á expresar con toda clase de reservas, mi deseo de que pronto se rectifique la corriente relativa á exigir título de Maestro para la enseñanza *privada*.

No se trata de la enseñanza pública ú oficial, respecto de la que el Estado puede pedir tales ó cuales condiciones. Aun así no soy yo propicio á la exigencia del título prefiriendo que se demuestre la capacidad por otros medios. Pero no hago alto en este punto, que no es tampoco el que discuten ahora las gentes. Me refiero tan sólo á la enseñanza particular, y tengo en cuenta mi derecho como ciudadano á bus-

car el profesor más capaz y á dar á mis hijos la instrucción que mejor me parezca en el modo, á mi juicio más adecuado.

Además me preocupa justamente el principio del derecho á enseñar y el interés creciente de la libertad profesional. Aparte de las razones jurídicas y de fondo, tengo cierta autoridad para defender la solución liberal contra la pretensión que señalo; porque yo soy de los privilegiados en otro orden de intereses, y, sin embargo, no excuso pretexto ni ocasión para sostener la tesis de la abolición del monopolio de la defensa de los ciudadanos por los abogados, ante los tribunales de justicia.

Paréceme ese monopolio unas veces irritante, otras ridículo. Nada puede decirse en su favor que no se haya dicho en favor de los antiguos gremios y las viejas cofradías para limitar el número de los artesanos y regimentar localmente los oficios. El progreso de los tiempos concluyó con todas esas limitaciones, imponiendo al legislador primero la soberbia declaración de Carlos III sobre la dignidad de todos los trabajadores, y después los decretos de Junio de 1813 y Enero de 1834, que echaron por tierra los privilegios gremiales y la reglamentación del trabajo. A la misma idea responden las sucesivas reformas de la ley de Enjuiciamiento civil, que, con aplauso general y protesta de pequeño grupo de letrados, han venido extendiendo la esfera de la defensa propia ó de la defensa sin Letrado ni Procurador. Muy ciego será quien no vea en un próximo porvenir la supresión de ese privilegio, como el de los médicos, los farmacéuticos, los ingenieros y todas las demás profesiones; ¡privilegio, absolutamente incompatible con el movimiento económico y social del mundo contemporáneo hecho sobre la libre concurrencia, el principio de igualdad y el derecho común de los trabajadores!

No me sorprende que muchos pidan aquí ese privilegio para el título oficial de maestro, que existe en Francia á despecho de no pocas protestas. El ejemplo de las demás profesiones es tentador, y el trato que aquí se ha dado y aún se da á los maestros por el elemento oficial, excusa que estos procuren asegurarse la subsistencia de todos modos, principiando por cerrar la puerta á todos los concurrentes posibles.

Además, las tentativas de aproximación de los desamparados maestros de toda España, en medio de innegables ventajas, ha producido cierto espíritu de cuerpo, aun más, de clase, y este espíritu no siempre es fecundo en plausibles determinaciones ó tendencias. Quizá una de las tareas más arduas de los organizadores de este Congreso ha sido la de convencer á todos y cada uno de los congresistas de que no se trataba de una Asamblea de profesores oficiales, y menos de un Congreso exclusivamente de maestros de primera enseñanza. No me atrevo á decir que hayamos convenido á todos los congresistas.

De suerte que me doy exacta cuenta de algunas de las causas determinantes del sentido antes indicado. Pero, así y todo, creo que abundan las razones para trabajar á fin de que se rectifique esa exclusiva que se pretende para el título oficial de maestro.

Dejo aparte una razón que respecto de ciertas prohibiciones y algunos exclusivismos, me ha parecido siempre decisiva: la imposibilidad material, todavía más que moral, de mantener en la esfera de la práctica la exigencia absoluta del título para la enseñanza primaria. Pero después estimo dos consideraciones que afectan al orden pedagógico y al interés mismo de los maestros.

Por ahora nadie pretende suprimir la enseñanza oficial. Es más, ahora se fortifica la tendencia favorable á hacer más robusta, independiente y prestigiosa la situación del maestro, llevando las atenciones de la primera enseñanza al presupuesto general del Estado. Pues bien: desde este momento, hay que garantizar con particularísimo cuidado y con más medios que nunca la enseñanza libre, la enseñanza privada, para que la Instrucción pública no se estacione ni corrompa con el monopolio, ni se esterilice convirtiéndose en un empeño burocrático. En bien de la enseñanza, hay que mantener, no sólo la concurrencia, sino la libertad de las iniciativas; iniciativas que no deben ni pueden corresponder á los organismos sostenidos por el Estado, sino á los particulares que por su cuenta y riesgo se comprometen en el desconocido y realizan ensayos y determinan experiencias luego aprovechables por la enseñanza oficial. De otro modo, ¡cómo ni por dónde

hubieran sido posibles las tentativas, los éxitos y los últimos resultados de los empeños pedagógicos de Fröbel y Pestalozzi, hace setenta años! ¡Ni cómo sería posible la campaña fröbeliana que en estos últimos tiempos se ha realizado en Alemania!

Pero, además, el magisterio oficial de España debe darse exacta cuenta de su posición en estos momentos. Necesita hoy, como nunca, simpatías y apoyo. Necesita nueva sangre. Y tanto por su representación total como por circunstancias especialísimas, que no tengo para qué detallar ahora, pero entre las cuales figura el choque ó los rozamientos frecuentes y muy generales de los municipios con los maestros, estos necesitan identificarse poderosamente con la tendencia más expansiva, liberal y generosa de cuantas en estos tiempos se han pronunciado, fuera de las estrecheces de los partidos, en el orden político social.

Los maestros, pidiendo un privilegio de cuerpo como el de que disfrutaban, con gran protesta, otras profesiones de la clase media (á las cuales todavía se acaba de agregar la del Ingeniero), y solicitando un monopolio, al propio tiempo que trata de emanciparse del orden municipal y de garantizar su existencia por el presupuesto general del Estado, caen en una contradicción, que yo, con toda clase de salvedades, me permito señalar al buen juicio de ese Magisterio (1).

El punto relativo á la Escuela Normal y á la organización de la Inspección de primera enseñanza tiene en nuestro país un valor especial, independiente del técnico, respecto del cual nada debo decir. Porque, á despecho del texto de la ley de Instrucción pública de 1857, hasta hace cosa de media docena de años no ha habido medio de lograr que para todos los efectos legales y de honor, la Normal fuese considerada generalmente como una verdadera escuela profesional. No hace mucho que, con motivo de la campaña de las economías, se ha discutido bastante dentro y fuera del Parlamento, ya la supresión de las Normales, ya su fusión con los Institutos ó

establecimientos públicos de segunda enseñanza.

Creo no desconocer completamente las causas, algunas pasajeras, de que he hablado francamente en otro sitio, pero otras de carácter fundamental, como que se relacionan con el programa á todas luces deficiente de tales escuelas, y cuya reforma es urgentísima para que el profesorado primario logre y afirme toda la altura y la independencia que cada vez exigen con más energía el progreso político y el orden general pedagógico de los pueblos modernos. Bien que para esto será también preciso que la profesión de maestro sea considerada, en el orden del presupuesto y como una carrera, de bien distinto modo al que ahora rige, dentro del régimen de las escuelas completas é incompletas, y de los maestros con retribuciones inferiores al jornal medio de un obrero cualquiera.

De todas suertes, tiene gran precio la afirmación terminante que en este Congreso se ha hecho, sin la menor vacilación y aun sin debate, sobre el valor sustantivo de la Escuela Normal, acentuándose además cierta tendencia favorable á la autonomía de esta escuela dentro del organismo universitario y haciendo entrar en su círculo la hasta ahora independiente Inspección de primera enseñanza.

Hasta aquí mis humildes aplausos. Pero debo y quiero hacer alguna salvedad. Ésta se refiere á lo que pudiéramos llamar parte política de la cuestión, es decir, al tránsito de lo actual á lo deseable y recomendado. Aquí ha tenido muchos valedores la idea de que desde luego se englobasen la Inspección y la Escuela Normal, y que aquella quedara exclusivamente reservada á los actuales maestros. No han faltado bastantes partidarios de la exigencia de una práctica de bastantes años en escuela propia para llegar á la Normal ó á la Inspección. Me permito recomendar á los que simpatizan con esta tendencia una gran templanza; porque presumo que dentro de nuestro horizonte político visible, y bien considerada la situación actual de la enseñanza pública en España, no habrá Gobierno que se preste á secundar aquella pretensión, y me inclino á creer que esta resistencia producirá el mantenimiento indefinido del *statu quo*.

(1) De 468 votantes, 366 han sostenido la necesidad del título oficial para la enseñanza privada, 205 votaron en contra y 77 se abstuvieron.

Contra este último hay que trabajar por muchos motivos, pero en condiciones de eficacia. Por ello mi opinión es facilitar (por oposición, por concurso ó de otra cualquiera manera que asegure la idoneidad normal y técnica de los candidatos) el ingreso en el Profesorado normal, y sobre todo en la Inspección y demás centros superiores, á hombres capaces y prestigiosos, empresa en la cual pueden adoptarse todos los temperamentos y todas las soluciones de concordia, entre las cuales pongo, por ejemplo, la reserva de una mitad de plazas al cuerpo de maestros, entregando la otra mitad á la oposicion libre. Es decir, algo de lo que se proyectó sobre la materia en España hace cuatro ó seis años, en vista principalmente de robustecer el profesorado primario.

Esto no constituye para mí una solución exclusiva del orden á que me estoy refiriendo. Aunque en otra escala, porque las circunstancias son otras, patrocino esta misma idea, porque simpatizo muy poco ó nada con los cuerpos herméticamente cerrados. Por esto también defendiendo al Jurado en todos los grados del orden procesal y sostengo que los altos puestos de la magistratura no deben proveerse exclusivamente con jueces y fiscales.

(Continuará.)

REFORMA DE LOS ESTUDIOS HISTÓRICOS EN LAS FACULTADES DE LETRAS, DE FRANCIA (1).

por el Profesor D. R. Altamira,

Secretario del Museo Pedagógico Nacional.

A pesar de todas las reformas realizadas en los últimos años, y de las cuales se habló ya largamente á los lectores del BOLETÍN (2), el problema de la organización de los estudios históricos en la Sorbona y en las demás Facultades de Letras está aún por resolver, y la deficiencia de la preparación científica que alcanzan los futuros profe-

(1) El presente artículo forma parte de la segunda edición (en prensa) del libro *La enseñanza de la historia*, y constituye una de las muchas adiciones que se han hecho en el original.

(2) Véase el número 324 del BOLETÍN. Lo que allí se dice es precedente obligado para comprender bien las consideraciones que siguen.

sores, se muestra todavía, por modo evidente, en los concursos de agregación. El profesor M. Langlois ha expuesto recientemente (1), con viril franqueza, todos los defectos de la educación histórica que se da en las Facultades, reconociendo que la raíz del mal está en la organización de los ejercicios del concurso y en la excesiva dependencia que respecto de éste tienen hoy día los trabajos de las clases. Crítica todavía más acerba—aunque inspirada en un generoso amor á los estudios históricos—ha hecho, en igual sentido, M. Ferdinand Lot (2).

Ninguno de los dos ejercicios que podrían servir principalmente para la educación técnica en historia, á saber, la tesis y la «preparación de autores», sirven realmente para este fin. En opinión de M. Langlois, la elección de tesis debería ser enteramente libre para que resultase fructífera (hoy se elige de la lista que forma el tribunal todos los años), y su defensa ó mantenimiento, en vez de ser oral—forma que no se presta nada para el buen desempeño de los trabajos de erudición y crítica de documentos—habría de ser escrita, á imitación de lo que se hace en la Escuela de Cartas, si se quiere que aproveche sólidamente á los alumnos. Hay, además, en la preparación de la tesis, un defecto grave que casi la inutiliza como ejercicio educativo. El reglamento prohíbe que los profesores intervengan en el estudio de aquella y ayuden á los alumnos; de modo que estos se encuentran entregados á sus propias fuerzas precisamente en el momento en que más necesitan de la crítica, del consejo, de la dirección constante de personas experimentadas. Semejante procedimiento excluye, también, la posibilidad de organizar seminarios á la manera alemana, en los cuales la tesis ó tema de investigación se trabaje y critique en común, siendo una escuela permanente de metodología que sirva, á la vez, para todos los estudiantes.

Mayores defectos tiene la llamada «preparación de autores», de la cual se esperó mucho en un principio. Los mismos estu-

(1) *Remarques à propos de l'agrégation d'histoire. (Revue universitaire, 15 Junio, 92.)*

(2) *L'enseignement supérieure en France, ce qu'il est, ce qu'il devrait être. Paris, 1892.*

diantes la consideran como una prueba «artificial é infructuosa», que ni siquiera habilita para traducir bien, «á libro abierto», las lenguas clásicas ó romanas (1), porque la obligación de preparar cuatro autores (ahora se ha reducido el número, según veremos) de muy distinta condición (uno griego, otro latino, otro de lengua vulgar medieval, y otro moderno), no sólo impide dedicarse á saber bien uno de ellos, sino que se opone á la ley de la vocación, según la cual deberían ser los mismos estudiantes los que escogiesen el texto, en relación con la especialidad á que pretenden dedicarse.

Aparte de tales defectos—que ya son bastantes—la misma preparación resulta engañosa; unas veces (y es lo más frecuente, como lo indican los mismos programas), porque es el profesor quien hace aquel trabajo, limitándose los alumnos á tomar notas (2); y otras, porque, reunidos en grupos de cinco ó seis, v. gr., se reparten el trabajo de modo que á cada uno toque una pequeña porción, limitándose, en cuanto al resto, á aprenderse de memoria el resultado del trabajo que hacen los demás compañeros. El resultado final es deplorable en punto á la aptitud de los graduados para explicar, criticar ó publicar un texto cualquiera de los que no figuren en el programa.

Verdad es que este ejercicio se presta á organizar verdaderos seminarios, y que si así se hiciera siempre, podría dar excelentes frutos para la enseñanza del método exegético, trabajando el comentario en la clase, con todos los alumnos y bajo la dirección del profesor, de una manera práctica; pero hoy día, aun en los casos en que esto pueda ocurrir, el efecto queda deshecho por la forma oral que tiene el ejercicio en el concurso de agregación, aparte del exceso de trabajo inútil que representa para los profesores (3).

(1) A este mal contribuye la escasa preparación que traen los alumnos.

(2) Con frecuencia, ni aun esto hace la mayoría de los alumnos, sino que envían por turno á uno de ellos para que saque notas, ó bien se confían á esos deplorables *polígrafos*, que tanto daño hacen, también, en nuestra enseñanza superior.

(3) Ver Langlois, *loc. cit.*, páginas 23, 24, y 25; y F. Lot., *loc. cit.*

Todas estas quejas, que en Junio de 1892 formulaba M. Langlois, viéronse pronto confirmadas por el voto de M. Lavissee, presidente del Jurado de examen.

Basta leer sus dos *Informes* del concurso de 1892 (1) y del de 1893 (2), para cerciorarse, no sólo de que los defectos arriba indicados son reales y producen sus naturales consecuencias, sino también, y esto importa mucho, de que se ha formado ya plena conciencia de ellos y de la necesidad de una reforma en la organización de los ejercicios (3).

M. Lavissee separa con mucha claridad los dos fines (por otra parte, estrechamente ligados) de la agregación: la aptitud científica, técnica, para la investigación histórica, y la pedagógica ó normal, enlazada con los deberes y la misión de los futuros profesores, es decir, la exposición histórica que habrán de hacer á los alumnos de la segunda enseñanza.

Reconoce y afirma M. Lavissee que hay que educar para la investigación á los estudiantes de la Facultad, no sólo porque el tránsito del profesorado secundario al superior es en Francia cosa corriente y sin trabas, y porque conviene que todos se hallen en aptitud para contribuir al progreso de la ciencia, sino, muy especialmente, porque, escriban ó no libros, publiquen ó no documentos, los profesores «necesitan saber cómo se hace la historia, y tener despierto el sentido crítico mediante ejercicios adecuados. Sólo los que se han instruído en su investigación y demostración, pueden saber lo que es *la verdad histórica*».

M. Lavissee concluye por proponer reformas en la organización actual; y, por lo que toca á la preparación científica, propone que se deje en libertad completa á las Facultades, desligándolas de la enojosa y pesada dependencia en que ahora están relativamente á los exámenes, de manera que puedan organizar bien la enseñanza, con sentido experimental, y con el concurso de

(1) *Rev. universitaire*, 15 Noviembre 92.

(2) *Idem id.*, 15 Octubre 93.

(3) Con Lavissee, Langlois y Lot coincide Gastón Paris. (*Le haut enseignement historique et philologique en France*, 1894), algo más pesimista que los dos primeros, como Lot. Su crítica de la segunda enseñanza es terrible. ¡Y pensar que, si tan malos parecen los bachilleres franceses, aún estamos peor en España!

un amplio aprendizaje en las ciencias auxiliares que la agregación actual pone en olvido (1). Por el pronto, el número de textos para comentar se ha disminuído. Eran antes dos de cada lengua (griego, latín, francés), es decir, seis, y quedan reducidos á uno por idioma, es decir, tres.

Por lo que toca á la preparación pedagógica, ó sea á la aptitud para el profesorado secundario, M. Lavissee expone la necesidad de hacer de ella un trabajo y un examen independientes; pero de esto ya hablaremos en su lugar oportuno. Hoy día, los candidatos cuentan para ese fin con dos medios valiosos: la práctica que hacen en los liceos, y la clase especial de metodología ó pedagogía, creada en la Sorbona en 1890 y regentada por Seignobos. El solo nombre de éste es ya una garantía en favor de las nuevas ideas, y la organización de su clase responde bien á su misión. Seignobos da, una vez á la semana, lecciones sobre la teoría de la enseñanza de la historia ó el método, y dedica otro día á ejercicios de pedagogía con los aspirantes á la licenciatura y la agregación (2).

Como se ve, el impulso está dado, y el ideal es, para algunos, que dentro de poco la reforma de la Facultad sea completa y los trabajos de investigación se verifiquen en todas las clases ó cursos. Un buen síntoma es, sin duda, que el ejercicio más atendido por los alumnos, y en el que mejor suelen estar—según dice M. Lavissee,—sea el de la tesis, cuya preparación obliga á manejar y criticar documentos (3).

A conseguir este propósito, corrigiendo además los defectos que acabamos de exponer, se dirigen las nuevas reformas proyectadas, sobre la base de los informes de M. Lavissee y las quejas de profesores

como Langlois. El ministro de Instrucción pública ha dirigido á todas las Facultades una consulta-circular, ya contestada (1), pidiéndoles su parecer acerca de la reforma del concurso de agregación, y el voto general ha sido favorable á la separación de los dos exámenes ó ejercicios, dejando el científico bajo la dirección exclusiva de las Facultades, de modo que éstas puedan organizarlo debidamente, evitando los daños que reciben, de la forma en que actualmente se hace el concurso, el carácter de los estudios y la preparación técnica de los candidatos.

Con todo esto (2), bien puede decirse que la organización de la enseñanza histórica en las Facultades se halla hoy en un momento de crisis, aunque en el sentido más favorable, continuando y completando así la serie de esfuerzos que hemos reseñado en otra ocasión para que se juzgue del camino recorrido.

Hay en estas aspiraciones un legítimo sentimiento de emulación. La Escuela práctica de estudios superiores, y otros centros análogos, fueron creados como independientes de la Sorbona para sustituirla en la misión propiamente científica que la Facultad (por entonces en gran decadencia y retraso respecto del movimiento moderno) no cumplía. Modificada provechosamente la organización de la Facultad de Letras, debe ahora aspirar á cumplir íntegramente su programa, llevando á él los métodos que han sido hasta la fecha patrimonio de instituciones particulares de que en rigor dependía aquélla científicamente, pero con los cuales se halla identificada hoy día. De este modo, el trabajo de *laboratorio* en historia vendrá á ser en la Sorbona general y corriente (3).

(1) *Enquêtes et documents relatifs à l'enseignement supérieure* Fasc. LIV. Agrégation d'Histoire. Circulaire du Ministre. Avis des Facultés. 1894.

(2) Puede verse un análisis de las opiniones de las Facultades y una exposición del estado del problema, en el artículo de M. E. Bourgeois, *La réforme de l'agrégation d'histoire* (*Rev. intern. de l'enseign.*, 1894).

(3) El deseo de introducir el trabajo de seminarios en las Facultades universitarias es general. Refléjase constantemente en los artículos y discursos de Lavissee, Luchaire, Langlois, Muhfeld y todos los que tratan de estos asuntos. M. Lavissee ha formulado con toda claridad la aspiración de las Facultades de Letras, en la carta que escribió contestando á las críticas citadas de G. Paris y á los proyectos de reforma de éste.

(1) Como puede suponerse, en la apreciación de los medios que han de aplicarse al mal reconocido por todos, las opiniones varían mucho Véase lo que proponen F. Lot y G. Paris.

(2) Programa del curso último (1893-94): una clase semanal de ejercicios de análisis histórico y de exposición para los candidatos á la licenciatura y la agregación; otra, de exposición del método para la generalización de los hechos históricos. Además, una tercera sobre historia contemporánea de Europa.

(3) Véase, para formar clara idea de este punto, el Informe de 1892 (*loc. cit.*, pág. 390), y el programa de la agregación inserto en la *Revue universitaire* de 15 Octubre, 1893 (pág. 284).

LA UNIVERSIDAD DE OXFORD (1),

por D. M. G. de la C.

I.—EL PASADO DE OXFORD (2).

Constituyeron las Universidades uno de los más característicos elementos de la edad medioeval y tuvieron una importante y peculiar posición: debiendo su existencia á la Iglesia, se relacionaron estrechamente con ella, aunque no se las comprendió en su organización, estableciéndose aparte y no siempre en actitud de gran amistad. Fueron las Universidades los sitios principales de la ortodoxia y también lugares de elección de la heregía: el gran movimiento del siglo XI, al que las Universidades de Europa deben su origen, se identifica con el nombre del herejarca Abelardo, la influencia de Oxford, de París y de Praga alcanzó su mayor grandeza en los herejes Wycliffe, Gerson y Huss. En su relación con los poderes civiles, las Universidades, con su tono marcadamente democrático y gobierno republicano, levantaron una viva antítesis al imperante sistema político y social—feudalismo—en unión de las corporaciones municipales, órdenes monásticas y ligas civiles.

Si Oxford cede en antigüedad á Bolonia y en influencia cosmopolita á París, ha sido más nacional que ninguna otra: de las instituciones inglesas, muy pocas han penetrado tan profundamente en la vida nacional como la Universidad de Oxford, según veremos.

Parece cierto que la ciudad de Oxford tiene una antigüedad al menos de mil años: la historia de San Frideswide, aunque es mera leyenda, parece envolver un hecho histórico. En el siglo VIII, se cree establecióse una comunidad de monjas en la ciudad; y el nombre de Oxford aparece en la crónica sajona en el año 912. Alrededor de la fundación de San Frideswide, se levantaron casas de madera que luego formaron la histórica ciudad. Aparte de las escuelas que se unieron á la mencionada fundación, se desenvolvió lentamente la histórica Universidad, que, sin precisar la fecha en que se

verificó tal transición, podemos adjudicar al reinado de Enrique II.

Uno de los más especiales fenómenos de la Edad Media fué la tendencia á la asociación en toda esfera de vida, como se nota en la creación de las órdenes religiosas, de las órdenes de caballería, de las corporaciones municipales, los gremios de comerciantes y artesanos y las Universidades: de hecho, una Universidad fué « un gremio escolar, sea de maestros ó estudiantes »; y el grado, « una licencia para enseñar », declaración de competencia y admisión solemne dentro de la sociedad. Los primeros años de la Universidad de Oxford no fueron muy pacíficos, y durante la Edad Media ocurrieron frecuentes disturbios, que fueron de tres clases: los que hubieron los estudiantes con la gente de la ciudad, con los poderes de la Iglesia y del Rey, y unos contra otros mutuamente.

El aislamiento geográfico é histórico de Inglaterra ha tenido resultados en diferentes direcciones, y entre ellas, en la vida académica: así como los estudiantes de la Universidad de París se dividían en « naciones », representadas por sus rectores, Oxford, adoptando dicho modelo, tuvo dos naciones, la del Norte y la del Sur, incluyendo en esta última á los escolares del país de Gales y de Irlanda.

La honrosa característica de Oxford de arrojar alma y corazón dentro de los grandes intereses del pueblo inglés, se nota evidentemente en la Edad Media. La indignación de este pueblo, en el reinado de Enrique III, contra el papado, por la forma de sacar dinero para la Cruzada, encontró eco en los estudiantes de esta Universidad. En la lucha de ese Enrique III con los barones, los estudiantes abrazaron la causa de estos, atrayéndose la ira del rey. Aparte de la misma constitución de la Universidad, que desenvolvió un gran amor á la libertad, en el siglo XIII se establecieron los Dominicos, á los que siguieron los Franciscanos, infundiendo á la Iglesia el verdadero espíritu de la democracia cristiana. Los tres eclesiásticos más famosos de la Universidad, en aquel siglo, estaban enlazados con la orden de Franciscanos: Roberto Grosseteste, obispo de Lincoln, fué un reconocido *leader* de la Iglesia inglesa, y aunque no fué canonizado, la devoción de sus conciudadanos le atri-

(1) Extractos del libro *Oxford and Oxford life*, escrito por diferentes autores y publicado recientemente.

(2) El autor de este primer capítulo es H. Henson, *fellow* del Colegio de *All Souls (Omnium animarum)*.

buyó todos los poderes y prerrogativas de un santo; á Adam de Marsh, se le consideró como la gloria de la Universidad, recibiendo el título, conforme á la costumbre del tiempo, de «doctor ilustre»: el fraile Rogerio-Bacon, quien por la amplitud de sus estudios, la audacia de sus especulaciones, su fuerza de voluntad, sus infortunios, el largo olvido en que se tuvo su nombre, da un gran interés al «doctor maravilloso», sin ninguna duda fué el más grande hombre de Oxford en aquel entonces. En el siglo xiv, se mencionan los nombres de los tres grandes escolásticos, John Duns Escoto, William de Occampo y John Wycliffe: el último, más conocido como la «estrella matutina de la Reforma», mostró vivamente el carácter nacional de la Universidad en los deseos y creencias de la mayor parte de los ingleses. Este «último de los escolásticos», como se le llamó, fué condenado por los padres del Concilio de Constanza «como guía y jefe de los heréticos de su tiempo»; en 1411, los escritos del reformador fueron prohibidos en Inglaterra.

Linacre, un socio (*fellow*) de *All Souls*, que estudió griego en Florencia, y luego, al volver á Inglaterra, enseñó medicina y fué médico de Enrique VIII, inició el camino del caluroso grupo de estudiantes, conocido como «reformadores oxonianos» (si se puede admitir este anglicismo). En 1496, John Colet comenzó sus lecciones sobre las Epístolas de San Pablo: dos años después, Erasmo vino á Oxford á aprender griego: Tomás More, gran amigo de los dos, creía como ellos en la posibilidad de la reforma de la Iglesia interiormente. El gran Cardenal, Thomas Wolsey, arzobispo de York, fundó la Iglesia de Cristo, y procuró, en su valimiento con el rey, una concesión de mayores libertades para la Universidad, que luego, por las luchas que produjeron entre la Universidad y la ciudad, fueron derogadas en 1542. En el famoso divorcio de Enrique VIII, este obtuvo sólo un éxito parcial al pedir su opinión á la Universidad, que, cuando la dió, tuvo buen cuidado de añadir una condición que la desvirtuaba. Bajo la reina Isabel, en el siglo xvi, se impuso á la Universidad los *Treinta y nueve artículos* y la supremacía real, «viniendo á ser el campo favorito de las controversias anglicanas.»

El siglo xviii es una época vergonzosa para la historia académica de Oxford: había dejado de existir como institución nacional, en el verdadero sentido de la frase. Sin embargo, un hecho la redime de su insignificancia y vuelve á afirmar su gran poder, el movimiento wesleyano: Whitfield y los Wesleys, *leaders* de esta revolución religiosa, fueron hombres de Oxford.

El siglo xix forma contraste con el anterior: en lugar de apatía, actividad febril, pasando á ser Oxford un centro de la vida inglesa, debido especialmente á tres causas: la introducción del sistema presente de exámenes, la intervención del Parlamento, por el acta de 1854, y la Comisión de 1877. La Comisión Real de 1850 señala el comienzo del Oxford moderno: hasta entonces, los estatutos de los fundadores de los colegios estaban en vigor, aunque modificados en algunos extremos; ahora se cambió la faz de la Universidad, siendo lo más importante: 1.º Que la exigencia de ser eclesiásticos fué dispensada en ciertos casos á los *fellows* y *tutors*, aunque continuó necesitándose para determinados puestos: la aprobación en liturgia fué exigida á los graduados del magisterio en artes (*M. A.*), equivalente á nuestra licenciatura en filosofía y letras; 2.º Los becarios (*scholars*) y aspirantes á *fellowships* harán oposiciones públicas, notando que, con el sistema de oposiciones limitadas, podía un pobre obtener lo que deseaba; mientras que el vigente favorece á los de buena posición, que, mediante ella, han alcanzado una buena educación; 3.º Alteración en el gobierno de la Universidad: el *Hebdomadal Board* se había compuesto de los principales (jefes) de los colegios; ahora, al lado del vicescanciller y *proctors*, que pertenecen *ex officio*, se sientan dieciocho miembros elegidos en proporción igual de entre los principales de los colegios, los profesores y el cuerpo de graduados; 4.º La Universidad, compuesta de todos los doctores y maestros residentes en Oxford, formó un robusto cuerpo, con poderes de discutir y enmendar las proposiciones á él sometidas por el consejo hebdomadario, mientras anteriormente sólo podía aceptarlas ó rechazarlas, pero no modificarlas, y usando la lengua latina en las discusiones.

Desde 1844, en que se abrió el ferrocarril

directo entre Londres y Oxford, esta ciudad ha venido siendo más y más un sitio de «residencia.»

La Comisión de 1877 hizo las siguientes reformas: 1.º Abolió el requisito de las sagradas órdenes para todos los puestos en los colegios (con excepción de uno ó dos que conservan la mayor parte de ellos); 2.º Se permitió el casamiento de *fellows* y *tutors*, aunque varían las condiciones de colegio á colegio; 3.º Los *fellowships*, en lugar de serlo de por vida, son de dos clases; los dedicados á la enseñanza duran diez años, admitiéndolos á la reelección; los que no toman parte en la obra del colegio, se eligen por siete años, estando libres de toda obligación respecto al colegio, residen donde les place y se dedican á la profesión que gustan; 4.º Se intentó establecer nueva clase de profesores y lectores (*readerships*), fuera de las fundaciones del colegio, con el propósito de hacer menos colegial la enseñanza de la Universidad.

Al lado de estos cambios oficiales, hay otros, verificados interiormente por la misma Universidad. Ha desaparecido la antigua autoridad del profesor sobre el discípulo, y la libertad de comunicación de maestro y educando está basada en el común interés en todos los respectos de la vida del colegio; se han levantado colegios para señoritas, las que participan de los exámenes y lecciones de los estudiantes; se admiten estudiantes que no pertenecen á ningún colegio; la exigencia de permanecer tres años en los colegios tampoco existe; la disciplina de la Universidad se ha relajado y los antiguos castigos han cesado; y, por causa del movimiento atlético, en que Oxford ha tomado gran parte, van los hombres por la calle casi tan lejos de las conveniencias sociales como de la afectada rigidez de sus abuelos.

El crecimiento de los colegios y los nuevos modos de vida han encontrado su expresión externa en un aumento de edificios como nunca ha habido en Oxford.

Bajo estos nuevos cambios, la Universidad hoy ha recobrado la posición que perdió al comienzo del siglo XVIII: nunca será ya, como en la Edad Media, el solo centro nacional de la más alta educación inglesa, á causa de las nuevas Universidades y los nuevos colegios provinciales, fundados

para satisfacer las necesidades de la educación; pero «es permitido creer que en los siglos venideros inspirará todavía elevadas acciones y denodados esfuerzos.»

II.—OXFORD EN LA ACTUALIDAD (I).

Cuando el viajero, después de ver colegio tras colegio, la librería Bodleiana y las Escuelas, pregunta: ¿dónde está la Universidad? no se halla nada que mostrarle. Existen edificios de la Universidad con especiales objetos, pero no uno central directamente aplicado á aquella. Un estudiante de Oxford es miembro de algún cuerpo que forma parte de la Universidad, y por ser miembro de tal cuerpo lo es de la Universidad: cada una de estas pequeñas corporaciones ó colegios es independiente, gobernándose por sus *fellows*, que son nombrados por elección, así como el principal, y administra su propiedad: cada colegio exige condiciones para la entrada de los escolares, y luego los presenta á la Universidad, que los admite sin más cuestión. Sin embargo, la Universidad es más que la mera suma de estas partes: tiene sus propios órganos para enseñar, sus bibliotecas, museos, en los que se admite á todos sus miembros: por decirlo así, la Universidad de Oxford es una república federal de colegios. Los estudiantes que no pertenecen á estos han tendido, desde veinte años después de su admisión en la Universidad, á aproximarse á la situación de los de colegio, y la tienen realmente, aunque sin edificio especial de residencia.

La característica de Oxford son los colegios y el influjo que ellos tienen en la Universidad. De ahí la importancia de la residencia: no se puede alcanzar el grado de bachiller en artes sin haber residido doce *terms* (tres años), cuya residencia es certificada por el jefe de la institución á que se pertenece: el examen público de la Universidad no lleva ninguna ventaja, á menos que se haya residido. El tiempo empleado en los estudios en Cambridge ó Dublin se cuenta para el grado en Oxford, porque están colegiadas estas Universidades. A esto es debida la importancia de los

(1) Este capítulo es debido á J. Wells, socio y tutor del Colegio de Wadham, Oxford.

exámenes. En América, en el continente europeo y en Escocia, los estudiantes necesitan para graduarse certificados de asistencia á cierto número de cursos ó lecciones; en Oxford, no necesitan asistir á una sola; de aquí lo riguroso de los exámenes. Antes, todas las enseñanzas se daban dentro de cada colegio, resultando una gran labor perdida en la innecesaria multiplicación de lecciones; ahora, los colegios continúan sus enseñanzas, y los estudiantes son admitidos en todas partes, señalando esto una gran economía de trabajo y una esperanza de que resulte bien hecho. También se ha alterado el antiguo sistema de enseñanza en otros respectos: las ciencias naturales no podían enseñarse en diferentes sitios, por lo costoso de sus colecciones y laboratorios, y su enseñanza se ha entregado á *officials* de la Universidad. Sin embargo, el estudiante centraliza su vida en el colegio, allí se instruye y educa, tiene sus relaciones sociales y sus compañeros en el juego, y á él vuelve su fantasía, al acordarse de la Universidad.

El gobierno de ésta descansa, en teoría, en los maestros en artes que han conservado sus nombres en los libros. Se dividen en dos cuerpos: la *congregación*, de todos los que residen en Oxford; la *convocación*, el total de graduados, residentes ó ausentes. Pero, en la práctica, reside en el Consejo hebdomadario, formado de dieciocho miembros elegidos y tres miembros oficiales: en estos últimos reside el poder ejecutivo. El cargo de vicescanciller (rector) se ejerce por turno cada cuatro años por los principales de los colegios; los *proctors* son elegidos anualmente por los colegios y la importancia de su cargo se oscurece por el hecho de que sus poseedores están encargados de la vigilancia en las calles y la represión de disturbios. Forma la Universidad una corporación privilegiada, cuyos miembros reclaman ser juzgados ante sus propios tribunales, siendo su jefe un magistrado investido del poder especial de mantener el orden y disciplina en la ciudad, v. gr., no permitiendo espectáculo público sin su consentimiento: este privilegio ha sido muy atacado por los enemigos de la Universidad, pero lo cierto es que el orden y decencia en las calles de Oxford se puede comparar muy favorablemente con el de la mayor parte de las ciudades.

Aunque se habla de la Universidad de Oxford como del cuerpo educativo más rico del mundo, por las cuentas de 1891 se ve que la renta líquida de la Universidad (separada de la de los colegios, proveniente de bienes y de la colocación de fondos (*investments*), incluyendo los que pertenecen á las fundaciones (*trust funds*) y dedicadas á especiales fines, es menos de 20.000 libras al año (1). Otra renta de 40.000 libras se deriva en parte de los beneficios de la imprenta de la Universidad (5.000 libras), en parte de las contribuciones de los colegios, y principalmente de la de sus miembros (30.000 libras): cada estudiante paga 2 libras por año, en los cuatro primeros sólo, y cada graduado 1, mientras permanece su nombre en los libros de la Universidad; también se incluye en esta contribución los derechos de los grados. Con estos bienes, se sostienen la Biblioteca Bodleiana y otras bibliotecas y museos. Adviértase que Oxford, como Cambridge, no reciben auxilio alguno del Gobierno, formando vivo contraste con las Universidades de Escocia y del continente.

Cerca de 800 estudiantes entran anualmente en la Universidad, de los cuales, el 80 por 100 alcanzan el grado de bachiller en artes y los restantes se dividen entre los que hacen algún estudio especial y los que descuidan sus exámenes ó dejan la Universidad prematuramente. Los exámenes son de dos clases: *pass*, ó sea para ser aprobado, y *honours*, ó sobresaliente; para el primero, se exige que el alumno haya estudiado con cierta extensión las materias necesarias, y para el segundo, pruebas de mucho adelanto en alguna materia. De los 600 estudiantes, las tres cuartas partes se gradúan con honores; los que no lo hacen son en número insignificante. La característica de la educación es familiarizar al estudiante con lo mejor que se ha escrito sobre cada materia, instruyéndole con la mayor amplitud posible, en vez de especializarlo en un orden de investigaciones. Por ejemplo, en historia, se le hace leer las grandes autoridades con cuidado é inteligencia, pero no descifrar inscripciones, hojear manuscritos, etc.

(1) Unas 500.000 pesetas.

¿Cuál es la profesión de estos 600 graduados de Oxford? Algunos quedan en la Universidad como *fellows* y *tutors*; otros continúan en la posición social que han heredado; otros van á la Administración civil de la Gran Bretaña y de la India; otros, al periodismo. Pero la mayor parte son eclesiásticos, abogados ó profesores; algunos, procuradores (*solicitors*), que pasan por la Universidad, sabiendo que su posición es mejor en su profesión si se han educado en aquella. Tan grande es el número de profesores, que sus salarios han bajado casi el 50 por 100 en los últimos veinte años; es lástima que los graduados de Oxford no hayan intentado penetrar en la enseñanza primaria: pues si es menos atractiva que la superior, ofrece porvenir y la oportunidad de hacer por Inglaterra lo que más necesita.

La relación de la Universidad de Oxford con las clases comercial é industrial no es muy grande: estas no envían sus hijos á Oxford, excepto si pretenden hacerlos *gentlemen*. Con el tiempo, se irán venciendo los obstáculos que se oponen á que sea Oxford un factor importante en todas las direcciones educativas del país, como se ha hecho recientemente en la educación de la mujer.

En Inglaterra, la obra de la Universidad de Oxford ha tomado gran incremento; anualmente, cientos de graduados examinan en el país bajo la vigilancia de un delegado central, y los resultados que, fuera de Inglaterra, obtienen los Ministerios de Instrucción pública, aquí se logran por la acción voluntaria de las Universidades y cuerpos locales de educación, dando un certificado el Consejo unido de las Universidades de Oxford y Cambridge. Puede que este sistema carezca de la perfección de la organización gubernamental; pero tiene una libertad y capacidad de desenvolvimiento, características de Inglaterra, y que necesita la mejor organización.

El influjo de Oxford no se extiende á la instrucción, sino á la educación social, ayudando á los estudiantes en la formación del carácter, la experiencia de la vida, creación de amistades, en suma, capacitando al hombre para que «sirva á Dios en la Iglesia y en el Estado». Como esta Universidad no será nada, si no es el reflejo de la

vida social inglesa, se ha desarrollado mucho el *sport* en ella, jugándose al football, cricket, á la carrera y al salto, que quizá se practiquen con exageración, pero que conserva á los estudiantes en una vida higiénica y pura y, del lado moral, los disciplina en las cualidades que toda raza necesita: firmeza para dirigir y ser dirigidos, viveza en observar las necesidades y valentía en las cosas grandes y pequeñas.

Oxford y Cambridge ocupan posición especial en la vida: no están enlazadas con ninguna clase del país, como las escocesas. En Escocia, es costumbre que todo eclesiástico (de cualquiera religión) y todo maestro tengan un grado, hay muchas familias pobres que envían con grandes sacrificios á sus hijos al colegio, para que les sirva de pasaporte en la vida. Pero, en Inglaterra, las Universidades no disponen de esta primacía sobre las profesiones, ni en el sistema de educación elemental desenvuelto para atraer las clases pobres en gran relación con la Universidad; sólo en ciertos sitios hay un sistema graduado de becas, que alcanzan los mejores discípulos de las escuelas elementales, pasando luego á las superiores y á la Universidad, sin ser onerosos en nada á sus padres; en Birmingham están mejor establecidas que en ninguna otra ciudad inglesa. Igualmente, es grande el contraste que ofrecen estas Universidades con las del continente, á las que dota el Gobierno de lo que necesitan y que abren á los graduados caminos más anchos que Oxford y Cambridge; pero estas pueden decir que toda la energía que las otras consagran al adelanto de la ciencia, la dividen entre ésta y la educación del carácter; el tutor en Oxford dedica á los alumnos muchas horas, que el profesor en otras partes dedica á sus estudios, formando la peculiar señal de Oxford la personal comunicación del que educa con el educando.

El defecto de estas Universidades es reflejar fielmente la aristocrática organización de la sociedad inglesa. Procede ahora verificar la antigua obra en las nuevas condiciones de la Inglaterra democratizada; pero, en vez de copiar de otros países, se debe desenvolver lo bueno de un sistema, que ha participado de la vida inglesa en sus diferentes direcciones durante siglos.

III. — COSTE DE LA VIDA EN OXFORD (1).

Los gastos en Oxford se pueden dividir en pertenecientes al colegio en que vive el estudiante, y los que emplea en vestir, diversiones, viajar, ó sea, en sus necesidades, según sus hábitos de vida, y que por tanto varían indefinidamente. Calculando por aproximación, diremos, respecto á los gastos del colegio, que muy pocos viven por 80 libras al año; cerca de la mitad de los estudiantes pagan de 90 á 100; la mayoría de los restantes unas 110, y hay casos individuales de 120, 130 y 150; adviértase que no se incluye el lavado, los gastos menudos ni ningún género de suscripción. Pero, en general, se puede decir que necesita 160 libras el que quiera vivir conforme á la norma de la vida del colegio.

Los primeros gastos, en la mayor parte de los colegios, son: cuota de entrada, 5 libras; depósito adelantado, que se devuelve, en parte, al estudiante, cuando cesa de residir, y en totalidad, cuando su nombre se borra de los libros, usualmente, 30 libras; derechos de matrícula, 2 libras y 10 chelines; en total, hacen una suma de 37 libras y 10 chelines. Aparte de esto, ha de pagar el estudiante el uso de la loza, cristal, quinalla que, por lo general, sumándolo con el del mueblaje, varía de 20 á 60 libras, según las dimensiones y condición de la habitación.

La Universidad impone 2 libras anuales por derechos de examen; y por los del grado, 7 y 10 chelines, para los bachilleres en artes, y 12 para los maestros en artes: también cobra derechos por las ceremonias, pero en una escala más inferior.

Los varios círculos y sociedades de Oxford absorben de 5 á 10 libras anuales. La suscripción á la Sociedad de la Unión es de 3 y 15 chelines (por tres años). Los círculos atléticos se suelen pagar en la cuenta del colegio.

No se crea que los colegios alcanzan grandes beneficios; de los informes publicados, resulta que apenas pueden pagar sus gastos. La carestía de Oxford proviene de que han de sostener el colegio y la servidumbre todo el año, aunque sólo se haga uso de él medio año, y por este escaso

(1) Por J. Wells.

tiempo no se pueda acudir á los almacenes al por mayor, y obliga á tratar con intermediarios; pero la principal causa procede de que cada individuo tiene su propio criado, además de la participación que tiene en otros siete ú ocho, y es de larga tradición que reclamen los restos de cada comida: de aquí, la necesidad de pagar más alimento que el que el colegial consume.

Sin embargo, si comparada la Universidad de Oxford con las de Escocia y Alemania es cara, no se puede decir esto si se la compara con lo que se paga por la educación en Inglaterra. En muchas de las escuelas públicas (1), sostener un niño cuesta tanto como vivir en la Universidad; y Cambridge y Oxford son baratas, comparadas con los colegios de Londres.

IV.—LA VIDA INTELECTUAL (2).

Antes de describirla, recogeremos las acusaciones que se dirigen á la misma y que se pueden clasificar en cuatro grupos, siendo uno de los mayores problemas de la educación irlas disminuyendo.

1.º *Superficialidad*, que supone dos: una, que es fruto de negligencia y falta de interés en el estudio, procurando forzar las facultades intelectuales á aprender los conocimientos requeridos para el examen y olvidarlos tan pronto como éste pasa; y otra, que es más característica de Oxford, de que un estudiante con pocos conocimientos muestre una gran apariencia de saber, cosa que ocurre especialmente en los de humanidades. Por la primera se hacen esfuerzos para que desaparezca y sea sustituida por el estudio inteligente; la segunda es demasiado esperar que en un sitio donde la instrucción se enseña tan elevadamente, se pueda estar siempre libre de afectarla.

2.º *Pedantería*, entendiendo por ella la aplicación á pocas materias, que luego hacen al estudiante incapaz de reconocer la importancia de las otras; si este tipo existe hoy día, debe haber pocos ejemplares de él.

(1) Este término (*Public School*) quiere significar lo que llamaríamos en España centros de 2.ª enseñanza.(2) Por F. G. Brabant, antiguo *Scholar* del Colegio de *Christ Church*.

3.º *Exceso de estudio*: la presión de los exámenes ha producido ejemplos de agotamientos y hasta de muertes prematuras; y de continuar este sistema, célebres doctores profetizan el pronto decaimiento de los ingleses. Oxford participa poco de él, pues la variedad y versatilidad de la vida en dicha ciudad es el mejor antídoto conocido para este daño.

4.º *Especialización*: se duda si hacer un cargo de esto, pues á la mayor parte de los estudiantes aplicados no les queda tiempo para otras lecturas; y nadie desea que los honores se ganen fácilmente. En resumen, podemos decir que en Oxford se sigue el axioma de Aristóteles con gran éxito.

Lo primero que ahora debemos mencionar es la posición de *tutor*, una de las que se pueden concebir como más nobles. Antiguamente, se elegían por examen; pero se observó que la posesión de conocimientos no lleva en sí la capacidad de enseñarlos, que se debe adquirir con varias generaciones de discípulos. Actualmente, se divide la clase de *fellows* en dos: los que se llaman *prize fellows*, los mejores estudiantes que, previo examen, son adscritos un cierto número de años y no ejercen funciones educativas, y los *tutorial fellows* que no son elegidos mediante examen, sino entre los candidatos que se adscriben, lo mismo que para el nombramiento de *head-masters* y otros cargos de responsabilidad: también entre estos se pueden elegir jóvenes, que son de los más brillantes, y su influjo se completa con la introducción de *tutors*, escogidos de entre los maestros y otros de reconocido mérito en la enseñanza; debiendo prevenirse contra el peligro de que los jóvenes elegidos para *tutors*, imbuídos del espíritu pedagógico, traten á los estudiantes como á niños de la escuela. Es tarea muy difícil la selección de los *tutors*, ya que sus cualidades han de ser tan varias y su posición tan peculiar respecto al estudiante; y así sucede que los hombres de más altas dotes intelectuales carecen de habilidad para entender las dificultades de un espíritu algo obtuso y de la paciencia para explicarlas. ¡Dichosos los que pueden educarse con un buen tutor! En los primeros años, puede sentirse el estudiante avergonzado, como un niño de la escuela, en su relación con él; pero en el último, esta relación no tiene

restricción; se conservan como uno de los más gratos recuerdos sus enseñanzas, hasta la muerte; y muchos, al dejar á Oxford, han ganado en su tutor un amigo que les aconseja, les guía y ayuda durante toda su vida.

La vida de los colegios se ha alterado con la creación de los *fellows* casados. Un cierto número son célibes y residen en el colegio; pero la mayor parte no lo son y habitan fuera, por carencia de local: con esta creación se ha pretendido asegurar un cuerpo permanente de profesores en Oxford, y satisfacer la necesidad de la disciplina del colegio: últimamente, se ha pensado en que los *fellows* casados hayan de dormir cierto número de noches en el colegio; pero la crítica dirá si la no residencia de los *fellows* ha de acarrear los peligros que se temen.

Otro rasgo característico de Oxford son las *lecciones*. Antes se dividieron en dos clases, *públicas* y *privadas*: aquellas, desempeñadas por profesores, para los miembros de la Universidad que desearan oírlas; y estas, restringidas á los estudiantes de cada colegio, excepto á los que pagaban un derecho especial. Pero, desde hace veinte años, se ha formado un sistema combinado de lecciones, á cada una de las cuales pueden concurrir los miembros de todos los colegios: la lista completa de ellas se publica en la *Gaceta*. La práctica de ellas es como sigue: la mayor parte de las lecciones son oídas por los estudiantes del colegio en que se dan; pero los buenos profesores tienen sus clases llenas de gente, que voluntariamente los oye, además de la del propio colegio; siendo de esta manera los profesores del mismo elevados prácticamente—no oficialmente—al cargo de profesores de la Universidad. El éxito de una lección se puede juzgar por el número de estudiantes que la oyen: si la conferencia no conforma con lo que «es útil para la escuela», el conferenciante notará que su auditorio se dispersa: lo mismo ocurrirá con la falta de claridad ó defectos en el estilo: hay sin embargo lecciones, en las que los oyentes desean tomar notas, como ocurría con las conferencias del profesor T. H. Green; pero esto sucede cuando la lección es de un valor que prepondera sobre los inconvenientes de una rápida

elocución y una gran condensación de materia. De esta manera, el término de «lección privada» ha quedado sin sentido en la práctica, reservando el de «lección pública» para las que tienen un carácter popular y son explicadas ante un auditorio de diferentes clases de cultura. Aparte de estas, es dudoso si las lecciones de los profesores de la Universidad son de mucho éxito. Los exámenes preocupan tanto en Oxford, que no se tiene tiempo ni inclinación para más lecciones que las útiles directamente á este fin. Muchas de las que tuvieron gran auditorio se debió, en parte, al popular carácter del asunto y, en parte, á la fama del conferenciante: tales son las lecciones de los profesores de Poesía y Bellas Artes: mediante estas lecciones se ha tenido el privilegio de escuchar á Ruskin, Palgrave, Herkomer, Matthew Arnold, etc.

Los exámenes son la cruz del sistema de educación de Oxford. El primer examen, *responsions* ó *smalls*, es una ordalia que todos han de pasar, bien que intenten después los honores, ó no: todos han de conocer necesariamente algo de griego (dos dramas de Eurípides y un poco de gramática) para ser bachiller en artes (1). La usual acusación que se hace á este examen (*pass school*) está en una frase satírica de Mr. Punch (2), que supone decirla á un discípulo favorito: «trabaja bien conmigo seis meses, y yo te prometo vacaciones de tres años cuando vayas á Oxford».

Esto es una exageración, pues la mayor parte de los que pasan leen, entre otras cosas, la *Apología* de Platón y la mitad de la *Ética* de Aristóteles; han estudiado las campañas de Anibal y están iniciados en los problemas de la lógica inductiva y la economía política, trabajo que, si bien es sencillo, envuelve considerable cantidad de trabajo interesante é instructivo. Los estudiantes con *honores* son de dos clases: los que aspiran á ellos en una sola rama (escuela, *school*), y suelen ser los especialistas (á cuyas necesidades habrá de proveer Oxford más y más en lo futuro, aun siendo

reales los peligros de la especialización), y los que toman honores en dos escuelas, siendo lo usual elegir la Escuela clásica en el segundo examen (*moderations*) y Letras humanas en el último (*finals*).

El cambio más importante introducido ha sido el de elegir trozos de Homero, Demóstenes, Virgilio, Cicerón, que deben ser estudiados en los pasajes señalados para la traducción; antes de esto, sucedía que un estudiante podía haber leído mucho, y sin embargo, no conocer el pasaje señalado para su examen. Como en el primer año de honores hay poco que hacer, se ha pedido que se redujera el curso de cuatro años á tres; ahora parece haberse hecho poca estima de este movimiento, ya que los exámenes de más éxito son en clásicos, filosofía é historia antigua, y pocos de los que conocen realmente su resultado desean alterarlos. La excelencia del influjo de este examen se muestra en que toda la amplitud de miras é imparcialidad de juicio, características de Oxford, provienen de ahí.

Lo referente á los tutores, profesores, lecciones y exámenes se puede llamar las influencias *oficiales* de Oxford; ahora veremos las *especiales*, tales como las referentes al modo de vivir y de pensar el estudiante.

Se ha acusado á Oxford de conceder los grados fácilmente, siendo los exámenes menos rigurosos que en Londres, v. gr. Pero ya se ha observado que la residencia en Oxford es una parte importante de la educación, pues el aire intelectual es sano y fortificante, produciendo los hábitos de pensar que el estudiante aquí adquiere, amplitud de ideas y tolerancia para con las mismas. Todas las opiniones se someten á la razón, sin que puedan justificarse por argumentos de autoridad ó por la práctica del mundo; siendo de notar que, puestas las cuestiones en la pura razón, se descuida mucho el lado práctico de las mismas, y esto puede ser considerado á su vez como un correctivo al perezoso asentimiento común del ciudadano inglés. Otro rasgo característico es el hábito de crítica: de aquí una gran reserva en las opiniones, sobre todo entre los miembros de edad madura: de esta suerte, hay gran libertad de discusión, mezclada con un espíritu de circunspección. El resultado del estudio es el mismo que se observa en grande en la

(1) Este grado (*B. A.*) lo es ya de Facultad, no como el nuestro que lleva igual nombre, aunque con igual motivo en su origen. — *N. de la R.*

(2) Personaje cómico, que da nombre al más famoso periódico satírico inglés. — *N. de la R.*

historia de cada pueblo, á la edad de la fe —opiniones aceptadas por autoridad— sigue la de la duda —deseo de saber— que se resuelve en la de convicciones maduramente adquiridas. El novicio, al llegar á Oxford, se encuentra sorprendido con la libertad de opiniones que reina y vencido al querer sostener sus propios pensamientos, necesitando recurrir al hábito de pensar y razonar. A partir de aquí, se dividen en tres clases: los que, convencidos de la verdad de sus opiniones, las mantienen sin miedo, abandonando á Oxford con mayor arraigo en las mismas; los que dejan sus convicciones y acogen nuevas ideas, y los que comienzan un período de duda y fervorosa indagación, regocijándose en la inclinación de sus facultades á penetrar las cuestiones, sin decidir las ligeramente y de repente: las dos primeras clases están en minoría, la tercera en mayoría. Se ha criticado á Oxford que algunos que allí han estudiado han adquirido un hábito de duda y suspensión de juicio permanente; otros que han abandonado á Oxford antes de salir de ese estado, pronto han hallado fijas convicciones, una vez entrados en la corriente de la vida; y otros más afortunados han resuelto sus dudas y nuevamente establecido sus convicciones antes de dejar á Oxford. El último año de estudio es altamente beneficioso, especialmente para los alumnos de Letras humanas, por la lectura de los mejores escritores antiguos y modernos.

En lo referente á las distintas enseñanzas, diremos algo de la Filosofía, Política, Literatura y el Drama.

Filosofía.—Quizá es el estudio más característico de Oxford, y sin embargo, constituye una pequeña parte de la vida intelectual allí: en cada colegio suele haber uno ó dos profesores, pero no hay examen especial en filosofía, formando parte de las Letras humanas, y muchos que se reciben con honores apenas han trabajado en filosofía. El método de enseñanza es característico: se aprende primero á leer y apreciar á Platón y Aristóteles y de aquí, mediante la historia, se pasa á los tiempos modernos, habiendo de especial en Oxford que no hay línea de separación entre la antigua y moderna enseñanza, sino que se estudian juntas: de aquí se va á uno de los dos campos en que se suele dividir allí la filo-

sofía, siguiendo unos á Locke y Hume, y otros á Kant. Hace veinte años, los primeros tenían un gran ascendiente, y Mill, el autor de la *Lógica*, gozaba de gran autoridad; pero desde los últimos años la dirección filosófica va en otro sentido, sobre todo, por la influencia del profesor T. H. Green, cuya filosofía es una reconstrucción de la tradicional inglesa que representan Locke, Hume y Mill, pero unida á la de Hegel y Kant, y cuyo mérito es la unión en él de la especulación y la práctica, y la convicción que inspira y que da valor á su filosofía, de que concebir el ideal y realizarlo en este mundo son sólo diferentes aspectos de un mismo esfuerzo.

Sociedades científicas, hay muchas: *Oxford Union Society, Musical Club, Newman Society, Ruskin Society, Junior Scientific Club, Guild of St. Matthew*, etc., etc., abiertas á todos los estudiantes. Aparte de estas, hay en cada colegio dos ó tres, de las cuales, unas son para los estudiantes no graduados, otras para los graduados, y el más pequeño número para las dos clases.

Política.—Para unos, Oxford es la rígida encarnación del espíritu conservador; para otros, del radical; pero es el hecho que todas las opiniones están allí representadas, se discuten y se toleran. Las *debating societies* contribuyen á despertar la energía política: la mejor es la celebrada *Union* cuya historia es de más de sesenta años y cuenta entre sus presidentes al arzobispo Tait, el obispo Wilberforce, el cardenal Manning, á Gladstone, Goschen, etc.; es en parte un círculo literario y en parte una sociedad para discutir. Excusamos decir que la oratoria no es de primera clase, el estilo tiende á ser insulso y superficial y el asunto suele recordar alguno de los artículos principales de los periódicos; pero se adquieren muchas condiciones para hablar en público, añadiendo después más sólidas cualidades; muchos de los actuales hombres de Estado se han disciplinado en esta escuela. Además de ella hay otras varias, distinguidas por el nombre de algún político, tales como la de Palmerston, la de Canning, la de Strafford y la de Russell. Casi todos los colegios tienen la suya propia, cuyo auditorio no suele ser tan exigente como el que acude á la de la Unión, antes mencionada.

Literatura.—Sobre todo la moderna, no forma parte de los estudios en Oxford; es verdad que la literatura inglesa es una de las materias que se pueden estudiar en el *pass greats*, pero pocos lo hacen; si la antigua literatura forma parte de los *classical honour moderations*, no hay examen de honor en literatura moderna. Se propuso hace cinco años una nueva escuela de lenguas y literatura modernas, pero todavía no se ha establecido. Sin embargo, Oxford educa indirectamente el gusto y forma el juicio en materias literarias. En las bibliotecas á que puede ir el estudiante, oye hablar y criticar libros que él luego desea conocer y juzgar, para tomar parte en la conversación de los amigos. El defecto de Oxford en esto es el de criticar demasiado; y ya tuvo esto presente el maestro de Balliol (1) cuando, dirigiéndose al profesor de poesía, con ocasión de su lección inaugural le dijo: «No nos enseñéis á criticar, sino á admirar.»

Oxford no está destituido de literatura propia. El *Oxford Spectator* es un periódico que recoge noticias y asuntos de general interés; comienza con cuatro páginas, próximamente, que titula *Notes and News*, comentando en aguda forma lo festivo que se puede hallar en las cuestiones generales de la Universidad; lo demás vale poco; sin embargo, de los artículos y poemas buenos se ha formado un libro titulado *Ecos de la colección de Oxford (Echoes from the Oxford Magazine)*. El año 1888 apareció el *Undergraduate*, que duró sólo un año. En 1886, salió el *Rattle*, proponiéndose ser un periódico de carreras; ha variado luego bastante de año en año; algunas veces es divertido, pero en general usa bromas vulgares. El *Pelican* apareció, siendo la primera vez que un Colegio (el de *Corpus*) publicaba un periódico, cuyo ejemplo ha seguido el de *Christ-Church*; en el año 1892, se publicaron dos nuevos periódicos.

El *Drama* ha recibido un gran impulso durante los últimos seis ú ocho años; hasta 1886, no se permitieron representaciones dramáticas durante el curso. Pero, ya en 1880, se había representado el drama griego *Agamenon* en el *Balliol Hall*, gracias al

influjo del Maestro, que luego lo desarrolló más, siendo Vice-canciller, estableciendo un nuevo teatro en 1886, que se inauguró con la representación de *Twelfth Night*, por estudiantes aficionados; después, invitó á Irving (1) á dar lecciones en la Escuela Nueva, en el tiempo de la *Commemoración* (2), de declamación; y desde entonces ha quedado siendo una institución anual permanente, y se han dado representaciones de los dramas griegos y de Shakespeare.

Tal es el aspecto intelectual de Oxford, en algunas cosas más ligero y en otras más serio; pero caracterizado por su encanto principal, de despertar la inteligencia de los jóvenes, enseñarles á pensar y razonar, inspirarles tolerancia y llenarles la memoria de las más nobles imágenes y dichos de los más grandes escritores antiguos y modernos.

(Continuará.)

ENCICLOPEDIA.

LOS TRABAJOS CIENTÍFICOS

DE

D. LAUREANO CALDERÓN,

por el profesor D. Francisco Quiroga,

Catedrático de Cristalografía en la Univ. de Madrid (3).

La obra del profesor D. Laureano Calderón pertenece al dominio de dos ciencias: la Cristalografía y la Química. En su vocación por la primera, acaso no haya dejado de tener influencia el ejemplo de su amigo y compañero en la Universidad de Santiago, el profesor D. Augusto G. de Linares, el cual, aprovechando la circunstancia de existir en aquel centro una rica colección de modelos de cristales en madera, construída y donada por Haüy, se consagró con afán á estudiarla, y puede decirse que renovó entre nosotros la enseñanza de la cristalografía. Sobre esta base, Calderón, dedicado á la Química en el extran-

(1) El famoso actor inglés.—*N. de la R.*

(2) Se llama así la fiesta con que se termina el curso.—*N. de la R.*

(3) En la misma fecha en que salió el número anterior nuestro amado profesor, el Sr. Quiroga, autor de este artículo, ha muerto. Probablemente este ha sido su último trabajo. De su vida laboriosa y del valor de su obra científica nos ocuparemos en el número inmediato. (*N. de la R.*)

(1) El famoso Jowett, muerto hace pocos años, profesor en la Universidad y maestro (*master*) del Colegio de Balliol.—(*N. de la R.*)

jero más tarde, comprendió que no le está permitido hoy ya al químico decir que tal sustancia cristaliza en «unas tablas» y tal otra en «agujas prismáticas largas». Así, emprendió el estudio de la morfología de los cuerpos llamados inorgánicos, bajo la dirección del eminente cristalógrafo Groth, á la sazón profesor en la Universidad de Estrasburgo; llegando á dominar este orden de investigaciones en poco tiempo y de tal modo que, á propuesta del mismo Groth, desempeñó el cargo de ayudante de su cátedra y director de trabajos prácticos en su laboratorio. En esta época, llevó á cabo y publicó en el periódico de este profesor (*Zeitschrift für Krystallographie und Mineralogie*,) trabajos cristalográficos acerca de las constantes ópticas (índices de refracción y ángulos de ejes ópticos) del azúcar de caña (1) y de las morfológicas y ópticas de otros varios productos orgánicos (2). También, la misma revista, insertó un estudio sobre *Los platoiodonitritos*, en colaboración con Nilson, de Upsala.

Pero el trabajo cristalográfico de más importancia general de Calderón, es el que publicó en la revista (3) citada (y del que dió cuenta el profesor Sr. G. de Linares en nuestro (4) BOLETÍN) sobre las modificaciones introducidas por él en el aparato universal de Groth, que sirve para verificar todas las investigaciones cristalográficas, y especialmente las estauroscópicas.

Sabido es que tienen estas por objeto hallar con exactitud la posición de los ejes de elasticidad óptica de los cristales, ó sea de las direcciones de vibración de la luz en su seno. El método más usado, que consiste en determinar las direcciones en que el cristal ó las secciones cristalinas aparecen extinguidas entre los nicols cruzados en luz polarizada paralela, lleva consigo á veces un error de algunos grados, á causa de la lentitud y suavidad con que se pasa de la oscuridad absoluta á la iluminación. Tampoco los estauroscopios de Kobell y Brezina, fundados en la deformación que sufren las imágenes áxicas de una placa

de un cristal determinado, observadas á través del cristal ó sección que se considera, cuando no coinciden exactamente ninguna de sus direcciones de vibración con las de los nicols, ofrecen mayor garantía de exactitud, por la dificultad de observar pequeñas deformaciones que pasan inadvertidas.

Estos errores y obstáculos, en un estudio de carácter tan importante, indujeron al profesor Calderón á buscar manera de realizarlo en condiciones mucho más satisfactorias; y después de diversos tanteos, ideó el estauroscopio que lleva su nombre (*Calderon'sche Doppelplatte*), y también el de «estauroscopio de penumbra». Consiste, en lo esencial, en una placa cortada normalmente al plano de unión de una macla artificial de calcita, según el romboedro inverso, dispuesta en un aparato de luz polarizada paralela, iluminado con luz monocromática. La coincidencia exacta de las direcciones de vibración del cristal, ó sección cristalina, que se estudia, con la de los nicols se acusa por la penumbra ó semi-oscuridad exactamente igual que se observa en ambas láminas de la placa estauroscópica, siendo perfectamente visible la diferencia más pequeña de intensidad luminosa que presente cualquiera de ellas, por estar al lado de la otra. La sensibilidad de este procedimiento es tal, que se llega á fijar la posición de los ejes de elasticidad de un cristal con un error menor de 7' y esto, aun en cristales ó secciones cristalinas coloreados, en los que semejantes determinaciones van afectas de un error de bastantes grados, por los procedimientos anteriores al de Calderón. El constructor Fuess, de Berlín, provee sus microscopios de la placa de Calderón.

El trabajo cristalográfico de L. Calderón, hecho sobre materiales españoles, pero que no carece de interés general, es un estudio de los índices de refracción de la blenda de Picos de Europa, realizado en Estrasburgo y publicado también en la revista del profesor Groth (1). En una serie de prismas que talló de este mineral, reconoció, mediante numerosas y muy esmeradas medidas, que el índice de refracción variaba con el espesor, y por tanto, parecía es-

(1) Se publicaron también en el núm. 2 de nuestro BOLETÍN, t. I.

(2) *Zeit. f. Kryst.* 1, 73 (1876); IV, 3 (1879).

(3) T. II (1877).

(4) T. II (1878), núm. 25.

(1) T. IV, 5 (188c).

tar modificado por el pigmento ó materia colorante; indicando que el mismo fenómeno puede verificarse en todos los minerales coloreados, lo que conduciría á quitar parte de su valor á las determinaciones de esta relación, por lo menos, si están efectuadas por el procedimiento de la desviación mínima. También preparaba un resumen de los procedimientos de investigación cristalográfica, así goniométrica como óptica; pero, de este resumen, que destinaba á la Sociedad española de Historia Natural, apenas ha dejado unos dibujos que debían formar parte de él.

El último trabajo, acaso, que publicó, fué uno sobre *Los termómetros de escala fraccionada*, creo que en el *Boletín de la Sociedad química* de Berlín (1).

Desde los primeros comienzos de su carrera científica, vió L. Calderón las manifestaciones de la afinidad estrechamente unidas á las de aquellas otras formas de la energía de los cuerpos, llamadas físicas; relación que ha estado siempre presente á su espíritu, imprimiéndole una dirección esencialmente dinamista. Comenzó sus publicaciones científicas con dos artículos, uno acerca de la *Fosforescencia* y otro sobre *Análisis espectral*, en el *Boletín Revista de la Universidad de Madrid* (2), cuando todavía era ayudante de análisis químico en la Facultad de Farmacia. En París, prefirió el laboratorio de Berthelot, en el Colegio de Francia, á los otros de los demás sabios químicos de aquella época; y en él se consagró á investigaciones termoquímicas y físico-químicas en general, fruto de las cuales son sus bellos trabajos sobre *La resorcina*, publicados en tres Memorias de la Academia de Ciencias de París (3). Encargado más tarde de una conferencia en el curso de ciencias naturales que el año de 1882 se dió en el Ateneo científico y literario de Madrid, tomó como asunto de su disertación, á fuer de químico, el *Concepto de la materia*, para decir que «la materia no es, en suma, ni más ni menos que esto: la actividad de la naturaleza, en cuanto esa actividad está permanente y deter-

minada en un punto». El discurso inaugural de la Universidad Central (1892-93), que le estuvo encomendado, versa sobre *La química descriptiva y la química racional*, á la última de las cuales llamó, con Landolt: «la química del porvenir», y de la que dice: «al lado de esta verdadera parte constructiva y sistemática de la ciencia química, en la cual cada fenómeno tendrá su ley y su expresión algébrica; en la que los datos empíricos de nuestro tiempo serán consecuencias forzosas de principios generales; en la que las anomalías y los hechos inexplicables de hoy aparezcan más tarde como deficiencias de nuestras teorías actuales; al lado de ésta, decimos, la química actual se halla destinada á ocupar un lugar secundario». Esta oración inaugural ha sido reproducida en la *Revue scientifique*, de París (1), y juzgada por el profesor Ostwald, de la Universidad de Leipzig—uno de los jefes del movimiento actual de la físico-química—como brillante, clara y condensada exposición de los problemas que comprende la química general moderna. Por último, deja inéditos dos trabajos, uno de ellos terminado, acerca de los explosivos, estudiados dinámica y químicamente, y en el cual, partiendo de la teoría de la energía y del estudio sucinto de los primeros cuerpos nitrados que sirven de base, á aquellos, llega hasta los últimos detalles físico-químicos de la explosión, con gran número de determinaciones calorimétricas originales; y otro, desgraciadamente más atrasado, en que expone la química general con el sentido que en la actualidad tiene, y que dió á conocer en su discurso inaugural, ya citado. Ese trabajo es una ampliación, en cierto modo, de las lecciones preliminares que dió á su curso de química biológica en la Facultad de Farmacia.

Muy importantes son también, por su trascendencia general, dos Memorias de Calderón sobre *La nomenclatura en química orgánica*, redactadas con el carácter de enmiendas al proyecto que formuló la subcomisión internacional nombrada en el Congreso de París de 1889, y á la cual perteneció. Este trabajo, presentado al Congreso Químico de Ginebra de 1891, y al que en 1892 celebró en Pau la Asocia-

(1) No he logrado hallarlo, aunque lo he visto citado en otras publicaciones científicas.

(2) T. II, 1870.

(3) *Comptes-rendus*, 1877.

(1) Enero de 1893.

ción francesa para el adelanto de las ciencias, fué en parte aceptado por la comisión general y recibió de este modo la más alta sanción. Entre sus restantes investigaciones, figura una sumamente curiosa, acerca de la causa de ciertas manchas rojizas ó negruzcas que á veces se presentan en las joyas de oro mate; manchas que, después de un minucioso estudio, halló ser debidas á microorganismos que cultivó y clasificó, demostrando así lo erróneo de la opinión corriente de la inocuidad de esta clase de objetos y aportando un nuevo dato al conocimiento de la acción química de los cuerpos porosos en general.

Otro trabajo de gran interés, publicado en nuestro BOLETÍN (1), es el referente á *La geometría y la morfología natural*, en el cual presenta con suma erudición y vigor de pensamiento su concepción sobre la génesis ideal de las formas geométricas, en sentido análogo al de Kant y diverso del del profesor G. de Linares, para quien la observación morfológica sensible es la fuente inmediata de la geometría, que viene á reducir á esquemas, promorfos ó figuras teóricas las formas reales de la naturaleza. El trabajo de L. Calderón está presentado como una serie de observaciones al que poco antes había también insertado en el BOLETÍN el Sr. Linares. Este trabajo, no obstante su importancia, daba corta muestra de los vastos y profundos conocimientos matemáticos de Calderón, que reunía así, auxiliado por su cultura filosófica y su poderosa inteligencia, una base para sus investigaciones físico-químicas, que suele faltar á nuestros especialistas en esta última ciencia.

Tal variedad de estudios y aptitudes le permitía ocuparse con igual éxito en trabajos de alta investigación científica y en la resolución de problemas industriales, sobre que diariamente era consultado, y que tuvo á veces que aplicar personalmente, como cuando planteó y dirigió durante algunos años la fábrica de abonos minerales y la explotación de la salina de Fuente Piedra (Málaga).

Como profesor, distinguió á L. Calderón una inmensa claridad en la exposición, aun de las cuestiones más abstrusas; exposición

que matizaba siempre con imágenes brillantes, acaso á veces paradógicas, pero tan gráficas, que dejaban indeleblemente grabada la doctrina en la fantasía y la memoria de su auditorio. Fuera de su cátedra, han quedado como modelos en el Ateneo de Madrid aquellas explicaciones, verdaderas lecciones, que improvisaba en la sección de Ciencias exactas, físicas y naturales sobre las cuestiones que con frecuencia le proponían los socios; entre ellas, todo el mundo recuerda especialmente una, en que presentó la teoría de las interferencias de los movimientos ondulatorios, con ocasión de una pregunta acerca de la fotografía de los colores.

Gran resonancia tuvo, en otro sentido, el discurso que en dicha corporación leyó el 1.º de Febrero de 1884, como Presidente de la sección aludida y con motivo de la inauguración del nuevo edificio; discurso que el mismo autor llama con razón «catilinaria», obra de un «naturalista por oficio y batallador por temperamento». Es una exposición del estado presente de las ciencias naturales y del pensamiento que hoy las forma y nutre. Pero, á la vez, toma pie de aquí para entrar en una pintura de las ideas dominantes en otros tiempos y de los hombres que hoy tratan de resucitarlas (pintura llena de animación, colorido é ironía, y que no dejó de levantar protestas), para mostrar singularmente la indiferencia con que en nuestro país, como en todos los atrasados, son miradas estas ciencias, y la falta de lógica con que los mismos que las abominan, celebran y utilizan, sin embargo, los progresos materiales por ellas alcanzados, y que son consecuencia de los principios é ideas de que maldicen. Después de esta ruda polémica, resume los fundamentos en que el naturalista moderno apoya sus conclusiones, reseñando la transformación que el químico hace sufrir á la materia de un trozo de madera y las equivalencias que el físico observa entre las fuerzas todas: equivalencias y transformaciones que aprovecha para establecer la evolución con que explica la aparición de las formas vegetales y animales que pueblan la tierra, incluso el hombre, así como su íntima solidaridad; consignando, por último, que la unidad é indestructibilidad de fuerza y materia, la creación y destrucción simultáneas del

(1) T. XIV, 1890, núm. 320.

mundo, la escala de perfección indefinida que los seres recorren en ciclos distintos, pero enlazados entre sí, y la noción del individuo como perpetuo lazo de unión entre el ser y el no ser, con su finalidad determinada por el todo inmediato según leyes inmutables, constituyen las bases sobre que habrá de levantarse en breve el futuro edificio filosófico del naturalismo, dentro de cuya concepción de la realidad y de la vida corresponde al hombre un destino en nada inferior al que le asignaban las antiguas ideas...

Difícil, por no decir imposible, será á España reponerse de la pérdida de Laureano Calderón.

SOBRE EL VALOR DE LA LEY,

COMO ÚNICA FUENTE DE DERECHO EN MATERIA PENAL,

por D. Pedro Dorado,

Profesor de Derecho penal en la Univ. de Salamanca.

(Continuación) (1).

10. Pero las ideas han cambiado muchísimo en los últimos años; y este cambio, que ha transformado completamente, puede decirse, todas las ciencias jurídicas y sociales, y amenaza transformar la legislación, no puede menos de trascender al orden penal. Pasado ya el tiempo en que al legislador, ó mejor dicho, al poder legislativo se le consideraba como el único creador del derecho y en que se estimaba á la ley como la expresión exclusiva de éste, es ya imposible sostener que sólo es punible lo que la ley castiga y que es lícito y permitido todo lo que la misma no prohíbe. Ante las afirmaciones absurdas, pero lógicas (dado su criterio abstracto y erróneo), de los anteriores criminalistas, de que, por inmorales y antisociales que los actos fuesen, no podían ser considerados como delitos mientras no se hallasen prohibidos por la ley y, al contrario, que acciones perfectamente morales y buenas podían castigarse por delictuosas, cuando así lo hubiese dispuesto el legislador, comenzaron á pararse determinados autores, y, ó negaron rotundamente que fuese delito

todo lo que como tal estuviera comprendido en el Código, ó afirmándolo, añadieron que el legislador, al establecerlo, debía atenerse á lo que ya de antemano fuera justo, esto es, á lo que como tal estuviera reconocido por el derecho natural, por la conciencia nacional, etc. Es verdaderamente curioso el esfuerzo que algunos tratadistas hacen por romper el círculo de hierro en que se meten, al decir, por un lado, que no hay más delitos que los que como tales están comprendidos en el Código (*nullum crimen sine lege*), y por otro, que el Código no debe comprender más actos delictuosos que los que *per se* lo sean.

Rossi, por ejemplo, apela á la distinción entre la teoría y la práctica, y dice que la concepción que del delito tienen Bentham y su escuela—á saber: todo acto prohibido por la ley, ó toda infracción de la ley penal—puede ser suficiente para servir de guía á los jurisconsultos prácticos, y á todos los hombres, como regla ordinaria de conducta legal; pero de ninguna manera puede serlo para la teoría, la cual «reclama una definición sacada de la *naturaleza de las cosas*, una definición verdadera *en todo tiempo y lugar*» (1). Así que, mientras que, para la teoría, es la primera condición del derecho punitivo «la realidad moral del hecho punible, del delito *en sí*», y el elemento esencial de éste consiste en la «violación de un deber para con la sociedad ó sus individuos» (2), para la práctica, en cambio, se necesita que el acto de que se trata esté prohibido y penado por una ley *positiva*. «Nadie puede ser sometido con *justicia* á una punición legal, si no ha podido tener conocimiento de la ley moral que viola y del mal social que proviene de su infracción; pues el hombre es *absolutamente* libre de hacer todo aquello que la ley moral no prohíbe; y, *con respecto al poder social*, es *igualmente libre* de hacer todo lo que no cause lesión al derecho positivo de otro» (3).

Adviértese en esta doctrina, entre otras cosas, todas muy discutibles, lo siguiente: a) Que las necesidades de la práctica son, según el autor, muy distintas que las de la teoría, y que el concepto del delito que

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

(1) Rossi ob. cit., t. I, lib. II, cap. I, pág. 240 y sig.

(2) Idem, id., id.

(3) Idem, t. II, lib. IV, cap. I, pág. 350.

puede satisfacer las de la una no es bastante para satisfacer las de la otra (1). b) Que, á pesar de que *todo* delito, para serlo, requiere tener un elemento esencial, que consiste en la *violación de un deber*; y por tanto, el delito es tal *antes* de que lo comprenda, prohíba y castigue la ley, y *aun cuando* ésta no lo castigue ni lo prohíba, sin embargo, según Rossi, el hombre puede *lícitamente* realizar hechos que sean *per se* delictuosos, con tal de que no los haya prohibido la ley, porque «es *absolutamente libre de hacer todo lo que no causa lesión al derecho positivo de otro.*» «Es muy cierto —añade el propio autor— que ha habido leyes penales que, en vez de confirmar la ley moral, en beneficio del orden público, han prohibido el bien y ordenado el mal. Pero, porque el poder social no se haya siempre acomodado, al dictar la ley positiva, á las reglas de lo justo (2), ¿ha de poderse concluir que tenga derecho á guardar silencio y á castigar, no obstante, en cada momento, los actos que estime conveniente reprimir? Entonces, cada punición sería una ley sobre un caso especial, y no pudiendo los ciudadanos contar para lo sucesivo con la bondad de los fallos, perderían toda clase de *seguridad*, no teniendo certeza alguna de ver, que uno sólo de sus actos habrá de quedar sin castigo» (3). c) Que todas las afirmaciones

(1) ¿Como si la teoría fuera otra cosa que una mera generalización de los fenómenos de la vida, esto es, de la práctica, y como si la fuente de una y de otra no fuera exactamente la misma, á saber: la realidad! Teoría y práctica son, respectivamente, el conocimiento y la realización de un mismo orden de hechos, y, en nuestro caso, el conocimiento adquirido mediante indagación real y viva de lo que es el delito, y el obrar y comportarse de conformidad con lo anteriormente indagado. ¿De qué servirían, en otro caso, las indagaciones científicas? ¿De qué aprovecharían los progresos de la ciencia (que no es otra cosa, repetimos, que el conocimiento de la *realidad*), si el jurisconsulto práctico —como dice Rossi— no pudiera hacer uso de ellos? ¿Es posible que haya un delito *en sí*, sobre el cual se entretendrán en discurrir los jurisconsultos *teóricos*, y otro delito meramente legal, que será el que habrán de tener en cuenta los jurisconsultos *prácticos*, sin que entre uno y otro haya *identidad esencial*, ni acaso conexión alguna? —No negamos que la posición en que Rossi se coloca en esta materia es bastante común entre los autores; pero, á nuestro juicio, es insostenible, como en el texto procuraremos demostrar.

(2) *Anterior*, por tanto, á la ley positiva.

(3) Véase aquí una nueva confirmación de lo que más atrás hemos dicho, esto es, de que el principal motivo inmediato de la existencia del principio *nullum crimen sine lege*,

que el autor hace están influenciadas por los principios doctrinales que en su tiempo dominaban y que aun hoy tienen bastante fuerza, pero que poco á poco van perdiendo su imperio: tales, por ejemplo, como el de la inmutabilidad de los principios morales, el de la distinción entre ley natural, absolutamente justa, y ley positiva, de relativa justicia, dependiente de las circunstancias de lugar y tiempo, etc.; prejuicios que, naturalmente, obligan á suponer la existencia de un delito *absoluto, en sí, independiente de lugar y tiempo*, y un delito *relativo, variable, creado por el legislador*, é impiden concebir todo delito como un *fenómeno social, producto exclusivo de las circunstancias que en un momento determinado rodean á la sociedad en que se comete, al individuo que lo realiza*, etc.

11. En una posición análoga á la de Rossi se coloca Carrara. Cuando, para justificar su definición del delito como «la infracción de la *ley del Estado promulgada*, etc.» se hace cargo de las observaciones de Franck acerca de la materia (1), dice: «Reconocemos la verdad de estas observaciones, pero por eso hemos dictado francamente los preceptos á que debe some-

nulla poena sine lege es la preocupación individualista de poner la libertad y la seguridad de los ciudadanos á cubierto de las asechanzas y violencias abusivas de los poderes.

(1) «Adviértese inmediatamente —dice Franck— el vicio ó la insuficiencia de tales definiciones para quien busca una regla tomada de la *naturaleza de las cosas*. Dar el nombre de delito á todo lo que es una infracción de la ley penal, es un círculo vicioso, porque es tanto como decir que una acción punible ó digna de castigo es la que de hecho está castigada por la ley; es tanto como decir que el opio hace dormir porque tiene una virtud dormitiva... Delito, decís, es lo que está prohibido por la ley. Pero ¿qué es lo que la ley debe prohibir? Esta es la verdadera cuestión; pues si esta cuestión no se resuelve, el bien ó el mal, lo que es inocente ó culpable, depende enteramente del capricho de los hombres y del arbitrio de los legisladores. Por otra parte, todo lo que la ley prohíbe está obligada á castigarlo; pues, de otro modo, como se halla privada de sanción, es completamente ineficaz. De manera que nos vemos reducidos como antes á esta proposición desprovista de sentido: hay que considerar como punibles todas las acciones que están amenazadas de un castigo; hay que considerar como criminal todo lo que está incriminado, por cualquiera poder y por cualquiera legislación.» *Philosophie du droit pénal* 3.^a edición, París, 1888, segunda parte, cap. 1, páginas 94 y 95. Franck, sin embargo, no se libra de la contradicción que critica en los demás autores y que él se propone evitar, y no se libra, precisamente, por querer encontrar un concepto inmutable y absoluto del delito, una regla fundada en la *naturaleza de las cosas*.

terse el legislador en el ejercicio de la alta misión que le compete de determinar qué acciones serán delitos en la ciudad (país) que el mismo gobierne. Hemos dicho que si el legislador, al dictar sus prohibiciones, conculca estos preceptos, comete un abuso de poder y su ley es injusta. Aceptamos, pues, estrictamente las verdades que proclama la escuela filosófica, y *estamos muy lejos de admitir que el ser ó no ser una acción delito dependa de sólo la ley humana*. Al definir el delito «la violación de la ley promulgada», hemos presupuesto que esta ley haya sido dictada *conforme con la suprema ley natural jurídica*. Pero, al dar dicha definición, no hemos podido preterir la idea de la ley promulgada, porque los principios de la ciencia deben servir de norma, no sólo al legislador, sino también al magistrado. Ahora, si de la definición del delito suprimís la idea de la ley promulgada, venís evidentemente á estas dos consecuencias: que al ciudadano le falta la regla escrita de la propia conducta y que el magistrado se convierte en legislador. Definido el delito «la violación de un deber social,» ó con Franck, «cualquier ataque á la seguridad ó á la libertad, ora de la sociedad, ora de los individuos», decidme si, en vista de esta definición, el atribuir en los casos concretos á una acción el carácter de delito no viene á dejarse enteramente abandonado al *fluctuante arbitrio del juez*. Nuestra definición considera en el delito su última condición, esto es, la prohibición de la ley de la ciudad. Esta prohibición podrá ser *buena ó mala, justa ó injusta*; mas siempre resultará como hecho jurídico que, en aquella ciudad, es delito el *infringir tal prohibición*. Al contrario, sin ley que prohiba, será siempre *injusto* ver un delito *civil* en una acción, *por perversa y nociva que sea* y por merecedora que sea, frente al orden natural y jurídico, de ser elevada á delito. Si se buscara la *mera definición filosófica* del delito, en este caso, nosotros suscribiríamos á la definición de Franck» (1).

Como se ve, Carrara distingue, lo mismo que Rossi, un delito verdaderamente tal, que lo es por su esencia y que consiste en la infracción del orden natural jurídico, y

un delito que él llama *civil*, ó sea la infracción de la ley promulgada en el Estado. Poco importa que el primero se cometa; como no se halle prohibido y castigado por la ley positiva, los magistrados no podrán perseguirlo. ¿Por qué? Porque de hacer lo contrario, la determinación de cuándo un acto debía estimarse como delictuoso y cuándo no, quedaría á merced del *fluctuante arbitrio judicial*, y de esta manera correría peligro la libertad y la seguridad de los ciudadanos (1).—Además, Carrara, que encuentra aceptable la definición de Franck como definición *filosófica*, no puede aceptarla desde el punto de vista que podríamos llamar de aplicación. Donde se ve que cae en el mismo error que Rossi, de separar la ciencia y la práctica y de estimar que lo que es verdad para la primera no lo es para la segunda, y al contrario.

12. Por último, para sólo contraernos á algunos de los más renombrados penalistas, queremos indicar la manera como Pessina resuelve la cuestión, mejor dicho, trata de resolverla: porque dado, el punto de vista en que se coloca, lo mismo que los anteriores, es, á nuestro juicio, insoluble. Por de pronto, para él no puede haber delito legal, esto es, verdadero delito, sin violación de la ley positiva (2). Pero tam-

(1) Esta es siempre la razón que inspira á los autores para defender el tan conocido y repetido principio. Mas no se advierte que, por librar al ciudadano del arbitrio judicial, se le entrega al arbitrio del legislador. Ciertamente es que Carrara dice que el legislador debe, al determinar los actos que hayan de considerarse como delitos, atemperarse á ciertos preceptos; y que si no lo hace, comete un abuso de poder y la ley que dicta es injusta. Mas ¿por qué no se dice lo mismo del juez? ¿O es que éste al aplicar las leyes no debe también acomodarse á los preceptos de justicia? La función de interpretar y aplicar las leyes, que al magistrado corresponde, ¿es acaso tan fácil, que pueda convertirse en una función enteramente mecánica? Y por mucho que el legislador pretenda poner trabas al juez, ¿llegará nunca á imponerle tantas, que le imposibilite en absoluto para cometer injusticia, como él quiera cometerla? Por otra parte, ¿quién es el que ha de dictar los preceptos y señalar los límites dentro de los cuales ha de contenerse el legislador al hacer las leyes? ¿Y quién es el que ha de decir si se ha acomodado ó no á ellos, y, por tanto, si ha cometido un «abuso de poder» y si «su ley es injusta»?

(2) Esta afirmación se encuentra repetida en muchos pasajes de su obra. «No basta, por lo tanto, decir que el derecho ha sido violado, para que se dé el delito, sino que es preciso que haya sido violado en uno de aquellos preceptos que la ley reconoce y sanciona: por consiguiente, no puede haber delincuencia legal en un hecho que únicamente infringe el derecho racional; la delincuencia existe sólo en aquellas

(1) Carrara, ob. cit., t. 1, páginas 75 y 76, nota.

poco puede quietarse ante la idea de que sea delito lo que la ley prohíba y castigue, esto es, ante la idea de que la ley sea la que cree los delitos; sino que ésta sólo puede y debe comprender los que ya lo sean de antemano. Ahora, la conciencia nacional es quien ha de decir al legislador cuáles son las acciones que debe considerar y castigar como delitos (1).

Acerca de esta teoría, que el autor desarrolla con mucha extensión, podríamos hacer largas consideraciones; pero hemos de contentarnos con apuntar lo siguiente: a) Nos parece intrínsecamente contradictorio decir que la ley penal es la expresión de la justicia penal absoluta y á la vez la expresión de la conciencia nacional, que es esencialmente variable, en cuanto es, según repetidamente dice el autor, la resultante de las conciencias individuales (2). A menos que se diga que la justicia absoluta es también variable, cosa que no estará seguramente en el ánimo del ilustre penalista italiano. b) ¿Quién ha de ser el intérprete de esa conciencia nacional en que el legislador debe inspirarse al formular la ley? Si lo es el legislador mismo, como parece que da á entender alguna vez Pessina (3), el problema, lejos de resolverse, se vuelve á presentar de nuevo, porque el legislador es el único que puede decir cuáles son las acciones que han de considerarse como punibles y cuáles no, sin que en modo alguno pueda reclamarse contra esta decla-

acciones que conculcan una ley positiva». Pessina, ob. cit., trad. esp., t. 1, pág. 183. «Delito es la negación del derecho, noción completa en su aspecto teórico ante el derecho racional, pero que exige ser integrada por algún otro elemento que responda á las exigencias del derecho positivo. Si por un lado es indudable que del derecho en sí mismo considerado, se deriva la determinación intrínseca de que una acción sea delito, por otro es para nosotros seguro que, fuera de la ley, no debe considerarse una acción como punible y castigarla como tal (nullum crimen sine lege)». Idem, id., pág. 168.

(1) «No debe creerse por esto — dice — que la ley penal crea á su capricho el delito, ó imprime arbitrariamente la nota de punibilidad á las acciones humanas, ya que es absurda la doctrina sostenida por Bentham de que la ley crea el derecho. El derecho es la ley de las leyes; la justicia penal en sí misma, la justicia penal absoluta, crea las leyes penales y vive en ellas como vive el espíritu en los innumerables organismos de la naturaleza... El objeto de la ley penal es determinar el contenido del derecho penal en nombre de la conciencia nacional». Ob. cit., t. 1, pág. 118.

(2) Véase ob. cit., t. 1, páginas 118, 119, 183, etc.

(3) «El objeto de la ley penal es determinar el contenido del derecho penal en nombre de la conciencia nacional.»

ración; ó lo que es igual, que sólo son delitos, no ya legal, sino intrínsecamente, los actos prohibidos y castigados por la ley penal (1). Y si el órgano de dicha conciencia nacional ha de ser la opinión pública, como también parece querer indicar el ilustrado tratadista (2), en este caso, nos parece que no puede sostenerse en manera alguna que la ley sea la fuente exclusiva del derecho, porque instrumentos ó representantes de la opinión son, más bien que el legislador, el pueblo mismo, los tribunales de justicia y los jurisconsultos; y en lo tanto, serán fuentes del derecho más legítimas y genuinas que la ley, por responder mejor que ésta á las exigencias de la conciencia nacional, la costumbre, la jurisprudencia de los tribunales y el llamado derecho científico.

(Continuará.)

INSTITUCIÓN.

NOTICIA.

El Sr. D. M. Rodríguez ha hecho un donativo de 150 pesetas con destino á los fondos generales de este centro.

LIBROS RECIBIDOS.

Colvée (D. Pablo).—*Nuevos estudios sobre algunos insectos de la familia de los Coccidos*.—Valencia, N. Rius, 1882.—Don. de don Eduardo Soler. (3184.)

(1) No se oculta al insigne Pessina esta dificultad; antes bien, le oprime con fuerza verdaderamente abrumadora, hasta tal punto, que son varios los pasajes de su libro en que se advierte que es para él como una pesadilla; por eso trata, aunque inútilmente, á nuestro modo de ver, de vencerla. De aquí que en algún sitio se vea obligado á confesar que la violación de la ley y la violación del derecho son una misma cosa, por tanto, que derecho y ley son términos idénticos. «No decimos que una cosa sea la violación de la ley y otra la violación del derecho; la ley es, como hemos dicho anteriormente, la expresión del derecho y forma necesaria de su aparición en la vida; y, si contiene imperfecciones ó defectos en el modo de expresarlo, el principio de la vida social manda que la ley se mejore, siendo observada la ley antigua hasta que aparezca la ley nueva reformadora» (pág. 183, ob. cit.)

(2) «La ley penal... debe aparecer como producto de aquella potestad que, según la Constitución del Estado, está llamada á interpretar la conciencia nacional del derecho; debiendo, no sólo emanar de ella, sino que, mediante la declaración de la opinión pública, debe irse formando como aquella opinión común que es la resultante de la discusión de las opiniones individuales.» (Ob. cit., pág. 119).