

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA.

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

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

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, publicación científica, literaria, pedagógica y de cultura general, es la más barata de las revistas españolas, y aspira á ser la más variada.—Suscripción anual: para el público, 10 pesetas; para los accionistas, 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 XIII.

MADRID 30 DE NOVIEMBRE DE 1889.

NÚM. 307.

ADVERTENCIA.

Se suplica á los señores suscritores de provincias, remitan á la Secretaria de la INSTITUCIÓN (Paseo del Obelisco, 8) el importe del renuevo de su suscripción, con lo cual facilitan la contabilidad evitando el recargo acordado para los giros. Se acusa recibo de los pagos por medio del BOLETÍN.

Los señores suscritores de Madrid pueden abonar el año entrante á partir del 15 de Noviembre, en la Secretaria de 2 á 5 de la tarde.

SUMARIO.

PEDAGOGÍA.

La enseñanza en los Estados-Unidos y su organización, por D. M. B. Cassío.—La enseñanza del idioma, por don J. de Caso.

ENCICLOPEDIA.

Del origen del lenguaje, por D. M. Sales y Ferré.—El proyecto del código civil alemán, por D. R. Altamira.

INSTITUCIÓN.

Conversaciones pedagógicas en la *Institución*.—Libros recibidos.

PEDAGOGÍA.

LA ENSEÑANZA EN LOS ESTADOS-UNIDOS

Y SU ORGANIZACIÓN (1),

por el Profesor D. Manuel B. Cassío,

Director del Museo Pedagógico.

I.

La instrucción pública es asunto estrictamente municipal en los Estados-Unidos; cada

ciudad, cada Ayuntamiento vota y aplica como bien le parece su presupuesto escolar. El Gobierno federal no se ocupa de las escuelas, la Constitución misma se lo prohíbe. El Gobierno de cada Estado no hace sino establecer la legislación general, dejando á los Ayuntamientos la libertad más amplia en la organización y administración de sus escuelas. El Gobierno federal solo interviene en la Instrucción militar.

A pesar de que desde 1785 y 87 el Congreso declaró que «la 36.^a parte de las *tierras públicas* pertenecía á las escuelas», no tiene el Estado derecho á intervenir en los asuntos escolares de su país. El total de aquella parte se eleva á 150.000.000 de acres, (el *acre* vale 40, 50 áreas) superficie igual á la de Francia, Bélgica, Suiza y los Países Bajos, en conjunto. Las tentativas que se han hecho para dar al Gobierno federal una intervención más ó menos directa en la educación, han sido rechazadas. La oposición viene principalmente de los Ayuntamientos, más que de los Estados. «La autonomía local es el principio fundamental de las instituciones democráticas; la autonomía local es también la base del sistema escolar americano» (1): hay poblaciones que no pueden pagar al maestro y otras que lo pagan espléndidamente.

A pesar de lo dicho y contra la mayoría de la opinión pública en el país y en el Congreso, se va abriendo paso, sin embargo, lentamente, en los Estados-Unidos un ligero movimiento hacia la centralización de la enseñanza, tendiendo á dar al Gobierno federal una acción más ó menos directa sobre la educación.

Ya han sido varias las tentativas en este sentido, pero siempre han fracasado. En 1871 se desechó el bill de Mr. Hoar, que quería «hacer obligatorio para la autoridad nacional el establecimiento de un sistema completo y

(1) Las fuentes que principalmente se han tenido en cuenta para este trabajo son: *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, por M. F. Buisson, Parte 1.^a, artículo *Etats-Unis*; *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876*, por F. Buisson.

Rapport sur l'instruction publique à l'Exposition universelle de la Nouvelle-Orléans, por B. Buisson; *Report of the Commissioner of Education*, publicación anual del *Bureau of Education* of Washington.

(1) Informe de M. Fraser sobre las escuelas públicas de los Estados-Unidos, 1850.

satisfactorio de Instrucción pública en todas las partes de la Unión.»

También fracasó en 1872 otra proposición menos centralizadora, de Mr. Perce, tendiendo á establecer un fondo ó subsidio federal para la educación pública y á repartir sus rentas ó importe entre los Estados, proporcionalmente á su población, siempre que estos Estados suministrasen cada año en determinada fecha sus estadísticas escolares.

El establecimiento del Centro de educación, de Washington, ha sido también una medida en cierto modo centralizadora: por eso, á pesar de sus funciones puramente estadísticas, es mirado con tanto recelo por algunos.

Esta oficina, sin embargo, tiene un interés muy grande, porque, careciendo aquel país de Ministerio de Instrucción pública, nada se podía saber de ellos en materia de enseñanza hasta hace pocos años. En 1866, la Asociación nacional para la Educación, pidió la creación de un *Negociado central de Educación (Bureau of education)*. Se aprobó por las Cámaras; y sus funciones son: 1.^a, recoger datos y documentos estadísticos, para dar á conocer la situación y progresos de la educación en los Estados y territorios; 2.^a, propagar en el país todos los informes relativos á la organización de las escuelas y métodos de enseñanza, que podrán auxiliar al pueblo de los Estados-Unidos á establecer y mantener un buen sistema de escuelas, ó servir siempre á la causa de la educación. Sin embargo, no tiene poder legal ni jurisdicción sobre los inspectores de las ciudades y Estados, ni medio alguno de obligarlos á comunicar noticias. Es simplemente un órgano de centralización estadística, sin más autoridad que la que le dan sus servicios. Ha costado mucho organizarlo y, como va dicho, se le mira todavía con recelo.

Pero los dos pasos más decisivos en favor de la centralización, han sido la sustitución del *township* al distrito como unidad escolar, y la creación de superintendentes ó inspectores de condado. La 1.^a subordina la aldea al municipio y el municipio al cantón; la 2.^a subordina los cantones ó *townships* al condado, es decir, el partido—que llamaríamos—al departamento ó provincia.

Hace poco, y cediendo á la presión de una fracción considerable de la opinión pública, el Senado de Washington ha adoptado un *bill* en sentido centralizador, propuesto por Mr. Blair y que los amigos del progreso deseaban ampliar á mayores resultados. Este *bill* asegura el concurso financiero de la Unión á todos los Estados para el desarrollo de la instrucción; pero la suma que se consignase en favor de las escuelas, se repartiría entre los Estados á prorata, según el número de los que no saben leer ni escribir. Esto se ha hecho así con objeto de favorecer juntamente á los Estados del Sur; y la medida acabará de

extinguir los rencores de la guerra civil. La suma destinada á este subsidio nacional para la propagación de la instrucción, sería de 77.000.000 de duros, que se distribuirían en ocho años, á saber: 7 millones el primero, 10 el segundo, 5 el tercero, 13 el cuarto, 11 el quinto, 9 el sexto, 7 el séptimo y 5 el octavo. Se trata, pues, de una gran suma que hay que tomar del Tesoro federal, pero todo el mundo espera que será productiva.

II.

No faltan quejas en los Estados-Unidos sobre la insuficiencia de la inspección; la instabilidad de la posición de los maestros y maestras; lo módico de sus sueldos en ciertos distritos; lo corto del curso en muchas escuelas rurales; el carácter superficial de los estudios en tales *high schools* (escuelas superiores) ó en cuáles colegios; la gran diversidad de los programas, y, en algunos Estados, la falta de sanción penal para las leyes relativas á la obligación escolar, ó la incuria de las autoridades encargadas de impedir la vagancia de los niños.

Compárense, sin embargo, estas quejas con cifras tan asombrosas como las siguientes, que no queremos ampliar. La ciudad de Boston gastó en 1883, por cada alumno inscrito en sus listas, 52,59 duros, y por cada alumno asistente, 31,50 duros, ó sea más de 157 pesetas. En Massachussets (informe oficial de 1883), el número de personas de 5 á 15 años (edad escolar), era solo de 336.195, mientras que el número de las personas que asistían á la escuela, era de 342.012. Había, pues, en las escuelas muchos más alumnos de los que tenían obligación de asistir. El sueldo medio de los maestros era de 108 dollars (540 pesetas), por mes, y de 45 dollars (225 pesetas) para las maestras. El gasto del Estado por cada niño de edad escolar fué de 15 dollars (75 pesetas).

III.

Las *tierras públicas* á que antes nos referimos, son inmensos territorios que la Unión Americana había adquirido sucesivamente, ya de naciones europeas, ya de los indios, ya de los mismos Estados particulares, que tenían al principio, en el Oeste, posesiones sin límite fijo, que concluyeron todos por ceder al Gobierno federal. A medida que la colonización avanzaba hacia el Oeste, se dividía el suelo de una manera uniforme y geométrica en cuadrados de 36 millas de superficie. Cada uno de estos espacios se llamaba un *township* y formaba la unidad territorial, la circunscripción supuesta de un futuro municipio. Cada *township*, á su vez, se subdivide, no menos geométricamente, en 36 secciones de á una milla cuadrada (640 acres).

Una de las cuatro secciones del centro, la décimasexta, se llama la *sección de las escuelas* y no puede dedicarse más que al sostenimiento de estas. En todos los Estados formados desde 1787, la décimasexta sección de cada *township* está también, por derecho, destinada á los gastos de instrucción pública. Un acta de 1841 agregó á estas dotaciones, en 16 Estados, un suplemento de 500 acres por Estado, á lo que se añadió, algo después, una donación de 62.000.000 de acres en la región de los pantanos. La mayor parte del producto de estas propiedades se ha destinado á las escuelas. Desde 1848, la parte dedicada á estos gastos se ha duplicado: además de la 16 sección, se dedica ahora á la escuela la 36 de cada *township*.

Los fundadores de la República americana habían espontáneamente añadido á sus liberalidades en favor de la escuela primaria, el territorio de dos *townships* por cada Estado para el sostenimiento de una Universidad. Todos los Estados organizados desde principios del siglo, han recibido estas «tierras de Universidad».

Si todos estos bienes hubieran sido cuidadosamente administrados desde el principio; si en lugar de venderlos prematuramente, se hubiese aguardado á que su valor fuera doble, triple ó á veces décuple, los establecimientos de instrucción pública de los Estados-Unidos poseerían hoy una fortuna inagotable. Se ha calculado que, en total, poseerían hoy una renta de más de de 100.000.000 de pesetas. El total de la dotación territorial de las escuelas sube á 79.576.794 acres ó sean 124.323 millas cuadradas, superficie mayor que las islas Británicas. La absoluta libertad de administración que tienen cada Estado y cada municipio hace imposible que esta gestión de intereses, entregada á manos tan diversas, sea igualmente buena en todas partes. No se han podido establecer hasta ahora cuentas generales de la administración.

Por esto, la opinión pública, tan hostil, sin embargo, á toda intervención del poder central, ha visto con satisfacción en estos últimos años al Gobierno poner condiciones y obligaciones más precisas á esas liberalidades. El acta de 2 de Julio de 1862 ha sido un paso beneficioso y decisivo en este sentido, disponiendo que cada Estado recibiría tantas veces 30.000 acres de tierra como representantes tiene en el Congreso, con la obligación de crear un fondo perpetuo para el sostenimiento de establecimientos de un nuevo género, á saber: colegios industriales agrícolas, que no excluyan los estudios científicos y clásicos, pero sí concedan parte preponderante á los profesionales y prácticos. Cada Estado debía crear, por lo menos, uno de estos colegios; así lo han hecho más de la mitad, y parece que gozan de prosperidad creciente.

IV.

Los donativos de particulares para la educación abundan mucho en los Estados-Unidos. Además de la renta de 2.000.000 de duros, en que se calcula el producto de los generosos donativos de Mr. Peabody, las donaciones han llegado en 1875 á la cifra de 19.867.575 pesetas, repartidas así:

Universidades y Colegios.	13.907.345
Escuelas de teología.	1.918.000
Id. de Derecho y Medicina.	343.877
Educación superior de la mujer.	1.035.000
Escuelas preparatorias.	1.428.000
Instituciones de 2. ^a enseñanza.	101.000
Escuelas especiales de niñas.	117.000
Id. mixtas.	856.000
Institutos de sordo-mudos.	161.153

Sin comprender aquí las colecciones, libros, aparatos, instrumentos de física, etc., que se han regalado á diversos establecimientos.

Entre las Bibliotecas recientemente fundadas por la liberalidad de los particulares, debe mencionarse la *Pratt's Library*, que se ha creado con una renta de 7.500.000 pesetas. La de Chicago ha recibido de Mr. Walter Neweny un legado de 15.000.000 de pesetas. La de la Universidad de Cornell, un donativo de Mme. Fiske, de 7.500.000 pesetas.

Se ve, pues, que aunque la instrucción correspondía al Municipio, no se agotan por esto la liberalidad y la iniciativa privadas.

LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA,

por el Prof. D. José de Caso,

Catedrático de Sistema de la Filosofía en la Universidad de Madrid.

El autor ha publicado, con este mismo título, un libro de 225 páginas, perteneciente á la *Biblioteca del Maestro*, que editan en Barcelona los Sres. Bastinos. El interés de la cuestión que en él se trata es muy grande para la Pedagogía en general y para la dirección de las clases, especialmente. Correspondiendo á estos dos aspectos del problema, el libro puede considerarse dividido en dos partes, aunque en la forma no sigan esta clasificación sus capítulos: una, dedicada á la metodología de la enseñanza del idioma, en cuanto se traduce en reglas para la práctica escolar; y otra, en que se discuten los problemas teóricos que con ocasión de aquella, ó del modo tradicional de plantearla y concebirla, se ofrecen.

De ambos aspectos daremos idea á nuestros lectores, escogiendo algunos párrafos de los capítulos que tienen mayor importancia para cualificar el libro y las ideas de nuestro colega.

I.

PRIMER ANÁLISIS DEL LENGUAJE.

Todos sabemos que un niño, cuando empieza á escribir sin más conocimiento que el de las letras, ignora hasta lo más elemental de ese arte, como es el separar las palabras; todos recordamos los contactos misteriosos que establece entre las sílabas de distintas voces y los divorcios imprevistos á que condena las de una sola, cuando no copia una muestra que se las dé previsoramente arregladas para evitar esos trasiegos silábicos. ¿Achacaremos tal anarquía á la ligereza y atolondramiento del escribiente? ¡Ilusión! Ya podemos hacerle que se fije y corrija su obra; nos la devolverá intacta ó retocada en términos que colmarían nuestro asombro, si tuviésemos razón para asombrarnos. Pero no la tendríamos; aquella anarquía no es sino un débil trasunto de la que hay en su cabeza y en su oído; las palabras que no traza aisladas en el papel es porque no las percibe en semejante aislamiento, es porque unas son voces poco ó nada independientes de suyo, y él no las oído nunca sueltas, sino en combinaciones de que no ha acertado á desligarlas, como las preposiciones, por ejemplo, para citar una clase entera de las que más se prestan á la fusión; otras, aunque independientes, son poco familiares, y apenas las conoce en particular, por lo mismo que no se usan á todas horas, sino de vez en cuando, en el curso de ciertas conversaciones, como incidentes que no se imponen á la atención; otras, aunque sean familiares, y aunque las oiga á veces aisladas, se le aparecen con tan diversas formas, con disfraces tan varios, al modo de los verbos, y sobre todo los irregulares, que le es difícil reconocer su identidad y salvar su independencia. ¿Á qué seguir? Los motivos de confusión, cuando no hay más juez que el oído sin la ayuda de un análisis mental, son inagotables, y de ello pueden deponer, no ya los niños, sino un número de adultos muy superior al que yo necesito para corroborar tesis tan sencilla. Holgáranse los lectores de que no lo tuviera así de nutrido á mi disposición y á la suya.

Pues bien: en lugar de un adulto ó de un niño de 8 años, supongamos uno de 4 ó de 5. ¿A qué altura estará de distinción entre las voces sueltas y sus combinaciones sintáxicas? Me parece que la respuesta no es dudosa; me parece que, si él fuese capaz de resumir por escrito sus adquisiciones lingüísticas, no escribiría sino una especie de diccionario, donde aparecerían, mezcladas en los vocablos propiamente dichos, las frases que compusieran su repertorio gramatical. Sería su testimonio completo de que, en su mente, diccionario y gramática son una misma cosa, ó, mejor, de que no hay tales cosas en su mente, de que aún no

llega su discernimiento á sacarlas del fondo obscuro y embrionario de sus primeras percepciones sobre el lenguaje. Pero ¿hace falta semejante testimonio? ¿No da un párvulo sobradas pruebas á cada hora y momento de que para él palabras ó frases todo es uno? ¿Y no se explica perfectamente esta confusión original, que deja tan largas huellas en edades sucesivas, por la naturaleza del primer aprendizaje del idioma y por el débil desarrollo del espíritu de análisis en la infancia?

Saquemos la última consecuencia. Si nuestro párvulo se ha hecho á oír y repetir en globo las expresiones que emplea sin discernir sus elementos; si, por consiguiente, toma fragmentos de frases y á veces hasta frases íntegras como otras tantas palabras de más tamaño que el ordinario, fuerza es admitir que no puede empezar con fruto el estudio del idioma sin empezar á desvanecer esa confusión, ó, más bien, que el estudio se inaugura con el trabajo de despejo indispensable para disiparla. ¿En qué cuestión referente á la lengua ha de ocuparse en lo sucesivo, si todas versan sobre las palabras ó sus combinaciones en el discurso, cuando él no ha establecido todavía una línea clara de demarcación entre ambas cosas? Tiene el hábito de usarlas, pero no sabe lo que usa; ignora, no solo lo que son frases, sino lo que son palabras. ¿Por dónde había de saberlo? Las palabras son piezas del mecanismo de la expresión, en que un párvulo apenas repara. Cuando las ve sueltas, las distingue medianamente, y algunas, aunque muy pocas, bastante bien; pero, cuando se le da armado el mecanismo, cuando están cada una en su puesto, no sabe qué hacen allí; muchas las desconoce, ó ni siquiera advierte su presencia. Y, sin embargo, allí es donde tienen su destino; allí es donde cumplen sus funciones; allí donde ha de apreciarse lo que vale cada una como elemento de la combinación, y lo que vale la combinación á diferencia de todas.

Necesita, pues, acostumbrarse á desmontar el mecanismo, haciendo con las oraciones análisis análogos á los que hará más adelante con las palabras complejas, porque el caso es el mismo.

Doy por entendido naturalmente que no hay para qué hacer semejante trabajo en una clase especial destinada cada día al examen de unas cuantas oraciones. Esa no sería una clase de análisis, sino de bostezos. ¿Qué le importan á un niño (ni á nadie) las frases sueltas que pudiéramos ofrecerle como tema para sus ejercicios? Si las oyese en conversación, y la conversación le interesase, como siempre supongo, ya sería otra cosa. Entonces, no se reducirían á un simple *decir* como otro cualquiera, según su modo lógico de razonar; entonces las oiría por algo en que tenía puesta su atención previamente; entonces sería, pues, ocasión oportuna para su análisis incidental, no anunciado

con aparato, ni dilatado con largas reflexiones que darían al traste con el interés de los alumnos, distrayéndoles del fondo de la conversación.

Se está, por ejemplo, en una conversación sobre historia, tratando de dar idea de la vida de los salvajes. Nada más natural que hablar de sus hijos, y de la desnudez en que se crían en los climas cálidos, diciendo que esos salvajes van en *cuerecitos vivos*, y añadir, v. gr.: «¡unos *cuerecitos tan negros!*» si se describen salvajes de ese color. Agregar á la frase ese complemento explicativo, y desorientar á los muchachos, aunque conozcan perfectamente la palabra *cuero*, y aunque sepan que es equivalente de *pellejo*, todo es uno, porque ellos no oyen tal palabra en la frase, ni jamás les ha pasado por las mientes traer á colación ninguna clase de cueros con motivo de la desnudez de una persona; lo que oyen es una sola palabra: *encuerecitos*. El maestro puede acentuar ese movimiento de extrañeza, que es un movimiento de atención provocado intencionalmente por él mismo, haciéndoles notar que se trata en efecto de tal nombre, y gastando alguna broma con ellos por lo parados que se quedan.

Si los muchachos tienen bastante confianza, no faltará alguno que le interrumpa:

—Eso lo dice V. en broma. Como van, es desnudos. ¡Ahora iban á ir en unos cueros!

—Pues, ¿dónde estarías tú si te metiesen en uno?, supongo que es la respuesta.

—¡Toma! Si me metieran...

—¡Cómo si te metieran! Pues, ¿y tu pellejo, quién está dentro de él? ¿O es que el pellejo no se llama cuero? Solo que es cuero *vivo*:—¡figúrate si lo será!—al revés de las pieles de animales muertos que se ponen otros salvajes.

No hay que seguir ni apurar más las cosas, sino continuar el relato. En esa llamada de atención quedan puntos oscuros, es verdad. Importa poco.—No se trata ahora de cada uno de ellos particularmente, ni se citan siquiera sino para lograr tal llamada de atención. Lo que importa es la locución familiar, y esa ha salido de su vaguedad primitiva y adquirido un grado de precisión muy suficiente para el pensamiento de un muchacho. Ya ha dejado de ser una aglomeración informe de voces indiferentes, para convertirse en un compuesto organizado de palabras, es decir, de unidades de expresión, cada una de las cuales pone su parte en el conjunto y contribuye á la integridad de su sentido. Esto no lo razona el niño todavía, pero lo ve, y es lo esencial para que en adelante llegue á razonarlo, para que en su día se explique que, si al hablar combinamos palabras, es porque, al pensar, combinamos ideas, y que así como á cada una de las últimas corresponde una voz en el lenguaje, á cada asociación de varias corresponde la de

sus vocablos respectivos ó la de otros cualesquiera que participen de su misma fuerza expresiva.

Tal es el resultado que deben preparar estos análisis. La frase propuesta como ejemplo no es ni con mucho de las primeras en que debe hacerse el ensayo; al contrario, es para niños pequeños una frase excepcional; pero la he elegido de propósito, como podía haber elegido infinitas locuciones análogas, por lo mismo que presenta más de relieve la indole de las dificultades que la infancia necesita resolver. La extrañeza que produce en una edad relativamente avanzada la descomposición de expresiones parecidas, es la que origina á los seis años el análisis de las más.

Nótese que un adulto, que empieza á hablar una lengua extranjera solo por el hábito de oír, incurre con mucha facilidad en esos errores. Ved aquí uno, por ejemplo, que aprendió á decir: *gracias*, en inglés. La expresión le había sonado: *cenquiu*, y así la repetía, convencido de pronunciar un nombre correspondiente al español *gracias*, hasta que un día, con gran sorpresa suya, vió escritas las palabras *thank you* (*zenk yu*) que él había tomado por una sola. ¿No ha de pasarle esto á un niño, acostumbrado á la enseñanza de la viva voz, y nada más? Y entonces, ¿no le será muy útil, como á ese adulto, poder *ver* las palabras que pasan tan fugazmente por su oído? Tan útil, que ese es el recurso supremo para aislar todas las voces del idioma, y conquistar al diccionario su plena independencia; *escribir y leer*.

Véamos cómo puede utilizarse este nuevo recurso para proseguir el primer análisis de la lengua.

II.

INICIACIÓN EN LA LENGUA ESCRITA.

Un día les hacéis notar que están completamente equivocados, si se imaginan que saben todo lo que suena en una palabra. Protestarán que sí. Sea; repetís que no, y ¡á la prueba! Proponéis la palabra que va á ser objeto de aquella especie de acertijo: una palabra de dos sílabas, y no hay que añadir que sílabas simples; por ejemplo: *visa*. Como son ya alumnos que pronuncian perfectamente, la descompondrán en seguida en sus dos partes, aunque no la hayan hecho nunca; y aunque jamás hayan oído el nombre de esas partes. Es un triunfo fácil, que vosotros les habéis preparado, con solo saber aguardar al día en que podían conseguirlo sin vuestra ayuda; y precisamente para darles el placer de esa victoria les habéis ofrecido una palabra de más de una sílaba, porque, si no, no hubieran tenido ocasión de lograrla. Os apresuráis á reconocer que han vencido, y ponderáis la importancia de aquel sencillísimo análisis fonético: prime-

ro, porque realmente la tiene, á pesar de toda su sencillez; segundo, porque al ver que vosotros se la dais, se la darán también ellos, y crecerá la confianza en sus fuerzas, y con la confianza la animación para el trabajo.

Hecha, pues, la descomposición de la palabra en sus dos sílabas, *ri* y *sa*, les pronunciais cada una de las dos por separado, exagerando mucho la consonante, así: *rrri... ssssa*, hasta que ellos distinguen los cuatro factores que entran en el vocablo, y os los aislen en esta forma: *rrrr... i... ssss... a*. Contando siempre con que han ejercitado bien su oído y su voz en períodos anteriores, con que su audición es perfectamente clara y su pronunciación completamente segura, el resultado se logrará al punto con no pequeña satisfacción de todos.

«Pues, francamente—les decís—lo que es averiguado eso, podéis empezar á escribir cuando os dé la gana.» «¡Cuando nos dé la gana!»—piensan ellos.—«¡Pues, ahora mismo!» Y como lo piensan os lo dicen. Para quien sepa lo que son los niños, eso no ofrece duda. Al encerado, pues, vosotros, y todos los alumnos con sus pizarras en la mano. ¡Atención! El maestro ha preguntado á cualquiera de los futuros escritores qué es lo primero que suena en la palabra *risa*. El aludido contesta: *rrrr*, haciendo un redoble con la lengua que no se acaba nunca... «¡Perfecto!»—respondéis.—Voy á escribirlo, y todo el mundo va á poner en la pizarra lo mismo que yo. A renglón seguido hacéis una raya vertical con un saliente recto, formando ángulo, hacia la parte superior, de modo que el todo quiera ser una *r*, pero se quede en conato, aunque conato visible á varias leguas de distancia; y os quedáis tan satisfechos como si hubiéseis cumplido un trabajo de pendolistas, aguardando á que todas las cabecitas inclinadas sobre las pizarras vuelvan á levantarse en testimonio de que sus dueños han realizado ya la correspondiente proeza, imitando como Dios les dió á entender aquella gran figura que habéis pintado vosotros.—Adelante. Otro individuo de la concurrencia se encarga de deciros lo que sigue: *i*; y vosotros sin más respetos que antes con la caligrafía, figuráis un palo con una buena mota encima. La misma operación con la *s*; idéntica con la *a*, y ha concluido la primera lección de escritura.

Un momento... Antes de abandonar el encerado, id señalando con el dedo una á una las letras rudimentarias que hayáis escrito, y haced que un muchacho las vaya pronunciando como al principio: *rrrr... i... ¡Alto!* Que reparen que hasta ese punto lo escrito equivale á *ri*. El alumno continúa dando á las otras letras que el maestro señala sus valores fónicos respectivos: *sss... a*, y resume de igual modo á la postre: *sa*. «¿De modo—termináis—que aquí dice...?»—«Risa»—responderán

todos naturalmente. Pues naturalmente, concluyo yo, esa es la primera lección de lectura.

La clase de lengua ha acabado por aquel día. Los alumnos pueden levantarse y hablar libremente; pero antes de que salgan á jugar unos minutos, para entrar en otra clase distinta con el despejo de atención indispensable, dais un vistazo á las pizarras, y os informáis de las maravillas que han hecho allí vuestros discípulos. Si encontráis alguna letra imposible de reconocer ni con los esfuerzos más heroicos de la imaginación más complaciente, advertís al autor lo necesario, pero solo lo estrictamente necesario, para que corrija en vuestra presencia, y cotejando su obra con el original, los errores de mayor bulto: un trazo que es demasiado largo, ó demasiado corto, ó demasiado torcido; ó dos trazos tan juntos, que están pegados uno á otro, y se confunden: ó tan distantes que no parecen tener nada que ver el uno con el otro; en resumen, lo que baste para poder adivinar, después de la corrección, las figuras maltratadas. Nada de delicadezas ni perfiles. Lo esencial es que escriban, y sabiendo lo que hacen, aunque lo hagan imperfectamente; que, en lo que toca á la forma de las letras, ya la irán adquiriendo naturalmente al paso con el hábito de aplicarla á la representación de los vocablos; y no hay ningún motivo para que, en vez de aprender á trazarlas de este modo, es decir, en su sitio y con su objeto, se ejerciten en escribir las desligadas de las palabras á cuya representación sirven de materiales y sin utilizarlas en su fin, por consiguiente.

Hecho el análisis literal de la palabra, cuando el maestro la escribe en caracteres toscos y rudimentarios, notando al paso la correspondencia de cada signo con cada elemento fónico descubierto en el análisis, el niño va dando á esos diversos signos su valor oral correspondiente—su *valor*, repárese bien, no su *nombre*;—por manera que así se graba en su fantasía el enlace de la representación gráfica con la formación fónica del vocablo, de la escritura, de la voz con su sonido, que es lo que hace falta por el pronto; porque, en cuanto á los nombres de las letras, fácil le será aprenderlos, cuando sepa lo que significan, que es después de todo cuando pueden serle útiles para entenderse en lo ulterior con el maestro, mientras que ante-, lejos de facilitar esa inteligencia, la entorpecen, haciendo que el alumno los tome por el valor de los signos, y que no acierte á comprender las combinaciones silábicas escritas. ¿Quién convence á un niño, en efecto, de la lógica de una ecuación como esta: *erre + i + ese + a = risa*? De eso no se convence nunca; lo que hace, á fuerza de tiempo y de desesperaciones, es salir algún día de su error, y caer en la cuenta de que, para leer, se necesita otra cosa que ejercitarse en nombrar las letras, ó

en deletrear, como se dice; de que, para leer, es indispensable dar á cada figura su sonido. Desde entonces piensa espontáneamente en el sonido, y no en el nombre; desde entonces *hace* lo necesario para esa operación; antes *no ha hecho* nada que lo conduzca á tal fin, sea el que quiera el tiempo que haya empleado. La cartilla y el silabario huelgan, pues; y, aunque no fuere por otras razones, había que proscribir su estudio por ocioso.

Pero ya se comprenderá que es algo más que ocioso; es un martirio. ¿Lo ignora alguien? ¿Habrán quién no crea justificada la aversión con que lo mira la niñez? Pues que medite la anomalía que encierra y la violencia que encierra ese trabajo. ¿Qué son las letras y las sílabas *separadas* de las palabras sino resultados, como ya he dicho, de un análisis de su estructura, á que solo puede llegar quien previamente haya hecho tal análisis? Y entonces, empezar la enseñanza de la lengua escrita por el abecedario y continuarla por largos ejercicios de silabeo ¿no es seguir el procedimiento más abstracto y artificioso, y, de consiguiente, el más árido y difícil, el menos pronto y eficaz? El más abstracto, sí, toda vez que reduce la lectura,—hablo ahora de la lectura, ya que por ella se empieza—á combinaciones de elementos que por sí solos ningún valor ni significación tienen para el niño (de donde resulta que no lo tengan mucho mayor tampoco los compuestos de esos factores, las palabras: como que no se cuida de ellas en semejantes ejercicios). El más artificioso, porque es el que más se separa del camino trazado por la naturaleza, que consiste en llegar á las sílabas y á las letras á partir de los vocablos, y no al revés, como hemos hecho: procedimiento inverso, que en manera alguna han podido seguir los hombres en la historia (1), y que, no obstante, hemos creído llano, tratándose de niños. El más árido, puesto que su éxito estriba en la insistente repetición de unos mismos ejercicios desde el principio hasta el fin, y pide, en consecuencia, lo más contrario que puede soñarse al modo de ser de la infancia (y no hay inconveniente en añadir que de la madurez): la atención continua y uniforme á un mismo objeto, sin compensación ninguna, pues como fruto de tan molestos ejercicios sólo consigue una cosa que carece totalmente de valor y de interés, como es formar sílabas aisladas. El menos pronto y eficaz, en suma, por lo mismo que no es el camino derecho, sino sendero abierto en medio de obstáculos naturales que solo es

(1) Sabido es que la escritura alfabética ó de letras ha sido precedida por la silábica, y esta por la de palabras íntegras mezclada con la de idea, que fué como empezó el sistema fonográfico. Sabido es también que estas fases por que ha atravesado la escritura de sonidos corresponden naturalmente á las fases que ha atravesado el análisis fonético de las lenguas.

posible vencer con grandes pérdidas de tiempo y á costa de un esfuerzo trabajoso.

¿Cuánto más acertado y más seguro no es seguir las indicaciones de la naturaleza, y hacer que el niño aprenda á leer *leyendo*, no deletreando y silabeando, es decir, tomando como base y materia para todos los ejercicios de lectura, no letras y sílabas aisladas, sino palabras íntegras? (1).

Esto ha hecho desde el primer instante en la lección sumariamente descrita. Sigase, pues, el camino allí indicado, deteniéndose al día siguiente en el análisis, escritura y lectura de dos ó tres palabras en que se repitan las mismas consonantes y vocales que en la del día anterior, con una ó dos nuevas á lo sumo, y procurando que esas palabras formen una frase sencilla, perfectamente inteligible para los alumnos. Como el análisis versa casi en su totalidad sobre elementos conocidos, el de las dos ó tres palabras no costará más trabajo que el de la única con que se inauguró esta enseñanza; y así con poco esfuerzo los niños habrán escrito la frase que esos vocablos formen. ¿Considérese á qué temple se elevará la animación de la clase al palpar ese progreso! ¡Ya puede cada uno decir una cosa por escrito á los demás! No digo nada, si se trata de una frase que exprese algo agradable, algo que á ellos les guste repetir! Pues también eso debe procurarse. ¿Es tan difícil? Todo se reduce á empezar el primer día por una palabra compuesta de las mismas letras que han de repetirse al día siguiente en las que constituyan la frase elegida.

En esta segunda lección han afirmado los conocimientos adquiridos en la inicial, y obtenido otro ú otros nuevos: el de la letra ó el par de letras que no figurasen en la palabra primitiva. Procedase del mismo modo en clases ulteriores, y los alumnos irán aprendiendo el valor y el signo de todas en el momento preciso de tener que usarlas, ó sea, al tratar de escribir y de leer voces de cuya estructura formen parte, y solo por el examen de esas voces, sin necesidad de hacer de las letras un objeto especial de su atención (2). Así, sobre

(1) En este principio se apoyan las reformas de más trascendencia que vienen ensayándose en la enseñanza de lectura.

Para no hablar sino de las realidades en los países de lengua latina, citaré dos ejemplos: la notable *Cartilha maternal do arte de leitura* del ilustre poeta portugués João de Deus, y el *Méthode analytique-synthétique de lecture* del director de la Escuela Normal de Bruselas, A. Siuys, cuyo solo nombre vale por una recomendación para todos los pedagogos.

(2) Se concibe perfectamente que el orden en que han de conocer y usar las consonantes los niños no ha de ser el alfabético, que es arbitrario, sino aquel en que pueden clasificarse, atendiendo á la mayor ó menor claridad de su emisión, á fin de que el análisis fonético empiece por las más fáciles — como son, entre otras, las de la palabra *risa* tomada por ejemplo — y continúe gradualmente hasta llegar á las más difíciles. Esta clasificación de las consonantes con un fin didáctico es uno de los puntos sobre que puede consultarse especialmente la obra citada de João de Deus.

ahorrarse un trabajo inútil, logra dos fines simultáneamente, porque los mismos ejercicios que sirven de base á la escritura, lo inician á la vez en la lectura; y con la ventaja de que empieza por ensayarse en leer, no lo que otros han escrito, que es lo más difícil, sino lo que él mismo *puede* escribir, que es lo más fácil. Y como desde el comienzo escribe y lee, como no conoce ni traza un signo sin ver *inmediatamente* para qué sirve, camina en todo su aprendizaje—no nos cansemos de repetirlo—alentado por el fruto que recoge; mientras que, en el caso opuesto, como la aplicación del conocimiento no es inmediata, falta ese estímulo del fruto, y nada queda en su lugar, como no quiera contarse por algo la esperanza remota de alcanzarlo *algún día*. Sería una cuenta más candorosa que todas las que puede hacerse la infancia. No, ¡por Dios! No seamos inocentes. No recomendemos á los niños la virtud y las excelencias de ningún trabajo, en atención á los beneficios que les *reportará...* cuando lo terminen; es como ponderarles todas las grandes cosas que *podían llegar á ser*, de mayores, aplicándose mucho, incluso generales, obispos, ministros y hasta reyes, que serían á sus ojos, y según los gustos, los ápices supremos de la ambición humana. «Va para largo. ¡Si fuese mañana!»—piensan ellos que, aunque hombrecitos en miniatura, son ladinos, como toda la raza de sus ascendientes.

(Concluirá.)

ENCICLOPEDIA.

DEL ORIGEN DEL LENGUAJE,

por D. Manuel Sales y Ferré (1),

Catedrático de Historia en la Universidad de Sevilla.

(Continuación.)

§ IV.—FORMACIÓN DEL LENGUAJE.

El lenguaje se compone, no solamente de elementos fonéticos, sino también de movimientos, ademanes y gestos. Debemos estudiar, pues, en qué orden han nacido estos elementos, cómo se han desarrollado, florecido y decaído, y cuál ha predominado en cada uno de los tres períodos en que hemos visto se divide la edad de formación ó gestación del lenguaje. Aunque sea anticipar ideas, llamaremos desde luego á estos tres períodos, en orden de mayor á menor antigüedad, *interjectivo*, *imitativo* y de *libre articulación*.

Período interjectivo.—En este período, el lenguaje se componía solamente de gestos y de interjecciones; pero el gesto era lo principal, la interjección lo secundario. Estudie-

mos separadamente estos modos de expresión.

1.º Por adelantado que sea un pueblo y su lengua perfecta, no deja de apelar á los gestos y movimientos para expresar los hechos de su espíritu; mas se advierte que el gesto desempeña en la conversación un papel tanto más importante, cuanto más atrasado es el pueblo. Así, el lenguaje de las razas inferiores, es precisamente lo contrario del nuestro: entre nosotros, la base de la expresión es la palabra, el gesto su auxiliar; entre ellos, al contrario, la palabra sirve de auxiliar al gesto, que constituye la base de su lenguaje. Los boschimanos suplen su lenguaje con tantos signos, dice Lubbock, que no pueden entenderse á oscuras, y cuando quieren conversar de noche, tienen que sentarse alrededor del fuego (1). Según Spix y Martius, las tribus más salvajes del Brasil suplen por signos la insuficiencia de sus palabras. Así, cuando quieren decir *voy al bosque*, dicen simplemente «*bosque ir*», y alargan al mismo tiempo la boca en la dirección que quieren indicar. Wilson refiere que los grebos del Africa occidental, aunque tienen pronombres personales, pocas veces hacen uso de ellos, supliéndolos en la conversación con el gesto. Así las palabras *ni, ne* significan «yo lo hago» ó «vosotros lo hacéis» según el gesto del que habla (2). Fisher dice de los comanches y de las tribus vecinas: «Poseen un lenguaje por signos, mediante el que se entienden fácilmente unos á otros. Cuando conversan juntos en sus chozas, sentados sobre pieles, las piernas cruzadas como los turcos, acompañan cada palabra de signos manuales, simple repetición de lo que dicen, de tal suerte que un sordo los comprendería sin trabajo» (3). Naturalmente, como los sonidos del hombre primitivo eran vagos é indeterminados, y las necesidades de la vida le obligaban á determinar la expresión, los concretaba por medio de gestos y movimientos, y en su lenguaje, como en el de las razas salvajes actuales, correspondía la parte principal á los gestos, siendo el sonido un auxiliar. Pero á medida que se desarrolló el lenguaje articulado, el gesto perdió su importancia; hoy en los pueblos cultos se usa muy poco, y más para animar el lenguaje que para aclararlo. En este punto merecen citarse los ingleses, que hasta en los discursos oratorios usan lo menos posible del gesto y del movimiento.

2.º Los primeros sonidos que pronunció el hombre fueron interjectivos, sonidos inarticulados, expresión de la situación de su ánimo. De Brosses los cree palabras necesarias y naturales, comunes á todo el género

(1) Lubbock, *Los Orig. de la Civil.*, pág. 409.

(2) Wilson, en *Trans. Ethn. Soc.*, vol. IV, pág. 322.

(3) *Trans. Ethn. Soc.*, vol. I, pág. 283.

(1) Véase el núm. 303 del BOLETÍN.

humano y producidas por la combinación de la conformación física del hombre con las afecciones íntimas de su espíritu. La importancia de la interjección en el lenguaje primitivo, la comprenderemos haciéndonos cargo de la que tiene hoy en los salvajes actuales. Los groenlandeses, dice Granz, y las mujeres más que los hombres, acompañan sus palabras con tantos mimos y miradas, que el que no esté acostumbrado á estos signos, difícilmente comprenderá su significado. Así, cuando afirman algo, aspiran el aire con cierto ruido en la garganta, y cuando rechazan alguna cosa con desprecio ú horror, elevan la nariz produciendo un ligero sonido. Cuando se les contraria, se comprende más por sus gestos que por sus palabras (1). La interjección con los gestos ¿puede bastar para constituir un medio práctico de conversación? Según Westropp, los veddahs de Ceilán conversan entre sí por medio de signos, muecas y sonidos guturales que no tienen parecido ninguno con las palabras (2); y en la guerra de Crimea, se vió á ingleses y franceses comunicarse entre sí principalmente por gritos interjeccionales, repetidos con énfasis expresivo, y un número considerable de gestos (3). Tal debió ser también el primer estado del lenguaje humano, el que habló el hombre primitivo.

Pero la interjección, de la misma manera que el gesto, decayó y perdió importancia á medida que adelantó el lenguaje articulado, con la diferencia, sin embargo, de que tuvo una parte muy importante en la formación del lenguaje, no solo uniéndose la preposición, como dicen los gramáticos, sino también sirviendo de sonidos radicales, con los que se formaron verbos, sustantivos y otras partes del discurso. Por tres fases pasó la interjección en su desarrollo. Primeramente, significó el estado de espíritu del que habla; después tuvo por objeto producir en los demás un movimiento de admiración ó de disgusto, en la cual fase ya no se distinguía de la palabra; por último, sirvió de raíz para la formación de otras palabras. Como se ha desconocido por muchos que algunas raíces tienen por origen un sonido interjeccional, conviene que aduzcamos algunos ejemplos.

En la lengua quichua del Perú, *alalau* es una interjección para quejarse del frío, semejante á la española «¡ay que frío!»; pues bien, de esta interjección procede el verbo *alalauñini*, quejarse de frío. Al final de cada estrofa de los himnos peruanos al sol, venía la triunfante exclamación *¡haylli!*; pues de esta exclamación se formaron los verbos *hayllini*

«cantar», *hayllicuni* «celebrar una victoria». El grito *alala* de los zulús, es un grito de alegría y, á la vez, significa «lanzar gritos de guerra»; y nótese que esta palabra tiene sus análogas en el *alala* de alegría de los tibetanos, en el griego *αλαλα*, usado como grito de batalla, de donde el verbo *αλαλαζει*, dar el grito de guerra, y también en el hebreo *hillel*, cantar las alabanzas, de donde *alehuya*. El grito de nuestros carreteros á las caballerías, *arre arre*, es probablemente un sonido interjeccional, porque se encuentra en las islas Pelero para excitar á los remeros en la forma *jarree! jarree!*; en Australia, en sentido de simple afirmación, *a-ree* «verdaderamente»; y la lengua quichua tiene el *ari*, «sí», de donde el verbo *arini*, afirmar. Pues de nuestro sonido interjeccional *arre* se han formado las palabras *arrear*, *arriero* y otras. Basta con estos ejemplos, entre otros muchos que podríamos aducir (1), para que se vea cómo las interjecciones pasaron de simple sonidos expresivos de la situación del que habla, á verdaderas palabras con significación propia, que más tarde fueron raíces de otras palabras.

Período imitativo.—Los primeros sonidos que el hombre articuló, fueron sonidos imitativos. En esto no cabe duda. La relación entre el sonido y el sentido es aquí de identidad; el objeto mismo sonoro enseñó al hombre cómo había de llamarlo, reproduciendo su sonido. Uno tras otro fué imitando el hombre todos los ruidos que herían sus oídos, sus propios gritos emocionales ó interjeccionales, los gritos de los animales, el zumbido del viento, los ruidos causados por los choques, los innumerables acentos, en fin, que se producen sin cesar en la naturaleza, y designó las cosas sonoras con sonidos semejantes á los que ellas producían. De esta suerte se pasó del período interjeccional al imitativo, en el que el lenguaje se compuso de gestos, de sonidos interjeccionales y de palabras imitativas, rutinariamente articuladas. Claro es que el número de estas palabras hubo de ser muy corto, menor sin duda que el de los objetos sonoros, quedando sin nombre la mayor parte de las cosas. Pero suplióse á esta pobreza, aplicándolas, no sólo á los objetos cuyo sonido imitaban, sino también á todos los otros que tenían alguna cualidad común con el sonoro; y esto se hizo natural y necesariamente, pues como el hombre, en su conocimiento vago y confuso, enlazaba los objetos por la mera apariencia, y juzgaba, en tanto, por semejantes los que son y tenemos hoy por muy distintos, extendía naturalmente un mismo nombre á una variedad indefinida de cosas. De esta suerte, con unas cuantas palabras imitativas, hubo bastante para significar todos los objetos conocidos. Nada nos ayuda-

(1) Granz, *Grönland*, pág. 279.

(2) *Matériaux*, vol. v, pág. 48.

(3) Tylor, *La civilisation primitive*, pág. 219, tr. de Brunet.

(1) Véase Tylor, *La Civil. prim.*, páginas 219-222.

rá tanto á formar idea clara de este procedimiento como el notable ejemplo citado por G. J. Romanes, en la conferencia pronunciada en el congreso de Dublín acerca de *La inteligencia de los animales* (1). «Acabo de observar, dice, á un niño que empieza á hablar. Este niño ha dado á un ánade el nombre *couac* (palabra imitativa del grito del animal), y por una singular asociación de ideas, ha puesto el mismo nombre al agua (porque en el agua veía siempre al ánade). Por la semejanza de cualidades, ha extendido en seguida el mismo nombre, *couac*, por una parte, á todos los pájaros y á todos los insectos; por otra, á todos los líquidos. En fin, porque un día vió la imagen de un águila en una moneda francesa, el niño dió el mismo nombre á todas las monedas. Así el sonido *couac*, habiendo tenido el principio para este niño una significación precisa, pasó á designar objetos tan distintos como una mosca, el vino y la moneda». Pues este mismo procedimiento siguió el hombre primitivo: asoció, como el niño, por relaciones muy extrañas, objetos sumamente diferentes, y dió á todos por nombre el sonido imitativo de uno de ellos. Ejemplos semejantes se han visto en los salvajes actuales, y no los citamos por no alargar más este trabajo.

El reinado de las palabras imitativas duró en tanto vivió el hombre en la vaguedad de pensamiento que le permitía asociar como idénticos objetos tan distintos, y empezó á decaer así que su inteligencia, un tanto más firme y clara, discerniendo en los objetos nuevas propiedades, separó lo que antes había asociado, y que su facultad de articular el sonido, desarrollada con el ejercicio de imitar los de la naturaleza, pudo ya proferir libremente sonidos articulados. Poco á poco, las palabras imitativas perdieron su dominio, quedando al fin restringidas á significar el objeto sonoro. Mas no fueron en adelante sonidos estériles, como algunos creen, expresivos del objeto cuyo sonido imitaban; sino que dieron origen, cual raíces fecundas, á palabras de todas clases. Presentaremos algunos ejemplos. El término *pichón*, con que designamos en España el palomo pequeño, es en latín *pipio*; en italiano, *pipione*, *piccione*, *pigione*; en griego moderno, *πιπιων*; en el viejo francés, *pipion*, y en el francés moderno *pigeon*. Todas estas palabras vienen del *piar* de los pájaros jóvenes, en latín *pipere*, en italiano *pipiare*, *pipolare*, en griego moderno *πιπιλῆς*; pues por una metáfora sencilla, el francés *pigeon* ha pasado á significar un *bobalicón*; el inglés *to pigeon*, sorprender; el italiano *pipione*, un incauto que se deja embaucar, y *pipionare* «embaucar» y entre

nosotros suele llamarse *pipiolo*, en estilo familiar, al joven incauto ó crédulo ó inexperto. Del ruido que hacemos al cerrar los labios, *mum*, derivan: en la lengua zulú, *moma* «movimiento con la boca», *momata* «remover la boca ó los labios», *mumata* «cerrar los labios», *mumuta* y *mumusa* «tomar bocados de trigo»; y en el tahitio, *mamu* «imponer silencio» y *omumu* «murmurar»... etc. El mismo origen parece tienen entre nosotros las palabras *momo*, *muecas*, *murmurar* y *murmullo*. En varias lenguas de las más antiguas encontramos los sonidos *pu*, *puf*, *bu*, *buf*, *fu*, *fuf*, en sentido de *soplo*, *soplar*; pues de estas raíces han salido, en el idioma australiano, *pou-yu-puyu* «humo»; en el quichua, *puchucuni* «encender el fuego», *punquini* «inflar», y *puyu*, *puhuyu* «una nube»; en el maorí, *puku* «jadear» y *puka* «inflar»; en el tupí, *pupu*, *pupure* «hervir»; en el galla, *bubi* «viento» y *bubisa* «refrescar soplando»; en el kanuri, *fungin* «inflar, soplar», *furudi* «almohada», *bubuh* «soplador»; en el zulú, *puku*, *pukupu* «espumoso» «espuma», de donde *pukupuku* «el hombre vacío é hinchado», *pupuma* «hervir», *fu* «una nube», *fumfu* «balanceado» como la hierba alta por el viento, de donde *fumfuta* «ser turbado», puesto en desorden, *futo* «soplador», *fuba* «el soplo», «el pecho», y en sentido figurado, «el seno», «la conciencia». Cuando los salvajes vieron los fusiles europeos, los llamaron *pu*, por analogía, indicando, no el ruido, sino el humo que salía del fusil, y los chinuks del Noroeste de América llaman al revolver *tohum pu*, esto es, seis tiros (1).

Las palabras imitativas han provocado una gran cuestión entre los filólogos, defendiendo unos que todos los nombres de las diferentes lenguas se derivan de sonidos imitativos, y sosteniendo otros lo contrario. Max Müller, en su *Ciencia del Lenguaje*, se expresa así: «Tales palabras se asemejan á las flores artificiales en que no tienen raíces; siendo estériles por naturaleza, no pueden expresar más que el sonido que imitan» (2). Ya hemos visto que esto no es exacto, que no solo las palabras imitativas, sino también los sonidos interjetivos, han dado origen á otras palabras, de lo cual hemos presentado algunos ejemplos, omitiendo muchos más por no pecar de prolijos. Y más adelante, añade el ilustre filólogo: «Las 400 ó 500 raíces que quedan como los elementos constitutivos de las diferentes familias de lenguas, no son interjecciones ni imitaciones, sino tipos fonéticos, producidos por un poder inherente á la naturaleza humana y expresivos de ideas generales» (3). Hay en esto

(1) Véase Tylor, *La Civ. primit.*, páginas 234-240; Wedgwood, *Dic.*, las palabras dichas.

(2) *Science of language*, pág. 363.

(3) *Science of language*, pág. 386.

(1) *Rev. Scient. de la Fr. et de l'Etran.*, n.º 27, página 626, 4 de Enero de 1878.

el falso supuesto de que las raíces no cambian, siendo, por consiguiente, las de las actuales lenguas los sonidos que profirió el hombre primitivo; mas ya hemos visto que esto no ha podido ser así, que ninguna raíz de los idiomas conocidos puede provenir del primitivo, datando todas de un período bastante adelantado. Si fuese cierto que esas raíces expresan ideas generales, tendríamos otra prueba de que no provienen del lenguaje primitivo, en el que no podía haber palabras expresivas de ideas generales, porque el hombre no conocía más que objetos concretos, y aun estos vaga é indistintamente. Pero es el caso que no todas las raíces expresan conceptos generales, habiendo muchas lenguas en las que no se encuentra ningún término abstracto. «En vano se buscará, dicen Spix y Martius, hablando de los coroados del Brasil, palabras que expresen las ideas abstractas de *planta, animal*, y las más abstractas todavía de *color, sexo, tono, especie* y otras. «No manifiestan tener ideas generales, á no ser que se tomen por tales los infinitivos de los verbos *comer, beber, danzar, ver, oír...* etc., que usan con frecuencia. No teniendo concepción alguna de las leyes generales de la naturaleza, tampoco pueden tener términos para expresarlas» (1). Por testimonio de los propios viajeros, sabemos que otras tribus del Brasil poseen palabras para significar las varias partes del cuerpo humano, los animales y las plantas que conocen bien; pero carecen por completo de términos como *color, tono, sexo, género, espíritu...* etc. Los tasmanios no tienen nombre para significar las cualidades «duro, dulce, caliente, frío...» etc., ni tampoco para significar «árbol», aunque los tienen para cada especie de árbol. También el lenguaje de los veddahs de Ceilán es muy pobre; «no contiene, según Bailey, más que las palabras absolutamente precisas para la descripción de los objetos más notables de que el pueblo usa á todas horas; y es el dialecto tan grosero y primitivo, que solo empleando las perífrasis más singulares se pueden describir las acciones y objetos más ordinarios de la vida» (2). Los habitantes de la Tierra de Fuego no poseen términos abstractos, según los misioneros, y con dificultad se encontrará en la América Septentrional una palabra bastante general para indicar «roble». Así, la lengua de los choetav posee palabras para «roble negro, roble blanco, roble rojo», pero ninguna tiene para significar «roble», y menos para significar «árbol» (3). Si por salvajes que hoy sean las razas inferiores deben saber algo más que las primitivas, porque el tiempo nunca pasa en balde, encontrando en

las actuales razas lenguas que carecen de palabras abstractas, de ninguna manera se puede admitir que las tuviera el lenguaje del hombre primitivo.

Mas, por otra parte, de que haya habido un tiempo en que el lenguaje se componía solamente de gestos, de sonidos interjectivos y de sonidos imitativos, no puede concluirse de aquí, como sostienen De Brosses y Farar, que todas las palabras actuales deriven de raíces imitativas. Por mucho que se aguce el ingenio para reducir todas las palabras á un origen onomatopéyico, quedarán siempre muchas, la mayor parte, sin duda, á las que no se podrá señalar origen semejante. Olvidase en esto un elemento muy importante que, aunque fué el último en aparecer, desempeñó el primer papel en la formación de las lenguas, cual es, la facultad humana de articular sonidos propios. Toda facultad consiste en la potencia de efectuar actos propios del orden á que la facultad corresponde, y el hombre, dotado de la facultad de la palabra, tenía la potencia de articular sonidos propios, originales, tipos fonéticos, como dice Max Müller; pero esta potencia no se hizo efectiva de repente, se desarrolló paso tras paso con el auxilio de los sonidos de la naturaleza, que el hombre imitó, como el niño imita los del maestro, en cuyo ejercicio fué adquiriendo gradualmente fortaleza y virtud para articular sonidos originales, independientes de toda imitación. De esta suerte se fué pasando, por un progreso gradual, del período imitativo al que hemos denominado de libre articulación.

Periodo de libre articulación.—Mientras el hombre, por su conocimiento vago y confuso, asoció objetos completamente diferentes, pudo aplicar á todos el sonido imitativo que únicamente convenía á uno de ellos, como hemos visto hace el niño; tanto más, cuanto que articulaba todavía vagamente los sonidos. Pero, cuando en el trascurso del tiempo, el hombre conoció mejor las cualidades de los objetos, y en virtud de este conocimiento vió que eran distintos los que antes, guiado por las apariencias, había asociado como idénticos, se convenció entonces de que era imposible confundir en un mismo nombre objetos tan diferentes. Por otra parte, su facultad de articular el sonido adelantaba al mismo paso que la inteligencia, y este adelanto en la articulación daba por resultado la distinción de varios sonidos en el que antes le parecía uno solo. Esforzándose en reproducir fielmente los sonidos onomatopéyicos, ejercitándose por entretenimiento y por juego en dar voces, como vemos hace el niño cuando rompe á hablar, aprendió poco á poco las diferencias que resultan en el sonido, de la diversa posición de los órganos de la voz, y llegó á producir sonidos articulados, independientes de la imitación, sonidos propios, productos espontáneos de la facultad de la pala-

(1) Spix et Martius, *Travels in Brasil*, vol. II, pág. 253.

(2) Bailey, *Trans. Ethn. Soc. Nueva serie*, vol. II, paginas 298, 300.

(3) Lubbock, *Los Orig. de la Civ.*, pág. 427.



bra. Notemos que de este mismo modo han procedido todas las artes: primero han tomado por guía á la naturaleza, después se han emancipado de ella, mostrándose como poderes independientes. La distinción de los sonidos, consecuencia del progreso de la articulación, se verificaba por el mismo proceso que la distinción de los objetos, debida al adelanto del pensamiento: á saber, partiendo de lo uno, de lo vago é indeterminado, y penetrando en la variedad interior, como si dijéramos, de fuera adentro. Por ejemplo, en un principio, el hombre profería un sonido semejante á *ba*, vago, incomparable con el que pronunciamos nosotros; pero á medida que supo articular mejor, pronunció con más claridad aquel sonido, y de él salieron sucesivamente los de *ba*, *da*, *ta*, *ma*, *na*, etc.; de la misma manera pronunciaba en un principio un sonido vago semejante á *ga*; mas con el desarrollo de la articulación, este sonido se dividió en los de *ga*, *ca*, *ja*, *ha*, *xa*, etc., y así de los demás sonidos. No queremos decir que las cosas pasaran exactamente de esta manera, pero estos ejemplos dan idea aproximada del procedimiento.

De esta correspondencia y paralelismo entre el desarrollo del pensamiento y el de la articulación, resultó que, al paso que la inteligencia distinguía los objetos y los separaba de los otros con los que antes los confundía, y necesitaba de un sonido nuevo para nombrarlos, la facultad de la articulación producía sonidos nuevos y suministraba en cada caso á la inteligencia el que necesitaba para expresar el nuevo objeto conocido: sonido, en verdad, vago al principio, porque también era vago aún el conocimiento, pero que poco á poco se determinaba y precisaba. Por este procedimiento se pasó del lenguaje imitativo al lenguaje de libre articulación. Naturalmente, las palabras onomatopéyicas vieron estrecharse sus dominios á medida que la inteligencia adelantaba en el conocimiento de los objetos y que la facultad de articular se desarrollaba adquiriendo poder de proferir sonidos, y al fin quedaron reducidas á significar el objeto cuyo sonido les había dado origen. Muchos de estos sonidos pasaron á ser, como hemos visto, raíces de otras palabras; mas conviene advertir, que esta fecundidad se debió, más que al sonido mismo, á la virtud de la facultad humana.

Este período, que bien podemos llamar de creación y lucha de sonidos, duró mucho tiempo: vagas sombras velaban todavía la luz de la inteligencia en la percepción de los objetos; la incertidumbre é indecisión tenían trabada la facultad de la palabra, y aunque se articulaban ya sonidos libres, no había fijeza en los pensamientos ni en los nombres, y estos variaban á todas horas de naturaleza y de aplicación. Poco á poco, sin propósito deliberado y sin darse cuenta del hecho que se verificaba, se iban fijando en cada comunidad de hombres

unos cuantos sonidos, bastante claros y precisos, aplicados á significar objetos ciertos y determinados; se los hubiera creído, más que producto de una lucha tan larga, resultado de un convenio. El número de estos sonidos fué en aumento, hasta que llegó un instante en que los hubo para todos los objetos conocidos, y entonces se encontró el hombre en posesión de un lenguaje, pobre, es verdad, pero que habría de enriquecerse sin cesar en el curso del tiempo, si el género humano no se detenía en la senda del progreso por la que había empezado á caminar. En este punto termina la edad de formación del lenguaje y empieza la de su desarrollo, la cual tiene por punto de partida esa lengua ó lenguas primitivas, fecunda semilla que se convertirá en frondoso árbol á medida que el linaje humano se multiplique, propague y divida. Las palabras de esas lenguas primitivas pasarán á ser, en su ulterior desarrollo, raíces de sucesivos idiomas, los cuales constituirán propiamente una gran familia, cuya unidad de origen atestiguarán para siempre la semejanza de sus raíces y cierta analogía general.

Aquí ocurre la pregunta: ¿son las raíces que hoy descubrimos por la comparación de varias lenguas análogas, las palabras de esa lengua ó lenguas primitivas? No lo sabemos, pero es probable que no. Hemos visto, al estudiar la vida del lenguaje, que las raíces cambian como los demás elementos, y á causa de estos cambios, no es probable que las raíces de las familias actuales daten de aquellas lenguas primitivas, sino de un punto de su desarrollo.

Esta transición del período imitativo al de libre articulación, es uno de los momentos más importantes en la vida humana; el momento en que el hombre pasa de la edad que podemos llamar de la naturaleza á la edad del espíritu, de la esclavitud de la materia á la libertad de la razón. Antes de esta transición, el hombre se contentaba con copiar á la naturaleza reproduciendo sus sonidos; después, se muestra ya con original poder produciendo sonidos libres que expresan los hechos de su espíritu por virtud de la relación de semejanza á que, sin conocerla, obedece su pensamiento; antes, tenía el hombre por guía y maestra á la naturaleza; después, no reconoce otro guía y maestro que á sí mismo, á su propio é íntimo ser, al espíritu. Esta transición de la naturaleza al espíritu, de la esclavitud á la libertad, no la ha verificado el hombre á un tiempo en todas sus relaciones; todavía hoy nos quedan muchas en las que somos vasallos en vez de reyes; mas hasta que no se cumpla esa emancipación, el hombre no es verdaderamente hombre en el particular poder y facultad de que se trate. Por esto, hasta el día en que no supo el hombre producir sonidos, no hubo propiamente lenguaje humano.

(Concluirá.)

EL PROYECTO DE CÓDIGO CIVIL ALEMÁN,

por D. R. Altamira,

Secretario del Museo Pedagógico.

Con título análogo al que encabeza estas líneas, ha publicado el Sr. D. Bienvenido Oliver un interesante folleto (1), en el cual expone brevemente la historia y contenido del proyecto en cuestión, ilustrado con notas y observaciones, ya comparativas con nuestro derecho civil, ya referentes al arte de legislar, y con esto, si cabe, de mayor importancia para nuestros políticos y legisladores.

Es el Sr. Oliver uno de los más serios y competentes cultivadores de los estudios jurídicos en nuestro país. Sus cualidades personales de laboriosidad y buen sentido, no menos que su erudición, su cultura científica, su experiencia y la posesión de medios auxiliares que, como el conocimiento del alemán—poco frecuente en España—tanto valor tienen, han concurrido á su obra, haciéndola de indudable estima y de positiva influencia sobre el país.

Sin ambiciones políticas que hayan derivado su actividad de ese modo pernicioso y frecuente, que absorbe á casi todos los ingenios que apuntan como estudiosos, sus funciones en el Ministerio de Gracia y Justicia, donde ha venido ocupando elevados cargos, siempre con carácter profesional, le han permitido influir poderosamente en los trabajos legislativos que allí se elaboran, señaladamente en el Código de Comercio, la Ley de Enjuiciamiento civil y la jurisprudencia hipotecaria.

No se han limitado á esta esfera sus trabajos, y buena prueba de ello es su *Historia del Derecho en Cataluña, Mallorca y Valencia*, principalmente dedicada á exponer y comentar el Código de las Costumbres de Tortosa, uno de los documentos legales de la Edad Media que más importancia tienen para la historia de nuestro derecho municipal.

La publicación que ahora ofrece al público el Sr. Oliver, no es voluminosa, pero sí de interés extraordinario. Vale por sí sola como la mejor crítica de nuestro nuevo Código civil, de sus deficiencias y ranciedades, y sobre todo, del procedimiento seguido para su formación: enseñando á nuestros juristas-legisladores, que quieren asumir la representación de prácticos, realistas y hábiles en la aplicación y ordenación del derecho positivo, cómo el país llamado de las nieblas intelectuales, donde han nacido las más criticadas abstracciones filosóficas, sabe y practica el arte de legislar en firme, con profundo sentido de la realidad, con grave respeto á la opinión del país y con sagrado amor á lo que por tantos

conceptos lo merece: el derecho tradicional de la familia y del individuo, con el cual, como dice con gracia, no exenta de pena, uno de nuestros mejores juriconsultos, se atreven aquí hasta los estudiantes de la Academia.

I.

El respeto á la opinión pública revélase en el proyecto alemán por el hecho de su previa publicación para que llegue á noticia del público; porque, como declara el prólogo de la edición oficial, «solo podrá ser bien recibido el Código cuando de él tengan noticia y lo ilustren con sus observaciones, no solo los juristas teóricos ó prácticos, sino los representantes de los intereses económicos que puedan resultar más ó menos favorecidos ó perjudicados por las disposiciones del Proyecto». A la vez, se invitó á todos «para que remitieran al Canciller del Imperio el resultado de los estudios que hicieren sobre el Proyecto, bajo la promesa de que se aceptarían cuantas observaciones condujeran á la mejora del mismo, antes de recibir la aprobación definitiva». Compárese ahora este proceder con el seguido para la formación y aprobación de nuestro Código civil, en que ni aún la Comisión de Códigos fué oída en aquella forma que su representación exige! (1).

Asombra leer los datos acerca de los grandes estudios que ha debido hacer la Comisión, en un período relativamente breve (de 1874 á 1881), para presentar los anteproyectos del Código. En tan corto plazo, los diez vocales que la formaban, y especialmente los ponentes, han acumulado tal cantidad de trabajos preparatorios, que solamente los publicados comprenden más de diez y nueve tomos en folio. En 30 de Diciembre de 1887, después de la discusión de los anteproyectos, terminó la redacción definitiva del Proyecto, que inmediatamente fué elevado al Canciller. Durante este período fué tan grande la actividad de la Comisión, que las actas de sus sesiones comprenden 12.809 páginas autografiadas.

El Proyecto ha ocasionado también un movimiento extraordinario en la bibliografía científica alemana, distinguiéndose en él la sociedad *Unión alemana de abogados*, que ha creado una Revista doctrinal destinada especialmente á los estudios críticos, expositivos y de comparación del Proyecto que nos ocupa.

La previsión de los legisladores alemanes y su respeto al derecho anterior se han manifestado también en otra medida de que podríamos tomar ejemplo. Es el Proyecto de Ley para el

(1) Breve sumario del Proyecto de Código civil de Alemania y del Proyecto de ley para su planteamiento, por D. Bienvenido Oliver.—Madrid, Góngora, 1889.

(1) Me permito recordar los artículos que con el título de *El nuevo Código civil* publiqué en los números de 2 de Noviembre de 1888 y siguientes, en el periódico *La Justicia*, por tratarse en ellos esta cuestión con la amplitud y datos que la ocasión permitía.

planteamiento del Código civil, el cual contiene «una serie de disposiciones encaminadas á resolver las diversas cuestiones y problemas que han de surgir necesariamente, al poner en práctica una reforma tan profunda y trascendental, siguiendo los precedentes establecidos por el Imperio alemán siempre que se han promulgado Códigos y leyes generales y uniformes para todo el Imperio».

En ella se revela, más que nunca, el profundo sentido y alto concepto que de la misión de legislar tienen los gobernantes alemanes; porque difícilmente puede darse una obra en que alcance mayor consideración el derecho anterior, ni más respeto los intereses privados que, por el cambio ó la contradicción de la ley nueva y las antiguas, puedan sufrir perjuicios.

Tiene varias secciones esta ley. La segunda, titulada *Relación entre el Código civil y las leyes del Imperio*, encierra profunda lección para nuestro país. Con excelente acierto la formula el Sr. Oliver cuando escribe: «Porque así como en España, cuando se publica un nuevo Código penal ó de comercio, ó leyes tan importantes como la de Matrimonio civil, la de Organización de Tribunales y las de Enjuiciamiento civil ó criminal, se abandona á la jurisprudencia, es decir, á la incertidumbre y á los gastos y disgustos de una contienda litigiosa, la decisión de las antinomias y vaguedades que han de sobrevenir necesariamente entre las leyes nuevas y las antiguas, como ocurre en la actualidad respecto de los preceptos del Código de Comercio en su relación con los de la ley de procedimiento civil; en Alemania se ha procedido con la previsión que cumple á todo buen legislador que se preocupa verdaderamente del bien de los ciudadanos para quienes legisla, pasando revista á todas las leyes, para proponer, bien la nueva redacción que debe darse á los artículos de las mismas, ó la adición de otros nuevos, á fin de que exista la debida relación entre el futuro Código y aquellas leyes.»

Para el cumplimiento de esta medida, se incluyen en la ley los artículos nuevamente redactados que han de insertarse en las demás, en sustitución de los que, por motivo del nuevo Código, se derogan; y los que han de adicionarse á las mismas.

La tercera sección de la ley de planteamiento—dice el Sr. Oliver—es la más importante; porque en ella «aparece resuelto el gravísimo problema de la unificación del derecho civil de los diversos reinos, principados y ciudades libres de Alemania.» Empieza por la derogación de todas las legislaciones civiles particulares, siendo de notar, por la relación que tiene con la formación de la nacionalidad alemana y el sentimiento unitarista, con qué buen deseo todos los Esta-

dos, á pesar de mantener su independencia y soberanía en el orden político, «han consentido en la derogación de sus seculares leyes y de sus amados Códigos, en aras de la unidad, bajo la inspiración del amor á la patria alemana.» El art. 1.º de esta sección dice: «Quedan derogadas las disposiciones de derecho civil ó privado de cada uno de los Estados del Imperio, salvo aquellas que por declaración expresa del Código civil ó de la presente ley, han de continuar vigentes.» Son estas las que se refieren á materias en que corresponde intervención al poder público de cada Estado, ó que tocan á los intereses generales que predominan en cada pueblo y á las condiciones especiales de su vida económica. Así ocurre con la adquisición y pérdida de la personalidad jurídica de las asociaciones y fundaciones benéficas; la religión en que ha de educarse á los hijos; las servidumbres entre dueños limitrofes de fincas rústicas; la caza y pesca; los fideicomisos familiares y feudos; el reembolso por gastos de un procedimiento seguido indebidamente; la facultad de reconocer como heredero de los que mueren abintestato, á alguna persona jurídica distinta del Estado; el régimen especial de sucesión respecto de los inmuebles que constituyen una explotación agrícola ó industrial, inspirándose en la idea histórica ó tradicional de su conservación íntegra en poder de una sola persona, el cual régimen se conoce con el nombre de *Auerbenrecht* (*Höferecht*, *Grunderbrecht*), etc. La última citada es la más importante de todas, y tiene gran interés para la historia de la propiedad.

Por último, la cuarta sección de la ley de planteamiento, comprende varias disposiciones transitorias, encaminadas á resolver las dudas que pueden ocurrir al aplicar en ciertos casos el principio de la no retroactividad de las leyes. A este propósito, observa con gran verdad el Sr. Oliver: «De cuánta importancia sea la justa y equitativa aplicación del principio de la no retroactividad de las leyes en materia de derecho civil, lo dice y pregona lo ocurrido en España con motivo de la promulgación de la ley Hipotecaria, la cual, á pesar de haber dedicado gran número de artículos á fijar y declarar las consecuencias de aquel principio en muchos casos concretos, sufrió rudísimos, persistentes y generales ataques, porque se supuso que no fué bastante respetado aquel principio por los autores de la ley. De lo cual se ha seguido que no haya podido regir en toda su integridad la nueva legislación hipotecaria, hasta quince años después de promulgada.» Queriendo evitar estos inconvenientes, la Comisión codificadora alemana ha redactado una larga serie de disposiciones, encaminadas á resolver en determinados casos el modo de entender y aplicar el

axioma de la no retroactividad; facilitando, á la vez, el tránsito de la antigua á la nueva legislación, en muchos puntos de gran importancia.

II.

Tanto interés como el procedimiento para la formación y aplicación del Código civil alemán, tiene el conocimiento de su contenido, no solo por el sistema y el orden que en él resplandecen, sino también por lo mucho nuevo que presenta en relación con nuestro derecho civil. Instituciones hay, no solo desconocidas, pero ni aun sospechadas por la mayoría de nuestros civilistas, y cuya existencia supone la desautorización de muchas teorías que corren aquí como firmes é inconcusas. No podemos citar todas las novedades que para nosotros encierra el Código, porque su enumeración y explicación ocuparía mucho espacio. Indicaremos solo algunas.

En el libro I, hay una sección expresamente dedicada á los *actos jurídicos*; la *usucapión* y la *prescripción* de acciones se distinguen como es debido, incluyendo la primera entre los modos de adquirir; se regulan los anticipos ó cantidades que se entregan como señal ó prenda del cumplimiento de un contrato. El tanteo se reconoce como una institución de vida propia, bajo el nombre de *derecho de preferencia á la compra de cierta cosa*. El Sr. Oliver advierte que este párrafo encierra abundante doctrina, digna de estudio y de aplicación en España. Respecto á las libranzas ó libramientos (*Anweisung*), que el Código incluye en su articulado, hace notar nuestro autor que, no obstante figurar en las leyes y en los escritores antiguos de Castilla, los juristas españoles de este siglo no han tratado este punto, tal vez porque «el Código de Comercio de 1830 se ocupa de las libranzas cuando se expiden entre comerciantes y con la cláusula á la orden. Pero en el Código civil debe tratarse de dichos documentos cuando no son á la orden ni proceden de operaciones de comercio, tanto más, cuanto que el Código mercantil ordena que se rijan estas últimas por el derecho común». En el tratado de hipotecas se incluye una forma muy original, que varía enteramente el concepto de *secundario* que suele darse al contrato correspondiente: es lo que se llama en Prusia, y en otros Estados de Alemania, *deuda territorial*, y consiste en una especie de hipoteca que hace el dueño, para la devolución de préstamos que se propone recibir de varias personas con garantía de este derecho real, siendo, en rigor, una hipoteca independiente de toda obligación anterior.

Para concluir, mencionaremos tan solo como puntos de atención, los siguientes: el derecho de tanteo sobre bienes inmuebles; el pignoraticio sobre derechos, que comprende

varios preceptos nuevos; los contratos matrimoniales, en que hay gran amplitud; el registro de actos jurídicos de los cónyuges, donde se inscriben los que por la ley deben ser públicos; la disolución del matrimonio por declaración de muerte; todo lo que corresponde á la tutela y tribunales que la inspeccionan; el deber de alimentos en los padres para con los hijos no legítimos; las disposiciones por causa de muerte, establecidas en contrato: de mucha utilidad, dice el Sr. Oliver, porque podrían aplicarse á los territorios forales, donde se acostumbra instituir heredero en contrato y que hoy carecen de legislación propia; las atribuciones del llamado tribunal de sucesión, encargado de atender á la conservación de los bienes de las personas que fallecen sin designar heredero; y el derecho de inventario.

Por este rápido índice se comprenderá la importancia que como fuente de estudio del derecho civil alemán tiene el proyecto á que nos referimos. Dándonos de él un sumario, el Sr. Oliver presta un buen servicio á nuestra cultura jurídica; y no solo por el trabajo en sí, mas también por las garantías de fidelidad y de acierto que los estudios del Sr. Oliver llevan consigo. El que nos ocupa, demuestra conocimiento muy profundo de la terminología jurídica alemana y mucha y bien digerida lectura; revelando las acotaciones con que ilustra el índice general del proyecto, una competencia nada común en la materia, que de seguro no será perdida para las reformas ulteriores, de que está bien necesitado el novísimo Código civil de Castilla.

INSTITUCIÓN.

CONVERSACIONES PEDAGÓGICAS

EN LA INSTITUCIÓN.

(Continuación) (1).

24.^a 27 de Junio.—Cuestión: Cuando un niño se disgusta del método y la vida de un centro de enseñanza hasta el punto de rechazar su influencia educativa, ¿se le debe sacar, ó adoptar respecto á él una conducta que le haga agradable lo que le repugna?—Parece que siempre ha de optarse por el segundo extremo, porque la falta ha de consistir en no ser adecuado el procedimiento de educación al estado del alumno.—La oposición, en el caso que se cita, es tanto más viva, cuanto más delicada es la educación que se da en el centro de enseñanza.—En los que predomina un sistema mecánico, puramente *instructivo*, al uso tradicional, la oposición no se produce; la conciencia del niño no se despierta en ningún sentido; se embrutece y no levanta crítica.—

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.



Peligro de que se agrie el carácter del niño y se irrite en general contra toda influencia educativa, si se le sujeta á continuar en el sitio que le disgusta.—Pero ¿no es peor sacarlo y perder toda esperanza de regeneración?—Desde el punto de vista de la individualidad, ¿hay derecho para retener al niño en un centro que él rechaza?—El caso es el mismo que el de la pena en el delincuente: si la educación que se trata de inculcar es buena, debe sujetársele á ella, como remedio, reconozca ó no su utilidad el sujeto.—El problema es que el niño no tenga interés ninguno en el sistema de vida de la casa donde se educa, después de haberse intentado por todos los medios disponibles hacérsela amable. En este caso, aún suponiendo, como sucede por lo común, que el niño cumpla los deberes exteriores (estudiar, obedecer formalmente etc.), la influencia educativa no se ejerce; mientras que trasladándolo á otro medio, tal vez pudiera educarse en parte.—¿Puede un niño cumplir en la esfera instructiva y formal, siendo antipático el sentido del centro en que vive?—Ejemplos afirmativos en la segunda enseñanza y la superior del Estado.—Otros ejemplos en la *Institución*.—Lo que entonces no se cumple es el efecto educativo; tal sucede, por lo común, con los llamados *buenos estudiantes*.—Pero ¿acaso el disgusto general no se traduce en disminución de trabajo?

Manifestación especial del problema en la *Institución*.—La crisis de la pubertad, llamando hacia fuera á los muchachos, produce cierto desvío de la vida y régimen de la casa; al par que produce un decrecimiento de las energías para el trabajo.—La explicación del hecho está en que, siendo bastante pronunciada la heterogeneidad del medio de la *Institución* con el de nuestra sociedad, se necesitan condiciones especiales en el individuo para resistir á la sollicitación continua del segundo, que es el superior en masa: cuestión de mecánica.

(Continuará.)

LIBROS RECIBIDOS.

Giner (Francisco).—*Educación y enseñanza*.—Ronda, imprenta de *El Tajo*, 1889.—Don. de la Bibl. Andaluza.

Giner de los Ríos (H.).—*Artículos fiambreros*.—Madrid, T. Minuesa, 1889.—Don. del autor.

Guardia y Góngora (D. Miguel de la).—*El pedófilo, juguete silábico en forma de lotería para aprender á leer jugando*.—Habana, La Propaganda literaria, 1888.—Don. de D. R. M. de Labra.

Jiménez de la Espada (Marcos).—*Juan de Castellanos y su historia del nuevo reino de Granada*.—Madrid, Ginés Hernández, 1889.—Don. del autor.

Carle (Giuseppe).—*La vida del derecho*

en sus relaciones con la vida social.—T. 1.—Versión castellana de H. Giner y G. Florez.—Madrid, El Progreso editorial, 1889.—Don. de los traductores.

Teijeiro Fernández (Dr. D. Maximino).—*Memoria sobre el sistema curativo de la rabia descubierta por M. Pasteur*.—Santiago, tipografía de la *Gaceta de Galicia*, 1888.—Don. del autor.

Universidad de Granada.—*Sesión de clausura de la Academia teórico-práctica de la Facultad de derecho*.—Granada, López Guevara, 1889.—Don. de la Universidad.

Institución para la enseñanza de la mujer.—*Apertura del curso de 1889-90*.—Valencia, Vives y C.^a, 1889.—Don. de la Corporación.

Niessen (L.).—*Quaestiones iuvenalianae. Commentatio philologica*.—Monasterii Guestfalorum, Ex typographia Copenrathiana, 1889.—Don. de la Universidad de Munster.

Paulus (M.).—*De Decimo Junio Bruto Albino. Commentatio historica*.—Monasterii Guestfalorum, Ex typographia Copenrathiana, 1889.—Don. de idem.

Giesen (C.).—*De Plutarchi contra stoicos disputationibus. Commentatio philologica*.—Monasterii Guestfalorum, Ex typographia Copenrathiana, 1889.—Don. de idem.

Franke (J.).—*De Tib. Silii Italici puni corum tropis. Commentatio philologica*.—Monasterii Guestfalorum, Ex typographia Archen-dorffiana, 1889.—Don. de idem.

Academia Monasteriensis.—*Index lectionum quae a. MDCCCLXXXIX-X publice privatimque habebuntur. Praefatus est G. Spicker de «Spencer's Ansicht über das Verhältniss der Religion zur Wissenschaft»*.—Monasterii Guestfalorum, Ex typographia Copenrathiana.—Don. de id.

Idem.—*Index lectionum quae in... illa... a. MDCCCLXXXIX publice privatimque habebuntur. De verborum neo-latinorum andare, an(n)ar, aller originatione scripsit G. Koertling*.—Monasterii Guestfalorum, Ex typographia Copenrathiana.—Don. de id.

Peña (D. José de la).—*Memoria leída en la apertura del curso de 1889-90 en la Escuela de Artes y Oficios de San Sebastián*.—San Sebastián, imprenta de «La Unión Liberal», 1889.—Don. del autor.

Altamira (Rafael).—*Historia de la Propiedad comunal*.—Madrid, Camacho, 1890.—Don. del autor.

Toda y Güell (D. Eduardo).—*Derecho consular de España*.—Madrid, «El Progreso editorial», 1889.—Don. del autor.

Estatutos generales de la Asociación de enseñanza laica de Santander.—Santander, imprenta de «La Voz Montañesa», 1889.—Don. de la Asociación.