BOLETIN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA.

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

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

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

MADRID 15 DE MARZO DE 1890.

NÚM. 314.

SUMARIO.

PEDAGOGÍA.

Fundamentos racionales de la libertad de enseñanza, por D. P. Dorado Montero.—Movimiento de las ideas pedagógicas en Bélgica, por M. A. Sluys.

ENCICLOPEDIA.

Balance geográfico del año 1889, por A. Marie Gochet.—Sobre la opinión pública, por D. A. López Selva.

INSTITUCIÓN.

Conversaciones pedagógicas en la *Institución*.—Noticia.—Correspondencia.

PEDAGOGÍA.

FUNDAMENTOS RACIONALES

DE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA,

por D. Pedro Dorado Montero,

Prof. auxiliar de Derecho en la Univ. de Salamanca.

(Conclusión) (1).

V.

Fijados ya los principios racionales sobre que debe descansar toda enseñanza realmente libre, sería llegado el caso de darles el debido desarrollo, determinando detalladamente la organización que á aquella convendría dar y las reformas á que habría precisión de someterla «para fomentar el progreso científico y la cultura general del país». Mas, dentro de los límites á que nuestro trabajo debe ceñirse, no podemos ser muy extensos; por cuya razón habremos de circunscribirnos á exponer sobre el asunto las indicaciones más importantes y precisas, haciendo únicamente hincapié en la más urgente y más trascendental de dichas reformas: aquella que sirve de condición *sine qua non* de todas las demás, pues sin ella ninguna otra es viable: la reforma del cuerpo docente.

Así como las mejores leyes son de todo punto ineficaces para la buena administración de justicia, si los jueces que han de aplicarlas no tienen aptitud intelectual ni moralidad; así también las mejores medidas y los más sanos propósitos en materia de enseñanza, se estrellarán y resultarán estériles, cuando el personal que debe darla no está á la altura de su misión. ¿Y quién duda que los profesores y maestros que hoy tenemos pudieran hacerse mucho mejores, curando los vicios que para su formación existen y las dificultades que les impiden ejercer sus cargos con toda la libertad apetecible?

Por lo pronto, encontramos muy acertada la idea, ya apuntada por alguno de la clase, de que al profesor no se le debe *buscar* sino *formar*. Porque, es claro que, si con preconcebido propósito, teniendo perfecto conocimiento de lo que se quiere y del fin á que se tiende, se creara un cuerpo de profesores que fueran designados para desempeñar la enseñanza en armonía con las necesidades que esta sintiera y con las obligaciones que sobre ellos habrían de pesar, se procuraría prepararlos convenientemente, dotándolos de condiciones. Cuando, por el contrario, se espera á elegirlos en el momento preciso en que la falta se nota, sin haberlos previamente formado, hay que buscarlos al azar y echar mano del primero que se encuentra muchas veces, quizá de un *parvenu*, tenga ó no las aptitudes necesarias para su delicada misión. Si el sistema del nombramiento de profesores por medio de la oposición no tuviera otros defectos—que sí los tiene, y graves,—bastaría este solo para condenarlo y proscribirlo.

Para ser buen profesor, es necesario un aprendizaje especial *ad hoc*. Una vez adquirida la cultura general y técnica que supone un título académico, debería recibir todo aquel que se quisiera dedicar á la enseñanza, de cualquier clase y grado, una enseñanza y una cultura pedagógica general, y además la particular y propia de la especialidad á que hubiera de consagrarse. Quizá fuese conveniente que esta cultura pedagógica la adquiriese durante los años de carrera y al mismo tiempo

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

que la cultura técnica, recibiendo simultáneamente el contenido y la forma del conocimiento; pero por lo menos debe recibirla después. A este efecto, y como medio de transición desde el actual sistema, se ha indicado recientemente por algunos profesores el doctorado, el cual, en vez de ser, como hoy es, un mero título de honor, las más veces inútil, se convertiría en escuela, á la vez teórica y práctica, para formar profesores (1).

Terminada esta preparación, debería continuarla el futuro profesor en el extranjero, para lo cual podrían servir admirablemente—solas ó con otras que se les añadieran—las plazas de becario mayor de la Universidad de Salamanca y las del Colegio de San Clemente, de Bolonia (2). El candidato al profesorado hallaría por este medio probabilidad de estudiar—quizá con el mismo autor de ellos—los adelantos realizados fuera de España y de ponerlos al alcance de quienes, por su ignorancia de las lenguas, por la limitación y escasez de medios de comunicación ó por otras causas, no pueden estudiarlos; tendría ocasión de apreciar los procedimientos empleados en la enseñanza y en las investigaciones científicas; conocería personalmente á muchos profesores de su especialidad ó de cualquier otra; en suma, nos podría poner en comunicación frecuente y provechosa con muchos pueblos de que, por desgracia nuestra, hemos vivido y vivimos científicamente alejados.

Este es el medio de que se ha valido Italia para colocarse á la envidiable altura á que hoy se encuentra en el terreno de la ciencia. Primeramente buscó profesores extranjeros de primera talla, á quienes largamente retribuyó y colmó de honores para que fueran, como han sido, maestros de los que hoy posee; al propio tiempo, y después, creó multitud de pensiones para que los jóvenes más aprovechados fueran á estudiar á otras universidades nacionales y extranjeras (á las de Alemania sobre todo); actualmente cuenta con un número muy crecido de estas pensiones.

Cuando el profesor volviese del extranjero ya regularmente formado y en disposición de

(1) No exigiéndose, como no se exige, el grado de doctor más que para el profesorado, ¿no sería lo más racional convertirlo en una escuela donde se formasen los profesores?

Además, convendría establecer una cátedra de pedagogía en cada Universidad, encomendándola á persona competente, cuya enseñanza recibirían todos los alumnos que pretendieran dedicarse al profesorado. Así sucede en otros países. Pero lo mejor de todo sería la creación de escuelas normales superiores, dedicadas á la formación del profesorado, análogas á las francesas de París (rue d'Ulm), Saint-Cloud y Fontenay-aux-Roses.

(2) De un modo análogo á este que vamos exponiendo conciben la formación de los profesores y el ingreso en el profesorado el Sr. Posada, catedrático en la Universidad de Oviedo, y otros «Catedráticos de varias Universidades» que recientemente han expuesto su opinión sobre el asunto.

dedicarse á la enseñanza, debería dársele entrada en ella, no por los grados superiores del profesorado y definitivamente, sino por los inferiores y de un modo provisional, sometiéndolo á un aprendizaje práctico, haciéndole aprender á enseñar, enseñando. Solo después que no hubiera duda alguna de su capacidad, aptitud y vocación para la enseñanza, es cuando podría dársele entrada definitiva en el cuerpo de maestros (1).

El de los auxiliares que actualmente existen podría servir de ensayo. Claro es que no están formados como los futuros profesores de que venimos hablando. se formarían, y que el darles derecho al ascenso en forma parecida á la que un Real decreto, ya derogado, introdujo, sería ocasionado á grandes abusos. Pero, á falta de otros profesores, y mientras estos se formasen, podrían ellos servir para cubrir las vacantes que existen y las que se produzcan, teniendo como tienen en su abono, además de pertenecer á la clase de profesores, el ejercicio, la experiencia y la práctica que su cargo ha debido procurarles. El profesorado auxiliar, por razones que no son del caso, no tiene ninguna para existir como tal, según hoy existe; y de no trasformarlo y hacerlo servir para algún fin útil, debería ser suprimido. En ningún otro pueblo existe, que nosotros sepamos.

Lo propio que acabamos de decir acerca de la formación de profesores, teniendo la vista fija preferentemente en los de facultad y en los de segunda enseñanza, puede también decirse con tanta ó mayor razón de los primarios, solo *mutatis mutandis*, en atención al fin que tal grado de enseñanza debe proponerse. También estos profesores necesitan una preparación especial, por razón de la importancia y trascendencia de su empleo y función. Importa, por esto, muchísimo poner gran cuidado en la formación del profesorado para la enseñanza elemental; exigiéndole cultura y condiciones iguales, cuando no superiores, á las que se exigen al de universidades é institutos. Hay, por consiguiente, que buscar los medios de hacer que los maestros se coloquen á la altura de su función (2), para lo cual es preciso reformar, en primer término, la organización de las escuelas normales en la ma-

(1) En otros países así sucede. En Italia, por ejemplo, se ingresa generalmente en el profesorado por la clase de *liberi-docenti*; de aquí se pasa á profesor *extraordinario*, y solo cuando se considera á un individuo suficientemente apto ya para desempeñar el cargo para que va á ser designado, es cuando se le da el título de profesor *ordinario*, esto es, de profesor definitivo. Entre nosotros, pasado el *empuje* de la oposición ó del concurso, ya puede dormir sobre sus laureles el que haya obtenido victoria: que nadie le arrojará del conquistado puesto.

(2) Creemos que, sin ofenderles, puede decirse que hoy no se hallan en este caso, más por vicios de organización y por culpas ajenas que por las que les sean imputables.

nera indicada en este BOLETÍN (1), y procurar, en segundo, la formación del personal docente de un modo análogo al que hemos expuesto para la formación del de los otros dos grados de enseñanza.

Con lo dicho nos bastaría para poder juzgar el sistema de la oposición como medio de ingresar en el profesorado, si tuviéramos necesidad de hacerlo; pero nos creemos relevados de ello, en atención, sobre todo, á que ya la opinión se va pronunciando sobre esta materia, y á que son bien conocidos los vicios intrínsecos y extrínsecos de que adolece. Personas que tienen motivos para conocerlos perfectamente, por haberlos tocado de cerca—miembros del profesorado algunas, ajenas á él otras—los han puesto no há mucho de manifiesto, valiéndose de publicaciones periódicas de diversa índole, y aun del libro. ¡Ojalá que sus quejas fueran atendidas, y que no tardásemos en ver que semejante sistema, que ningún otro pueblo culto conoce, fuera en breve sustituido por aquel otro más racional y conveniente, cuyas líneas generales dejamos trazadas!

Si así fuera, no tardaría en introducirse también entre nosotros una clase de profesores que en casi todas partes existe, y que habría de producir los buenos resultados que produce allí donde se halla establecida, á saber: la clase de los profesores libres, ó sea de los que se llaman en Alemania *privat-docenten*, á cuya existencia se atribuye, más que á ninguna otra causa, el esplendor de la enseñanza y de la ciencia en aquel país. Toda persona que se sintiera con vocación para la enseñanza, ó que tuviese hechos estudios especiales sobre una determinada materia, fuese ó no fuese profesor, tendría perfecto derecho á abrir sobre ella una cátedra con iguales efectos académicos que los demás profesores, siempre que la Facultad respectiva creyera conveniente dar para ello la debida autorización. Lo que en tal caso sucedería, es que todo nuevo invento en el orden de la ciencia, toda nueva lucubración, hallarían manera fácil de introducirse en la enseñanza; que todas las doctrinas podrían tener representación, dando facilidades al alumno para que pudiera elegir la que más se conformase con sus aspiraciones é ideales, no faltando acaso quien las quisiera conocer y estudiar todas; que los profesores se harían una noble competencia de que el progreso científico saldría grandemente ganancioso, puesto que en el interés y dignidad de aquellos estaría el que sus lecciones fueran recibidas por el mayor número de alumnos, para lo cual procurarían que fuesen lo mejor y las más sustanciosas.

No es esto, como á algunos pudiera parecer,

una bella teoría, sin posible realización práctica, ó lo que es igual, una utopía; es, por el contrario, un ideal perfectamente realizable en un régimen de enseñanza libre y liberal; tan realizable, que Alemania lo tiene hace tiempo realizado, y los otros pueblos que, como Italia, Suiza y aun Francia, la han tomado por modelo en este orden, se hallan muy próximos á realizarlo.

Hé aquí de qué manera puede formarse un cuerpo docente cuyos individuos se hallen revestidos del doble carácter que un verdadero profesor debe tener: el de maestros y pedagogos con un alto espíritu y sentido educador, y el de soldados del ejército científico, á cuya vanguardia deben siempre marchar. Hé aquí también la principal condición de reforma de nuestra enseñanza, sin la que toda otra es completamente infructífera é imposible, y con la cual todas las demás resultarán fecundas.

VI.

Indiquemos, aunque sea á la ligera, algunas otras que convendría hacer en ella, y veremos confirmado lo que queda dicho.

1.^a *Independencia del organismo de la enseñanza.*—Para que este organismo pudiera desempeñar normalmente y con regularidad su función, suplantada hoy, como hemos dicho, por el Estado, y ejercerla en condiciones de libertad, es absolutamente necesario que los profesores, á la vez que tengan ciertas condiciones, formen reunidos en corporación y con sus discípulos una persona social, con conciencia clara de sus derechos, de sus fueros y prerrogativas, y se hallen siempre dispuestos á defenderlos contra cualquiera que pretenda usurparlos. Y esto, ciertamente, no es posible, cuando el profesor no es más que uno de tantos empleados, sin otros vínculos con sus compañeros, con los alumnos y con la escuela, que los meramente administrativos y de cortesía exterior; cuando no tiene apego á su profesión, contándose en ella como un advenedizo; sino, por el contrario, cuando considera á la Universidad ó á la Escuela como su propia casa; cuando solo de ella y para ella vive; cuando participa de las alegrías y tristezas de sus discípulos y comprofesores, como si fueran propias; cuando al calor y al amparo de las instituciones docentes ha crecido y se ha educado, y estima como un atentado cometido contra ellas cualquier extraña ingerencia ó cualquier merma en sus derechos; cuando forma, en suma, parte del organismo de la enseñanza, viviendo si él vive, y desapareciendo si muere.

2.^o *La educación integral, y la desaparición del exceso de trabajo mental.*—Si la enseñanza ha de ser fecunda, debe comprender y abrazar todas las materias, y debe desarrollar todas las facultades del educando;

(1) Véase el núm. 297, correspondiente al 30 de Junio último.

paralela y armónicamente, sin dar preferencia injustificada á ninguna de ellas, lo cual produce el desequilibrio y el desarreglo orgánicos, la atrofia de algunos órganos y la hipertrofia de otros, ambas perjudiciales. La enseñanza hasta ahora, y hoy todavía entre nosotros dominante, tiene varios vicios capitales que mutuamente se exigen y complementan; además de ser autoritaria, dogmática y abstracta, es excesivamente intelectualista. Por lo cual, sobre ser infecunda ó de muy escasos resultados prácticos, ha producido en las generaciones anteriores y en las presentes un grandísimo desgaste de fuerza nerviosa difícilmente reparable, y con él todos esos trastornos funcionales que, al decir de los médicos é higienistas, trae consigo lo que se ha llamado *surmenage* intelectual. No es extraño, por esto, que se hallen de acuerdo en condenarlo la pedagogía, la higiene y la medicina; que en todos los congresos celebrados en estos últimos años (sobre todo, en Alemania y Francia) se hayan emitido los más fervientes votos porque desaparezca de las escuelas, y que esta desaparición forme parte del ideal de cuantos marchan á la avanzada en aquellas tres ciencias. También entre nosotros se han levantado contra él algunas protestas (1), y sin embargo, continúa siendo el sistema dominante, y Dios sabe por cuánto tiempo lo seguirá siendo.

A todo el profesorado incumbe la obligación de curar este mal; pero incumbe sobre todo al profesorado de educación primaria. Es aquí donde principalmente debe cuidarse de disminuir ó quizá suprimir del todo los ejercicios memoristas; de alternar el trabajo mental con el juego corporal y el trabajo manual; de dar mayor intervención á la educación física y á la educación moral, hoy completamente abandonadas; de introducir todos los adelantos que aconseja la moderna pedagogía para que la educación sea provechosa y no se haga molesta al educando. En la escuela elemental es donde más cuidado se necesita para no dar una educación viciosa que puede tener trascendencia para la educación ulterior y aun para toda la vida; por eso hemos dicho que el profesor que de ella se encargue debe estar adornado quizá de más condiciones de capacidad y aptitud que ningún otro. Por esta razón es envidiable dicho profesorado en algunos países, por ejemplo en Italia; no hay cuestión pedagógica de actualidad de que no se halle enterado y que no procure resolver en la práctica de la escuela. Y ¿cuánto no podría contribuir á la cultura sana y vigorosa, racional y fecunda de nuestro pueblo, un personal formado ex-profeso, libre de las

tradicionales y viejas preocupaciones, que proscribiendo los métodos y procedimientos rutinarios, todavía hoy en uso, aun condenados como están por la ciencia pedagógica y por la experiencia, diera entrada en la enseñanza á los que estas aconsejan como los únicos capaces de producir positivos y útiles resultados, es decir, á los procedimientos intuitivos y realistas, á las lecciones de cosas, á la enseñanza práctica, que, de tal modo, vendría á sustituir á la verbalista, teórica y abstracta, cuyos frutos han sido los del excesivo y perjudicial *surmenage* que concisamente quedan señalados?

3.º *La enseñanza cíclica.*—Según nuestra enseñanza se encuentra actualmente organizada, existen entre los varios grados de la misma soluciones de continuidad y aun radical separación, que no pueden menos de dañarla. Sobre todo, entre la que se llama segunda enseñanza y la enseñanza superior ó de facultad, existe un verdadero abismo que más que nadie advierten los alumnos y cuyos efectos son ellos los primeros en sentir; pero que advierten también los profesores de los primeros y aun de todos los cursos, y cuya trascendencia alcanza á la sociedad entera. ¿Es posible, en efecto, que la enseñanza especial y técnica que las respectivas facultades se hallan encargadas de dar, sea provechosa y caiga sobre terreno firme, cuando, aparte de otros gravísimos defectos, tiene el de que las personas que deben recibirla carecen de la cultura general adecuada? ¿Qué preparación lleva, por ejemplo, el estudiante de la facultad de derecho para cursarla con fruto? ¿Ha recibido, por ventura, alguna enseñanza sobre esta materia en sus precedentes estudios? ¿Es acaso que en los primeros años de la vida, cuando se cursa la enseñanza primaria y la secundaria, no se presentan problemas jurídicos que pudieran aprovecharse para dar á los educandos la cultura de que en este orden carecen, cultura que formaría parte de la general, cuando se dedicasen á cualquier otra carrera, y que les serviría de conveniente preparación para la de jurisprudencia? Y lo que de esta decimos, por vía de ejemplo, podemos decirlo de cualquier otra, y de la transición de la primera á la segunda enseñanza, aun cuando esta no es quizá tan brusca.

La enseñanza llamada cíclica ó concéntrica obvia estos inconvenientes. En todas las edades de la vida se presentan ante nosotros cuestiones análogas, aunque con intensidad diferente, no habiendo ningún orden de las mismas que sea privativo de esta ó aquella edad. Si la enseñanza ha de tener por objetivo hacernos conocer la realidad toda para que este conocimiento nos sirva como norma de vida, resulta evidente que el maestro ó director debe en la enseñanza tomar la realidad tal cual es y presentárnosla; por cuya razón de-

(1) Véase la conferencia dada por el Dr. Simarro, en el Museo Pedagógico de Madrid acerca de este asunto, en el curso de 1887-88.

berá llamar la atención del discípulo hacia toda clase de problemas, en conformidad y armonía con el desarrollo intelectual y á las facultades del mismo. Siendo este desarrollo diferente en las diferentes edades, resultará que la enseñanza, versando siempre sobre iguales ó análogos asuntos, se irá ensanchando á medida que se ensancha la esfera de la comprensión del discente; y resultará por tanto, que los varios grados de aquella solo se distinguirán como tales, esto es, por la cantidad del conocimiento que en ellos se adquiriera, no por su cualidad ni por el asunto á que pueda referirse. Sobre todo, en la enseñanza cuyo fin sea uno é idéntico, no debe existir otra gradación que la que existe entre los círculos concéntricos que forman las ondas de un estanque cuando se arroja un cuerpo sólido en la superficie tranquila de sus aguas.

Ahora bien; ya que no sea posible por el pronto implantar en nuestro país una enseñanza organizada en la forma que acabamos de indicar, pero en la cual debemos tener fija nuestra mirada como en un ideal realizable, convendría dar hacia ella los primeros pasos en la siguiente forma:

a) Creando un grado en filosofía, común para los estudiantes de todas las carreras, con sentido análogo y análogos propósitos á los que fueron expuestos en el Congreso universitario de Milán de 1887, al discutir la propuesta del profesor Labriola acerca de la lúurea (doctorado) filosófica que habían de recibir los estudiantes de cada una y de todas las facultades. Este grado en filosofía tendría, entre otras ventajas, la de aproximar las distintas facultades y escuelas especiales y sus respectivos cuerpos de maestros y escolares, dándoles una base común; con la inmensísima de dar á estos últimos un espíritu científico, crítico y orgánico, de que por regla general, aunque no enteramente por su culpa, están desprovistos. Sería una manera fácil de hacer la transición de la segunda enseñanza á la enseñanza universitaria. La duración de los estudios necesarios para adquirir este grado podría ser de dos años. El preparatorio que actualmente existe en algunas facultades sería sustituido por él y la innovación podría por esto ser introducida sin gran trabajo.

b) Sustituyendo, en cuanto las circunstancias lo consientan, el actual sistema de enseñanza por asignaturas sueltas é independientes, por la división de cada facultad en grupos de materias análogas. Al frente de cada grupo se colocaría un solo profesor ó dos, con análogo sentido doctrinal y pedagógico, á fin de que la enseñanza tuviese la unidad que há menester y de evitar las divisiones y pugilatos poco nobles que á veces existen entre los que tienen diverso criterio, con notorio perjuicio de los intereses del educando y de la dignidad y gravedad de la ciencia.

c) Dando más amplitud á los estudios de segunda enseñanza y procurando que los conocimientos adquiridos en ella sean firmes y sólidos, aunque su cantidad no sea muy crecida. Para esto sería conveniente dar mayor intervención á las enseñanzas y métodos experimentales: á las ciencias físicas, á las naturales y á las filosóficas. Esta es también una exigencia del progreso científico de nuestro tiempo, y en armonía con él, de la pedagogía contemporánea.

d) Organizando la enseñanza elemental de una manera adecuada para que sirviera de preparación á la segunda, ó mejor, para que constituyese el primer grado de la misma: en él se recibiría como en germen y compendio, toda la materia que luego se desarrolla en su completa extensión, formando la cultura general del individuo y poniéndolo en disposición de especializar con fruto en los estudios superiores.

4.º *El respeto á la iniciativa y espontaneidad del alumno.*—Los estrechos límites en que forzosamente ha de encerrarse este trabajo no nos consienten desarrollar este punto como se merece y sería nuestro deseo. Nos bastará, por lo tanto, con remitirnos á lo que más atrás hemos dicho acerca de él.

5.º *La supresión de los exámenes.*—La existencia de los mismos es incompatible con una organización libre de la enseñanza, porque obligan al docente y al discente á tomar el estudio y el trabajo como una preparación para ellos, y no como un medio de educación y de cultura. Por eso existe contra ellos una verdadera cruzada en toda Europa. Países hay en que no se conocen y, por esto mismo, produce mejores resultados la enseñanza: tal sucede en Alemania. Hay otros en que la opinión del profesorado se ha pronunciado ya por su proscripción completa, como ocurre en Italia: todos los profesores que han emitido la suya piden con urgencia que desaparezcan trabas tan perjudiciales para una educación verdaderamente libre, y los mismos poderes oficiales han hecho ya varios ensayos en este sentido.—El informe que dió la Comisión nombrada en 1876 para juzgar y emitir dictamen sobre un reglamento promulgado por Coppino, á la sazón ministro del ramo, para la facultad de jurisprudencia, es, en lo que á los exámenes se refiere, un capítulo de cargos contra los mismos. Las consideraciones que allí se hacen acerca de ellos, y que en todas sus partes hacemos nuestras, son dignas de la mayor atención y del más detenido estudio.—También entre nosotros ha habido conatos de supresión y hasta disposiciones que la han llevado á cabo en alguna facultad; pero no han tardado mucho en ser derogadas. ¿No podrían tomarse en cuenta como precedentes, y apoyándose en ellos y fundándose en que tampoco faltan profesores

que la pidan en nombre de la dignidad de la ciencia y del prestigio de la enseñanza— como de ello tenemos pruebas bien recientes—decretarse por las autoridades en cuyas manos se halla hoy el poder y la facultad de hacerlo? Y, si no suprimirse radicalmente por ahora, ¿no se podrían aminorar, reduciéndolos, por ejemplo, á una prueba general y seria, al fin de cada uno de los grados de la enseñanza, ó, cuando más, permitiendo en el grado superior de la misma un examen por cada grupo de asignaturas análogas, semejante á los que se practican para obtener el grado de bachiller?

Estas son las reformas que consideramos de más urgencia en la organización de nuestra actual enseñanza. La índole del trabajo no nos ha consentido darles todo el desarrollo que merecen, ni exponer otras que están ligadas con ellas en la relación de efectos á causa (1). Creemos, no obstante, haber indicado las de mayor trascendencia: aquellas sin las cuales la reorganización y la mejora á que aspiramos son de todo punto imposibles.

MOVIMIENTO DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS

EN BÉLGICA (2),

por el Prof. hon. M. A. Sluys,

Director de la Escuela Normal de Bruselas.

Hé aquí á grandes rasgos la historia del movimiento de las ideas pedagógicas en Bélgica.

La Constitución belga proclama la *libertad de enseñanza*: todo el que quiere puede abrir una escuela sin tener que sujetarse á ninguna garantía de moralidad ni de capacidad; los padres son libres para enviar á sus hijos á la escuela, enseñarles en casa ó dejarlos en la ignorancia. Es la libertad más absoluta, sin garantía alguna para la conservación social, sin defensa de los intereses del niño contra la ignorancia ó la rapacidad de los padres.

De 1830 á 1842 el Gobierno se desentendió completamente de la instrucción pública. Casi todas las escuelas, que eran buenas en general, fundadas de 1815 á 1830, bajo el régimen holandés, desaparecieron: los maestros y profesores de ideas liberales, fueron arrojados de sus puestos; los unos abrazaron otras carreras, los otros se expatriaron, abandonando su país, entregado á la reacción ultramontana.

(1) Tales como estas: la limitación del número de alumnos en las clases, la duración del curso, la disminución de las vacaciones, la proscripción del actual sistema de apuntes y libros de texto, la proscripción de los métodos de enseñanza dominantes, etc.

(2) El presente artículo es extracto de los párrafos más interesantes de una carta dirigida por M. Sluys á la *Revista de la Enseñanza* de Buenos-Aires.

La libertad absoluta y el completo abandono del Estado habían en doce años sumido al país en la ignorancia y el fanatismo. No teníamos más que escuelas en que centenares de niños eran amontonados en locales insuficientes, bajo el cuidado de un sacristán poco menos que analfabeto. La enseñanza se limitaba casi en todas partes á la recitación maquina de oraciones y prácticas devotas.

Los municipios liberales y algunos publicistas, especialmente Monseñor Bommel, obispo de Lieja, protestaron enérgicamente contra esta degradante situación que llevaba rápidamente al país á la barbarie. El Parlamento en 1842 votó la primera ley orgánica de instrucción pública. Esta ley fué una transacción entre los liberales y el clero. Los liberales, para obtener escuelas públicas, tuvieron que hacer enormes concesiones á aquel. Cada municipio había de crear una escuela y dar instrucción gratuita á los niños indigentes, de acuerdo con un programa que comprendía: la lengua materna (francés en las localidades valonas, holandés en las localidades flamencas) (1), lectura, escritura, cálculo, conocimiento de las pesas y medidas, elementos de historia y de geografía. La enseñanza de la religión católica era obligatoria para todas las escuelas sin excepción.

Inspectores eclesiásticos nombrados por los obispos sin ninguna intervención ni vigilancia del Estado, que no obstante los pagaba, tenían el derecho absoluto de visitar las escuelas cuando quisieran, interrogar á los alumnos, interrumpir los cursos, hacer observaciones á los maestros, proponer penas disciplinarias contra ellos, etc., etc. El clero de las parroquias tenía los mismos derechos. En una palabra, las escuelas públicas fundadas por los municipios, sostenidas á expensas de los pueblos, de las provincias y del Estado, estaban completamente sometidas al clero. Ningún libro podía emplearse en la escuela si no contaba con la aprobación eclesiástica y la de una comisión gubernamental.

Los maestros debían tener título, y se formaban en dos escuelas normales del Estado, establecidas en Lierre (lengua flamenca) y Nivelles (lengua francesa). Al frente de esas escuelas el Estado tenía á sacerdotes católicos. Otro sacerdote estaba encargado de la enseñanza religiosa. El internado era de rigor. Las prácticas de devoción hacíanse en gran escala. Aún durante las vacaciones, los normalistas no escapaban á la inquisición moral: debían á su

(1) Debe notarse que la mitad de la población belga, la de raza germánica que ocupa el Norte del país, habla la misma lengua que el pueblo de los Países Bajos, el holandés, cuya literatura es muy rica; pero el cultivo de esta lengua había sido descuidado en Bélgica bajo la influencia de los españoles y los franceses, mientras que se desarrollaba magníficamente entre los holandeses, que sacudieron el yugo de España en el siglo xvi.

vuelta entregar al director una cédula de confesión y buena conducta otorgada por el cura de la parroquia en que habitaban sus padres.

La cátedra de pedagogía fué confiada en Lierre al abate De Coster; en Nivelles, á M. Braun, maestro alemán.

El primero era un hombre inteligente, un sacerdote de ideas liberales y tolerantes: introdujo en Lierre la psicología del doctor Beneke, análisis notable de las facultades del espíritu, hecho bajo un punto de vista completamente científico, descargado de sueños metafísicos y teológicos: y que atribuye una influencia capital á los sentidos y á los impulsos exteriores, sobre el desarrollo del espíritu. Esta psicología positiva era una excelente base para edificar una sólida enseñanza pedagógica. Pero el clero temió sus consecuencias.

De Coster fué acusado en un folleto anónimo de corromper el espíritu de los futuros maestros haciéndolos ateos, materialistas, positivistas, y el abate De Coster no pudo continuar enseñando en la escuela normal de Lierre; el arzobispo le obligó á presentar su renuncia y lo nombró canónigo de la iglesia catedral. Este hombre, que si se hubiese hallado libre y apoyado habría dado un impulso científico á nuestra enseñanza, vivió todavía unos cuarenta años, pero ya no publicó ninguna obra pedagógica. En Lierre ha dejado vivo recuerdo, y el primer impulso que él dió á los estudios psicológicos no desaparecerá jamás.

En Nivelles, M. Braun ocupó durante más de treinta años la cátedra de pedagogía que abandonó por la inspección de las escuelas normales, puesto que ha desempeñado hasta estos últimos tiempos: acaba de obtener su jubilación. Introdujo en su enseñanza las tendencias de ciertos pedagogos de Alemania; su psicología es nebulosa, metafísica, incoherente; bajo el punto de vista de los métodos, M. Braun tiene el honor de haber restablecido en Bélgica el método de lectura sin delecto, el método llamado «por la emisión de los sonidos» ó método fónico. Digo *restablecido*, porque dicho método se conocía y era aplicado en Bélgica bajo el régimen holandés. Pero se detuvo en el método sintético del ba, be, bi, bo, bu, etc. Recomendó las lecciones de cosas, lo que fué un progreso. Fué un buen maestro, más aún, un excelente maestro práctico; sabía hacerse amar de los niños, hablar á su corazón; pero bajo un punto de vista más elevado, como escritor pedagógico, aunque haya escrito mucho, no es gran cosa lo que se puede tomar de sus libros. Su tratado de pedagogía y de metodología, á pesar de formar un volumen respetable, es una amalgama de nociones, de principios, de recetas, tomadas de varios autores, sin coordinación, y escrita en un estilo pesado que hace su lectura poco interesante. La influencia personal de sus doctrinas pedagógi-

cas, salvo en lo que concierne á la lectura elemental, no dejará rastro alguno.

Los inspectores láicos eran nombrados por el Ministro del Interior. Los inspectores cantonales debían visitar las escuelas de su jurisdicción, aconsejar á los maestros y reunirlos trimestralmente en el local de una escuela municipal; un maestro, designado antes, daba algunas lecciones á los alumnos en presencia de sus colegas; en seguida se discutían estas lecciones bajo el punto de vista del método.

Cada maestro debía presentar al inspector un trabajo escrito sobre una cuestión pedagógica, determinada por aquel, el cual lo examinaba y hacía leer el mejor. Algunas veces encargaba á un maestro que diese á sus colegas una conferencia sobre determinado asunto. No olvidemos decir que una de las lecciones era precisamente de religión (catecismo ó historia sagrada), que el inspector eclesiástico era el único que tenía derecho de juzgarla, y que durante el tiempo consagrado á esa lección y á su crítica era él quien presidía, y no el inspector láico, representante del Estado.

Este sistema de conferencias pedagógicas ha sido conservado hasta hoy, excepto en lo que concierne á la enseñanza religiosa y á la intervención del inspector eclesiástico, que desapareció en 1879. Las conferencias han dado buenos resultados; han establecido el espíritu de corporación entre los maestros; han ayudado á propagar los buenos métodos, han contribuído á la mejora de la enseñanza. Es cierto, que no han sido siempre ni en todas partes excelentes, dependiendo, como dependía, su valor, de las condiciones del inspector y de los maestros.

Durante los primeros años, los inspectores láicos eran escogidos por el ministro de entre personas que no pertenecían al cuerpo docente primario: eran abogados, médicos, antiguos funcionarios, etc. Estas personas, por muy inteligentes que fuesen, no tenían ninguna idea de la pedagogía, y su influencia fué nula ó poco menos. Luego fué abolido ese sistema y los inspectores se eligieron solamente entre los maestros ó profesores que habían servido en las escuelas. Pero á menudo, muy á menudo, influencias extrañas á la pedagogía determinaron la elección de los ministros. La política descompuso más de una vez una organización buena en sí misma. Los maestros fueron nombrados inspectores, más que por sus méritos propios, por los servicios electorales prestados. Ese mal continúa produciéndose todavía hoy. Nuestros ministros actuales nombran para los puestos de inspección de las escuelas oficiales á maestros que en 1879 faltaron á su juramento de fidelidad á las leyes, y abandonaron las escuelas públicas para ayudar á la destrucción de la enseñanza nacional. Volveremos más tarde sobre este desdichado suceso.

De 1842 á 1878, la enseñanza pública hizo serios progresos en todo el país. Las escuelas se multiplicaron. Poco á poco el personal enseñante fué mejorando. El número de analfabetos disminuyó. Pero las escuelas normales, cuyo número había sido sucesivamente aumentado según las necesidades, no se mantuvieron al nivel de los progresos pedagógicos; y se concibe que fuera así: los estudios pedagógicos debían conformarse á las prescripciones teológicas. En general, había un número exagerado de alumnos en las clases; de 50 á 100 y hasta 150, para un solo maestro. El maestro estaba mal retribuído en muchas localidades.

En los grandes municipios, donde el liberalismo dominaba, la situación era más tolerable. La influencia del clero estaba contrarrestada por el Consejo municipal, á quien en suma pertenecía la dirección de la enseñanza. Pero como los maestros se educaban en escuelas normales muy influídas por el clero, producíanse conflictos y una situación falsa.

El partido liberal belga no tardó en ver que la ley de 1842 era un lazo en el que habían tratado de hacerle caer sus adversarios. Con frecuencia, se condenaba desde el púlpito á las libertades modernas, estigmatizando la Constitución de 1831, la libertad de conciencia, la libertad del pensamiento y de su expresión, la independencia de la ciencia. Y esto se enseñaba en las escuelas normales, en las conferencias de maestros, en todas partes, sin que fuera permitido discutir ó protestar.

(Concluirá.)

ENCICLOPEDIA.

BALANCE GEOGRÁFICO DEL AÑO 1889,

por Alexis Marie Gochet,

C. de la Sociedad Geográfica de Madrid.

I.

EN EL CONTINENTE NEGRO.

Un hecho domina en este momento en todas las noticias geográficas del globo; es la vuelta inesperada del «inmortal» Stanley, el héroe africano, «el hombre sorprendente», el explorador incomparable por su audacia y por la importancia de sus descubrimientos.

Decimos «inmortal», porque, ¡cuántas veces, en dos años, no lo han dado por muerto algunos periódicos! ¡Qué de veces, también, las enfermedades, el hambre, la guerra, las fatigas inauditas, no han amenazado su vida en el seno de ese continente misterioso que lleva también su nombre!

No solamente ha vuelto Stanley con la mayor parte de sus compañeros blancos, sino que ha traído consigo á Emin-Pachá, Casati y

á los egipcios prisioneros que deseaban venir. El espacio nos falta para referir los detalles de esta expedición homérica que ha durado tres años largos. Conviene, no obstante, que demos el sumario de ella.

Partiendo por la vía del Congo en la primavera de 1887, Stanley remontó el curso hasta entonces desconocido del Aruwimi, á través de una de las selvas más extensas del mundo; llegó al lago Alberto, vió allí á Emin, que al principio rehusó abandonar su puesto; volvió hacia el Congo para recuperar su retaguardia, que estaba muy diezmada; un año después, llegó de nuevo, á costa de fatigas inauditas, y por otro camino, al lago Alberto, y esta vez Emin, al cual sus propias tropas habían hecho prisionero, consintió en abandonar el país.

La caravana de vuelta se componía de un millar de hombres, de los cuales ocho ó nueve eran blancos: Stanley, Emin y su hija, Casati, Jepson, Bonny, Nelson, Stairs y Parkes; sobre 300 egipcios, compañeros de Emin, y los demás, indígenas de Zanzibar y negros de la escolta de Stanley. Abandonó, pues, la región de los Grandes Lagos, y después de ocho meses de aventuras de todo género, llegó á la costa.

Stanley fué acogido como triunfador en Bagamoyo y Zanzibar, donde recibió los telegramas de felicitación de los soberanos de Inglaterra, Alemania y Bélgica, de la conferencia diplomática de Bruselas, de las sociedades científicas y de una multitud de amigos.

Entre los resultados geográficos de esta expedición memorable, basta citar la exploración de la fuente del *Aruwimi* y de su *gran selva*; el descubrimiento del macizo de *Ruwenzori*, montañas de nieves perpetuas, altas de 5.000 á 6.000 metros; la del *lago Alberto Eduardo* (Muta Nzigé), cuyas aguas se vierten por el *Semleki*, en el lago Alberto de Baker. Todo esto justifica las tradiciones griegas y las cartas de Ptolomeo sobre la existencia, más allá del Ecuador, de las *fuentes del Nilo*, en las montañas de la Luna.

Conocida es también la brillante y rápida travesía del Africa Central que acaba de realizar, en menos de un año, un oficial francés, el capitán Trier. Partió del Gabón con una pequeña escolta; navegó hacia el origen del Congo en los vapores del Estado libre; atravesó las Cataratas, y provisto de un salvoconducto de Tippto-Tip, volvió en un bote á Nijanué; de allí se supone que fué al lago Tangañika, después al Nasa (Nyassa), para marchar á la costa de Mozambique. Ha rehecho así el camino de Lenz y de Wissmann. Se ignora por qué no ha realizado su proyecto de volver por Bagamoyo, ó mejor dicho, de explorar el alto Lualaba de modo que suministrase alguna indicación nueva sobre esta región, en que murió Livingstone.

Más adelante hablaremos del viaje de Binger, y vamos ahora á la cuestión política.

Africa es hoy, más que nunca, el gran campo de batalla de las potencias colonizadoras europeas, batalla diplomática y cortés en este momento, pero que en el siglo xx, nada lejano, se cambiará quizás en cruenta para las razas negras y blancas.

La Europa occidental, demasiado repleta de habitantes, no es más, de un lado, que una huerta insuficiente para su sustento; de otro, una inmensa fábrica cuya producción superabundante busca una salida en el exterior. Ahora que América cierra cada vez más sus puertos á nuestros productos; que Asia parece ser el dominio exclusivamente explotado de dos ó tres potencias europeas, es preciso buscar por otra parte la salida necesaria. ¿Y dónde hallar esa salida sino en Africa?

Y por este hecho, Africa es hoy día el continente más interesante para nosotros, después de haber sido por tanto tiempo desconocido y desdeñado.

Allí está el verdadero banquete de los reyes, de los emperadores y de los pueblos colonizadores. Ya se lo reparten á porfía; los recortes que se han hecho sobre el mapa, durante diez años, sobre todo, tienen diverso valor. Ofrecen unos formas bastante regulares; otros son estrechos en el litoral y se ensanchan en el interior, como el Estado belga del Congo; cuales, formando un ángulo agudo, se pierden en el desierto, ó terminan en callejones sin salida en la propiedad del vecino.

¿Quieres, amigo lector que con la ayuda del mapa demos rápidamente la vuelta á este continente tan disputado? Recortaremos los pedazos que distribuyamos á cada cual, con riesgo de producir muchos descontentos; porque frecuentemente los últimos trabajadores intentan arrebatarse la tierra roturada por sus antecesores.

1.º *¿A quién pertenece Egipto?* A los turcos, por tradición; á los egipcios, por derecho; á los ingleses, de hecho. Estos últimos se sienten allí como en su casa, lo mismo que los franceses en Túnez y los alemanes en Bagamoyo.

2.º *¿De quién es Trípoli?* De los turcos y el bey de Trípoli, en este momento; en perspectiva, de los italianos; quizás aún, en parte, de los malteses, que no son un número despreciable.

3.º *A los franceses* se atribuye Túnez; está ya decidido. En la bahía de Bizerta sueñan ya con un segundo Tolón.

4.º *A los franceses*, también, Argelia, que tarda demasiado en construir su ferrocarril á través del Sudán, hacia Timbuctú y el Senegal, y en vengar al coronel Flatters, degollado en el Sáhara.

5.º *A los Marroquíes*, por el momento, su tierra, gracias á la competencia de france-

ses, españoles, ingleses y aun alemanes.

6.º *A los ingleses*, un apeadero en Puerto-Victoria, cerca del cabo Juby, en la costa del Sáhara.

7.º *A los españoles*, esta costa, entre el cabo Bojador y el cabo Blanco.

8.º *A los franceses*, el Senegal y sus importantes dilataciones recientes en el alto Níger. El capitán Binger, que salió de Bamakú ha recorrido, durante dos años, el Sudán occidental, visitando la ciudad de Kong, situada en una meseta de apenas 600 metros, que se había considerado equivocadamente como una cadena de montañas. Volvió á bajar siguiendo un río, el Akba, que lo condujo al Gran Bassam. Francia llegará á anexionarse todo el territorio así explorado. Hay también competidores ingleses y alemanes.

9.º *A los ingleses*, Bathurst y el bajo Gambia.

10.º *A los portugueses*, Cacheu y las islas de Bissagos.

11.º *A los franceses*, los ríos del S. y el macizo de Fouta-Dialon.

12.º *A los ingleses*, Sierra-Leona y Freetown, principal plaza comercial de la región.

13.º *A los negros de Liberia*, su república independiente, bajo la inspección nominal de los Estados-Unidos y de Inglaterra.

14.º *A los franceses*, el Gran Bassam y Assinia.

Ahora, una reflexión. Si Francia llegase á anexionarse los territorios visitados por Binger, las posesiones inglesas, portuguesas y liberienses mencionadas se convertirían en callejones sin salida, importantes, sin embargo, desde el punto de vista del comercio libre.

La misma observación se aplicaría á favor de Inglaterra, si se anexionase la parte media del Níger, respecto del resto de la costa de Guinea, desde el Akba hasta Camarones; pero debe notarse que los límites interiores están indeterminados por las posesiones siguientes.

15.º *A los ingleses*, la Costa de Oro y la soberanía del Achanti; no se sabe hasta qué límite.

16.º *A los alemanes*, el Togo, que sube en el interior más allá del fuerte Bismarck y del 9º de latitud N.

17.º *A los franceses*, Gran Popo, que, á pesar de su nombre, no es más que una estrecha banda de tierra.

18.º *A los portugueses*, Ajudá, y si lo hubieran conservado, el protectorado de Dahomey, de siniestra memoria, y del cual nadie se acuerda en este momento, á lo que parece.

19.º *A los franceses*, el pequeño reino de Porto-Novo.

20.º *A los ingleses*, en fin, el puerto de Lagos y el importante delta del Níger, con los

territorios que suben á lo largo del río hasta quizá más allá de los reinos de Gando y de Sokoto. El bajo Níger es una gran puerta abierta sobre el Sudán central y la cuenca del lago Tchad. Pero los ingleses están permitiendo que se les adelanten en dirección á Timbuctú las cañoneras francesas del alto Níger.

21. *A los alemanes*, Camarones, vasto territorio cortado en abanico; ilimitado en el interior, se adelanta hacia el Binué inglés y hacia el Ubangi belga.

22. *A los españoles*, la bahía de Corisco.

23. *A los franceses*, el Gabón y el Congo occidental, importante porción que podrían agrandar hacia Sudán por la ribera derecha del Ubangi, si los alemanes no le ganan la delantera á M. de Brazza.

24. *A los portugueses*, la jurisdicción de Cabinda.

25. *Al rey de los belgas*, la soberanía del Estado independiente del Congo, inmensa cuenca fluvial, la parte mejor explorada del Africa central, la más rica en vías navegables, destinada á un brillante porvenir, lo cual excita la codicia de muchos. Llegando por el E. hasta los grandes lagos del Nilo, aquel Estado forma realmente el corazón de Africa; alrededor de él se agrupan los establecimientos alemanes, franceses, ingleses y portugueses. El ferrocarril de Matadí á Leopoldville, en vías de creación, será la entrada obligada á la meseta central; los campos atrincherados del Aruwimi y del Lomami se opondrán en lo sucesivo, de este lado, á la invasión de los negreros árabes.

26. *A los portugueses*, Angola, floreciente colonia en que se inaugura un ferrocarril desde Loanda á Abacá.

27. *A los alemanes*, la Hotentocia marítima, hasta el río Orange, excepto la jurisdicción inglesa de la bahía de Walfish.

28. *A los ingleses*, las importantes colonias del Cabo y de Natal, á las cuales han sido anexionados recientemente los territorios de los Betchuanas, del Khama y de los Matebeles, hasta las orillas del Zambeze central.

29 y 30. En este imperio sud-africano, inglés en germen, conviene exceptuar dos repúblicas de antiguos Boers holandeses: la una independiente, Orange ó Estado Libre; la otra, apenas sometida al dominio inglés, el Transvaal. Esta última prospera en estos momentos merced á la explotación de minas de oro; y en cinco años, los mineros, llegados de todas partes, especialmente del Cabo, han fundado una ciudad, Johanesburg, que cuenta 25.000 habitantes. Hay allí una fuente de riqueza, pero también un peligro para la independencia de este pueblo de pastores.

31. *A los portugueses*, la costa de Mozambique, desde la bahía Delagoa hasta el cabo Delgado.

32. Pero, ¿á quién pertenecerán los vastos territorios de Zambezia y de la tierra del Nasa? Los portugueses y los ingleses se los disputan ardientemente. Los primeros alegan derechos históricos, pero tenían desgraciadamente descuidada la ocupación de hecho, mientras que después de las memorables exploraciones de Livingstone los misioneros y los comerciantes ingleses se han fijado en el Zambeze, y entre los lagos del S.; tienen ya vapores en los lagos Nasa y de Tangañika.

¿Cómo se producirá la unión portuguesa de O. á E. desde Angola al Mozambique, ya que la tendencia inglesa es de unir de S. á N. el Cabo con la región de los Grandes Lagos? El porvenir lo dirá. Si obtienen la orilla izquierda del Zambeze los portugueses, necesitarán cuando menos los ingleses una entrada directa al Nasa por el valle del Rovuma.

33. *A los franceses*, la «Gran Tierra» de Madagascar, isla importante que compensa en estos parajes el territorio que les falta en el continente.

34. *A los alemanes*, incontestablemente el Zanguebar meridional, arrebatado por sorpresa al sultán de Zanzibar. Los ingleses, que fueron los primeros en explorarlo, han cometido el error de no anexionárselo á su debido tiempo.

35. *A los ingleses*, en desquite, los puertos de Mombasa y Malinde, y el territorio de Kenia.

36. *A los alemanes*, el territorio de Witu, al N. de Taua.

37. *A los ingleses*, también, según parece, los puertos de Brava y de Magadoxo, con el territorio del Juba y del Haines, encerrando así el Witu alemán.

Inglaterra, al parecer, desea la posesión de de todo el valle del Nilo, y este pedazo sería muy digno de su prerogativa colonial. La retirada forzosa de Emin-pachá retardó por mucho tiempo la realización de este proyecto; pero si, como se dice, el osado Stanley se coloca á la cabeza de la colonia británica del Este, para construir un ferrocarril desde Mombaza al Nilo, no se puede desesperar del porvenir.

38. *A los italianos*, por ahora, el puerto de Obiat y la costa de Somali. Así se dice á lo menos.

39. *A los ingleses*, probablemente, el promontorio de Guardafuí, y con seguridad la isla de Sokotora, así como los puertos de Berbera y de Zeila, enfrente de Aden.

40. *A los franceses*, el puerto de Obock, la bahía de Tadjura, con el montante occidental de «Porte des Larmes».

41. *A los italianos*, Asab, Masáua y la costa de Abisinia, con el protectorado que acaban de obtener sobre toda esta comarca, destrozada por la guerra civil. Esta im-

portante adquisición, ensanchada más tarde hacia el Nilo, cortaría en dos el proyecto del «Nilo británico», pero probablemente la diplomacia tiene previsto el caso.

Volvemos, pues, por Suakin y Suez, á Egipto, nuestro punto de partida, donde encontramos otra vez á los ingleses.

Como se ve, hay por lo menos cuarenta empresas europeas en el continente negro, cuarenta sectores cortados sobre la orilla, hasta tanto que las cortaduras se dibujen claramente en el interior.

¿Es un bien esta ingerencia europea en África? ¿Por qué no? En el estado actual, ¿qué vemos allí bajo el punto de vista humanitario?

Por una parte, en el Centro y al Sur, 100 á 130 millones de negros, niños grandes y atolondrados que viven al día, sin preocuparse para nada del mañana, divirtiéndose, pero también riñendo entre sí, abandonándose á la antropofagia, teniendo necesidad, en fin, de un señor benévolo que mantenga el orden entre ellos.

Por otra, 20 ó 30 millones de árabes, ó más bien de mestizos, sectarios del islamismo, dominadores y tiranos de esos pobres negros, á quienes tratan como vil ganado, cazándolos y reduciéndolos á esclavitud para venderlos al que más ofrece.

Es inútil repetir aquí que ascienden á millones las víctimas que se cuentan anualmente en la trata de negros. Así, como dijimos el año último, á la voz de León XIII y del cardenal Lavignerie, Europa se ha conmovido y se esfuerza por rechazar tan espantoso estado de cosas.

La diplomacia se ocupa en este momento de la cuestión *anti-esclavista*. Mediante proposición de Inglaterra, el rey Leopoldo II, que, como soberano del Estado africano del Congo tenía títulos para esta distinción, ha resuelto convocar en Bruselas un congreso de las catorce potencias firmantes del acta general de Berlín de 1885, que ya prejuizaba la cuestión.

Las deliberaciones corrientes hacen esperar que, por la acción combinada de las potencias coloniales, obrando colectivamente ó sobre cada uno de sus territorios; por el derecho recíproco de visita concedido para la vigilancia de los negreros del mar; por la prohibición de introducir armas y licores fuertes en el interior, y por otras medidas análogas, se llegará á atajar aquella inhumana matanza, á transformar poco á poco el estado social de aquellos pueblos negros, á quienes hay, finalmente, que traer á la civilización por medio del comercio, del trabajo agrícola é industrial, y sobre todo por el cristianismo.

Tal es, á grandes rasgos, la situación africana que nos ha dejado el año 1889.

II.

EN AMÉRICA.

El glorioso año del centenario de 1789 iba á cerrarse sin incidente digno de los «grandes principios», cuando de pronto surgió la gran novedad de la revolución brasileña. Un imperio, casi tan vasto como Europa, poblado por 12 á 15 millones de almas, próspero bajo todos conceptos y que parecía tan sólido, se hunde en un instante, ¡Dios sabe cómo y por qué! La República vencedora sin violencia nos devuelve cortesmente los despojos de una de las más gloriosas dinastías, que no había podido arraigar en aquella tierra americana, hija ingrata de la Europa monárquica. Es de presumir que las cosas no queden así, y que la fundación de los veinte *Estados-Unidos brasileños* no sea más que el preludio de la dislocación más ó menos violenta de ese vasto país.

Á su lado, los Estados-Unidos de la Argentina parecen tomar, gracias á la inmigración europea, un desarrollo algo precipitado. Si saben sostenerse, desempeñarán quizás en la América del Sur el papel de los yankees en la América del Norte. Si el Brasil se disloca, ¿no es de prever la incorporación del Uruguay y de las provincias brasileñas del Parana á la Argentina?

Por el momento, Chile, los dos Perú, el Ecuador, Colombia, Venezuela y Méjico, son prudentes, porque no hacen que se hable de ellos. Demasiado conocido es el desastroso resultado del Canal de Panamá, cuya inauguración debía concurrir á los festejos del gran centenario, para que insistamos más sobre este punto.

En desquite, los americanos comienzan la ejecución del canal interoceánico por el lago de Nicaragua y el río San Juan, cuyo plano en relieve hemos admirado en el campo de Marte. Dicho canal no estará al nivel del Océano, pero siendo la cortadura del terreno de 33 m., bastarán 3 esclusas de 11 m. cada una en cada vertiente para obviar el declive; las detenciones en las esclusas estarán ampliamente compensadas por lo que se acorta el camino del Atlántico Norte al Pacífico Norte, es decir, de Nueva-York á San Francisco, que es lo que quieren los americanos.

Las cinco pequeñas repúblicas de Guatemala, Honduras, Nicaragua, San Salvador y Costa-Rica, proyectan restablecer, en Septiembre próximo, su unión en una *República* (federativa) de Centro-América. Tanto mejor para ellas, ya que «la unión hace la fuerza».

Otro proyecto de unión, del cual se acaba de ocupar un congreso celebrado en Washington, y que agrada menos á nuestra vieja Europa, es el *Zollverein americano*, que ha de reunir bajo la hegemonía de los Estados-

Unidos, á todos los demás Estados de las tres Américas, en una especie de unión aduanera. Se trata de establecer la uniformidad de las monedas, del sistema de pesas y medidas, de las leyes comerciales y de aduanas, de asegurar la protección de las personas, de las propiedades y marcas de fábrica, de establecer servicios de vapores, etc., de tal modo que se faciliten las relaciones entre los Estados coaligados y se cierren cada día más sus puertos á los productos comerciales y á la ingerencia política del antiguo continente.

Los Estados-Unidos alcanzan hoy el número de 42, por la emancipación administrativa de Dakota-Norte, Dakota-Sur, Montana y Washington, que eran antes simples territorios gobernados por el poder central.

Fuera de sus fronteras, los Estados-Unidos llegarán quizás á establecer su protectorado sobre la República de Haiti, gracias á las discordias de este país de negros americanizados.

Otra idea práctica, completamente americana, está en vías de dar la vuelta al mundo; es la unificación, ó mejor dicho, la reglamentación de la hora. Los directores de 75 compañías de caminos de hierro de aquel inmenso país, queriendo hacer desaparecer los inconvenientes de la discordancia de las horas locales, han admitido la división de los países en cuatro sectores de hora de 15° cada uno, según el meridiano y horario de Greenwich; así la región oriental ha adoptado el *Eastern time* «hora del E.», que corresponde á la de 75° centígrados de longitud O., y que por consecuencia va retrasado 5 horas respecto del reloj inglés. Del mismo modo el *Central time*, el *Mountain time* y el *Pacific time*, lo están respectivamente en 6, 7 y 8 horas del de Greenwich. Cuatro horas normales bastarán para reglamentar la marcha de los trenes, siendo por tanto los minutos los mismos. El público americano está muy familiarizado con el sistema.

¿Por qué no se ha de aplicar este principio tan sencillo á todos los países del globo? Bastaría con establecer 24 sectores horarios de 15° cada uno, que se señalarían con una letra del alfabeto, añadiendo una nomenclatura geográfica especial, como se ha propuesto últimamente. Inglaterra, Suecia y Japón han adoptado la hora inglesa; Alemania, Austria-Hungría y las colonias inglesas van á seguir el ejemplo, y el siglo XIX no concluirá ciertamente sin ver realizada la idea de la hora cosmopolita, conservando sin embargo la hora nacional y la hora local.

III.

ASIA Y OCEANÍA.

Asia.—Tratemos rápidamente de Asia, donde no hay casi nada que señalar. Las cues-

tiones litigiosas del Asia Central parecen dormidas; pero Rusia de un lado, el Imperio Indobritánico del otro, tienden sus ferrocarriles por el camino de la India, de modo que se encontrarán de buen ó mal grado. Ojalá sea esto en provecho de la paz.

China y Japón emprenden también la construcción de vías férreas, y se lanzan, el Japón sobre todo, en las vías del progreso europeo, conservando sin embargo sus ideas propias.

La Corea se desprende poco á poco de la dominación china. El Tonkín se pacifica muy lentamente, y las tendencias francesas vienen á chocar en el alto Mekong con las tendencias inglesas; queda por ver quién llegará primero á establecer relaciones comerciales inmediatas con el Sunan chino.

Oceania.—No diremos nada de las grandes colonias australianas inglesas ni de la Malasia holandesa y española.

Los hechos más recientes conciernen á los ingleses, que se consolidan en el NO. de Borneo, en las islas de Cook y en otras vecinas, así como en las septentrionales de Salomón.

Los alemanes han tomado el resto de estas últimas, y no contentos con el archipiélago Bismarck y las islas Marshall, disputan á los ingleses las de Gilbert y Ellice.

Las islas Hébridias permanecen neutras provisionalmente, aunque siempre deseadas por los franceses, que quisieran además las de Santa Cruz ó de Laperouse. Han añadido algunos islotes á sus posesiones de Taiti y de las Marquesas.

Las islas Samoa quedan indivisas entre las tres grandes potencias alemana, americana y británica.

Tal es, sumariamente, la situación político-geográfica que nos lega el finido año de 1889.

SOBRE LA OPINIÓN PÚBLICA,

por D. Alberto López Selva,

Doctor en Derecho.

(Continuación) (1).

III.

PROCESO DE FORMACIÓN DE LA OPINIÓN PÚBLICA.

Difícil es determinar las causas ocasionales de los movimientos de la opinión, antecedente siempre necesario de los movimientos sociales y políticos. Una necesidad sentida en un punto y en un momento dado, un acto gubernativo, las ideas de un filósofo, el discurso de un orador, el artículo de un periódico, un hecho, un accidente cualquiera

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

que muchas veces parece pequeño é insignificante, vienen á producir una excitación en la conciencia social, y como consecuencia, un movimiento de la actividad espiritual del pueblo que determina un cambio, un nuevo estado en la opinión pública.

A medida que los pueblos alcanzan mayor grado de cultura, adquiere la conciencia social mayor sensibilidad, y más actividad el espíritu público, siendo entonces más fácil producir en él una excitación y la reacción necesaria, que cuando ese espíritu popular, por el atraso, por el abandono ó la corrupción, se encuentra atrofiado, insensible y casi muerto. Por esto en las naciones más civilizadas la opinión pública se halla en continua acción, siente las menores excitaciones y reobra poderosa y prontamente á cada nueva idea, sentimiento ó tendencia que penetra en la esfera de su atención.

Parece que todo movimiento de la opinión, todo acto del espíritu social, se determina por una acción y una reacción, proveniente la primera de un centro directivo, en torno del cual gravitan y se coordinan todas las fuerzas colectivas espirituales.

Es un hecho constante en la sociedad, y muy fácil de observar, la existencia en ella de un grupo de individuos ó colectividades, superiores por su ilustración y condiciones espirituales á la masa general del pueblo, y que ejerce funciones directivas en los movimientos de la opinión social. Este hecho se observa lo mismo en las sociedades atrasadas é incultas que en las más civilizadas, teniendo en unas y en otras distinta explicación, pero siendo siempre ley constante del desenvolvimiento de su vida.

En la infancia de las sociedades se explica fácilmente que estas se entreguen incondicionalmente á aquellos de sus individuos que más se distinguen por sus cualidades superiores, confiándoles el cuidado de sus destinos, y sometiéndose por completo á su opinión y decisiones. «La razón, que es la facultad más elevada del hombre, es también la última de que sabe usar; exige su empleo un largo aprendizaje y muchos esfuerzos con frecuencia desgraciados, siendo por lo tanto mucho más fácil *creer* que *razonar*; explicándose así la poderosa influencia que tienen en los primeros años de la vida del hombre el ejemplo y la autoridad.» Pues esto es lo que sucede en las sociedades primitivas; abdican de su razón antes de hacer uso de ella, se acostumbran á obedecer sin examen, y viven por más ó menos tiempo en un estado de servidumbre voluntaria. Llega un momento en la vida de los pueblos en que estos despiertan del sopor en que han estado sumidos, abandonan la situación de inercia espiritual que por espacio de mucho tiempo les ha dominado, cultivan su inteligencia, piensan por sí mismos; pero aún

entonces obedecen los movimientos de su actividad espiritual á la acción de elementos directivos.

En este caso, el fenómeno se explica por otras razones. A medida que se hace más compleja la vida de las sociedades, que es más extenso el campo de su actividad, que aumenta la división del trabajo, crecen también en la misma proporción para el individuo las dificultades de dominar todas las esferas de la vida y todas las ramas del saber, haciéndose por esto necesario que la masa general de la sociedad preste fe y asentimiento á las ideas y opiniones de los individuos ó colectividades versados en los conocimientos especiales de aquella esfera á que se refiere el problema ó cuestión que la opinión pública tiene que resolver.

Adviértase que esta acción directiva que ejercen ciertos elementos en todos los periodos y situaciones de la vida de las sociedades, aun cuando en algunos casos pueda ser causa de retrocesos ó detenciones en la marcha de los pueblos, es en sí una condición indispensable para que el progreso se realice. Hé aquí cómo explica un escritor la existencia y la necesidad de este elemento directivo que imprime nuevos impulsos y direcciones al movimiento social. «La sociedad, dice, es un organismo compuesto, cuyos elementos componentes no dependen del todo social en toda relación, sino que son ya de por sí todos completos y realizan por esto una vida propia distinta de la de los demás y aunque engranada en ella no siempre con ella paralela y congruente. La vida de las colectividades, aunque respecto de sí propias, consideradas como todos orgánicos, ostenta como primer atributo la unidad, con respecto á las individualidades que la componen es irregular y desigual por todo extremo. No obra en todos un mismo grado de energía, y por esto se desarrollan más ó antes unos que otros y tal individualidad se adelanta á la multitud, así en concebir un ideal, como en sentir el aguijón que ese ideal trae consigo y en querer que se traduzca en hechos. Así, cuando los hechos han de ser obra de todos ó del mayor número, aquel individuo ó aquella minoría en quien primeramente se ha encendido la luz del ideal lo anuncia á la sociedad, lo hace presente á su pensamiento, procura despertar en ella la conciencia de su necesidad, que hasta entonces solo él ha sentido, é inspirarle la convicción del plan que ha proyectado para satisfacerla. Estas personalidades hácese encarnación viva de una idea y á ella consagran su existencia hasta que logran con la agitación incesante que la imprimen y el calor que infunde su entusiasmo, romper el hielo de la indiferencia pública y penetrar en la conciencia de la multitud. Esto lo hacen, ya directamente y de una manera ostensible, como los *agitadores* del Reino-Unido, ó ya en una

esfera más modesta y de un modo menos visible, como por medio de la prensa periódica» (1).

Por esto en todo movimiento social y político es necesario una inteligencia que lo idee, una voz que lo proponga, un esfuerzo que lo inicie; y después, cuando esa idea ha penetrado en la conciencia social llegando á conmover el espíritu colectivo, la sociedad se encarga de proseguirlo hasta su completa realización.

Esto indica, que todo resultado espiritual de la fuerza colectiva procedente de la recíproca influencia de los elementos directores y de las masas dirigidas, no es solo un producto de la actividad de los primeros, sino también de la vida y energía espiritual de las segundas.

Claro es, que según el estado en que se encuentre el espíritu público y según la fuerza y alcance de los medios que se empleen para excitarle, así será más ó menos fácil obtener una pronta y poderosa reacción y conseguir que todas las fuerzas sociales, en gran parte latentes, se concentren y dirijan sobre aquellos puntos en que es necesaria su aplicación.

Veamos ahora cómo se verifica esta reacción en la sociedad, y cómo cooperan todos los elementos y energías particulares á la prosecución del movimiento iniciado y á la realización del fin que se proponen sus iniciadores.

Todo individuo, lo mismo que toda agrupación en la sociedad, se hallan dotados de fuerzas de inteligencia y de voluntad especiales, que desenvueltas convenientemente y en determinada dirección por las peculiares vocaciones y por las necesidades de la vida, se proponen la realización de los diversos fines particulares humanos. De aquí resulta que cada uno de estos fines, el religioso, el científico, el artístico, el jurídico, el económico, etc., tienen en la sociedad sus órganos especiales que aplican su energía y su acción á cada una de estas distintas esferas de la actividad, para que, como efecto de las acciones de todos, resulte armónicamente realizado el total fin humano.

Ahora bien; cada una de estas fuerzas individuales y especiales constituye un elemento indispensable para la integración de la fuerza espiritual colectiva, se presenta como una unidad elaborada de la acción compleja social, llevando todas ellas á la corriente común los caudales de sus ideas, de sus sentimientos, de sus experiencias particulares, para constituir, después de múltiples combinaciones y reacciones, ese sedimento, ese fondo homogéneo que se llama sentimiento común, espíritu social, opinión pública.

Así, todos los individuos, todas las asociaciones, todas las instituciones, todas las clases de la sociedad, prestan su concurso á la for-

mación de la opinión pública. Pero no se crea por esto que la acción compleja de la sociedad no es más que el resultado de la yuxtaposición de las energías y fuerzas individuales, ni que la opinión pública se forma por la simple agregación de ideas, de opiniones particulares, sino que se determina y constituye por la compenetración y composición de todas estas energías en un todo homogéneo y orgánico. A la manera que de la combinación química de varios cuerpos resulta uno nuevo que no participa de las propiedades de cada uno de los que han entrado en la combinación, del mismo modo, en el gran laboratorio de la sociedad, las ideas más opuestas y los sentimientos y los intereses más encontrados se confunden, se combinan mediante el movimiento, comunicación, contacto y choque que entre ellos se producen, por medio de acciones y reacciones recíprocas, compensándose mutuamente, y dando lugar á la opinión pública, resultado de todas las acciones particulares combinadas, pero distinta de todas y de cada una de las que han entrado en la combinación.

La actividad espiritual del pueblo, de tal modo no es un simple agregado de actividades espirituales individuales, que se puede afirmar, á la inversa, que el individuo es el que se encuentra determinado en su vida por la influencia de la vida social. En efecto, en el lenguaje recibe cada individuo el *producto condensado* de todo el trabajo intelectual que el espíritu humano há, desde mucho tiempo, aplicado al mundo de las representaciones; por el magisterio y la educación se le inculcan las ideas y los hábitos dominantes en la sociedad; sus aficiones y gustos están determinados por las tendencias del gusto público; tiene que regular sus actos por las prescripciones de la moral social y del derecho positivo, y de esta manera los individuos obedecen con frecuencia en un grado exagerado é indebido, á las tendencias sociales del gusto, á las ideas dominantes en la sociedad, á los generales criterios de aprobación ó desaprobación, en una palabra, á las determinaciones de la opinión pública.

De lo dicho pueden deducirse las condiciones que son indispensables para que se forme y manifieste la opinión pública tal como ella debe ser. En primer lugar, es menester una cultura social bastante adelantada para que los variados problemas que diariamente se presentan en la sociedad, pertenecientes á las diversas esferas de la vida humana, despierten en todos los individuos el vivo interés á que son acreedores; pues solo prestando todos su concurso podrá obtenerse una opinión pública, que al mismo tiempo que sea expresión del sentimiento general, ofrezca, por su ilustración, garantía segura de acierto.

Además, formándose la opinión por el ince-

(1) Costa, *Teoría del Hecho jurídico individual y social*, Madrid, 1881.

sante cambio de impresiones, de ideas y de sentimientos que llegan á ser patrimonio de todos por medio de la difusión y la publicidad, de nada serviría al individuo su solicitud en conocer el movimiento político y social, su ilustración y su deseo de manifestar sus pensamientos, si se pusieran trabas á la manifestación y comunicación de ideas. Es, por tanto, necesario también que exista de hecho en la sociedad una amplia libertad. Solo existiendo estas dos condiciones en la vida social, es como podrá formarse una opinión pública *justa, ilustrada, sincera y uniforme*, que son las cualidades ó requisitos que debe reunir para que se muestre digna de respeto.

Existiendo una cultura social desarrollada y extendida, será la opinión pública *justa é ilustrada*; la existencia de un régimen de libertad es necesaria para que sea *sincera y uniforme*.

(Continuará.)

INSTITUCIÓN.

CONVERSACIONES PEDAGÓGICAS

EN LA INSTITUCIÓN.

(Continuación) (1).

25. 21 Noviembre de 1889.—Cuestión sobre el lenguaje.—Si el castellano es una lengua con propia sustantividad: en qué modo deriva del latín.—Dos teorías acerca de la historia de las lenguas. Una, que admite la existencia de lenguas *madres* y lenguas *hijas*, proviniendo estas de aquellas y sustituyéndolas con individualidad especial, como los hijos á los padres en la familia. Otra, que rechaza esta sustitución, suponiendo que no hay más que una lengua, la primitiva, de la cual son las posteriores puros momentos de evolución. Así el castellano no es una lengua distinta del latín, si no éste evolucionado, ó como si dijéramos un latín del siglo XIX.—¿Se confirma este ejemplo en vista del modo de formarse el castellano?—Parte que el latín tiene en el idioma español.—Dos teorías: 1.^a El español es enteramente una lengua latina: los idiomas extraños han influido escasamente, aportando al léxico algunas palabras; 2.^a el español es una lengua latina solo en el diccionario; su estructura interna y esencial, es ibera: el latín no hizo más que sustituir molecularmente las palabras ibéricas por latinas, pero dentro del molde de la sintaxis ibera. Ejemplos de introducción del vocabulario latino en la lengua ibera. Forma latina

dada á los nombres. Traducción de estos, manteniendo á la vez la forma ibera: ejemplos en inscripciones. Desarrollo de la teoría con referencia á la vida del derecho. Subsistencia de las formas populares consuetudinarias. Acomodación á ellas del derecho legislado.—Casos de sintaxis diferente de la latina en el italiano y el español: v gr., en la formación del genitivo. Origen de ellos. ¿Son supervivencia de idiomas anteriores al latín y de genio distinto?

26. 12 Diciembre.—Elementos del problema sobre las profesiones.—Hay dos: 1.^o la inclinación ó vocación; 2.^o la retribución económica.—Debe reputarse como la solución más perfecta, aquella que concilia ambos elementos.—Desigual aprecio en el mercado de las diferentes profesiones.—Habrá siempre algunas que no se paguen conforme á su verdadera utilidad: v. gr., las nuevas.—Complicaciones á que esto da origen.—Necesidad, á veces, de ejercer dos profesiones: una por vocación; otra para vivir.—Perjuicios que de aquí se siguen.—Para el individuo, por lo que pierde en energía, dividiéndola entre dos cosas de las cuales una no le interesa personalmente.—Para la sociedad, por el efecto útil que pierde.—Diferencia entre la vocación profesional, y el mayor ó menor gusto hacia los diferentes trabajos: se pueden hacer con gusto muchos; como vocación profesional, solo uno.—Cuestión que nace de esto: ¿la vocación es única, ó puede ser múltiple?—Distinción entre la verdadera *vocación* y las cosas que son *agradables*.—Cómo se forma la vocación.—Oscilaciones de la voluntad.—Cambios en la vocación.—Error en la elección primera.—La vocación debe relacionarse con las facultades del individuo y el medio que le rodea.—Si la vocación es una tendencia puramente subjetiva ó viene también de la materia ó asunto: por la facilidad ó dificultad de este; por el modo más ó menos atractivo con que se presenta; por el aspecto según el cual es mirado, en relación con el temperamento y la índole general del sujeto, etc.

27. 6 Febrero.—Congresos celebrados en París durante la Exposición universal de 1889, que tienen interés para la pedagogía.—Unos especialmente de enseñanza.—Otros de cuestiones generales ó problemas diferentes del pedagógico y que, sin embargo, se han ocupado de temas de enseñanza: v. gr., el de Ciencias geográficas, el de Agricultura, el de Instituciones femeninas, el de Instituciones de previsión, el de Antropología criminal, el de Tradiciones populares y otros.—Enumeración de los congresos especial de enseñanza: de enseñanza superior y secundaria, primaria, industrial, etc.

Congreso de Ciencias geográficas.—Amplitud del programa, que obligó á no tratar todos los temas, ni con gran extensión los que

(1) Véase el número 307 del BOLETÍN.

se discutieron.—Trabajos del grupo *didáctico* (grupo 5.º). Asunto: la enseñanza de la geografía.—Ampliación de la parte etnográfica, comprendiendo la cultura de las razas. Si esto corresponde en rigor á la geografía.—Influencia del medio físico en el hombre y en la historia.—Trabajos de Humboldt, Ritter y Krause.—Continuadores de esta dirección: en Alemania, Peschell; en Francia, Himly.—Construcción de la historia sobre esta base: Buckle, Metchnikoff.—Antecedentes en la antigüedad de la doctrina de la influencia del medio físico: Hipócrates.—El español Huarte, en el renacimiento.—En los escritores del siglo XVIII: Montesquieu, Masdeu, Feijóo.—Filósofos posteriores: Herder y Comte.—Unión de la parte física y la humana en los tratadistas modernos: Maury, Reclus. Lugar de la geografía en la enseñanza.—Tendencia de los científicos á considerarla como una ciencia natural, y por tanto á que salga de la Facultad de letras.—Oposición del profesorado de letras.—Cooperación de unos y otros á la enseñanza de la geografía, alternando según el carácter de las lecciones: v. gr., en Dijon.—Decisión del congreso: la geografía debe continuar en las Facultades de letras.—No puede decidirse esta cuestión *à priori*, sino en relación con el estado de cada país.—En España se ha enseñado á la vez en la Facultad de ciencias y en la de letras.—En la primera, bajo el nombre de Cosmografía, cuya clase también existe en Francia, aunque no la hayan tomado en consideración los congresistas.—Diverso carácter de la clase de la Facultad de letras en España, según el profesor.—Como geografía histórica, con el aspecto humano muy desarrollado: Salmerón, Sales, Valle.—Con el sentido antiguo, político-descriptivo: Fernández-Guerra, Coello.

28. 13 de Febrero.—Congreso de enseñanza superior y secundaria.—Su división en dos secciones, una de enseñanza superior y otra de secundaria.—Cuestiones propuestas para cada sección.—Carácter familiar del Congreso.—Escaso número de concurrentes, sobre todo en la enseñanza superior.—Inconvenientes de la división en secciones.—Organización mixta con reuniones de sección y otras del Congreso en pleno (Bélgica). Es el sistema seguido en los de París de 1889.—Ponencias de las secciones.—Carácter más internacional de la primera sección, por los temas y por el número de representantes extranjeros.—Discusión sobre la equivalencia de grados, especialmente el de bachiller. Tendencias cosmopolita y restrictiva en este asunto.—Libertad en el ejercicio de la profesión.—Otro tema: lugar de las ciencias sociales en la enseñanza.—Ejemplos del que ocupa en varios países. Inclusión en la Facultad de derecho ó en la de Filosofía y letras.—Escuelas especiales: la Escuela libre de ciencias morales

y políticas de París; la de ciencias morales y administrativas de Florencia.

Continúan las explicaciones sobre el Congreso de geografía (1).—Transacción á que se llegó en punto al lugar de la geografía en la enseñanza.—En las Facultades deben facilitarse las relaciones orgánicas entre aquella y las ciencias que le pueden servir de auxiliares.—En qué consiste las *agregaciones*, y derechos que confieren.—Reclutamiento de los profesores entre los *agregados*.—Proposición de crear una agregación especial de geografía. Disposición hostil de la mayoría del Congreso á este propósito. Razón en la teoría general de que no se puede ser geógrafo sin ser historiador.—Actualmente forman una sola la agregación de historia y la de geografía.—Movimiento novísimo en Francia, desde 1870, á favor de la renovación de los métodos de enseñanza de la geografía.—Lo personifica M. de Levasseur. Sus doctrinas se basan en las alemanas, empezando el estudio por el local de la escuela y el pueblo donde se halla esta, y ensanchando gradualmente el territorio.—Exposición del libro de M. Levasseur, *L'enseignement de la géographie*.—Oposición á este sentido. Argumentos de M. Dupuy: 1.º Hay desproporción entre los datos de la geografía local y la general. Modo de evitar este inconveniente: las excursiones á otros distritos; 2.º, el mapa de la clase no prepara para el conocimiento general del suelo, porque carece de relieve; 3.º, el método intuitivo lleva á la arbitrariedad en los mapas; 4.º se da demasiada importancia á estos. Razón de tales argumentos respecto al modo actual de aplicar aquel sistema.—Tendencia de los profesores de la escuela de Topografía á presentar como primer escalón el mapa topográfico.—Importancia que da Dupuy al uso de fotografías.

(Continuará.)

NOTICIA.

Los Sres. D. Pedro, D. Tomás, D. Gabriel y D. Constantino Rodríguez, han hecho un nuevo donativo de 800 pesetas para el fondo de que dispone la Junta facultativa de la *Institución*.

CORRESPONDENCIA.

D. J. G. S.—*Alicante*.—Recibidas 10 pesetas para pago de su suscripción del año corriente.

D. F. R. de la P.—*Bilbao*.—Idem 20 id. para id. de su id. de los años 1889 y 1890.

(1) Véase la conversación núm. 27.