

# 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 31 DE MARZO DE 1890.

NÚM. 315.

### SUMARIO.

#### PEDAGOGÍA.

Del material de enseñanza de la Geografía y de su racional empleo, por el H. Alexis Marie Gochet.—La enseñanza de la Historia, por D. R. Altamira.

#### ENCICLOPEDIA.

Secularización de la política, por D. G. de Azcárate.—Sobre la opinión pública, por D. A. López Selva.

#### INSTITUCIÓN.

Conversaciones pedagógicas en la *Institución*.

## PEDAGOGÍA.

### DEL MATERIAL DE ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y DE SU RACIONAL EMPLEO,

por el Hermano Alexis Marie Gochet,

Profesor en las Escuelas normales de Carhbouroy y París (1).

Nos proponemos responder de un modo breve en este trabajo á la segunda parte de la pregunta núm. 76 formulada en el Congreso (sección didáctica), referente al *material geográfico que debe emplearse en la enseñanza primaria y en la secundaria*.

Hoy, más que nunca, una enseñanza racional de la geografía supone el empleo de material complicado, de numerosos objetos de *intuición* y de *demonstración*, con destino al maestro, al alumno, ó á uno y otro juntamente.

Basta, para convencerse de ello, haber visto en las exposiciones universales y escolares, como también en las especiales anejas á los Congresos de geografía, el lugar importante

concedido á aquel material y á la multitud de inventos destinados á desarrollar y dar variedad á esta enseñanza. Verdad es que, por su carácter decorativo, son las cartas murales las que especialmente cubren, tan agradable como útilmente, las paredes de las salas de exposición, de igual manera que ocurre en nuestras clases, por lo general.

El material geográfico completo para una escuela bien montada, debe comprender especialmente los siguientes objetos: *Manuales* ó libros para el maestro y para los alumnos; *cuadernos* para el trazado de mapas; *atlas*; *mapas murales* escritos; *mapas murales* mudos; un mapa apizarrado; algunas hojas de los mapas del Estado Mayor; *relieves locales*, uno *sumergible*, otro *terminológico* típico; un *panorama* geográfico; una *rosa de los vientos*; *brújula*, globos *terrestre* y *celeste*, y algún *aparato cosmográfico*. Esta lista se completa con otros muchos objetos de intuición que forman el Museo geográfico ó escolar.

#### I.

#### METODOLOGÍA Ó LIBRO DEL MAESTRO.

*De tal maestro, tal enseñanza*: porque nadie puede dar sino lo que posee propiamente; y antes de poseer hay que adquirir, sirviéndose para ello de un buen método. Para esto, el maestro novel debe recurrir á la experiencia ajena. No basta que haya aprendido en la Escuela normal los principios didácticos en que se basa la enseñanza racional de la geografía; necesita para ello un libro especial, una *metodología teórica y práctica*, que no solo desarrolle los principios anteriormente establecidos, sino que añada á ellos las noticias más útiles sobre el empleo del material geográfico, y le ofrezca también algunas lecciones modelos que ha de aprovechar sin seguir las servilmente.

En segundo lugar, el maestro no debe ceñirse á la materia contenida en el texto del alumno. Debe saber añadir, á cada momento, algo más, sobre todo detalles interesantes, leídos ó contados, que conduzcan á los alumnos

(1) El presente trabajo fué presentado para responder á una de las cuestiones sobre material de enseñanza, discutidas en el Congreso de Ciencias geográficas celebrado en París del 4 al 10 de Agosto de 1889. El autor, del cual hemos publicado ya un artículo en el número anterior, es uno de los más distinguidos especialistas en esta materia, y pertenece á la congregación de los *Hermanos de la Doctrina cristiana*. El BOLETÍN le debe el favor de haberle ofrecido, por intermedio de nuestro compañero don Rafael Torres Campos, las primicias de publicación de esta interesante Memoria.

á desear conocer más aún, avanzando de clase en clase y cambiando de programa. Por esta razón es preciso que el maestro, además de su tratado de metodología, posea algunas obras más extensas que las clásicas usuales, á fin de sacar de ellas asuntos de lecturas ó de narraciones.

## II.

### MANUAL Ó LIBRO DEL ALUMNO.

La memoria es la facultad de retener, de conservar las nociones adquiridas; y los estudios de memoria suponen el empleo de manuales que son el sumario ó el resumen de los conocimientos que el alumno debe aprender. Sin manual, el maestro puede muy bien explicar excelentes lecciones, pero á condición de exigir cada vez un *compte-rendu* ó sumario escrito que la falta de tiempo ú otras razones no permiten exigir siempre (1).

Por otra parte, el manual es, para el maestro, *una guía metódica* y en rigor casi un sustituto; para el alumno, es *indicador de las cosas que ha de buscar en el mapa, y del orden en que debe hacer estas investigaciones*. Además, proporciona, sobre todo en el orden político, gran número de nociones etnográficas, administrativas y estadísticas, que no se encuentran en los mapas.

Los manuales corrientes en las escuelas primarias se adaptan, por lo común, á los tres cursos, *elemental, medio y superior*, de los programas oficiales. Obedecen todos á un plan idéntico, salvo que el primero trata especialmente de la geografía local. El desarrollo de la materia es concéntrico: como las curvas producidas en la superficie del agua van ensanchándose paralelamente, así las materias esenciales de la geografía, que se repiten en cada curso, forman el punto central de estos, y alrededor de él se agrupan los pormenores cada vez más amplios. De modo que, sea cual fuere la edad en que el niño abandone la escuela, sale poseyendo — por lo menos se le han enseñado — *nociones sobre toda la materia*: geografía local, nacional y general, y no solamente sobre una de estas partes.

De todo un poco: tal es el sentido de los programas que hoy rigen. Aceptamos este sistema, á condición de que no se caiga en el exceso, dando *demasiado poco* de las cosas esenciales y entreteniéndose en *muchas cosas fútiles*.

A menudo, estos manuales están impresos en varias clases de tipos de imprenta, de modo que resalten las nociones cuyo estudio de memoria es más necesario, y se diferencien de las notas descriptivas ó complementarias, para las cuales basta, por lo común, una lec-

tura atenta y razonada. En cuanto al orden metódico de asuntos y á la división del programa en las varias clases de una escuela primaria ó intermedia, es preciso conformarse al reglamento establecido por las autoridades competentes.

Hace quince años que se ha introducido en Francia el sistema americano de atlas escolares, que ofrecen, en relación con los mapas, el texto que ha de estudiarse, y con frecuencia ponen cuestiones que resolver y trabajos que redactar en clases ó en el domicilio del alumno. A este sistema, que reúne el doble carácter de un atlas y de un manual, le llamamos *Geografía-Atlas (Géographie-Atlas)*. Las ventajas de esta combinación son más aparentes que reales: con ella se atiende — dicen — á que el alumno no estudie nada sin consultar el mapa; pero cuando el texto va separado es más fácil, y con frecuencia más cómoda, su confrontación con el mapa ó mapas correspondientes, porque puede haber muchos para un solo texto. Por el contrario, á menudo resulta imposible encerrar matemáticamente en una página de *geografía-atlas* lo necesario para el comentario del manual; para mayor dificultad, los diversos mapas están lejos de tener igual importancia desde el punto de vista del comentario. Por último, en cuanto al estudio formal y serio del texto, dudamos que se haga más cómodamente en una página en folio, mezclada con grabados y otros motivos de distracción, que en el texto compacto de un manual aparte y menos voluminoso.

Sea lo que fuere, es digno de notarse que el sistema de geografías-atlas haya tomado tan gran desarrollo como el que hoy tiene. Se le encuentran grandes ventajas, especialmente para los cursos inferiores, en razón, no solo de los mapas que acompañan al texto, sino de los grabados ó viñetas que interesan al niño y le ofrecen ocasión de adquirir nociones complementarias. Además, una serie graduada de preguntas preparan las redacciones que ha de hacer el alumno, ya en su casa, ya en la escuela.

## III.

### CUADERNOS DE EJERCICIOS CARTOGRÁFICOS.

Debemos persuadirnos de que la mejor lección de geografía será la que se funde, á la vez, en *la observación de la naturaleza*, cuando sea posible, en el *uso de los mapas*, que son la imagen de la realidad, y en los *trazados geográficos* que el mismo alumno ha de hacer.

Estos ejercicios cartográficos deberán hacerse tomando por modelo, no los mapas de atlas, por lo común excesivos en detalles, sino croquis simplificados que se venden en cuadernos *ad hoc* ó en hojas separadas. No basta, tampoco, que el alumno copie ó

(1) Sabido es que este sistema es el preferentemente usado en la *Institución*. — *N. de la R.*

dibuje teniendo el modelo á la vista. Para asegurarse de que recuerda bien la posición respectiva de los sitios y la configuración de los países, es necesario que llegue á reproducirla solo de memoria ó imaginativamente. Un croquis hecho de esta manera, por recuerdo, no alcanzará, sin duda, la debida exactitud ó la perfección que tiene un dibujo trazado frente al modelo y con ayuda de instrumentos; pero será más provechoso, tanto más, cuanto que podrá repetirse con mayor frecuencia. Aconsejamos, pues, enérgicamente, el trazado de mapas, y con mayor razón porque en él encontrará el maestro un medio excelente de aligerar su carga, haciendo que el alumno trabaje por sí mismo.

Por regla general, cada mapa debe ser, sucesivamente: 1.º, *completado* por el alumno, de acuerdo con las indicaciones del manual; 2.º, *copiado* á la vista; 3.º, *reproducido* de memoria. El darle colorido previo, es facultativo. El estudio literal del texto correspondiente en el libro, no acaba hasta haber realizado estos ejercicios.

Para llegar á dibujar fácil y rápidamente ante el modelo (ó de memoria) un mapa cualquiera, hay dos procedimientos:

1.º Usar un modelo muy sencillo, dejando aparte toda superfluidad de detalles de contorno ó de otro género; porque la bondad de un croquis, que no ha de ser precisamente un dibujo perfecto, debe juzgarse en vista de las grandes líneas, de las formas generales.

2.º Emplear como cuadro destinado á producir las proporciones relativas de las grandes líneas, una figura geométrica regular (cuadrado ó rectángulo), siempre la misma, dibujada sobre el modelo y sobre el papel en que se hace la reproducción. Se deben proscribir las formas poligonales irregulares, cuya construcción exige mayor cuidado que el mismo dibujo del mapa.

#### IV.

##### DE LOS ATLAS.

Los mapas son la figura de los países estudiados; hablan á la imaginación y al entendimiento; sin ellos es imposible hacer racionalmente ningún estudio geográfico. En la enseñanza de esta especialidad se puede prescindir, en rigor, de cualquier otro medio; pero nunca de los mapas, ya murales, ya manuales. La utilidad de los atlas ó colecciones de mapas geográficos manuales, se deduce de la necesidad general del uso de mapas. Para colocarlos al alcance de todas las fortunas, y á la vez en relación con los programas de las clases, existe hoy una serie de muchos *atlas graduados* de sucesivo desarrollo, pero todos relativamente completos; es decir, que comprende á la vez los mapas generales de las cinco partes del mundo y los mapas especia-

les de Francia. Es posible, pues, sustituirlos entre sí, en virtud de las relaciones que tienen unos con otros, y con los manuales.

Los atlas de pequeñas dimensiones, como las *geografías-atlas*, dan á la vez el texto y los mapas, y van dirigidos á los principiantes ó á los alumnos del curso preparatorio. Los grandes corresponden especialmente á la enseñanza primaria superior ó á la intermedia. Cada país está en ellos tratado según su importancia, en relación con el punto de vista de la enseñanza en Francia.

Los atlas superiores se completan mediante numerosos *mapas históricos*, puestos en correspondencia con los cursos de historia nacional y universal.

En la enseñanza primaria, los mapas de atlas deben ser sobrios de detalle, muy legibles y dibujados con rasgos muy señalados.

Sin embargo, es preciso acostumbrar á los alumnos á *leer* los mapas más complicados, como son los nacionales llamados del Estado-Mayor, según diremos más adelante.

#### V.

##### MAPAS MURALES ESCRITOS.

Se llaman *mapas escritos* ó *parlantes* los que dan los nombres de los países, de las poblaciones y otros datos que los distinguen de los mapas llamados *mudos*, los cuales omiten esas indicaciones literales y se contentan con el trazado.

El uso de mapas murales para la demostración en público es siempre útil, sean como fueren los alumnos; pero se hace obligatorio en la enseñanza primaria, donde el maestro se dirige generalmente á mayor número de niños que á menudo carecen de atlas.

En un mapa mural, la atención debe ir dirigida más bien hacia las *cosas*, ó sea al trazado geográfico, que hacia las *palabras* ó nombres escritos. Esto es más exacto aún tratándose de alumnos ya instruídos, que, en rigor, podrían y aun deberían contentarse con los mapas mudos. Cuando menos, convendrá que los nombres no sean demasiado visibles, para que no oscurezcan lo esencial, que es el trazado; pero muchos maestros prefieren, por razones que varían en cada uno, todo lo contrario, y que, cuando menos para las clases intermedias, las letras sean muy visibles. No admitimos esta exigencia, sino á condición de que ha de usarse, como correctivo, un mapa mudo del mismo territorio.

La dimensión de los mapas mudos debe ser suficientemente grande, y el dibujo de las costas, montañas y ríos, fuertemente acentuado. El colorido debe ayudar, ya á la expresión del relieve, ya á la división de los Estados, pero sin confundir las líneas.

El relieve del suelo se figura mediante el

sombreado ordinario con disfumino, ó por medio de las curvas de nivel: estas dan lugar á los mapas hipsométricos, que son de gran interés. Es preciso que, á lo menos en los mapas nacionales, se presente á los alumnos varios tipos en dibujo y color, hechos desde diversos puntos de vista: hidrográfico, hipsométrico, administrativo, etc.

En una escuela primaria, los tres mapas esenciales son el de la patria, el de Europa y el *mapa-mundi* ó planisferio. Los mapas locales son también indispensables: planos de la escuela y del municipio, mapas del cantón, del distrito y del departamento. Como los primeros no existen en el comercio, indicaremos luego la manera de que el maestro pueda construirlos. Pero hablemos antes del porta-mapas. Es un mueble especial, como una caja con cornisa y que permite envolver y desenvolver á voluntad los grandes mapas murales, para conservarlos mejor al abrigo del polvo y de la luz demasiado viva.

Algunos maestros, estimando que los mapas constituyen el mejor adorno de una clase, prefieren que estén constantemente extendidos á la vista de los alumnos, quienes de este modo cada día pueden aprender algo. Pero así se destruyen más pronto, y tal vez los alumnos lleguen á prestar menor atención á una cosa que ven á diario, por lo que es bueno retirar los mapas á menudo.

## VI.

### MAPAS LOCALES.

La geografía local es el natural punto de partida de esta enseñanza, puesto que los alumnos ven por sí mismos la materia que forma su objeto: territorio, montañas ó colinas, ríos, productos naturales ó industriales.

Bajo el nombre de topografía, se ha llegado á tomar el principio de la geografía local de un modo exagerado, al querer pedir á los niños lo que los alumnos más avanzados apenas pueden saber. Hay que prevenirse contra esta exageración. Para enseñar bien la geografía local, debe el maestro, con la ayuda de sus mejores discípulos, construir en grande diversos planos y mapas, como son:

1.º *Plano de la clase* en que figuren los pupitres, bancos, plataforma, estufa, armario y cruz de orientación, según la escala de 0,10 por metro.

2.º *Plano de la escuela* con sus dependencias: patio, prado ó campo, jardín, habitación del maestro, etc. Escala de 100 ó de 200, sea, 1 ó 0,05 cm. por metro.

3.º *Plano de la manzana*, ó de la porción del pueblo construída en los alrededores de la escuela, figurando las manzanas de casas y las calles cercanas que conducen á la iglesia, á la estación del ferrocarril... Si el grupo de edi-

ficios es considerable, como en una ciudad, con- vendrá tener dos planos: uno de los *alrededores inmediatos* de la escuela, en escala de 500, v. gr.; otro del *grupo total*, en escala más pequeña.

4.º *Mapa del municipio*, comprensivo de todas las porciones construídas y del territorio (campo, praderas, bosques, etc.), que depende de él, en escala de 4.000 á 10.000, según la extensión relativa.

Esta colección cartográfica especial de la localidad, formará en cada escuela una parte de las más interesantes del mobiliario y del museo clásicos, y su lugar preferente estará en la división inferior.—Se completará mediante los mapas del cantón, del distrito y del departamento, según hemos dicho antes.

El maestro preparará, pues, cuidadosamente y de antemano, como lo hace para el municipio, las redacciones necesarias para las lecciones, según los planes dados. Construirá también el mapa del cantón en escala de 30.000 ó 40.000, y el del distrito en la de 80.000 ó 100.000, utilizando documentos militares.

En cuanto al mapa del departamento, podrá, y aun deberá preferir la adquisición de uno de los publicados que se encuentran en las librerías.

## VII.

### MAPAS MUDOS.

Si los mapas murales escritos son útiles al maestro para la exposición y demostración de las lecciones, los mapas mudos ó semi-mudos son aún más útiles, más necesarios, para comprobar el estudio de los alumnos por la recitación diaria, los exámenes periódicos y los concursos.

El alumno ha estudiado, por ejemplo, los ríos, ó las capitales de distrito (*arrondissement*) de Francia: la explicación sobre el mapa mural escrito sería muy fácil y ociosa, puesto que aquel encontraría todos los nombres que habría de decir; mientras que, por el contrario, sobre el mapa mudo no ve más que el trazado de los ríos y las posiciones de los pueblos, á los cuales debe aplicar sus nombres correspondientes.

Si lo realiza convenientemente, probará que conoce bien la geografía en su parte esencial, que es el mapa mismo, y que no ha hecho solo un estudio literal mecánico, cosa que siempre hay que temer.

Con este fin ofrecemos nuestros mapas mudos, que se caracterizan por la sencillez de las líneas, y que no dan más que las cosas que exige el texto de los manuales, conduciendo al trazado cartográfico por medio de cuadrados reglamentarios. Están en relación, no solo con los manuales, sino también con los cuadernos cartográficos, los atlas y los grandes mapas murales escritos.

Una serie completa de cartas mudas de gran tamaño, de 1,20 m. por 0,90 m. de dimensión, debería comprender para ser totalmente útil:

1.º, 2.º y 3.º Tres mapas de *Francia* (hipsométrico, hidrográfico y político). Estos son los más indispensables.

4.º y 5.º *Europa* en dos ediciones: una hipsométrica para el curso superior, y otra política menos completa para el curso intermedio.

6.º *Mapa-mundi*, con la *Oceania*.

7.º, 8.º, 9.º y 10.º *Asia, Africa, América del Norte y América del Sur* (con *Australia*).

11.º *Palestina*.

La serie completa de estos mapas mudos es de la mayor utilidad en todos los establecimientos de segunda enseñanza para el objeto de los exámenes periódicos. Dispuestos convenientemente en la sala, se hace viajar sobre ellos brevemente á los alumnos, unos tras otros, sin dispensarles por esto de que dibujen el croquis, ya sobre la pizarra ordinaria, ya sobre el mapa apizarrado de que hablaremos en seguida.

## VIII.

### MAPA APIZARRADO.

Indícase con este nombre una tela apizarrada que lleva señalado el contorno, ya del mapa de Francia (1), ya el de Europa, y á veces de ambos, uno por cada lado.

El objeto de este mueble es: 1.º, reemplazar á la pizarra, que debe servir más comunmente para los ejercicios de cálculo, ortografía, etc.; 2.º, facilitar al maestro el trazado geográfico; 3.º, hacer que se vayan ejercitando los alumnos sucesivamente; 4.º, conservar al fin de la lección un trabajo no concluído, para continuarlo cómodamente en las lecciones siguientes.

Si el maestro posee un mapa apizarrado, cuando llegue la hora de la lección de geografía lo colgará sobre la pizarra, y con tiza dibujará sobre el trazado impreso, y á compás de sus explicaciones, los detalles sobre los cuales quiera despertar la atención. Su iniciativa no se halla, por esto, enteramente anulada, ya que el mapa-apizarrado representa solo los contornos y las divisiones políticas del país, quedando por dibujar las corrientes de agua y las montañas, el lugar de las capitales ó cabezas de partido, ó por escribir los nombres de los diversos accidentes geográficos, etc.; solo que este trabajo complementario se hace entonces más *segura* y más *rápidamente*, y ofrece á los ojos de los alumnos un *modelo más correcto*, que es el que deberán imitar.

Después de la lección, el mapa se enrolla y se guarda para dejar libre la pizarra.

(1) Ó de España, como en los mapas mudos apizarrados de Suzanne, hechos bajo la dirección del profesor de la Institución D. Rafael Torres Campos. (N. de la R.)

## IX.

### LOS MAPAS DEL ESTADO MAYOR.

Los mapas que generalmente se emplean en las escuelas, ora sean murales, ora de atlas, están dibujados, como para mostrar el conjunto de una comarca, en escala demasiado pequeña para que pueda figurar en ellos el pormenor de las construcciones, como las ciudades y sus alrededores, los pueblos y los caseríos. De aquí la necesidad de recurrir á mapas detallados, de escala grande, cuando se quiere conocer la representación exacta de los sitios importantes.

El mapa principal, dicho del Estado Mayor y construído para el servicio del ejército, es el mapa de Francia en escala de 80.000. Es el más antiguo. Desde hace algunos años se vienen construyendo otros en diversa escala de 100.000, 200.000, 350.000 y 500.000. Hay, pues, donde escoger (1).

Es útil y aun necesario, hoy que tanto se habla de vulgarizar la ciencia, que nuestros alumnos, á lo menos los de las clases superiores, conozcan *de visu* los mapas oficiales, y que sepan comprenderlos, interpretarlos; en una palabra, *leerlos*.

La *lectura de mapas* debe ser tan familiar á nuestros alumnos de las clases superiores, como la de una obra tipográfica cualquiera.

Una escuela bien montada debe poseer, como complemento de los mapas ordinarios, una ó varias hojas del mapa de 80.000, es decir, á lo menos la que corresponde al municipio donde aquella se encuentra. Sabido es que el precio es de un franco la hoja (2).

Con una de las hojas de escala de 320.000 se obtienen naturalmente menos detalles sobre el municipio, pero en cambio comprende una región diez y seis veces más extensa.

## X.

### MAPAS EN RELIEVE.

Los mapas llamados *en relieve*, es decir, de bulto, son los que por su forma misma dan las tres dimensiones: largo, ancho y alto. Solamente ellos permiten apreciar la elevación de las montañas, las profundidades de los valles y la extensión de las corrientes de agua, de modo exacto y matemático; únicamente ellos nos presentan la naturaleza tal como es en sí, no de tamaño natural, pero si en dimensiones proporcionales, aunque reducidas. Tales son las grandes ventajas de los mapas de relieve; y tal es, también, la razón de los

(1) En España tenemos la carta del Instituto geográfico en escala de 1 por 50.000, aunque solo una pequeña parte va publicada. (N. de la R.)

(2) En España, 5 pesetas la hoja. (N. de la R.)

esfuerzos hechos en los últimos años para construir relieves de comarcas más ó menos extensas.

Pero débese tomar una precaución. Si se quiere que el relieve sea exacto, es preciso que la reducción se amolde á la misma escala en las medidas verticales que en las horizontales. Sin embargo, para representar un terreno poco accidentado, cuyo relieve sería imperceptible al sentido, si hubiera de ser rigurosamente proporcional, se tolera una pequeña exageración que llega hasta doblar ó cuadruplicar la escala vertical.

Resulta de esta regla que la ejecución satisfactoria del relieve de un terreno muy grande, como sería el de una parte del mundo ó el de un gran Estado como Francia, Alemania ó Rusia, se hace imposible, á no ser en dimensiones de muchos metros. Los mapas pequeños de Europa, de Asia, de América, sobre todo *los pretendidos globos en relieve*, no consiguen sino falsear las ideas en perjuicio de la realidad. Deben, pues, utilizarse con precaución y solo para dar una vista general de la configuración del país. No sucede lo mismo respecto á territorios limitados.

No aconsejamos á los maestros que construyan el relieve de toda la nación, ni aun de un departamento ó de un distrito (*arrondissement*); sino, antes que ningún otro, el del municipio en que se encuentran, tomado aisladamente, ó unido á otros ó parte de otros vecinos, cuando el lugar lo exige para obtener un resultado más interesante, ya por el conjunto, ya por los contrastes que resultan.

El relieve se obtiene de varios modos: por medio de cartones superpuestos, de tierra plástica, de arena engomada ó de madera tallada. No disponemos de sitio para dar mayores detalles.

## XI.

### RELIEVE SUMERGIBLE.

El medio intuitivo más directo para hacer comprender á los alumnos las curvas de nivel y la superposición de los colores convencionales, sería tener un mapa en relieve del país que se estudia (v. gr., Francia, Europa) y experimentar las inundaciones sucesivas de que hablaremos luego, colocándolo en una especie de acuario, que se iría llenando de agua progresivamente, de modo que primero se inundasen las tierras bajas y luego las más elevadas.

Como los mapas en relieve ordinarios no se prestan á esta experiencia, se ha atendido á ella por medio de un pequeño relieve especial en yeso, muy sencillo y barato, *pintado al óleo* y capaz de soportar la inmersión sin deshacerse, durante un corto período de tiempo. Este relieve sumergible representa sumaria ó teóricamente una montaña, una meseta,

un llano ó un valle. Las formas están muy redondeadas, á fin de obtener curvas de nivel muy sencillas, las más fáciles de seguir con la vista y de dibujar acto continuo. Colocado, pues, el relieve en un acuario, se llena este lentamente, haciendo alto cada vez que el agua llega á una nueva curva de nivel: así se harán desaparecer sucesivamente los llanos, las mesetas progresivamente elevadas, y en fin, los montes. Será excelente hacer que los alumnos dibujen en la pizarra y reproduzcan luego en papel el resultado de esta demostración.

## XII.

### RELIEVE TERMINOLÓGICO.

Este objeto, de yeso y barnizado, es un paisaje ficticio ó ideal ejecutado en relieve ó de bulto, de manera que en él se reúnen, en una superficie de 60 á 80 centímetros de lado, la mayor parte de los accidentes geográficos: continentes, mares, islas, ríos, montañas y otros de que se ocupa la geografía.

Para hacer más sensibles ciertas formas, es preciso, sin duda, alterar con frecuencia las relaciones de las alturas y tamaños, observación que el maestro repetirá á los alumnos. Un relieve de este género construido según las proporciones exactas, sería muy incompleto, ó no produciría efecto ninguno, especialmente sobre espectadores numerosos que no pueden ver de cerca el experimento.

## XIII.

### PANORAMA GEOGRÁFICO.

Como el paisaje de relieve citado, el panorama geográfico de que tratamos ahora está basado en absoluto en el mismo principio de la enseñanza intuitiva ó por el *aspecto*. Consiste en una litografía en colores ó cromolitografía, imitación de un cuadro, y que representa, de un lado, una vista de los *Alpes* con sus glaciares, unida á la perspectiva lejana del *Océano*; de otro, un gran llano continental sembrado de *golfos, cabos, penínsulas, islas y archipiélagos*, que forman entre sí *estrechos, golfos, cabos, istmos, barras de arenas*, etc.

Se objetará, quizá, que este paisaje es ideal, y que semejante reunión de accidentes no existe en el globo. Pero sería difícil encontrar un punto de vista que mostrara, á la vez, los tipos de todas las formas terrestres que los alumnos deben conocer. El cuadro, si no es verdadero, es, cuando menos, *verosímil*, y esto basta. Todo lo que encierra tiene su correspondencia en la realidad; y por esto, el maestro, no contentándose con nombrar las cosas, indica luego, mediante él, un ejemplo de cada una.

El maestro puede así desarrollar por sí mismo la lección, ó bien preguntar á los alumnos sobre los objetos que están representados en el paisaje ideal. La experiencia demuestra que los niños saben dar pruebas de sagacidad en esta materia.

## XIV.

## ROSA DE LOS VIENTOS.

Bajo el título de *rosa de los vientos* ó brújula de techo, existe un medio, tan sencillo como barato, de facilitar los ejercicios acerca de los puntos cardinales, y de fijar de modo estable la orientación de la clase. Consiste en una hoja de 70 cm. por lado, pegada sobre tela, y en la cual va el dibujo coloreado de una gran brújula, en la que la aguja imantada está pintada en negro. Un círculo graduado lleva las iniciales y los nombres de los puntos cardinales y colaterales. En el exterior se ven las figuras del *sol saliente*, *sol poniente*, *sol en el zenit* y *estrella polar*, así como los nombres de los continentes y océanos, situados en cada una de estas direcciones.

Sabido es que, á pesar de las explicaciones varias veces repetidas, los alumnos vacilan con frecuencia en la indicación de los puntos cardinales, porque no hay nada á su alrededor que fije sus ideas sobre este punto. Por el contrario, colocada esta brújula en el techo y el alumno bajo de ella y algo hacia atrás, solo tiene que levantar la cabeza y leer las indicaciones impresas, extendiendo á la vez los brazos en las direcciones preguntadas.

## XV.

## ESFERAS TERRESTRE Y CELESTE.

El uso de una esfera es indispensable, sobre todo al principio, puesto que es el único objeto que presenta la forma de la tierra; mas en opinión mía, una esfera de pequeñas ó de medianas dimensiones basta para mostrar los mares y los continentes, y en especial los círculos de ella. Los detalles geográficos no pueden verse más que sobre los mapas ordinarios.

En cuanto á los globos llamados en relieve, ya hemos aconsejado que se rechacen en absoluto.

Hay también esferas en negro, es decir, apizarradas y mudas: unas, que solo llevan dibujadas las líneas de los meridianos y paralelos principales; otras, que añaden el contorno de los continentes, etc. Teóricamente, responden á la misma idea que los mapas apizarrados de que hemos hecho mención, y pueden utilizarse de modo análogo; pero su empleo es más difícil, más restringido y menos necesario.

La *esfera celeste*, que señala las constelaciones, es la pareja útil de la *terrestre*; pero se usa menos, porque supone que los alumnos están muy adelantados.

## XVI.

## MUSEO GEOGRÁFICO.

Por lo mismo que la geografía se ocupa á la vez de todo lo que se refiere á la tierra y al hombre, es esencialmente una *ciencia enciclopédica*. Todo lo que *depende* de la historia natural en general, de la física, de la meteorología, geología, ciencias agrícolas, industriales y comerciales, así como de la arqueología, etnografía, estadística, etc., le pertenece, á lo menos en cuanto á los objetos tangibles y materiales. El tan fecundo principio de mostrar las cosas para que se las comprenda, halla su aplicación lógica en las colecciones de todo género que hoy se aconseja reunir en los museos escolares. Para nosotros, museo escolar y museo geográfico son sinónimos: por esto creemos de utilidad hablar aquí de ellos.

Nos falta espacio para desarrollar por entero nuestro pensamiento: pero todo maestro inteligente, curioso y trabajador lo interpretará, si no descuida ninguna ocasión de reunir, de cualquier modo que sea, y especialmente haciéndose ayudar por los alumnos, que son casi siempre excelentes rebuscadores, todos los objetos que pueden hacer intuitiva la enseñanza, y mediante esto, interesante y fructuosa.

Hé aquí cuál pudiera ser la manera de clasificar un museo de cuya formación se trate:

1.º Todos los objetos que componen el material geográfico y de que hemos hablado ya: mapas, relieves, atlas, libros, etc., forman parte del museo escolar, cualquiera que fuese el sitio que ocupen en la escuela.

2.º Los cuadros, en general: grabados ó estampas, pinturas, fotografías, litografías, etc., que representen paisajes, vistas, asuntos de etnografía ó de historia natural: como los cuadros etnográficos y geográficos de Lehmann, los zoológicos de Leutmann, los de historia natural y tecnología de Deyrolle, el interesante *museo industrial* de Dorangeon, los cuadros sinópticos de historia, etc.

3.º Los ejemplares naturales, á saber:

a) Para la mineralogía: muestras de los minerales y metales más frecuentes, piedras de construcción y otros materiales análogos; los elementos constitutivos de los suelos cultivables: arcillas, arenas, cales, margas, etc.

b) Para botánica: herbarios, compuestos especialmente de vegetales indígenas, clasificados en colecciones de plantas *alimenticias*, de *huerta*, *industriales*, de *pastos*, *venenosas*, *medicinales* y de *bosque*.

c) Para la zoología: mamíferos pequeños, pájaros, reptiles, peces, crustáceos, insectos, etc., más notables por su utilidad, costumbres y demás condiciones, y preparados de modo que puedan conservarse.

4.º Productos agrícolas é industriales, empezando por los de la localidad y alrededores. Muestras de primeras materias, con la serie de las transformaciones que la industria les hace sufrir, y relativas á la alimentación, vestido, habitaciones, transportes, etc. El *museo industrial escolar*, preparado por M. Dorangeon en 12 cuadros y que contiene más de 700 muestras, es muy recomendable.

5.º Los instrumentos propios para las demostraciones físicas y químicas, agrimensura, modelos de dibujo en relieve ó de otras clases, herramientas de artes y oficios (tecnología).

6.º Antigüedades: manuscritos antiguos, monedas, imágenes y otros objetos relativos á la historia de la localidad, á la etnografía, ó en general á la arqueología.

7.º Al museo escolar debe añadirse una exposición de trabajos de los alumnos, en la que los mapas geográficos figuren al lado de los dibujos en general, de las planas de escritura y de las redacciones sobre las diferentes materias de la enseñanza.

Nada más favorable para la emulación que esta exposición permanente de objetos renovados con frecuencia, y á la que cada alumno contribuye con algo en relación con su trabajo y sus progresos.

## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (1),

por D. Rafael Altamira,

Secretario del Museo Pedagógico.

### I.

#### PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN.

Puede tomarse la palabra *Historia* en dos acepciones distintas que mutuamente se completan: como orden de conocimientos de cierto carácter, que se llaman *históricos* y que se refieren al cambio de estados, á la evolución y variaciones de la humanidad en el tiempo; y como ese mismo hecho real de la evolución, objeto y tema de aquellos conocimientos y base necesaria para que existan. La distinción importa mucho cuando se trata de la enseñanza de la historia, porque desde el primer momento previene contra los puntos de vista demasiado subjetivos de la cuestión; y lleva á considerar como centro de toda ella al objeto real de la ciencia y el modo como pide ser conocido según su propio carácter,

(1) Lecciones dadas en el Museo pedagógico en el presente curso.

y no al modo como hoy se conoce ó se pretende llegar á conocerlo.

El objeto de toda enseñanza no es más que la formación de conocimientos relativos al orden de realidad que se escoge, y su fin obtenerlos lo más aproximados á la verdad, ya de un modo actual en el alumno, ya preparando y educando á éste en el sentido de ella, para que pueda por sí alcanzarlos en cualquier momento de su vida en que le sean precisos. La averiguación de si se obtiene, ó, al menos, se persigue con acierto este fin en la manera actual de enseñar la historia, equivale al planteamiento del problema de su *Metodología*.

Tiene éste particular interés: de un lado, por lo tradicional de aquel estudio, que se cuenta entre los más antiguos en todo plan de enseñanza popular; y de otro, por su enlace con cuestiones que son inmediatas y actuales en todo momento para el conocedor, como hombre y como ciudadano: las aspiraciones políticas, la apreciación del carácter nacional como elemento para toda obra común, el amor y aún las preocupaciones de patria, de raza, etc.

Figura la historia hoy en todos los grados de enseñanza, en la superior y secundaria desde muy antiguo, y en la primaria de muy reciente, y ya en casi todas las naciones, por lo general con carácter obligatorio y alguna vez como asignatura facultativa. Es obligatoria en Francia (por la ley de 1882), en Austria, Hungría, Bélgica, Inglaterra, Escocia, Holanda, Italia, Portugal, Rusia, Noruega, Suiza, Estados-Unidos, España y en casi todos los Estados alemanes. Es facultativa en Dinamarca, Grecia, Suecia y Baviera, donde está incluida en el grupo de las materias llamadas *útiles* (*gemeinnützliche*), á diferencia de las *necesarias* (*nothwendige*). Debemos tener como una victoria unanimidad semejante, considerando que la única historia que antes figuraba en el programa era la bíblica ó sagrada, si bien la inclusión de la profana ó secular obedece, más que á un desinteresado amor por la historia misma, á razones políticas ó de patriotismo, que la hacen ser principalmente una rama de lo que se denomina «enseñanza cívica.»

Aun así, podríamos darnos por contentos, lo mismo en la escuela primaria que en los institutos y en las universidades, si á la extensión de la enseñanza correspondiera su calidad. No ha sucedido así, por desgracia, en absoluto durante mucho tiempo; y continúa del mismo modo en la mayor parte de los casos, al presente.

El procedimiento que ordinariamente se sigue es el de conferencias, en que el profesor relata, durante la hora ú hora y cuarto de clase, los hechos que juzga de importancia en cada período ó asunto. Unas veces, la con-

ferencia es mera repetición de un *Manual* que se designa como libro de texto; otras (las más, aunque no siempre por motivos científicos) no se sujeta á ninguno determinado, y obliga á los alumnos á tomar notas durante toda la clase, constituyendo así un trabajo penoso, escasamente útil y que por añadidura será el único que pongan ellos en la obra de su educación historiográfica. Así nos han enseñado, y así se enseña aún en casi todos nuestros institutos y universidades.

En uno y otro caso, ya deba el alumno estudiar el libro de texto ó las notas de clase, que equivalen á él, la resultante es una instrucción mecánica, en que se da todo el trabajo al alumno en forma de resultados y se le obliga á aprender de memoria hechos cuya verdad descansa en la palabra del profesor ó del autor, sin despertar en él la facultad crítica, ni el problema de los orígenes y modo de formación de aquellos conocimientos, ni la intuición real del objeto.

Dada en esta forma, la enseñanza cae de lleno bajo el peso de las censuras que ha merecido, en general, el método mecánico, memorista y de pura abstracción. No hemos de repetirlos, porque no necesitan recordarse; pero sí conviene acentuar la gravedad de algunos de los peligros de tal método, especiales á la enseñanza de la historia.

El hecho fundamental de sujetarse á un libro (ya impreso, ya *dado* en conferencias, lo cual equivale á *leerlo*), obligando al alumno á que lo aprenda, se funda, en la segunda enseñanza y en la superior, en dos errores capitales. Es uno, la creencia de que el alumno no es capaz de trabajar ni es posible que saque fruto de conocer directamente las fuentes: argumento que, si se refiere á la falta de preparación de los actuales alumnos, es exacto; pero, ni prejuzga la aptitud esencial de estos para adquirirla, ni menos tiene aplicación á aquellos procedimientos intuitivos que no necesitan más que ojos para ver los objetos y libertad de las propias facultades para apreciarlos: v. gr., conocimiento de lo que es una inscripción, una moneda; importancia del relieve del suelo en los sucesos humanos; los diversos tipos de trajes, de armas, de escrituras, etc.

De otro lado, se aduce la falta de tiempo y la necesidad de recorrer todos los períodos de la historia, lo cual, ni aun dentro del modo antiguo de concebir la enseñanza, es siempre cierto: v. gr. en las clases de la Facultad de Filosofía y Letras, á las cuales se presume llega el alumno con un conocimiento general de la historia; aunque sea aquella necesidad, en otros casos, una dificultad indudable, de que trataremos más adelante.

Pero el error fundamental que bajo estas razones yace, es que no se concibe el trabajo personal en historia (el estudio y conocimien-

to de fuentes) sino como trabajo de gabinete, reservado á especialistas que dedican á él su vida; sin que á los alumnos de Facultades é Institutos quepa más que recoger los resultados de tales estudios, y asimilárselos, como una droga cuidadosamente preparada. Júntase á esta falsa apreciación de las cosas, una de las creencias más incomprensibles, una de las idolatrías más ciegas é infundadas de nuestro tiempo: la idolatría del libro y la creencia de que es capaz de sustituir á la realidad, expresando á la vez los resultados de la ciencia en forma de verdades absolutas é incontrovertibles. La base de semejante creencia en historia reside en la preocupación de que, para la mayor parte de los períodos y de los pueblos, la verdad histórica está incontestablemente averiguada, y que por tanto es inútil investigarla de nuevo, pudiendo fiar tranquilamente en lo dicho por los autores.

Nada menos cierto. El libro no es material inmediato de la historia, sino cuando reúne el carácter de fuente original: en otro caso, deja de ser objeto directo de la ciencia, y se convierte en una interpretación subjetiva, tan distante de las fuentes y de la realidad, como un manual de botánica lo está del mundo vivo de los vegetales. Y, pues el campo de las fuentes y de su interpretación coordinada está siempre abierto y en punto de rectificación, sucede que los libros de historia que diríamos constructivos, son, más que ningún otro, *provisionales*, y más que ninguno se hacen pronto viejos. Los ejemplos abundan, y son tanto más elocuentes, cuanto que no se limitan á los simples manuales ó libros de texto, que suelen escribirse de segunda mano y sin propósito científico; sino también, y en no menor escala, á las grandes obras que causan estado y forman como los jalones en la investigación y conocimiento de los grandes períodos históricos. Tal sucede hoy con la historia de Grecia. Los tres libros clásicos modernos á ella referentes son de muy cercana fecha. El primero, *Los Dorios* de Müller, se publicó en 1820-24; el de Grote, en 1855; el último, de Curtius, en 1867, con ediciones posteriores. Ninguno de ellos expresa ya la verdadera situación científica respecto á su objeto. Los descubrimientos de Schliemann (1), desde 1871, han cambiado la faz de la historia griega; y hoy la teoría de Müller sobre la absoluta espontaneidad del pueblo griego no tiene fuerza alguna; en cambio, resulta perfectamente probada «la originaria comunidad de las civilizaciones griega y oriental y la reacción

(1) Sus descubrimientos y trabajos críticos se hallan consignados en varias monografías, traducidas muchas al francés. Citaremos, *Itaca, el Peloponeso y Troya* (1869); *Antigüedades de Troya* (1874); *Micenas* (1878); *Ilios* (1881); *Orcomenos* (1881); *Troya* (1884); *Tiro* (1886), y la última, traducida al francés, *Le palais préhistorique des rois de Tyrnthe* (1890).

posterior que lentamente las ha separado» (1), cuestiones que parecen ignorar las historias generales más en boga.

Un ejemplo análogo podemos encontrar en España. Ninguno de los libros que hasta nuestros días se han ocupado de la historia de nuestro derecho, aprecia, ni aun pretende que deban estudiarse, otros elementos que los tradicionalmente consagrados en la enseñanza universitaria: el romano, el germano y el canónico; suponiendo que Roma dominó aquí hasta el punto de sustituir, en la vida del pueblo y del Estado, á toda costumbre ó ley anterior, hasta donde la supuesta barbarie de los indígenas consentía que las hubiera. Lo ordinario es que los alumnos ignoren incluso que hay ó puede haber cuestión sobre el particular; mucho menos, por tanto, las investigaciones recientes, en especial de un historiador español, el Sr. Costa, que ponen perfectamente en claro la sustantividad del elemento indígena (ibero ó lo que fuera), vivo en plena dominación romana y superviviente en los tiempos iniciales de la reconquista, hasta llegar á escribirse en los fueros municipales. Otras tantas rectificaciones necesitan los más de los puntos relativos á nuestra historia, respecto de la cual los libros hoy existentes, el del Sr. Lafuente v. gr., no tienen valor científico alguno.

Pero ¿cómo hemos de pretender que esto se consiga pronto, si los alumnos de las clases de historia salen sin poder manejar un texto clásico, ni haber visto una inscripción, ni sospechar que falta mucho para haber agotado la lectura y la interpretación de los autores griegos y latinos, y que, en una palabra, está por hacer nuestra historia, llena hoy de fábulas, de calumnias ó de falsos patriotismos? Así, ninguno de los pocos que aquí cultivan la historia, deben nada de su cultura especial á la enseñanza universitaria.

Los libros de historia envejecen rápidamente, como los libros de ciencias naturales. Compárese aun la *Historia del Derecho español* de Sempere y Guarinos (1822-1823) con la del Sr. Hinojosa (1887), no obstante guardar ésta reservas, quizás excesivas, respecto de los trabajos modernos; compárense los estudios sobre la dominación mahometana desde Casiri á Conde, de Conde á Gayangos y Dozy; ó la organización municipal romana desde el P. Florez á Berlanga, desde Heinico á Madvig; la religión ibera ó celtíbera en Menéndez Pelayo y en Costa ó Figueiredo, con llevar los *Heterodoxos* de aquel la fecha de 1879.

Otro ejemplo más. Se ha discutido ampliamente y con pasión acerca del feudalismo: quién lo denostaba acerbamente en nombre de

la libertad y de la justicia; quién lo ensalzaba hasta pretender su resurrección, al modo de Haller. Las relaciones entre el señor y los vasallos, mal conocidas por ignorancia de las fuentes originales, se juzgaban á merced de las ideas políticas del autor. Hoy día, un conocimiento más exacto de los hechos conduce á variar los juicios tocante al origen de aquel régimen, á su necesidad y al aspecto general de las relaciones en que se fundaba; reduciéndolo, de la categoría de hecho extraordinario y anormal, á la de fenómeno normal, motivado y, como todos, ni malo ni bueno en absoluto, sino partícipe de todas las modificaciones que los hechos humanos llevan consigo. A medida que se conoce mejor la realidad, vamos siendo más justos con los hombres de aquella época.

La sujeción al libro, en historia, produce así, no solo un estancamiento en la cultura, sino una aptitud para la credulidad en el público y una falta de rigor crítico en el profesorado, á merced uno y otro de las audacias de cualquier inventor, de las construcciones apasionadas de cualquier sectario, ó del aparato deslumbrante de cualquier teórico, que engalana sus imaginaciones con el título de «síntesis histórica.» La realidad cesa de ser para ellos el hecho histórico puro, y ocupa su lugar el libro de *síntesis*, al cual piden «que hable con aplomo y con aire de autoridad», dando «la ilusión de una continuidad no interrumpida y de una verdad sin defectos.» Ante el público falto de cultura técnica, el historiador «afirma, dogmatiza é impone la persuasión» (1).

Se refiere el autor que citamos á los libros de historia que diríamos doctrinales (y lo son, sin duda), distinguiéndolos de las monografías y disertaciones científicas, en las cuales el mal es menor, aunque no imposible. Compréndase, pues, cuánto más grande será el daño producido en los alumnos de las clases de historia, tal vez destinados á ser algún día profesores de esta materia, ó gobernantes de su nación, cuya vida pasada y presente conocen por juicios ajenos que no pueden por sí mismos discutir; y se deducirá que el resultado último, aunque se ponga en sus manos las obras más completas, desde Cantú á Meyer, será hacerse creyentes de la *fe en el historiador*, adorando en él si escribe con elegancia, si es elocuente, y sobre todo, si es sistemático; «¿y qué espíritu algo elevado no lo es?» (2).

Con esto, falta completamente el verdadero fin de la enseñanza, que es la formación de la personalidad del alumno, el despertamiento de sus cualidades originales, que en historia se representan por el espíritu crítico, el absoluto respeto á la verdad y á lo real, la circunspección en el juicio y en la teoría, el apartamiento

(1) Maurice Holleaux, *L'Histoire et l'Archéologie*. Conferencia publicada en el número del 15 de Abril de 1888, de la *Revue internat. de l'Enseignement*.

(1) M. Holleaux, *loc. cit.*  
(2) M. Holleaux, *loc. cit.*

de toda anticipación no autorizada por la ciencia de los hechos. Sale el alumno desprovisto de todas estas armas, únicas que pueden dar independencia á su espíritu, y valor personal á su obra en el terreno de la ciencia; y juntamente lleva perdida la cualidad más alta que como historiador y como hombre científico debe tener: la sinceridad, perdida desde el momento que dominan en su cabeza puntos de vista generales cuya verdad no ha depurado, pero que le arrastrarán á amoldar á ellos los hechos: falso como se halla de la presencia inmediata del objeto de su conocimiento, en cuya visión pura, en cuya interrogación respetuosa, puede solo encontrar la voz *indiferente* de la realidad, ajena á teorías y prejuicios de partido que la desfiguren.

La sinceridad es lo más fácil de perder en historia; y en esto, precisamente, consiste el estado inferior de su constitución científica; dando así la más poderosa arma á los escépticos, que han llegado á predicar la desaparición de aquella por tan inaccesible á la certeza, como suponen á la metafísica los positivistas.

Y para que se vea que el peligro no es imaginario, citaré un ejemplo muy reciente y que además, como de gran resonancia, importa traer aquí. Me refiero al libro de M. Taine sobre la *Revolución francesa*. Nadie negará á Taine condiciones de escritor y de historiador: conoce bien las fuentes de su obra, tiene penetración suma para explicarlas y enlazarlas entre sí, grandes horizontes ideales en su trabajo, brillantez y elocuencia de frase con que exponer las investigaciones y el juicio de los sucesos. Así ha escrito un libro de extraordinario valor, abundante en datos, riquísimo y original en apreciaciones, y de una importancia é interés quizá superior á todo lo conocido, desde Tocqueville á la fecha, en punto al estado de la sociedad francesa del siglo XVIII, y de toda ella, empezando por el pueblo, en la víspera de la Revolución. Con esto, el libro de Taine resulta muy hermoso y cautivará á muchos, haciéndose artículo de fe aun para los que se precian de historiadores; pero en realidad no puede contarse entre sus grandes méritos la imparcialidad, el desapasionamiento y desinterés científicos, únicos que permiten colocar á una obra en el número de las que han de educar á los hombres; es, por el contrario, en su mayor parte, fruto de una reacción, históricamente justa en su principio, contra aquel hecho de la historia europea; pero llevada hoy á extremo tal, que el libro de Taine para todo puede recomendarse, menos para tener un conocimiento verdadero de los hechos, de su alcance y de su filiación.

Imagínese, pues, el estado psicológico de un alumno, en cuya imaginación joven prende fácilmente todo lo teórico, todo lo doctri-

nal y absoluto; al cual no se educa en contra de esta inclinación enfermiza de la inteligencia, poniéndolo frente á frente del hecho mismo y de los procedimientos con que se llega á depurarlo y poseerlo científicamente; cuyos sentimientos de franqueza, de amor puro á la verdad por la verdad misma y de su investigación y comprobación personales, no se trata de despertar ni dirigir; y dígame si ante la influencia contraria de los libros de texto y de los mismos libros *de consulta*, no ha de concluir por ser un siervo de la verdad oficial ó supuesta en su época, indiferente respecto de su valor científico y más aún de la crítica, ó comprobación de los fundamentos en que descansa, como de la realidad de los prejuicios nacionales, optimistas ó pesimistas, únicos que entre nosotros forman hoy, con su flujo y reflujo, la conciencia popular, más ó menos vaga, de lo que hemos sido en la historia.

Todos estos males, cuyas causas pueden en suma, reducirse á dos: la sustitución de las *cosas* por los *libros*, que lleva á olvidar la verdadera naturaleza del objeto histórico—produciendo v. gr., la extrañeza de que los actos de la vida actual del sujeto constituyan *historia*, ó de que tengan importancia para ella las noticias diarias de los periódicos, negando, con una especie de romanticismo, al momento presente la condición de *histórico*—y la falta de educación crítica frente á los hechos, que produce la indefensión ante los errores de los demás, han concluido por producir un movimiento enérgico de reacción contra los métodos tradicionales de enseñar historia.

Esta reacción procede de dos centros distintos: el de los *historiadores*, que miran el problema desde el punto de vista estrictamente científico, atendiendo á su objeto y al modo real de conocerlo; y el de los *pedagogos*, que se dirigen al alumno, á su formación psicológica y á su participación en la obra de la enseñanza.

El razonamiento de los primeros es muy sencillo. El objeto de la historia, dicen, son los hechos: su conocimiento é interpretación es la función propia del historiador. A ella, pues, hay que atenerse, huyendo de la historia *a priori* y reivindicando el carácter experimental de esta ciencia. Su fórmula podría ser aquella frase de Freemann que dice: «Todo trabajo histórico empieza por ser el comentario de un texto,» es decir, de las autoridades ó fuentes originales (inscripciones, cartas, etc.) (1). Tal fué el sentido de Ranke y de todos los maestros de la moderna generación alemana, iniciadores también de los «seminarios históricos», cuyo sentido representa hoy vigorosamente en Inglaterra

(1) *Methods of historical study*. London, 1886, pág. 16.

el citado profesor de Oxford, Freemann. «Hasta que el estudiante no se ha visto frente á varios documentos al parecer contradictorios y que es preciso conciliar y criticar—dice M. Frédéricq, porta-estandarte en Bélgica de la reforma—no llega á figurarse cómo se construye la historia científica.» Solo por este camino, ciertamente, llegará á comprender cuán difícil es la depuración de la verdad histórica, y qué género de crédito merecen las afirmaciones de los autores, en vista de su procedimiento de trabajo y de su posición crítica enfrente del objeto; en vez de caer en la credulidad del trabajo ajeno, venga de donde viniere. Pero esto pide una educación especial. Porque «si algunas inteligencias poderosas pueden formarse por sí mismas, después de haber salido de la Universidad, ¡cuánto tiempo han de perder en ensayos que se hubieran podido evitar bajo la dirección de los expertos en la ciencia! ¡Cuántas sensibles lagunas, que subsisten, á pesar de todo, en los autodidactos y que influyen en todas sus obras!»

Los puramente pedagogos ven el problema desde otro punto de vista. El de la enseñanza de la historia no es para ellos más que un caso particular de la enseñanza realista, objetiva, en que el alumno no es un sujeto pasivo, sino activo y el primero en poner su energía personal. No hay para qué repetir, pues, los datos generales de esta cuestión, cuya fórmula se concreta en la teoría llamada del *método activo* (1).

Todo lo que según estas dos corrientes hay que hacer, de parte del objeto y de parte del alumno, es lo que constituye la *metodología racional de la historia*, en la cual, por tanto, habrá dos órdenes de cuestiones: uno, de las puramente pedagógicas, como el género de los trabajos de clase, las condiciones de los libros de texto, el material que ha de manejar el alumno, el procedimiento para que este coopere, desde el primer instante, á la obra misma, etc.; y otro, de las que diríamos *técnicas*, como el concepto y límites de la historia que ha de estudiarse, la relación y oficio de las llamadas ciencias auxiliares, el manejo de los textos, el modo de utilizar inscripciones, la doctrina de la crítica histórica y otras.

El desarrollo de ellas formará el objeto principal de estas conferencias.

El punto de vista que especialmente he escogido es el de la enseñanza superior; y esto, porque ella representa la esfera donde las exigencias de la moderna metodología han empezado á observarse con más amplitud, y también donde pueden ser llevadas hasta la

(1) Véase un excelente programa de él, en el artículo de M. Marion, publicado en el núm. 264 del BOLETÍN.

más intensa y detallada aplicación, por el carácter profesional, especialista y científico de las Universidades. No quiere esto decir que descuidemos el problema en la enseñanza primaria y en la secundaria. En una y otra, consideradas como dos momentos sucesivos de un mismo período—el de cultura general—tiene entrada la metodología moderna; y no solo en su corriente *pedagógica*, sino también en buena parte de la *técnica*, como se puede ver en la aplicación de las excursiones y visitas á los museos, el dibujo de mapas históricos y la observación y reflexión de los *hechos* propios, como material del conocimiento.

Y si esto se pide para los dos primeros grados de la enseñanza, ¡cuánto mayor alcance no tendrá el problema metodológico con referencia al profesorado de ambos? El maestro, como el catedrático de Instituto, necesitan una cultura muy superior á la que han de procurar á sus discípulos, para encontrarse en su función con aquella holgura y claridad de pensamiento y aquella posesión del asunto, que permiten dirigir el trabajo racionalmente, y aprovechar las ocasiones oportunas, base de un resultado fructífero; y sabido es que para explicar bien lo elemental precisa conocer lo superior.

Todavía hay otro motivo muy atendible para iniciar á los maestros en el valor, condiciones y uso de las fuentes históricas, en nombre de la ciencia. Ellos son, en la mayoría de los pueblos y aldeas el único ó el más elevado elemento de cultura (teóricamente, al menos). A sus ojos, pues, han de ofrecerse esos objetos de indumentaria, de orfebrería, de epigrafía, etc., que son menospreciados del vulgo indiferente, y que por este motivo perecen con sobrada frecuencia con daño irreparable para la historia. ¡Cuántos servicios no puede prestar á la ciencia el maestro, salvando estos preciosos documentos de lo pasado, que ora pueden figurar en los museos locales, ora en colecciones más amplias ó más técnicas! La situación del maestro como observador es análoga á la del abogado respecto de la vida jurídica del pueblo; y como este, puede ser un feliz auxiliar de la historia (1).

No se limita tampoco el problema, en la misma enseñanza superior, á la Facultad que propiamente tiene organizadas clases especiales de historia: la Facultad de filosofía y letras, en España, y sus equivalentes, en el

(1) Véase nuestro artículo *Colaboración de los abogados para la historia del derecho*, publicado en la *Rev. de Legisl. y Jurisp.* (Junio, 1889).—Téngase en cuenta además, que una de las secciones reconocidas hoy como necesarias en los museos escolares, es la de antigüedades de la localidad. Así opina el Hermano Alexis M. Gochet, en su Memoria sobre *Material de enseñanza de la geografía*, que en este número publica el BOLETÍN.

extranjero; sino que, como sucede en Alemania, de un lado por la influencia positivista, que pide el estudio de las instituciones en su evolución, y de otro por el aspecto histórico que presenta todo objeto, la historia existe y se impone en cada una de las ciencias llamadas morales y políticas, que, en efecto, cuentan con asignaturas de esta índole: así, la *Historia del derecho* en nuestras Facultades. La importancia de semejante extensión de los estudios históricos (reconocida, en el hecho de ser más las clases de este carácter que hay en las Facultades alemanas de teología, derecho, etc., que en las de filosofía), es quizá mayor en las ciencias jurídicas: no solo porque estas dependen mucho de la historia, sino porque ayudan á evitar dos graves peligros de la educación profesional del abogado: la idolatría de lo legislado, con la pretensión de que el legislador lo es todo, y el menosprecio de lo que no sea derecho positivo actual, creyéndolo inútil para la organización de la vida. Como hemos de volver sobre este punto especialmente, suspendemos el desarrollo de las consideraciones á él relativas.

Finalmente, el problema se plantea también para aquellas escuelas especiales que, como la nuestra de diplomática ó las francesas de *Chartes*, de *Hautes études*, *Normal superior*, etc., atienden muy particularmente á los estudios históricos y aun son las mejor dispuestas para dar una buena y completa educación en este sentido, como ya han empezado á realizarlo en París.

(Continuará.)

## ENCICLOPEDIA.

### SECULARIZACIÓN DE LA POLÍTICA,

por el Prof. D. Gumersindo de Azcárate (1),

Catedrático de Derecho en la Universidad de Madrid.

Comenzó recordando que, según opinión de distinguidos escritores, los problemas políticos eran ya poca cosa al lado de los sociales, que comienzan á preocupar á todo el mundo; y que, por esto mismo, importaba sacar las últimas consecuencias de los principios sentados para la resolución de los primeros, á fin de que, resueltos en su totalidad, pueda llegarse á la solución de los segundos.

Es uno de aquellos el de las relaciones del orden religioso con el jurídico y político, el cual problema, como acontece con otros, no es nuevo, sino muy antiguo. No data de Orien-

te, porque allí el derecho, como todo, estaba sometido á la religión; ni del mundo clásico, porque allí la religión estaba sometida al Estado, á la ciudad. Pero llegó un día en que Roma vió surgir en el seno de la sociedad una energía que no pudo dominar con la persecución, la cual, antes bien, le prestó fuerza y vida; y al ceder, dando Constantino la paz á la Iglesia, y al crear para esta una situación privilegiada, quedó el problema planteado desde el punto en que se contradijo la base fundamental de la distinción entre los dos poderes, afirmada por el cristianismo.

En el primer período de la Edad Media, llegó á su apogeo el predominio de la Iglesia sobre el Estado, que simbolizaron Gregorio VII y Bonifacio VIII y por virtud del cual, é invocando el principio de la *conexión de las causas*, la jurisdicción de aquella se extendió como una red que todo lo cubría, tomando á su cargo muchas de las funciones que correspondían al Estado. Pero, no obstante la unidad de la cristiandad y de la Iglesia y la concentración del poder en el Pontífice romano, bien pronto surgió el dualismo, representado por el Pontificado y el Imperio, la escolástica y la jurisprudencia, los teólogos y los legistas, Santo Tomás y el Dante, el poder espiritual y divino y el temporal y terreno.

Desde ese momento comienza la *reivindicación* por parte del Estado de sus prerrogativas, y se continúa en la época de la monarquía, llegando á constituirse el llamado *regalismo*, que implicaba la sujeción de la Iglesia al Estado; movimiento que la revolución ha llevado á su término, en parte confirmándolo y en parte rectificándolo. En suma, el Estado se ha emancipado en mucho, reconociendo que no tenía ya razón de ser la antigua tutela; en apoyo de lo cual citó el orador un interesante texto del ilustre canonista Sr. Lafuente, que le valió á este, por cierto, rudos ataques de la extrema derecha del ultramontanismo.

Ahora bien; si, según un Diccionario muy conocido de derecho, la secularización es «el acto y efecto de hacer secular lo que era eclesiástico», ya se comprende que, por virtud de aquella reivindicación, se hicieron seculares muchas cosas que antes eran eclesiásticas: y por eso se habla á todas horas de secularización del Estado, secularización del matrimonio, secularización de la enseñanza, secularización de los cementerios, etc., etc. No es lo más importante de esta transformación el hecho manifiesto de que el clero haya ido interviniendo cada día menos en la gestión de los negocios públicos (como lo revela el dato de que en Inglaterra, en tiempo de Enrique III, los lores espirituales eran la mitad de los que constituían la Cámara alta, y hoy, de 543, solo

(1) Extracto de una conferencia pronunciada el 14 de Marzo en el Ateneo de Madrid.

lo son 26). Lo esencial de la secularización consiste: 1.º, en la sustitución de la base teológica del poder por un principio humano, ó, lo que es lo mismo, la sustitución del derecho divino de los reyes por la soberanía de los pueblos; y 2.º, en la dejación por parte del Estado de los intereses religiosos, que antes miraba como propios.

Pero importa mucho distinguir y clasificar esas reivindicaciones. Porque, cuando el Estado ha suprimido el fuero eclesiástico en lo civil y en lo criminal, el derecho de asilo y la jurisdicción coercitiva de la Iglesia, ha hecho negaciones que implicaban la desaparición de esas instituciones. Pero, cuando ha prohibido la amortización, ó ha dejado de amparar la clausura, ó de tasar el interés del dinero, ó de prohibir el trabajo en días festivos, no ha hecho más que poner *límites* á lo que antes era ilimitado; pues la Iglesia puede continuar poseyendo bienes, autorizando la clausura, condenando la usura y vedando el trabajo en días festivos, con la diferencia de emplear al efecto tan solo su autoridad moral sobre los fieles. Finalmente, en otros casos, lo que ha tenido lugar no es sino un *deslinde*, como acontece en lo relativo al matrimonio, al registro civil y á los cementerios, pues ya se ve que, en estos extremos, al reivindicar el Estado la *parte* ó aspecto que le compete, ha dejado á la Iglesia aquella otra parte ó aspecto que es de su jurisdicción.

¿Representa toda esta serie de secularizaciones lo que los adversarios de ellas pretenden hacer creer, suponiendo que acusan, por parte del Estado, el alejamiento de Dios y de la religión? Todos los sistemas de relación entre la Iglesia y el Estado se han probado: y nadie sostiene, ni el de *confusión*, que es un hecho solo entre los mahometanos, y no más que una palabra en Inglaterra y Rusia; ni el de *separación*, que es una quimera, porque religión y derecho se han de encontrar en el seno de la sociedad, en el cual se entrecruzan todas las esferas de la actividad y todos los fines de la vida. Por otra parte, del de *subordinación*, según que se somete el Estado á la Iglesia ó esta á aquel, se va á parar, ya al *ultramontanismo* ó *hierocracia*, que hoy no es más que una pura doctrina, una vana teoría, cuya realización nadie espera, ya al *regalismo* ó *cesarismo*, que sería hoy un contrasentido, y que no satisface á nadie.

De donde resulta que precisa escoger entre el sistema de *concordatos*, que es en este punto lo que el eclecticismo en filosofía, el doctrinarismo en política y las cartas constitucionales otorgadas ó paccionadas en el régimen del Estado, y la *independencia* de la Iglesia y del Estado, proclamada, entre otros, por el ilustre conde de Montalembert, el cual añadió que, en las actuales condiciones de la sociedad, la Iglesia no podía ser libre si no

era libre todo el mundo; sistema que no conduce al Estado *ateo*, frase inexacta de que tanto partido se saca (porque, como dice Bordas, el Estado es *ateocrático*, no ateo; excluye al sacerdote, no á Dios); sistema que es el de la República norte-americana, donde, según declaración del clero católico, la Iglesia tiene todo lo que puede apetecer, y sistema que es el que impera hoy en Irlanda, á petición de los católicos mismos.

De otro modo, y vista la ineficacia del sistema de los concordatos, habría que volver al sistema antiguo, que es lo que pretende el ultramontanismo, sin más que sustituir el añejo principio de la *conexión de las causas* por el moderno de la *conexión de las doctrinas*, en virtud del cual, además de un dogma católico y una moral católica, únicas cosas que conocieron nuestros padres, tenemos una filosofía católica, una ciencia católica, un arte católico, una economía católica, un derecho católico y una política católica. Precisamente el problema que antes se planteaba entre el Estado cristiano y la Iglesia católica, hoy se plantea, en términos más generales, entre el Estado y la sociedad, y por tanto, las instituciones que forman parte de esta, entre otras la religiosa. Y es que ya no se puede hablar de Estado cristiano, sino de sociedades y pueblos cristianos; y por eso, al secularizarse el Estado, no se seculariza la sociedad, no se seculariza la vida; lo que se hace es encerrar á aquel en su propia esfera, que es la realización del derecho, en la cual puede intervenir la *fuerza*, y dejar á la acción individual y social que realicen los restantes fines de la vida con la condición indispensable de la *libertad*.

Planteada la cuestión en estos términos generales, la Iglesia tiene los mismos derechos que todas las personas sociales, y como tal, el absoluto de regir su propia vida con completa independencia, aunque sometida al Estado, del mismo modo, y no otro, que todas las personas jurídicas; atendiendo á lo cual es fácil ver lo que tenía de injusto é indebido el regalismo y lo que tenía de fundado y racional.

De aquí que, en suma, lo que la secularización de la política ha mermado es, no el *derecho* de la Iglesia, sino el *poder*, y no el poder social, sino el político; y aun este, no en cuanto le corresponde por ser una institución como otras, sino en lo que tenía de excepcional y privilegiado. Lo que incumbe hacer á la Iglesia, es, en vez de obrar mediante la fuerza del Estado sobre la sociedad, obrar directamente sobre esta, empleando como único medio la persuasión, reconociendo como condición indispensable la libertad, y como único fundamento de autoridad el prestigio.

## SOBRE LA OPINIÓN PÚBLICA,

por D. Alberto López Selva,

Doctor en Derecho.

(Continuación) (1).

## IV.

## ESFERA DE ACCIÓN DE LA OPINIÓN PÚBLICA.

La sociedad vive en el espacio y en el tiempo, desarrollando su propia vida en todas las esferas correspondientes á los distintos fines particulares que constituyen el fin total humano y realizándolos todos armónicamente por especiales órganos y fuerzas que en su seno existen. La vida social es al mismo tiempo religiosa, científica, artística, jurídica, moral, en una palabra, humana: es decir, que en su complejidad abarca todas las manifestaciones en que puede desarrollarse la actividad del hombre, y el espíritu que anima á la sociedad se encuentra solicitado por todos estos órdenes de cuestiones que, presentándose á su atención, conmueven más ó menos vivamente la conciencia social, en cuya esfera *pueden* penetrar todos indistintamente: la religión con sus dogmas, la ciencia con sus doctrinas, la moral con sus preceptos, los actos jurídicos, las producciones artísticas, las costumbres, los problemas políticos, todas las ideas, sentimientos é intereses que en la vida de las sociedades existen y se agitan. Esto nos demuestra cómo la esfera de acción de la opinión pública es ilimitada en cuanto á su objeto.

Ahora bien, la observación nos enseña que la sociedad, lo mismo que el individuo, no puede en cada momento prestar su atención simultáneamente á todos los hechos en que se determina su vida, y que la limitación de la actividad de su espíritu es causa de que no alcance á desplegar de una manera *intensiva* y *simultánea* todas las diversas acciones del pensamiento, del sentimiento y de la voluntad, que son necesarias para la realización armónica de su vida. En la imposibilidad de que toda la energía espiritual social se aplique al mismo tiempo á todas las esferas de la vida humana, vemos que los pueblos, obedeciendo al impulso de su vocación especial y de las circunstancias históricas, se dedican con preferencia á la realización de un fin particular, con perjuicio y retraso de los otros. Así es que la historia nos presenta épocas predominantemente religiosas ó políticas y pueblos principalmente científicos, artísticos ó industriales.

Cuando la fuerza social está concentrada sobre un objeto, la intensidad de su aplicación á un fin especial hace que este se desarrolle de una manera exagerada y predominante con

relación á los demás, originándose así un desequilibrio en el desenvolvimiento de la vida social. Por el contrario, cuando esta fuerza se encuentra dividida en distintas corrientes sobre diversos objetos, es evidente que su energía tiene que disminuir á medida que sea mayor el número de estos objetos á que se aplica; pero entonces también es más regular la marcha de la sociedad, más seguro su progreso y más comprensiva y extensa su cultura y civilización.

Hemos dicho que todas las ideas, sentimientos é intereses que se agitan en la sociedad, *pueden* llegar á conmover la conciencia pública, haciendo fijar sobre ellos, primero la atención, y más tarde la actividad del espíritu colectivo; pero esto no quiere decir que siempre y en todo caso se produzcan estos efectos. Hay hechos é ideas que no logran el necesario desarrollo para conmover la conciencia social, y queda limitada su acción á una pequeña esfera en alguno de los organismos particulares de la sociedad. Mas como en toda colectividad se da un espíritu que la anima, puede afirmarse que todo hecho ó idea, en cuanto adquieren alguna publicidad, son objeto de la atención de la opinión pública en mayor ó menor extensión; y en el proceso de su desarrollo, cuando este llega á ser completo y el movimiento que le acompaña suficientemente poderoso, es cuando impresionan á la sociedad lo bastante para determinar reacciones conscientes y eficaces en el espíritu público.

Por esto, pudiera parecer á una observación superficial que los grandes movimientos sociales se producen de una manera repentina, como efectos de la acción precipitada de una causa extremadamente activa; siendo así que todo movimiento político ó social está precedido de un movimiento en la opinión pública, y que este ha necesitado un largo período de preparación y gestación para llegar á producir, por su acción eficaz, esos resultados positivos, que no pueden ser nunca improvisados. Y esto es necesario siempre, puesto que la sociedad, lo mismo que el individuo, piensa las cosas antes de ejecutarlas; y para que lleve á cabo una empresa, es preciso que antes se haya propuesto realizarla, y haya hecho un examen más ó menos detenido de los medios y del procedimiento para su ejecución.

La limitación de la sensibilidad de la conciencia social, que parece á primera vista un obstáculo para el desarrollo de la vida de las sociedades, es, si bien se la considera, una de las condiciones precisas para que el progreso se realice. En efecto, si toda idea que se lanza á la publicidad, si todo acto que se realiza, si toda nueva tendencia que se manifiesta produjera inmediatamente una impresión en la conciencia pública, se vería sumamente perturbado el espíritu colectivo al agitarse, al mismo tiempo y con el mismo poder, por tan-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

tas ideas, tendencias y sentimientos encontrados y á veces contradictorios; se produciría una confusión entre la dirección nueva y las tendencias hostiles predominantes, y llegaría á hacerse imposible todo progreso espiritual, porque las nuevas ideas serían sofocadas en germen por los intereses y las opiniones dominantes, sin que llegaran á alcanzar el poder necesario para contrarrestarlas y vencerlas. Pero en vez de suceder así, las nuevas ideas y tendencias germinan y se difunden lentamente, se propagan y adquieren fuerza y desarrollo, sin que las opiniones y tendencias opuestas puedan impedirlo; y cuando ya son suficientemente potentes, se apoderan de una manera irresistible del espíritu público. Solo así es posible el progreso espiritual de las sociedades; solo de esta manera es como se han podido verificar en la historia todos los trascendentales cambios políticos y los movimientos sociales que han realizado los pueblos. Siguiendo este proceso de acumulación á través del tiempo, de todas las energías de los organismos sociales y de generaciones enteras, es como puede llegar á ser eficaz, poderosa é irresistible en su movimiento y en sus resultados, la acción de la opinión pública.

(Concluirá.)

## INSTITUCIÓN.

### CONVERSACIONES PEDAGÓGICAS

#### EN LA INSTITUCIÓN.

(Continuación) (1).

29. 20 de Febrero.—Sigue el *Congreso de enseñanza superior y secundaria*.—Sección segunda.—Primer tema: sobre la instrucción de las jóvenes.—Si debe haber una segunda enseñanza especial para ellas. Razones de conveniencia, fundadas en las condiciones de sexo. Parecer del Congreso.—Edad á que debe empezarse el estudio de las lenguas.—Enseñanza de las ciencias naturales. Se partió de la base de que la mujer no debe recibir mucha cultura científica.—Tendencias diversas respecto á la instrucción y educación de la mujer.—Estado de los liceos franceses para señoritas: *surmenage* de trabajo y tono general de la enseñanza.—Necesidad de añadir al programa asignaturas de ciencias: geometría, cosmografía, física y química con carácter experimental, etc.—Opinión de M. Bréal sobre el estudio de las lenguas: su objeto esencial es llegar á hablarlas bien. Discusiones.

Segundo tema: organización del bachillerato.—Discusión sobre la posibilidad de establecer diversas formas de él.—Epoca de empezar la segunda enseñanza: debe retraerse lo posible.—Oposición de la mayoría á este

voto, fundándola en el mucho tiempo que exige la enseñanza clásica.—Diferentes opiniones sobre el estudio del griego: si debe ser facultativo.—Voto general favorable al sostenimiento de las lenguas clásicas.—Visible subordinación de las ciencias á las letras. La 2.<sup>a</sup> enseñanza «moderna» ó «realista» en las varias naciones.—Triple solución adoptada por el Congreso.

Tercer tema: sanción de los estudios secundarios.—Se discutió poco, por ser la última y más difícil.—Opinión general favorable á una sanción. ¿Debe fundarse en la conducta del alumno en clase y en el juicio personal del profesor?—Cuestión sobre los exámenes y sobre el valor en ellos de los antecedentes de clase.

30. 13 de Marzo.—*Congreso de enseñanza primaria*.—Su organización oficial. Motivos de ella.—Sus miembros han sido elegidos por las Normales y de entre los inspectores y maestros de cada departamento y distrito.—Carácter muy nacional de este Congreso.—Su inauguración por el ministro de Instrucción pública.—Temas propuestos.—División del Congreso en tres secciones, una para cada tema.—Manifestación de las dos tendencias de la enseñanza primaria francesa, en la elección de presidente y demás cargos.—Oposición de la mayoría de los maestros contra el nuevo personal, procedente de la enseñanza superior.—Cómo se nombran los inspectores, los profesores de las escuelas normales, etc.

Tema primero: organización de las Normales.—La escuela aneja. Si debe ser *modelo* ó del tipo usual.—Quién debe dirigirla. Oposición entre los maestros y el partido gubernamental: la teoría y la práctica.—Votación en favor de los primeros.

Tema segundo: participación de la mujer en la enseñanza primaria.—El Gobierno, partidario de aumentarla.—Oposición de los maestros y de las mismas maestras.—Votación contra algunas disposiciones vigentes: las escuelas mixtas deben ser regentadas por hombres; la inspección de las mujeres se contraerá á las escuelas maternas; en las Normales de maestras puede haber *profesores*.—Conservación de la Inspección general de las escuelas maternas: homenaje á Madame Kergomard. Historia profesional y carácter de esta escritora.

Tema tercero: enseñanza profesional en las escuelas. Su concepto.—Exclusión de la discusión sobre el trabajo manual.—Introducción de la agricultura en el programa.—El comercio, solo en las Normales, con teneduría de libros.—La industria, en la escuela primaria superior.

(Continuará.)

(1) Véase el número 314 del BOLETÍN.