

BOLETIN DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA.

La INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena á todo espíritu é interés de comunión religiosa, escuela filosófica ó partido político; proclamando tan sólo 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.)

El BOLETIN, órgano oficial de la *Institucion*, publicación científica, literaria, pedagógica y de cultura general, es la más barata de las revistas españolas, y aspira á ser la más variada.—Suscripción anual: para el público, 10 pesetas; para los accionistas, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 0,50.—Secretaría, Paseo del Obelisco, 8. Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institucion* gira á los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.—Véase siempre la «Correspondencia».

AÑO XII.

MADRID 29 DE FEBRERO DE 1888.

NÚM. 265.

SUMARIO.

EDUCACION Y ENSEÑANZA.

La federación general de los maestros belgas, por *M. A. Sluys*.—Reglas fundamentales de la enseñanza liberal, por *M. H. Marion*.

ENCICLOPEDIA.

Sepulcros de los siglos XIII y XIV, por *D. E. Siler*.—El Marqués de Pombal, por *D. R. M. de Labra*.

INSTITUCION.

Noticia.—Libros recibidos.—Correspondencia.

EDUCACION Y ENSEÑANZA.

LA FEDERACION GENERAL

DE LOS MAESTROS BELGAS,

por *M. A. Sluys*.

(Continuacion) (1).

El Congreso de 1883 se celebró en Hasselt (Limburgo), ó sea en el centro de la provincia donde la reacción clerical contra las escuelas oficiales se manifestaba con más intensidad.

El procedimiento de la lectura elemental fué el objeto de las discusiones.

El método generalmente empleado hasta entonces era el sintético; se enseñaba, primero, las vocales; luego, algunas consonantes; en seguida, sílabas; y, por último, palabras. Los autores en boga habían compuesto cartillas basadas en este orden progresivo. *M. Gallet* había publicado hacia algunos años un método de lectura fundado en el análisis; hacia descomponer desde luego palabras usuales en sílabas, las sílabas en sonidos y articulaciones; la escritura precedía á la lectura. *M. Dries*, Director de escuela en San Gil, había aplicado el mismo sistema á la lectura flamenca. Por lo demás, el procedimiento analítico era conocido desde hacía años y aplicado en Alemania (Método de las palabras normales, de *Vogel*), en Holanda (Método *Bouman*), y había sido introducido en Bélgica, bajo el régimen holandés,

por los maestros iniciados en este procedimiento por *M. Prinsen*, director de la escuela normal de Haarlem.

A pesar del largo eclipse sufrido por el método analítico, los maestros votaron las conclusiones siguientes, que dieron el triunfo á los partidarios del análisis aplicado á la lectura:

1.º El método sintético no está conforme con el espíritu del programa; el alumno imita pasivamente al maestro; se cansa con combinaciones que no tienen para él ninguna significación y toma aversión á la lectura.

2.º Por el contrario, la aplicación del método analítico presta más atractivo á la lectura, porque, desde el principio, el alumno comprende lo que se le enseña, lo que lee.

3.º El método analítico sigue una marcha natural, conforme á las operaciones de las facultades intelectuales, la marcha que sigue la madre al enseñar á hablar á su hijo: le enseña el objeto, antes de decirle el nombre.

Hé aquí los procedimientos recomendados:

a) EJERCICIOS PRELIMINARES.

1.º *La sílaba*.—El maestro pronuncia palabras compuestas de una, de dos ó de varias sílabas (palabras cortas, palabras largas). ¿Cuántas veces hay que abrir la boca? Los alumnos buscarán palabras compuestas de una, de dos ó de varias sílabas.

2.º *El sonido, la letra, las vocales*.—El maestro pronuncia palabras y hace nombrar las vocales que hay en ellas. Los alumnos buscan palabras en las cuales suenan las vocales nombradas por el maestro. La letra ó la forma escrita se enseña al mismo tiempo. El maestro dicta palabras, los alumnos enuncian y escriben los sonidos que se presentan en ellas. Las palabras pronunciadas por el maestro deben pertenecer todas al vocabulario de los niños.

3.º *Ejercicios preparatorios á la escritura*.—Posición del cuerpo, de la mano y de los brazos. Ejercicios gimnásticos de la mano y de los dedos. Uso del encerado y del yeso, de la pizarra y del pizarrin. Ejercicios de dibujo sobre las partes de las letras. Ejercicios gráficos sobre las vocales.

(1) Véase el número anterior del BOLETIN.

b) EJERCICIOS PROPIAMENTE DICHOS DE LECTURA ELEMENTAL:

1.º Por una corta conversacion, los niños se enteran del objeto mismo, ó de una representacion fiel del objeto cuyo nombre se quiere enseñar.

Por lo que toca á los términos que designan, no un objeto sensible, sino una relacion gramatical (verbos, calificativos etc.), su valor se aprende por ejemplos: el mármol *es* duro, el plomo *es* pesado (verbo); el mármol *es* duro, el marfil *es* duro, el plomo no *es* duro (calificativo); poned las manos *sobre* la cabeza, poned el pizarrin *sobre* el pupitre, el pájaro está *sobre* la rama (preposicion), etc., etc.

2.º El nombre ó palabra hablada se pronuncia varias veces distinta y correctamente durante la conversacion, así por el maestro, como por los discípulos.

3.º Esta palabra se descompone en todas sus partes, y luego se recompone, dando á las consonantes su valor fonético.

4.º Se escribe luego en el encerado, se lee y se vuelve á leer.

5.º La forma escrita es imitada por los alumnos, en sus elementos, primero, y en su conjunto, despues.

6.º La palabra se reproduce de memoria al dictado.

7.º Se procede gradual y lógicamente: las palabras se siguen en el órden de su analogía ortográfica: se elige términos cuya explicacion sea fácil.

8.º Se utiliza todo lo posible las palabras aprendidas para formar oraciones al alcance de la inteligencia de los niños y que presenten una nocion interesante y útil. Estas frases se las escribe de memoria, ó sirven para ejercicios fáciles de permutacion, lo cual favorece la enseñanza del estilo.

Desde entonces, el método analítico se ha propagado en las buenas escuelas. No ha sido prescrito por las autoridades; y debo decir que la influencia de ciertos inspectores, autores de cartillas sintéticas, ha impedido en determinadas regiones la introduccion en las escuelas de los procedimientos analíticos preconizados en el Congreso.

El reglamento general de las escuelas contenía un artículo formulado como sigue:

El maestro debe poner empeño en dar á conocer y hacer amar y practicar las virtudes morales.

El Congreso examinó de qué manera habia de proceder el maestro para conseguirlo.

La cuestion era importante. El clero calumniaba evidentemente á las escuelas láicas, pretendiendo que eran focos de impiedad y de inmoralidad. Se trataba de establecer de qué manera podria la escuela ejercer una accion eficaz sobre la moralidad de los niños, sin recurrir á pueriles sermones, á catecismos, á

prescripciones verbales, sin alcance cuando se dirigen á niños de 6 á 12 años.

Las conclusiones adoptadas, previos brillantes debates, tienen un carácter esencialmente práctico. Hélas aquí:

1.º Que el maestro practique todos sus deberes morales de suerte que pueda servir de ejemplo á sus alumnos.

2.º Que aproveche todos los incidentes de la vida escolar para dar á conocer á los niños confiados á sus cuidados sus deberes para consigo mismos, para con sus padres, sus superiores, sus semejantes y su patria.

3.º Que aproveche, sobre todo en los dos primeros grados, todas sus lecciones y especialmente las lecciones de lectura, de redaccion y de historia, para hablar á los alumnos de sus deberes morales.

4.º Que sacrifique cada semana algunos momentos á una lectura moral, ó á una narracion que tenga por objeto fundar una nocion del bien.

5.º Que haga, en el tercer grado, un curso regular de moral, dado en dias y en horas fijas. Por supuesto, práctico, y no didáctico.

6.º Que se empeñe de un modo particular en ganarse el afecto y la confianza de sus alumnos. Que sus enseñanzas, como la del hogar doméstico, respiren, pues, la sencillez, la bondad, el amor; los niños se hallarán así en disposiciones más felices para aprender á amar los deberes que se les haga conocer.

7.º Que ponga de relieve las ventajas de la práctica del bien y las funestas consecuencias de la mala conducta.

8.º Que no desperdicie ninguna ocasion para poner de relieve la belleza de la virtud y la fealdad del vicio. Con este propósito, tratará de sacar partido de la influencia que la cultura estética ejerce sobre la educacion del corazón.

9.º Que combata las preocupaciones y las supersticiones.

10. Que acostumbre á los niños á una actividad constante y á una buena disciplina.

11. Que acostumbre á los niños á la práctica de las reglas y usos de la decencia.

12. Que introduzca el ahorro en la escuela.

Con esto se advierte bien toda la distancia—distancia enorme—que separa á la escuela moderna, láica, neutral, científica, de la escuela confesional: esta funda la moral en la fe; aquella, en la razon y el amor: la confesional se contenta con dogmas y fórmulas; la otra no obra sino por hechos examinados y razonados: la una forma, ó creyentes estúpidos, ó incrédulos escépticos; la otra forma hombres que piensan y obran bien.

El Congreso de Verviers (1884) tuvo lugar en circunstancias profundamente desfavora-

bles. En Junio de 1884, las elecciones habían derrotado á la mayoría liberal; y el Gobierno ultramontano se estrenó con la supresion del ministerio de instruccion pública, la derogacion de la ley de 1879 y la promulgacion de otra nueva, que destruía la obra escolar reedificada por los liberales. Nueve escuelas normales del Estado se destruían de una plumada. Simples particulares, sin ninguna garantía seria de moralidad ni de saber, obtenían el privilegio de crear institutos normales para la formacion de maestros oficiales, y el clero hacia que el Gobierno, muy dispuesto á obedecerle, aprobase escuelas normales destinadas á hacer desaparecer las del Estado. Se proclamaba á los municipios dueños absolutos de su enseñanza; podían suprimir libremente todas sus escuelas, menos una, pues para esta se requería un acuerdo ministerial. El Gobierno retiraba en gran parte los subsidios destinados al servicio de las escuelas primarias: de modo que los municipios obligados á atender con sus solos recursos al sostenimiento de las escuelas, se vieron forzados á elegir entre la ruina de su presupuesto ó la supresion de las escuelas; y la mayoría, sobre todo en los campos, no vaciló en sacrificar las últimas. El clero católico tomaba la revancha en todas partes: allí donde el consejo comunal era clerical, le intimaba la orden, siempre obedecida, de cerrar las escuelas oficiales, despedir al maestro ó la maestra laica y adoptar la escuela libre fundada por él y dirigida por un maestro sin valer, improvisado, que había hecho sus estudios normales, guardando vacas ó desempeñando las funciones de sacristan.

La administracion liberal de Verviers hizo cuestion de honor el recibir dignamente á los maestros láicos, señalados en aquel momento á las venganzas episcopales. Todas las sociedades de música de la ciudad, las asociaciones para la propaganda de la enseñanza como *Les Soirées populaires*, la Sociedad de gimnástica formaban un cortejo con los 2.000 alumnos de las escuelas municipales: á la cabeza del cortejo se llevaba una inmensa corona con estas palabras: *Ley de 1879. Los padres de familia á la enseñanza oficial. Testimonio de gratitud y confianza.* En otro cartel, el retrato del rey y estas palabras que había pronunciado seis años antes:

«La cultura intelectual de un pueblo es, más que nunca en los tiempos presentes, la fuente esencial de su prosperidad.»

Este cortejo acompañó á los maestros que venían al Congreso, desde la estacion á la sala de sesiones, atravesando la ciudad, y la poblacion aclamaba aquel espectáculo conmovedor.

El burgomaestre, Mr. Ortmam-Hanzeur, afirmaba en el discurso de recepcion la inquebrantable resolucion de los liberales de mantener y desarrollar las escuelas del pueblo, á pesar de la reaccion clerical.

Digamos de pasada que aquel mismo dia, 7 de Setiembre, 80.000 aldeanos reclutados por el clero, la nobleza, los diputados y los senadores clericales, se reunían en Bruselas en un inmenso cortejo, para ir á palacio, á pedir al rey la destruccion de la enseñanza pública é insultar al liberalismo de la capital, cuyo burgomaestre, Mr. Buls, había afirmado la fidelidad al deber de instruir al pueblo. Aquel cortejo reaccionario fué puesto en la más lamentable dispersion por el pueblo de Bruselas que, indignado, había izado por todas partes la bandera azul, enseña de liberalismo.

En Verviers, el Congreso decidió enviar un mensaje al rey para poner á los maestros bajo su alta proteccion y obtener que las posiciones adquiridas se respetasen.

Este mensaje no dió resultado. *Dura lex, sed lex.*

Se discutieron, en este Congreso, los principios del método para enseñar una segunda lengua en la escuela primaria.

Ya he dicho que la poblacion belga se divide en dos grupos étnicos de igual fuerza numérica: los walones, que hablan dialectos latinos y han adoptado la lengua francesa, y los flamencos, que hablan dialectos germánicos y cuyo idioma es el neerlandés, hablado por los Países Bajos septentrionales.

El afrancesamiento del país flamenco ha constituido, durante mucho tiempo, el objetivo de los gobiernos que en Bélgica se han sucedido desde 1830. Pero no ha ofrecido resultado, y los partidarios de la lengua flamenca (*flamingants*), han reivindicado sin cesar para su raza el derecho de desarrollarse en su lengua materna.

Los maestros están, sin embargo, conformes por unanimidad, ó poco menos, en que hay que recomendar la necesidad de enseñar las dos lenguas nacionales en la escuela primaria.

Se decidió:

1.º Que la enseñanza de la segunda lengua no debía empezar hasta el segundo año de estudios, cuando los alumnos se han ejercitado durante un año en hablar, leer y escribir la materna.

2.º Que esta enseñanza debería tener carácter esencialmente práctico: conversaciones sobre las cosas usuales, lectura, aprendida sólo cuando los alumnos saben ya leer en su lengua, pocas traducciones, pocas reglas de gramática—las estrictamente necesarias para la ortografía—muchos ejercicios orales, redacciones.

El Congreso emitió tambien el voto de ver extenderse á las escuelas primarias los ejercicios principales del método de Fröbel.

Finalmente, MM. Van Kalken y Calozet dieron á conocer la organizacion de la enseñanza de los trabajos manuales en Alemania y en Suecia.

El Congreso de 1885 se celebró en Amberes. Se discutió detenidamente el método que debería seguirse en la enseñanza de la Geografía. La asamblea opinó que en esta enseñanza convenía seguir los principios desarrollados por J. J. Rousseau, en el *Emilio*, por Pestalozzi, en *Cómo educa Gertrudis á sus hijos*, y en la *Ciencia de la Educación*, de Bain. La discusión se resumió en estos términos:

1.º La enseñanza de la Geografía no debe consistir en una nomenclatura de nombres y de números, sino que debe tener por objeto el conocimiento de las cosas.

2.º Para conseguirlo, hay que emplear un sistema mixto, basado sobre el análisis y la síntesis, de modo que la enseñanza de la Geografía presente los tres caracteres siguientes:

a) Ser racional y razonada; b) ser intuitiva; c) ser práctica.

3.º Para que el encadenamiento de las nociones siga un orden lógico, hay que ir de lo conocido á lo desconocido; la clase, la escuela, las cercanías, el pueblo, el distrito. Observar el horizonte, para deducir de él la forma de la tierra. Observar el sol, la estrella polar: orientación.

El alumno debe hallar por sí mismo todo cuanto la reflexión pueda hacerle descubrir. Las nociones de Geografía física son, pues, de grande importancia. El maestro investigará con el discípulo la causa de ciertos hechos; la dirección de las corrientes de aguas, las producciones naturales relativamente al clima y al suelo, la industria propia del país, la importancia de las ciudades, etc. Establecerá relaciones entre la topografía real de los lugares estudiados y la topografía ficticia de los mapas. El país natal servirá de comparación para el estudio de los países extranjeros.

4.º Ser tan intuitivo como sea posible. Hay que dar idea de las cosas antes de representarlas. Por lo tanto, hay que hacer excursiones. Recorrer las cercanías, la comarca, el distrito y aún la provincia; los valles, las colinas, las orillas de los ríos; trazar una isla verdadera, una península, afluentes, confluente, etc.; hacer levantar planos, ántes de trazar mapas, é insistir sobre la lectura de unos y otros; utilizar las relaciones de viajes, las fotografías, los cuadros, las estampas, etc.; emplear esferas y otros objetos: tales son los puntos principales que no hay que perder nunca de vista.

5.º Esta enseñanza será práctica, si los planos y los mapas se trazan por el alumno, al mismo tiempo que por el maestro en el encerado; si no se recarga la memoria con detalles insignificantes; si la posición de las ciudades se determina con relación á los ríos y á las grandes vías de comunicación; si se acostumbra al niño á apreciar las distancias, á encontrar la posición de los puntos importantes por medio de esferas; si se eligen asuntos de redacción en cada rama; si se hacen nu-

merosos viajes imaginarios, dando informes útiles sobre las comarcas y localidades, y mencionando los hechos históricos que se relacionan con ellas.

Nota. Son indispensables las frecuentes repeticiones. Aquí se habrá de recurrir al método analítico, y se empleará la esfera y las cartas mudas.—Conviene llevar de frente, en cada grado, el estudio de la geografía del suelo natal y la de la geografía general.

La cuestión de los trabajos escritos en la casa dió lugar á un vivo debate. Unos los declaraban necesarios, para acostumbrar á los niños á trabajar por sí mismos; otros pensaban que cuando el niño de 6 á 12 años ha asistido cinco horas á la escuela, su cerebro ha trabajado bastante y debe descansar y jugar.

La sección flamenca votó lo siguiente:

«En las escuelas bien organizadas, consideramos los trabajos escritos en la casa como ejercicios inútiles. Estas tareas nos parecen contrarias á la higiene, porque es más que suficiente ocupar los tiernos cerebros durante seis horas de trabajo intelectual.»

La sección francesa decidió que:

1.º La cuestión no puede recibir una solución general: importa tener en cuenta ciertas circunstancias locales ó especiales.

2.º *Utilidad.*—Sin embargo, cuando sean cuidadosamente elegidos, serán inseparables de un buen método de enseñanza. Hacen realizar una ganancia preciosa de tiempo. Perfeccionan los conocimientos adquiridos en la escuela y estimulan el trabajo personal. Ofrecen al maestro un medio excelente de comprobar la eficacia de su enseñanza, de conocer el carácter de los alumnos y descubrir sus defectos, sus cualidades y sus aptitudes particulares.

3.º *Materia, elección.*—Todas las ramas del programa pueden dar materia para trabajos en la casa. Estos deben versar sobre cosas enseñadas, cuya aplicación y complemento sirvan entonces para facilitar ó constituir un ejercicio de preparación á la lección del día siguiente. Nunca deberán exceder del grado de inteligencia de la clase, procurarán hacerse atractivos y tendrán siempre por objeto cultivar la iniciativa personal del alumno.

4.º *Preparación.*—El trabajo preparatorio debe precisarse con claridad la tarea impuesta. Esta será precedida de lecciones y explicaciones que pongan al alumno en estado de ejecutarlo de una manera correcta y sin que tropiece con demasiadas dificultades.

5.º *Extensión ó duración.*—La extensión de cada uno de estos trabajos debe estar en relación con la fuerza de los alumnos. En general, no ha de ocupar más de una hora por día.

6.º *Corrección.*—El modo de corrección que debe emplearse, depende de la clase de trabajo impuesto. Sin embargo, es necesario que la corrección se haga de un modo razo-

nado y, en cuanto sea posible, por el alumno mismo, bajo la direccion del maestro.

Estas conclusiones se adoptaron por unanimidad.

La organizacion de las escuelas normales fué tambien objeto de una larga discusion. La presentaré en el discurso siguiente, que contiene una breve historia de nuestra organizacion normal.

«Creo que no será ocioso pasar una rápida revista á las diferentes fases de la enseñanza normal en nuestro país.

Recuerdo la época en que apenas existía la enseñanza normal. Los maestros se formaban segun el antiguo método, es decir, que el maestro de ciudad ó de aldea distinguía entre sus alumnos á un jóven que á él le parecia tener aptitudes para la funcion de maestro, lo tomaba como *monitor* hacia la edad de 14 ó 15 años, le hacía trabajar con él en clase, le encargaba de quehaceres inferiores y, fuera de las horas de escuela, le daba algunas lecciones sobre las materias de enseñanza primaria.

En esta preparacion del maestro, el aspecto profesional ocupaba un puesto extremadamente amplio; el aspecto intelectual, científico y literario se sacrificaba casi del todo; en suma, el maestro no podía enseñar á su *monitor* más que lo que él sabía, que no era mucho.

Bajo el punto de vista profesional, este sistema tenía ventajas serias, pero tenía tambien graves inconvenientes. El jóven, así formado, aprendía á gobernarse, se iniciaba en los procedimientos, en el método de su maestro. Pero aplicaba estos procedimientos por simple imitacion, por *rutina* y nada más; los principios fundamentales del arte de la educacion eran letra muerta para el maestro, que vivía en la ignorancia absoluta de la fisiología y de la psicología, sin las cuales no hay sin embargo pedagogía seria.

El sistema de *monitores*, que data de la Edad Media, era, pues, favorable al mantenimiento de la rutina.

Bajo María Teresa, se creó la primera escuela normal belga, que destruyó la revolucion brabantona.

Bajo el gobierno holandés, se creó en Bélgica la enseñanza normal. Suprimida de 1830 á 1842, se restableció despues del voto de la ley sobre instruccion primaria.

En las escuelas normales, bajo los tres sistemas escolares (1842—1879—1884), el aspecto profesional se sacrificó. Con arreglo á la ley de 1842, se daba en ellas una enseñanza literaria y científica estrecha, que se perdía en las minuciosidades y era muy poco apta para elevar el pensamiento de los jóvenes; éstos recibían cursos teóricos de una pedagogía rancia, sin bases científicas, extraña á la fisiología y á la psicología, monton incoherente de

principios, de fórmulas, de recetas que no conducen á nada, ni tienen ningún fundamento. Su aplicacion en la escuela primaria no ocupaba más que un lugar muy restringido en el programa.

Introdujéronse reformas; se añadieron nuevas ramas; se decidió que hubiese una escuela de aplicacion; pero debe reconocerse que hasta hoy nuestra enseñanza normal se define por dos hechos. Es el primero, su programa recargado, el cual tiene un carácter científico y literario que hace de la escuela normal una escuela superior de enseñanza intermedia (1). El aspecto profesional y puramente pedagógico no ocupa sino un lugar muy restringido. En realidad, no hay más que una hora de ciencia pedagógica, en el primer año; tres, en el segundo; seis, en el tercero; y esto, en un programa que exige de 30 á 32 horas de leccion por semana.

En otros términos: las ciencias pedagógicas no ocupan de la actividad intelectual más que $\frac{1}{32}$ en el primer año; $\frac{1}{10}$ en el segundo; $\frac{1}{5}$ en el tercero. Tal es la proporcion.

En estas condiciones, la escuela normal no es en realidad una escuela profesional, sino una escuela de enseñanza intermedia de grado superior, con otra profesional aneja. Así es que los jóvenes que salen de la escuela profesional, de lo que menos saben es de *ciencia* pedagógica y de *práctica* profesional. No ha habido tiempo bastante para enseñarles la ciencia y el arte de la educacion.

La escuela normal no responde, pues, en una gran parte, á su objeto. Espero que esta situacion no durará; que se transformará; que esta escuela deberá llegar á cumplir positivamente el fin para que se ha creado, es decir, á enseñar las ciencias pedagógicas y la práctica de la enseñanza.

¿Quiere decir esto que se suprima en ella la enseñanza científica y literaria?

Hay que entenderse sobre este punto. Estimo que el profesor debe poseer algo más que los conocimientos que ha de enseñar. Debe tener conocimientos científicos y literarios que vayan mucho más allá de la enseñanza primaria. Debe conocer las ciencias naturales, la música, la gimnasia, el dibujo, las matemáticas, etc. Es preciso que tenga una inteligencia muy cultivada; que reciba una enseñanza literaria y científica muy amplia. Pero esta no es la obra de la escuela normal, ni tiene con ella más que una relacion muy distante.

La escuela normal, como tal, es la escuela

(1) En todo esto, la censura es perfectamente aplicable á la organizacion de nuestras Normales, sin otras diferencias de importancia que las que nacen de nuestra gran inferioridad. Por ejemplo, en vez de «escuela intermedia,» póngase «instituto,» y es el mismo fenómeno. Ya se sabe que la enseñanza intermedia (*enseignement moyen*) representa en Bélgica una especie de segunda enseñanza disminuida, ó de primaria superior.—N. de la R.

donde se enseñan las ciencias pedagógicas y la práctica de la enseñanza.

La primera proposición que formulo es, por consiguiente: Exigir, para ingresar en la escuela normal, los conocimientos de un programa científico y literario que se determinará y que ha de comprender todas las materias que el profesor deba poseer bien: lengua patria, otra segunda lengua, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, etc., etc.

Me preguntarán: ¿Y dónde podrán, los jóvenes que se destinan á esta carrera, adquirir tales conocimientos? En institutos especiales, escuelas anejas, ó escuelas preparatorias para la normal, en el Atenco (1), en la escuela media, donde les parezca; no faltan en nuestro país establecimientos donde adquirir cultura general, tanto literaria como científica.

En cuanto á la escuela normal, propiamente dicha, su programa habria de ser esencialmente pedagógico, comprendiendo, sobre poco más ó ménos, las ramas siguientes:

La *anatomía*, la *fisiología*, bases de los conocimientos pedagógicos: la *psicología*, que considero como un capítulo de la fisiología (es la fisiología del cerebro); la *pedagogía general*; la *metodología general*; la *historia de los sistemas pedagógicos*; y, en fin, la *metodología especial* á cada rama, el estudio profundo del programa primario, estudio que habrá de hacerse, no bajo el punto de vista del fondo, sino de la aplicación de los métodos á la enseñanza primaria de dichas ramas.

En el sistema actual, esta parte que acabo de señalar, parte esencial, única que puede formar á un maestro inteligente y práctico, sólo ocupa un lugar muy restringido en el programa de las normales.

El programa actual de estas escuelas es muy vasto; si lo leyérais, veríais que comprende, con poca diferencia, todas las materias de la enseñanza media superior, en su sección profesional. Pero si considerárais el tiempo que se le consagra, reconoceríais que los profesores están obligados á recorrerlo muy rápidamente, y que, á pesar del abrumador trabajo que impone á los alumnos, trabajo continuo de diez horas diarias por lo menos, es imposible que estos se asimilen convenientemente todas las materias.

La enseñanza de las ciencias pedagógicas, propiamente dichas, es, pues, absolutamente insuficiente en nuestras escuelas normales.

Tan cierto es esto, que la inmensa mayoría de los maestros declaran—y yo mismo hago esta declaración por lo que personalmente me concierne—que la ciencia pedagógica y el arte de enseñar han tenido que aprenderlos fuera de la escuela normal; hasta tal punto habia sido insuficiente su preparación profesional en ella, lo mismo teórica que práctica.

Procede esto de que, al redactar los programas de las normales, no se ha tenido en cuenta el fin real á que se debia tender. No se ha definido bien lo que debia ser una escuela de esta clase. Ya sé que su contingente se recluta, por lo general, entre los hijos de labradores ó de artesanos, los cuales no han recibido más que una instrucción primaria insuficiente. En estas condiciones, los tres años de estudios de la escuela normal se dedican en gran parte á dar á estos jóvenes la instrucción científica y literaria de que carecen, y no queda más que un lugar muy pequeño para las materias pedagógicas.

Hay que evitar esta confusión, que consiste en mezclar dos escuelas, en detrimento de una y otra. Hay que decir: para entrar en la normal, es necesario tener una preparación literaria y científica muy amplia.

Hay que exigir de los que se presenten, vengan de donde vinieren, que prueben en un exámen serio que poseen las ciencias físicas, matemáticas, naturales, literarias, etc., de un modo suficiente para emprender con éxito los estudios pedagógicos. Sólo bajo dicha condición podrán entrar en la escuela normal y podrá tener ésta su verdadero carácter, que debe ser esencialmente pedagógico y práctico.

Entiendo que, aun disponiendo de jóvenes que posean los conocimientos generales ya indicados, hará falta consagrar tres años enteros, por lo ménos, á las ciencias pedagógicas y prácticas, para que, al salir de la normal, se hayan formado verdaderos maestros inteligentes y ejercitados.

Sólo cuando un joven, cuyo cerebro ha sido caldeado con exceso por la obligación de adquirir rápidamente vastos conocimientos, logra salir de la escuela normal para ser colocado al frente de una clase, es cuando hace su pasantía, y la hace en pésimas condiciones para sí mismo y para los alumnos que se le confían. Trata de acordarse de principios pedagógicos suministrados rápidamente; y los aplica como puede. Muévase á menudo al lado de la cuestión, sin acertar á distinguir lo que es práctico; la realidad no se le aparece, sino á través de teorías vagas, mal comprendidas. Nadie está allí para enseñarle el buen camino: hace clínica médica sobre sus discípulos, víctimas de su preparación incompleta.

Acaba por llegar á ser buen maestro, pero por un camino largo, difícil, y no por el camino derecho, á saber: la preparación pedagógica en la escuela normal.

Me importa resumir en forma de conclusiones lo que acabo de decir. Propongo, pues, á la Asamblea que vote los puntos siguientes:

- 1.º La Escuela normal, propiamente dicha, debe ser un instituto de enseñanza pedagógica y metodológica, con carácter esencialmente práctico.
- 2.º Para entrar en esta escuela normal, es

(1) Equivale al liceo francés, al gimnasio alemán y á nuestro instituto de 2.ª enseñanza.—N. de la R.

preciso que el candidato posea conocimientos generales, científicos y literarios, correspondientes al programa de la enseñanza media; este programa se podría formular en detalle.

3.º La preparación de los candidatos se hará, según las localidades, en las escuelas primarias superiores, en las escuelas medias ó en los Ateneos; se podría agregar á la escuela normal *cursos preparatorios*, en los cuales los jóvenes que hubiesen salido de las escuelas normales completasen sus estudios generales, científicos y literarios. Pero la asistencia á estos cursos no habría de hacerse obligatoria. Hay que dejar mucho lugar á la iniciativa y permitir á los jóvenes que hubiesen adquirido estos conocimientos completos por un trabajo personal, el ingreso directo, previo exámen, en la normal.

4.º El programa de la escuela normal, propiamente dicha, comprenderá: anatomía, fisiología, higiene general y escolar, psicología, moral, pedagogía general, metodología general y especial, historia de las teorías de educación, ejercicios gimnásticos, aplicación de los métodos en la escuela aneja, bajo la dirección de los maestros de la normal.

5.º En la escuela normal, propiamente dicha, allí donde se enseña la ciencia y el arte pedagógicos, el cuerpo de profesores debe componerse de hombres que hayan enseñado en la escuela primaria seis años, por lo menos. Estimo que, para dirigir la preparación pedagógica de los maestros, hay que ser, no sólo un hombre instruido, sino también un práctico; sé muy bien que hay pedagogos teóricos que serían incapaces de dar una lección conveniente; y en la escuela normal hacen falta profesores que posean á fondo la teoría y la práctica de la pedagogía. Sólo quien ha tenido seis años de práctica, por lo menos, en una escuela primaria, puede ser el guía de los jóvenes que se destinan á la enseñanza. (*Aplausos.*)

En un curso preparatorio, en donde se enseñen las ciencias generales, las matemáticas, las ciencias naturales, etc., no es absolutamente necesario que el cuerpo docente esté compuesto exclusivamente de maestros. Evidentemente, es bueno que, allí, haya especialistas; hay que enseñar las matemáticas, no como método, sino como ciencia. Para la literatura, también se requiere especialistas, hombres que posean bien la rama que haya de enseñar y el arte de enseñar esta rama.

Por consiguiente, no extendiendo la conclusión que proponía hace un momento, al curso preparatorio en que se enseñasen las ciencias y las letras; mas para la escuela normal propiamente dicha, la escuela pedagógica y práctica, es esencial que digamos como se ha dicho en el Congreso del Havre: son necesarios, como cuerpo docente, hombres que hayan enseñado en la escuela primaria seis años, por lo menos.

Tales son, en resumen, las proposiciones

que tenía intención de someter á la asamblea.» (*Aplausos.*)

Después de una discusión bastante larga, estas conclusiones se adoptaron.

* * *

El Congreso de 1886, tuvo lugar en Namur. Se distinguió por un incidente que alcanzó inmensa resonancia. El regidor encargado de instrucción pública, M. Rouveau, presidía el banquete celebrado al finalizar los trabajos del Congreso. Todos estaban preocupados por la situación, cada vez más precaria, creada á la enseñanza pública y á los maestros oficiales que habían permanecido fieles á su deber y á su juramento, y que eran perseguidos por este motivo por el clero. En 167 municipios, la última escuela primaria comunal había sido suprimida; y estos municipios reunidos contaban en globo con una población de 226,160 habitantes. En otros, todas las escuelas, ménos una, se habían suprimido también. Más de 1.200 maestros oficiales habían quedado cesantes, por acuerdo de los Consejos municipales clericales. En otras partes, los maestros veían que sus sueldos se reducían en notables proporciones y eran presa de todas las avaricias. Y el Gobierno dejaba hacer y hasta alentaba aquella obra de destrucción salvaje; la prensa reaccionaria no tenía más que insultos para los maestros, víctimas de su deber. Y el porvenir era sombrío: porque con las divisiones del partido liberal no se veía próxima la posibilidad de salir de aquella situación...

Decíamos que M. Rouveau presidía el banquete.

Se levantó para brindar por el rey. Lo hizo en estos términos:

«En toda reunión verdaderamente patriótica, nacional, el primer brindis debe ser siempre para el rey. Voy, pues, á tener el honor de brindar por la salud de S. M.

En la antigüedad, los mártires, al entrar en el circo, prorumpían en este grito: *¡Ave, Cesar, morituri te salutant!*

Yo creo ser el intérprete de todos vosotros, afirmando que el patriotismo de los maestros y de las maestras, su amor á la dinastía, no son inferiores á los de aquellos primeros mártires de la antigüedad. (*Bravos.*)

¡Señor, los maestros belgas, entregados á los ataques verdaderamente feroces de la reacción y del oscurantismo, te saludan! (*Bravos.*)

¡Señor, los maestros destituidos, martirizados, heridos por tus ministros, por haber obedecido á tus leyes, estos maestros te saludan! (*Bravos.*)

¡Los maestros y las maestras hacen los votos más sinceros porque tu reinado y tu vida duren lo bastante para borrar hasta el recuerdo de las desgracias que los oprimen! (*Bravos frenéticos.*)

¡Brindo por Leopoldo II, por la familia real.»

Toda la prensa reprodujo este brindis de enérgicas expresiones. La prensa clerical lanzó gritos de rabia. El ministerio se conmovió y dió al gobernador de la provincia orden para que destituyese á M. Rouveau.

Este se negó á entregar su banda de regidor y siguió en funciones, á pesar de todo.

En cuanto al Congreso, reanudó la discusión de la reforma de las escuelas normales, y confirmó las conclusiones del Congreso de Amberes. Luégo, estudió las bases de un proyecto de ley sobre instrucción primaria, cuya discusión no pudo terminar aquel año.

(Continuará.)

REGLAS FUNDAMENTALES

DE LA ENSEÑANZA LIBERAL,

por M. H. Marion.

(Conclusion) (1).

III.

Pero no hay que hacerse ilusiones sobre las condiciones en virtud de las cuales este milagro es posible. No se realiza por sí solo, por la simple sustitución de una forma por otra para la trasmisión de los conocimientos. Existe un abismo entre el método activo, como yo lo concibo, y el que se práctica, de diez veces las nueve, con el nombre de *método socrático*. Fichte denunció ya el error de los que imaginan sustraerse de un golpe al mecanismo, pronunciándose en alta voz por la forma socrática. ¿Qué importa la forma, cuando lo único importante es la materia que ha de enseñarse? «Hasta los razonamientos socráticos llegan á aprenderse de memoria, mecánicamente, ocasionando esto un peligro mayor, pues hace creer al alumno que piensa, cuando realmente no piensa.» Y podría añadirse: «y al maestro, que frecuentemente no piensa mucho más.» Lo necesario es que el asunto principal sea el desenvolvimiento del pensamiento individual (*die Entwicklung des Selbstdenkens*); únicamente así véñese obligados alumnos y maestros á contribuir con su esfuerzo personal.

Además, aún el verdadero método socrático difiere profundamente del método activo que preconizo: constituye solamente un aspecto de éste, una parte, si se quiere, y la menor.

Dos cosas hay en el método auténtico de Sócrates, tal como la historia nos lo muestra: la forma, que es la interrogación familiar; el fondo, que es la *mayéutica*, es decir, la revelación del espíritu; pues que, según Sócrates, lleva éste en sí la verdad, sin saberlo.

Ahora bien; la forma interrogativa es, sin

duda alguna, excelente para la enseñanza. Obligar al niño á que hable es una primera forma de obligarlo á hacer: el diálogo es cien veces preferible al monólogo. Aunque se ha abusado mucho de la dialéctica en la escuela, en la Edad Media, se nos ocurre preguntar si nuestro espíritu nacional no debe en parte á aquella disciplina su viveza en la réplica y su flexibilidad. Pero la forma dialogada, por sí sola, no posee, en manera alguna, la virtud de hacer pensar. Y carece de ella en absoluto desde el momento en que el diálogo es simplemente una forma, como otra cualquiera, en la cual, la enseñanza hecha por preguntas y respuestas y completamente dogmática en el fondo, no aspira más que á ser recibida y aceptada. Los catecismos religiosos proceden por preguntas y respuestas; sin embargo, jamás tienen la pretensión de hacer pensar. Al contrario, tienden á transmitir literalmente una enseñanza fija, en que nadie puede cambiar lo más mínimo. En Alemania hoy, ¿qué son los escritos llamados *catequísticos*? Resúmenes concretísimos de todo lo que el alumno debe saber en un orden determinado de estudios; esto es, poco más ó menos, todo lo contrario de la enseñanza activa que imaginamos. M. Löwenthal no se equivoca, cuando en su *Hygiene des Unterrichts*, opone este método *docerend-interrogative* al método de iniciación gradual (*messend-auleitende*) que recomienda.

No obstante ser viva y franca y á propósito para mover á investigar, la interrogación por sí sola no hace al niño completamente activo, ni á su actividad que adopte tantas formas como es de desear. Se puede en el diálogo brillar como sofista, por la oportunidad ó energía de las réplicas: satisfacerse con una apariencia de verdad, casi tanto como con la verdad misma. El método activo, no solamente obliga á hablar; obliga á meditar, componer, escribir, dibujar: á obrar, en fin, en todas las formas susceptibles de ejercitar y experimentar las fuerzas. Desde que el renacimiento introdujo el uso de los temas escritos, de las composiciones de alguna importancia, hechas en la tranquilidad del retiro, háse abusado de ellas sin duda; pero, ¿cómo desconocer su importancia, bajo ciertos puntos de vista, incomparable?

Insuficiente por su forma, el método socrático lo es mucho más en el fondo. Supone que la verdad es innata en los espíritus, y que sólo debe tratarse de hacerla salir: pensamiento profundo, en lo que concierne á las ideas primeras, á los principios fundamentales del conocimiento y de la moral; tal vez, hasta en lo que respecta á las verdades puramente formales de la geometría; pero, ¿qué sucederá cuando se trate de entablar conocimiento con el mundo real, que, después de todo, es el objeto principal del estudio? Interrogad al niño cuanto queráis; nunca le hareis hallar en sí mismo la física, la geografía, el dibujo; jamás logra-

(1) Véase el número anterior del BOLETIN.

reis que posea una idea justa de las relaciones de las cosas. Esa idea justa consiste en la exacta correspondencia de las ideas con los objetos; vana será la pretension de llevar á ella al niño, haciéndole sacar todo de sí mismo. Si su espíritu no es en absoluto una *tabla rasa*, mucho ménos todavía es una enciclopedia. Cuando hasta el mismo filósofo, para pensar útilmente y no perderse, necesita volver á la realidad y apoyar constantemente en la experiencia sus meditaciones y sus deducciones, ¿cómo el niño, á quien le queda todo por aprender, podría sacar del fondo de su sér lo que aún no existe allí? Este fondo, evidentemente, sólo se enriquece por la observacion de los hechos y el contacto de las cosas. En otros términos: la enseñanza supone, para ser sólida, una gran dosis de realismo, mientras que el método socrático se contenta con el más puro formalismo.

Entre nosotros, sobre todo, déjase sentir grandemente la necesidad de discutir ménos y adquirir un sentido más vivo de las cosas. Es aún muy grande la tendencia á dejar la presa por la sombra, á pelear por simples palabras. El método socrático, por sí solo, no se opondría en modo alguno á este hábito de charlatanería, de que ya se quejaba Rousseau; antes bien, nos arriesgaríamos á extenderlo, del maestro á los alumnos, sin que la enseñanza fuera por eso más sustancial. La acción de que se trata, cuando se habla de método activo, no es simplemente aquella que consiste en analizar ó manipular las ideas que se poseen; es también, y ante todo, el movimiento del espíritu en busca de otras nuevas. Enseñar al niño á desentrañar, á enlazar lógicamente, á exponer con corrección sus pensamientos, es muy bueno; mas debemos confesar que, con esto, no sabe nada todavía. Solamente aprenderá, mirando, tocando, interrogando las cosas en todos sentidos, ejercitando en ellas todas sus facultades.

IV.

Una vez puesto el niño en presencia de las cosas, preparado, invitado á verlas tales como son, ¿corresponde al maestro hacer algo más? ¿Qué medios tiene de intervenir en su trabajo; qué medios de hacer que el aprovechamiento sea efectivo y el mayor posible? Por el pronto, parece que nada puede hacer. En el más amplio sentido, en efecto, lo esencial del estudio se hace sin el maestro, puesto que lo esencial es un trabajo interior de organización, que escapó á su observacion. Afortunadamente! diría yo: pues si el espíritu del alumno no hiciera muchas veces sin nosotros, y aun á pesar nuestro, su propio trabajo, asustaría el daño que los malos métodos ocasionarían. Si éste no es tanto como pudiera temerse, es porque el buen sentido tiene, á Dios gracias, singular energía. Lo mismo que el buen estómago, to-

do lo digiere. No hay que fiarse en ello, sin embargo; al fin se gastaría por exceso de mal régimen. Mas si puede gastarse, también puede hacerse algo, aunque indirectamente, para conservarlo bueno y facilitarle su trabajo. ¿De qué manera? Por el régimen también. El régimen, pedagógicamente, es la eleccion, la distribución y la medida del alimento intelectual; la dieta si se necesita.

Lo primero que debemos tener presente es que lo que se ingiere con exceso, no sólo no aprovecha, sino que daña. Intelectualmente también, lo que se amontona y recarga deteriora el organismo mental. Ya se irá comprendiendo, á medida que el espíritu se lo asimile, lo que se le confía. Para esto debe servir de mucho el cesar de preguntar á un niño cuando no conteste bien, haciéndole reflexiones á todo sin excepcion; pues no admitimos que se resigne uno pacientemente á dejar rezagado ninguno, para que vean si comprenden y cómo comprenden. ¡Tienen algunas veces tan raras maneras de comprender! Solamente podrá uno saber á qué atenerse, exigiendo siempre, respecto á lo que nos es ya conocido, y ántes de seguir adelante, respuestas sobrias, precisas, variadas, que no dejen duda alguna del aprovechamiento efectivo.

Pero el medio infalible de asegurar la asimilacion de la enseñanza, es darla con orden. Esta palabra, en materia de instruccion, tiene dos sentidos que difieren muy poco: uno de ellos se refiere al cuidado que debe tenerse en presentar cada cosa al niño en el momento preciso en que puede comprenderla, ó de otro modo, la relacion que se guarda con el grado de desenvolvimiento del sujeto, con sus necesidades y aptitudes: este es, si se quiere, el orden psicológico. Designa el otro aspecto la disposicion en que se presentan las materias que han de enseñarse, conforme á las relaciones efectivas de los objetos, al enlace de las cosas: este es el orden lógico.

Para que el orden psicológico pudiera ser establecido con acierto, se necesitaría suponer terminada la psicología de la infancia, que, á decir verdad, no sólo no está hecha, mas ni siquiera esbozada — científicamente, al ménos, — no obstante voluminosos libros, tales como el de Preyer, con frecuencia tan vacíos de contenido pedagógico útil. Es forzoso, pues, suplir esta deficiencia empíricamente. Pero lo que desde luego nos enseña esta psicología, cada vez más y más, es que el desenvolvimiento de los niños, si bien se efectúa sobre poco más ó ménos en un orden determinado, se hace con una rapidez muy desigual. De suerte que, en la práctica, servirá quizás ménos de lo que se cree aquella psicología, que, por necesidad, es solo general; á lo más, serviría como leccion de tacto. Aunque se haya dicho lo que todo el mundo sabe, esto es, que lo abstracto repugna al principio al niño; que

es necesario guiarlo, partiendo de lo concreto; que se le deben graduar las dificultades... y tantas otras verdades vulgares (aunque fácilmente olvidadas en la práctica), aún no se sabe qué descubrimientos de carácter más preciso pudieran hacerse que tuvieran un alcance más decisivo. Todo se reduce, en suma, á esta condición, necesaria y suficiente para que la nueva noción sea asimilada, á saber: que se refiera de tal modo á las que anteriormente posee el alumno: que venga á insertarse en ellas de una manera natural. No existe, creemos, otra regla absoluta en lo concerniente al orden psicológico.—Nada hay absoluto tampoco en el orden lógico. No existe clasificación definitiva de los conocimientos respecto á la cual estén acordes los sabios. Mas aunque existiera, ¿qué relación tendría con las necesidades del niño, para quien no se trata de abarcar, desde un punto elevado, todo el dominio de la ciencia, sino de penetrar en ella por donde le sea posible? Lo único que importa en la práctica es hacerle formar asociaciones de ideas exactas, conformes con la naturaleza de las cosas y duraderas; pero hay muchos modos naturales, y aun racionales, de asociar las ideas; cada inteligencia las asocia á su manera: la única regla que pudiera valer es obrar con cada cual lo mejor que se pueda, atendiendo en lo posible á sus disposiciones particulares.

¿Nos detendríamos ahora á preguntar si el método debe ser analítico ó sintético? Vana pregunta. Será uno y otro necesariamente, toda vez que pone en acción al espíritu entero, tal cual es, y que el análisis y la síntesis son sus dos movimientos esenciales. Siendo lo concreto, de que partimos, complejo por definición y conocido al principio de un modo muy confuso, el primer trabajo que puede exigirse á una inteligencia joven es un trabajo de análisis, que le permita obtener, de sus confusas impresiones, sensaciones claras y distintas; y luego, de estas sensaciones, ideas, elementos simples de los pensamientos ulteriores. Este trabajo es el que conduce á provocar la parte interrogativa ó socrática del método; mas no puede bastar. La exacta percepción del pormenor debe servir, sobre todo, para adquirir una más clara idea del conjunto; al análisis, que hace penetrar en los elementos, debe suceder la síntesis, que los coordina y reconstruye el todo. Espontáneamente, el espíritu ejecuta este trabajo con tanta facilidad como el otro, á poco que se le ayude, despertando su propia actividad. A esto le habituarán del más excelente modo los ejercicios de exposición y sobre todo de composición, que jamás se debe dejar de exigirle.

Es bueno, sin embargo, que el maestro dé el ejemplo, haciendo siempre alternar gradualmente, con la forma curística, cuyo escollo es el desorden y la falta de hilación, la expositiva (breves resúmenes, cuadros de conjuntos, y

con ménos frecuencia lecciones *ex cathedra*), cuyo objeto exclusivo debe ser asegurar el orden en el espíritu, la organización de las ideas adquiridas. Pero el niño también desea tomar parte en este trabajo: así pues, debe exigírsele en la mayor cantidad posible. El niño se fatiga pronto al ver cómo se le escapan las ideas, no bien las ha adquirido, y causa en él viva alegría el poder retenerlas. Pero cuídese mucho de no volver á caer, so pretexto de orden, de exposición sintética, en el monólogo que alejó su atención, en la lección magistral interminable, que lo abruma, porque lo deja inerte; se le verá siempre tan gozoso al trabajar para coordinar y aplicar sus conocimientos, como un momento antes, para adquirirlos.

V.

Así, pues, el método liberal—aquél que, teniendo por fin preparar para la vida libre, toma la acción como medio, y por divisa *hacer vivir*—contiene implícitamente todas las reglas más ciertas de la educación intelectual y conduce á aplicarlas, aunque sea sin conocerlas.

Si fuera necesario terminar, como deseamos hacerlo, con algunas indicaciones que demostrasen el enlace de la teoría con los pequeños detalles de la técnica escolar, se haría ver fácilmente, por ejemplo, cómo cuanto se dice ordinariamente respecto á la preparación de la clase se halla, por lo que precede, á la vez confirmado y rectificado. Necesaria para todo y siempre una sólida preparación, lo es mucho más al maestro, que pretende, según dice Montaigne, no meter nada en la cabeza de sus alumnos por simple autoridad y crédito, sino «hacer que todo pase por tamiz.» Para «verterlo como por embudo»; para hacer «cabriolas» ante personas que todo lo aguantan, basta haberse preparado una vez para siempre; mas cuando se *esbrante* de veras los espíritus; cuando se tiene á gloria ante todo «infundirles una razonable curiosidad de enterarse de todas las cosas,» es muy necesario saber adónde se les lleva. Sin preparación, la conversación en clase pierde muy fácilmente su importancia, ya árida, ya prolija, por momentos incierta y confusa; vacía, cuando quiere ser ligera; pesada, cuando quiere profundizar. Salvo raras excepciones, produce muy pronto la desatención, fatiga y dispersa al espíritu. Es necesario pensar desde luego, para no perder una sola, en las ocasiones que se tendrá para sacudir los espíritus, en los medios que pueden ofrecerse de excitar la curiosidad, de hacer nacer el interés y que todos contribuyan á la obra. Es necesario pensar, sobre todo, en qué orden se despertarán mejor las ideas y deberán quedar encadenadas para responder mejor á las verdaderas relaciones de las cosas.

Y, sin embargo, no es conveniente una pre-

paracion demasiado minuciosa: esto es lo que sin razon se olvida decir á los maestros. Quita á la leccion flexibilidad, y la expone á caer en el monólogo; produce cierta rigidez didáctica, aleja lo imprevisto, impide las sorpresas del momento. Se convierte uno en esclavo de una preparacion que lo tiene previsto todo, todo determinado: fondo y forma. Se atiene á lo que tanto trabajo le ha costado, y no sale de ello. Así se introduce en la clase la leccion estereotipada: la inercia del maestro y la del discípulo.

En una palabra, y esta conclusion alcanza indistintamente á todos los puntos de la práctica: de las dos necesidades supremas de la enseñanza, de un órden la seguridad y el órden, y del otro la vida, jamás se debe sacrificar una á otra. Mas lo último es lo que más frecuentemente se desconoce, y esto es precisamente lo que el método activo coloca en primer término: hace del libre movimiento comunicado al alma del niño el fin y el supremo medio á la vez; sienta como principio que, si fuera necesario elegir, lo que importa ante todo es la vida.

ENCICLOPEDIA.

SEPULCROS DE LOS SIGLOS XIII Y XIV,

por D. Eduardo Siler.

- I. Carácter comun; ejemplos en Portugal, Castilla, etc.—II. Siglo XIII: las Huelgas.—III. Influencia italiana.—IV. Uso de columnas y de relieves; influjo árabe.—V. Siglo XIV: influencias italiana y germánica.—VI. Laudas de bronce.—VII. Ejemplos.

I. Rara será la iglesia de alguna importancia, que, levantada ó reconstruida en los siglos XIII y XIV, no conserve sepulcros del mismo tiempo. La unidad de cultura entre los distintos reinos y estados, en que se distribuía por entonces el territorio de la Península, es tan manifiesta que, como de una misma procedencia artística, suelen citarse ejemplos de sepulcros de Castilla y Portugal, de Leon y de Navarra, de Aragon y de Andalucía.

El Sr. Amador de los Rios (D. J.) menciona (1) los sepulcros de los obispos D. Tiburcio y D. Egas en la Se' Velha de Coimbra, ambos del estilo de transicion entre el románico y el ojival, ambos del siglo XIII, y ambos además coetáneos y del mismo arte que llena de idéntica clase de monumentos la catedral vieja de Salamanca, la de Leon y el famoso monasterio de las Huelgas, que habremos de citar más adelante.

En la misma ciudad lusitana existen, obra del XIV, los sepulcros de la infanta doña Isabel, hija de la reina santa del mismo nombre, y el de doña María, hija de Pedro I de Cas-

tilla. A los dos supera en belleza el de la santa reina dicha. Hállanse los tres en el monasterio de Santa Clara: en la Se' Velha el de doña Bataza y en Lisboa dos más (en el Musco do Carmo).

Fuera prolijo y casi inútil citar todos los sepulcros de los siglos XIII y XIV que en varias de nuestras iglesias y de nuestros museos se conservan, atestigüando el arte que los produjera al par que el fin piadoso que determinara, por lo general, su construccion. Los hay en la catedral de Avila, siendo los más de la época dicha. Tambien en Aguilar de Campoo (Colegiata y Abadía), más estudiados estos (1); y algunos de ellos, el de doña Inés Rodrigo de Villalobos y el de un abad, que por ser de la órden de los premonstratenses no lleva mitra, se encuentran en el Museo Arqueológico. Ambos son del XIV. La colegiata de Sar (Santiago de Galicia) los posee del XIII (2).

II. Ciñéndonos á este último siglo y á aquellos sepulcros que ostenten algun elemento original ó característico, deben mencionarse entre los varios del monasterio de las Huelgas (pues en la nave colateral del lado del Evangelio, ó sea la de Santa Catalina, se encuentran los sepulcros, con más ó ménos fundamento, de Alfonso VII, el Emperador, y de Sancho III, traídos de otra parte, como también los hay (3) en la de San Juan Evangelista), los de los fundadores, Alfonso VIII y doña Leonor de Inglaterra, colocados en el centro del coro regular, sobre la espalda de robustos leones, ofreciendo la novedad estos lucillos contiguos, de contener escudos ó blasones, y aparecer en el del rey en una de las cabeceras verticales un relieve, figurando á aquel, sentado, en el acto de entregar el privilegio de la fundación del monasterio á las monjas (4). De mayor importancia es notar que sobre estos sepulcros no se extienden bultos yacentes, costumbre aún no introducida en Castilla por este tiempo y que comprueba el no haberlo en el sepulcro de doña Berenguela, madre de Fernando III, empotrado en el coro de las señoras y, sin disputa, el más importante de los varios de aquel célebre monasterio (5). Consiste en un lucillo exornado, pero de forma severa, que sostiene sobre la espalda fuertes leones echados sobre el pavimento; revisten sus caras en la parte superior arcaturas escarzanas, de que pende crestería trebolada, cobijadas por gabletes de poca altura y adornados con frondarios de exiguas frondes y algo mayores grumos. Sobre las recaídas de los arcos y gabletes, álzase torrecillas almenadas, sin ventanas ni aspilleras. Los asuntos tratados en los relieves

(1) Assas, *Museo español*, II, pág. 111.

(2) Assas, *Museo*, II, pág. 395.

(3) *Ob. cit.*, IV, pág. 153.

(4) *Ob. cit.*, VI, pág. 228.

(5) *Ob. cit.*, IV, pág. 153 y sig. (lám.)

(1) *Museo español de antig.*, VII, pág. 40.

son la adoración de los reyes y la degollación de los inocentes.

III. Sin salir de este monasterio y en su átrio se encuentra un sepulcro, de mitad del XIII, ejemplo muy antiguo de *baldaquino* de grande altura, como los que afectan la misma forma en Zamora y San Vicente de Avila, anteriores y de otro estilo. No fueron muy prodigados tales sepulcros, que requirieren superior coste y maestría en su disposición, y más ornato; hallándose en siglos posteriores con escasez ménos relativa en la corona de Aragón, en Santas Creus (Tarragona) y en el Puig (Valencia), por ejemplo, debido sin duda á la mayor influencia que en esta parte de la Península alcanza la dirección italiana, evidente también en las otras artes, que crea el tipo de que es ejemplo tan notable como conocido el sepulcro de los Scala en Verona.

El *baldaquino* de las Huelgas, bajo del cual se contienen los restos mortales de ignorado personaje, se apoya sobre columnas, cuyos capiteles acampanados, de follajes salientes, acusan, con otros detalles, pertenecer al estilo ojival primitivo, todavía no desprendido del románico (1).

No sólo se evidencia el influjo italiano en lo que acaba de decirse. La ejecución de las estatuas yacentes en Aragón lo descubre también, sobre todo el que pudieron ejercer los discípulos de los Pisanos (Nicolás y Juan). El Sr. Carderera afirma su existencia en las estatuas conservadas en Lérida y su fortaleza, llamada Garden, frente á la antigua catedral, de D. Guillermo Ramon de Moncada, Senescal, que tiene sobre sí la espada bajo las manos cruzadas, y de doña Constanza de Aragón, que en igual actitud pliega sus brazos, apoyando los pies sobre un perro ó león.

IV. Usase también el colocar la urna sobre columnas, al modo como lo está en el sepulcro citado de Avila: así se ven, en la iglesia del monasterio de Poblet (Tarragona), y en su vestíbulo, los sepulcros de fines del XIII del obispo de Huesca D. Jaime Tarroca y de don Berenguer de Puigbert, que descansa sobre seis columnas, con estatua yacente. Sobre otras seis se alza también el célebre de Santa Eulalia, en la cripta de la catedral de Barcelona, acaso ya del XIV.

El empleo de relieves, en que se presentan escenas, ora fúnebres, ora religiosas, es de este siglo. En Nájera (monasterio de Santa María la Real), los contiene el arco sepulcral de don Diego Lopez de Haro, sito en el ala ó tramo de los caballeros y conceptuado como del siglo XIII (2).

En la urna, unida bajo el mismo arco, de doña Toda Perez, mujer del de Haro, se halla esculpido el acto de cerrar el ataúd dos

frailes, acto que motiva en damas y caballeros demostraciones de llanto, mientras otros monjes parecen entonar sus preces. En el arco sepulcro de la iglesia del Puig (Valencia), que contiene el cuerpo de D. Bernardo Guillen de Entenza, tío del rey D. Jaime, sobre el fondo de la hornacina se representa de relieve al clero celebrando el oficio de difuntos. En Huesca (San Pedro), el colosal sarcófago de Ramon Perez contiene un relieve, en que se figura al alma del finado subiendo al cielo en cuerpo de niño, con las manos juntas, actitud orante y sostenida por dos ángeles. Con mayores detalles, y con esto sirviendo mejor para estudios de otro linaje que los artísticos, están reproducidas las escenas de defunción y de entierro en los sepulcros del infante D. Felipe, hijo de San Fernando y de su esposa, doña Leonor Ruiz de Castro (Carrion de los Condes, Santa María de Villasirga). Avalora estos sepulcros, adornados con escudos, é interesante el de doña Leonor por su altísimo tocado, la circunstancia de hallarse pintados, ejemplo de policromía que se hace tan comun, como se advierte en Leon, en Avila, Salamanca, etc.

La influencia árabe, que acusa en la estatua de doña Leonor su tocado, se encuentra en algunos otros: así en Avila (catedral, capilla primera de la nave del N.), hay un sepulcro, cuya cornisa es de hojas convencionales, en el estilo granadino; en la catedral vieja de Salamanca (brazo S. del crucero), hay otro con hojas semejantes y un guardapolvo de estalactitas; con otros muchos ejemplos.

Continúa ese influjo en el siglo XIV, de cuya época es el sepulcro del arzobispo D. Lope de Luna (Zaragoza: catedral, capilla de San Miguel ó de la parroquia), obra de extraordinario lujo, muy celebrada por el Sr. Carderera y calificada por el Sr. Amador de los Rios (1), de mudejar.

V. De superior importancia es la influencia italiana que en el XIV avanza considerablemente. El sepulcro de Pedralves (Barcelona), en el cual está enterrada la reina de Aragón, viuda de Jaime II, doña Elisenda de Moncada, fundadora del convento, acusando el carácter italiano una de las dos estatuas yacentes; el sepulcro mural de D. Felipe y D. Pedro Boil, que procedentes del convento de Santo Domingo de Valencia, se conservan parte en el Museo de esta ciudad, parte en el arqueológico de Madrid; las estatuas yacentes de los Perez de Guzmán (Sevilla: catedral, capilla de San Andrés), son, aparte de los que revisiten la forma de *baldaquino* (Santas Creus, Poblet, Puig) y del ya citado de Sta. Eulalia, en Barcelona, ejemplos que merecen especial consideración.

Los sepulcros de los Boil, D. Pedro y D. Fe-

(1) V. su descripción detallada, *Ob. cit.*, VI, pág. 231.

(2) Amador (D. J.) *Museo*, I, pág. 251; *Asas*, *id.*, VI.

(1) *Mus.* I, pág. 257.

lipo, padre é hijo respectivamente (1), que se unian bajo un arco (bisomos), en cuyo fondo un bajo relieve representa escenas de las exequias, sostienen dos estatuas yacentes, cubiertas con un gran capuz á la morisca ó capiron, habiendo naturalidad en los ropajes y siendo notable, en el friso que corre bajo la urna de don Felipe, el modo de plegar el vestido arremangado del personaje que está junto al jinete, como el de la dama que llora con las manos juntas; el progreso que éste relieve acusa es debido, sin duda, á la influencia italiana.

Partícipes de esta, y en menor proporcion de la ojival, los sepulcros de Sevilla (2) obedecen á la primera en el modo profundo de concebir el escultor y en su tendencia á idealizar los personajes, que se temple por la que es peculiar á los artistas del N., de no separarse de la realidad sensible; pero más se evidencia este influjo germánico en las figuras de las damas, cuyas proporciones se alargan con exceso, en el modo de tratar los paños y en otros detalles (el cuello del justillo que viste el primer caballero, el junquillo ondulado de la diadema de Doña Isabel, las figuras inscritas en las medallas, compuestas de seis ojos, etc.). Es interesante notar el adorno del pomo de la empuñadura de la espada del primer guerrero, que está junto á la verja, compuesto de ramos finos, flexibles, que se arrollan en espiral; adorno de origen romano, muy usado en el xiv, y que se encuentra también en el Pontifical del obispo de Calahorra (Biblioteca Colombina), en la Virgen de los Remedios, antigua pintura del trascoro: ambas obras en la catedral de Sevilla.

De baldaquinos, hay que mencionar los que cobijan en el famoso monasterio de Santas Creus (Tarragona) las urnas sepulcrales de Pedro III de Aragon, D. Jaime II y su mujer Doña Blanca, ornada con pintura y dorado la primera, y revelando en todo gran magnificencia (3). En la iglesia del monasterio de Poblet, á ámbos lados del crucero, se ostentaban corpulentos baldaquinos, de finísimo y transparente alabastro, con colosales efigies y relieves, mandados hacer por Pedro IV de Aragon. En el ábside de la iglesia de otro monasterio, cercano á Valencia, el del Puig, hay también que observar los sepulcros de los condes de Terranova, Rodrigo y Margarita, hijos del célebre almirante, Roger de Lauria, á quienes se debe la reedificación de la iglesia, cuya planta, bó-

vedas y portada revelan el estilo ojival á través de las modificaciones y revoques de tiempos muy posteriores. Tales sepulcros, comparados con el de Entenza, que pertenece al xiii, ponen de manifiesto el gran progreso realizado y la ornamentación elegante y florida, con arcos conopiales, perteneciente á otro período del mismo estilo ojival; pero el baldaquino, aunque maltratado y confundido en la pared que cierra aquel lado del presbiterio, se acusa al ojo ménos experimentado. ¡Lástima que no pueda lucir en su posición independiente, merced á la parte de cerramiento que lo oprime y que carece de toda significación artística!

VI. Al fausto que en la ornamentación y en la importancia del monumento prepondera en el xiv, acompaña á fines del mismo el uso de laudas ó cubiertas de bronce, en que se graban dibujos y á veces la representación de la figura del fallecido, como sucede en las de la capilla mayor del monasterio del Parral (Segovia). Bella muestra de estas cubiertas son las de Castro-Urdiales, que se conservan en el Museo Arqueológico (1); las de Sevilla, Badajoz, etc., algunas ya del xv.

VII. De otros muchos sepulcros pudiera hablarse, sin que ofrezcan nada de particular entre los de este siglo xiv. Tales son el de «la malograda» Doña María de Orozco, célebre por su hermosura (Toledo, San Pedro Mártir); el de la Infanta Doña Blanca (Burgos, Huelgas, coro); el de Doña María de Molina (Valladolid, Huelgas); el del Arceidiano de Treviño, en la catedral de Burgos (puerta del Sarmental), y el del obispo Gutierrez en la capilla del Condestable de la misma, con influjos franceses; el de Tarazona (catedral, capilla de San Lorenzo); el atribuido á la madre de San Froilan (Lugo, catedral), y otros muchos.

EL MARQUÉS DE POMBAL,

por D. Rafael M. de Labra.

(Continuación) (2).

Refiérome sólo á la dureza de su procedimiento, al alcance de sus rigores, á la tenacidad de sus embestidas, á su resolución firmísima de hacerlo todo á golpe de martillo, preocupándose poco de hallar las juntas; en todo lo cual entiendo (aun dado que los obstáculos pedían mucho á Pombal y que la sombra de una vacilación hubiera traído la rápida ruina del reformador) que el célebre marqués pasó los límites de la prudencia y á veces de la justicia. De aquí que su obra parezca á primera vista y sobre todo un empeño de fuerza;

(1) Carderera cambia los nombres. La estatua de don Felipe es la del Arqueológico. Estudia especialmente este monumento funerario el Sr. Amador (D. J.).—*Mus.* 1, página 244, describiendo las ceremonias fúnebres de los romanos, que duran hasta el xiv, á pesar de los cánones, las Partidas y la Inquisición (pág. 248).—Además, Assas, *Mus.* vi.

(2) Boutelou.—*Rev. de Filosofía*, de Sevilla, III, página 511.

(3) Descríbela el Sr. Assas.—*Mus.*, vi, pág. 234.

(1) Assas.—*Mus.*, 1, lámina (dibujo de Velazquez).

(2) Véase el número anterior del BOLETIN.

de aquí la energía de la reacción, á la muerte del rey José I; de aquí el clamor, casi podría decirse el aplauso, con que fué acogida su caída, y el vigor de la pasión que, tal vez como en ningún otro pueblo de la Europa moderna, persiguió al gran marqués hasta en su misma tumba. A la vista de sus víctimas, nadie se acordó de la causa y el fin de sus violencias. ¡Grave, difícilísimo problema, el de los reformadores, el de los enemigos del monopolio y de la injusticia: combatir á sus adversarios, prescindiendo de los fáciles cuanto reprobados medios de éstos!

Pero no extrememos las cosas. Es frecuente aventurar la especie de que la obra de Pombal murió con el audaz ministro. Lo dicen los reaccionarios: los mismos que afirman que de la Convención *no quedó nada*. Qué error! El tiempo se tragó lo que se debía tragar: los procedimientos, las formas violentas, los atropellos, la injusticia; aquello que *no era la Reforma*, aquello que, después de todo, era lo antiguo, lo propio de una sociedad educada por la intolerancia religiosa, por el exclusivismo de una teocracia concupiscente, por la tradición absolutista en todas sus formas y todos sus matices! La Reforma quedó en pie.

Del golpe que recibieron de Pombal, no se levantaron más, ni el clero, ni la nobleza. La reaccionaria doña María, en 1790, abolió definitivamente la jurisdicción de los señores; resistió las pretensiones de inmunidad real de los eclesiásticos y dispuso la composición de un nuevo código (al fin no terminado), en el cual habían de tener cabida casi todas las reformas hechas por el *gran Marqués*, las cuales, á los pocos años de la muerte de su autor, se habían enseñoreado de la opinión. El movimiento en favor de la instrucción laica, después de un alto muy breve, tomó nuevo vuelo con el establecimiento de las Academias de Marina, Militar y Real de Ciencias de Lisboa. Y la junta de Comercio se elevó á Tribunal regio... En suma, ¿qué principio trascendental del inolvidable ministro, qué reforma profunda, qué solución seria y positiva, qué medida de otro carácter que el puramente transitorio y de momento, fueron borrados de la constitución política y social, de la vida jurídica y moral de la nación portuguesa? ¿Cuáles?

Lo he dicho al comienzo de este trabajo. Pombal fué un precursor; y, sin Pombal, la decadente sociedad portuguesa hubiese espirado con el siglo XVIII. Él contuvo el desplome con su poderosa mano: él, con su gran talento, realizó en aquel cuerpo enfermo, moribundo, la difícilísima operación de la trasfusión de la sangre. Con él y por él se abrieron las puertas de la vida, el porvenir, á la sociedad portuguesa; y su nombre, hoy repetido con veneración y entusiasmo en las riberas del Tajo, debe ser saludado como el de una de las primeras figu-

ras y uno de los primeros timbres de la familia ibérica.

No desconozco los incidentes del reciente Centenario del gran reformador; ni se me oculta cómo aquel desagravio nacional ha provocado algunas críticas y ciertas reservas, no ya por parte de los simpatizadores del antiguo régimen, si que de escritores ilustres y políticos muy perspicaces, inspirados en un alto sentido de justicia y en la dirección más radical de la política democrática lusitana. Pero, al mismo tiempo, entiendo que, si conviene mucho mantener sobre todos los éxitos la pureza de los ideales y el vigor de los principios; si interesa hacer comprender á la muchedumbre cómo á los fines buenos se debe ir por buenos medios y cómo la tortura y la confiscación y el destierro y la muerte son y han sido siempre malos y condenables, ya los utilicen hombres del viejo régimen, en beneficio de sus indefendibles instituciones, ya los empleen servidores de la causa del progreso, en obsequio de las ideas redentoras y expansivas; si conviene, en fin, no contaminarse en estos empeños de fuerza ó de corrupción, que tanto seducen á los débiles, es preciso también, para la obra de la crítica histórica, tomar en cuenta el ambiente y las circunstancias que rodean á los personajes y entran por más de la mitad en los sucesos, y sacar de la misma protesta que las víctimas de la violencia lanzan al sentirse heridas por procedimientos que ellas recomiendan y utilizan en la hora feliz de su apogeo, una lección eficaz que sirva para aumentar con su voto la reprobación absoluta que los hombres de buena voluntad y perfecto desinterés tenemos siempre para el error y la injusticia.

De aquí la necesidad de ser muy cautos en las censuras que, lo mismo que contra Pombal, se lanzan contra Danton y contra todos los que, á despecho de los procedimientos del régimen opuesto, han servido á la postre la causa del progreso y de la libertad.

Además, yo gusto en la apreciación de la obra individual de los personajes políticos, como de la complejidad de los períodos históricos, prescindir de los detalles, para fijarme en la síntesis; olvidar las diversiones, para estimar la dirección. Y en este sentido, no sé qué otro hombre en la historia lusitana pueda ponerse por cima del Marqués de Pombal.

Para terminar, una nota que se desprende de la ligera explicación que he hecho de uno de los fracasos del insigne Marqués.

Su empeño de emancipar á Portugal de la tutela británica tropezó con la alianza franco-española de 1762, es decir, con la invasión de nuestras armas, determinada por la resistencia del vecino reino á entrar en la alianza de los Borbones contra el nuevo espíritu de los tiempos, representado por Inglaterra y Prusia.

De aquella campaña (bien lo sabemos) data

nuestra decadencia: porque entonces, y tras las paces de París y Hubertsburgo, España descendió al rango de potencia de segundo orden. Respecto de Portugal, aquel hecho abrió la herida, apenas cerrada, de los 57 años de dominación de los Felipes españoles sobre la región lusitana: período sombrío, al cual hay que referir en no escasa parte la ruina del imperio colonial portugués y que viene á ser el punto de partida de su rápida decadencia. Nuestros vecinos lo recuerdan todavía con el gráfico nombre de «período del cautiverio.»

¡Pero no han bastado estos atentados á la dignidad y á la libertad del pueblo lusitano! Ya dentro de este siglo, en 1847, las armas españolas de nuevo entran en el territorio portugués para combatir á los liberales, que en Oporto se habían levantado, dirigidos por el Conde d'Antas y el célebre José Manuel Passos contra Saldanha, el autor del golpe de Estado de 6 de Octubre del 46. Las resultas de aquella campaña son, primero, la sumisión de Portugal al extranjero; y á poco, el encubramiento de la reacción personificada en el conde de Thomar.

Juntad estos tres hechos, y medita despues sobre esa pasión que tanto nos aflige, con que, así en las desembocaduras del Tajo y del Duero, como en las alturas de San Vicente y al pié de la Sierra de la Estrella, son acogidas las más ligeras alusiones á una política grande, generosa, trascendental, que constituya esa unidad ibérica entrevista y recomendada por todos los estadistas contemporáneos y todos los pensadores de la Europa regenerada, que acaba de saludar como una de las más fecundas conquistas de este laborioso siglo la unidad de Italia y la unidad alemana.

No pretendo, por este incidente aislado de la historia portuguesa, ni por este especial recuerdo de la vida del famoso Marqués, discutir, ni siquiera plantear un problema de los más graves de la política española. Pero me importa traer el dato en este momento, para relacionarlo con aquellas frases que estampé al comienzo de estas consideraciones como justificación del interés singularísimo que para nosotros, españoles y demócratas, entraña la memoria de una de las personalidades más valientes y robustas de la raza latina en el período laborioso y fecundo de nuestra regeneración, bajo la influencia de las grandes ideas que dominan al mundo y que han sacado de su letargo á Italia, exorcizada y degradada por la tiranía extranjera, el régimen de los señorios y el poder clerical; á Grecia, víctima del despotismo turco, y á ese puñado de pueblos que se agitan en las márgenes del Danubio y forman como una nebulosa á punto ya de adquirir fijeza y precisión, para entrar como astro esplendoroso y órgano autorizado de una de las tendencias de la vida europea en el concierto general de las sociedades libres, cultas y progresivas de la edad contemporánea.

Meditad cómo, si el vigor de los empeños, la trascendencia de las empresas y el temple de nuestras personalidades eminentes, resumen y personificación de nuestras condiciones morales y sociales, acreditan la unidad de nuestra raza en todos y cada uno de los extremos de la gran Península traspirenáica, cuantos hechos se relacionan con el progreso de los pueblos, la libertad de las naciones y el derecho de los individuos (ora en el período de la Reconquista, ora en las excursiones al África, ora en la época brillantísima de las guerras napoleónicas, ora en los tiempos coetáneos del establecimiento del régimen constitucional), otros tantos han servido para estrechar los vínculos de la familia española y la región portuguesa, afirmándose, por la identidad de las causas, la analogía de las circunstancias y el paralelismo de los éxitos y de los desastres, la intimidad de nuestros intereses y la razón irrevocable de la unidad ibérica.

Pero al lado poned los obstáculos. Buscad su origen; si queréis, llegad á los mismos días de Aljubarrota: explicad sus motivos: señalad su proceso... reflexionad sobre sus resultados, nada más que sobre los resultados que todavía hoy palpamos y que de tan singular manera perpetúan nuestra debilidad y ponen en peligro hasta nuestra independencia... Esos obstáculos estan tan íntimamente ligados con la negación de la libertad de los pueblos y de los individuos: con los intereses patrimoniales de la antigua monarquía: con el espíritu de la teocracia y de los legionarios: con los compromisos de la política de la centralización y de la desconfianza: tan continuamente ligados, que podemos perfectamente venir á la conclusión de que solo por la libertad—y hoy por la democracia, que es su actual determinación histórica, en sus formas racionales y legítimas—es posible la regeneración de la familia ibérica, mediante la constitución de aquel organismo amplio y vigoroso, por la armonía de sus funciones y el desembarazado juego de sus miembros, que permita aspirar fundadamente al reanudamiento de nuestras parciales cuanto gloriosísimas empresas, en beneficio de la humanidad y en las nuevas condiciones impuestas por la ley del progreso.

Feliz yo, si acaso contribuyo de cualquier modo á la preparación de los espíritus en este sentido, preparación que parte de un supuesto: del más cumplido respeto á todas las susceptibilidades y de la consideración más exquisita hasta para las mismas preocupaciones de aquella noble región, acostumbrada á ver la política y las armas españolas, en sus relaciones con Portugal, identificadas, ó punto ménos, con la causa de la opresión y del estancamiento. Para vencer estas repugnancias, es necesario dar tiempo al tiempo y utilizar todos los medios morales, evidenciando, por una activa propaganda, las causas de nuestras diferencias, exal-

tando todo cuanto pueda contribuir al reconcomimiento de nuestras cualidades é intereses comunes y haciendo, paciente y concienzudamente, entender cómo el secreto de nuestro porvenir está en el medio más poderoso que acariciamos para la realizacion de esa idea de la Union Ibérica: en la libertad, en la democracia, en el espíritu renovador y justiciero del mundo contemporáneo.

Por esto hoy he hablado de Pombal. Para que saludemos en él la gloria y el temple de un pueblo hermano y nos acostumbremos á ver en esa personificacion de la Revolucion moderna uno de los más vivos destellos del espíritu vibrante de nuestra vigorosa familia.

INSTITUCION.

NOTICIAS.

El Excmo. Sr. D. Eusebio Page, Socio de la *Institucion*, se ha servido remitir con destino á esta Biblioteca, en concepto de donativo, una importante coleccion de 46 mapas del *Atlas de España y sus posesiones de Ultramar*, por D. Francisco Coello.

LIBROS RECIBIDOS.

Real Academia de Jurisprudencia y Legislacion.—*Lista general de los señores Académicos en 1887*.—Madrid, 1887.

Idem.—*Constituciones y Reglamento*.—Madrid, 1883.

Idem.—*Conclusiones del Congreso jurídico-español de 1886*.—Madrid, 1887.

Botella (D. C.).—*Memoria inaugural del curso de 1882-83 en la Real Academia de Jurisprudencia*.—Madrid, 1882.

Martinez Asenjo.—*Memoria del curso de 1885-86*.—Madrid, 1885.

Idem.—*Memoria de 1886-87*.—Madrid, 1886.

Gamazo (D. German).—*Discurso inaugural del curso de 1885-86 en la Academia de Jurisprudencia*.—Madrid, 1885.

Carvajal (D. J. de).—*Del azar y de su influencia en las relaciones de Derecho*.—Madrid, 1886.

Escuela especial de ingenieros de Montes.—*Programas de las asignaturas que constituyen la enseñanza*.—Madrid, 1887.

Merchan (D. Rafael M.).—*Estudios críticos*.—Bogotá, 1886.

Instituto Geográfico y Estadístico.—*Mapa topográfico nacional*. Entregas 12, 13, 14 y 15.—Madrid, 1888.

Maltese (F.).—*Monismo o nichilismo*.—2 t.—Vittoria (Sicilia), 1887.

Costa (D. Joaquin).—*Islas libicas: Cyranis, Cerne, Hesperia*.—Madrid, 1887.

Ateneo Barcelonés.—*Acta de la sesion de 28 de Noviembre de 1887*.—Barcelona, 1888.

Instituto de segunda enseñanza de Segovia.—*Memoria del Curso de 1886 á 87*.—Segovia, 1887.—2 ejemplares.

Arriluca y Velasco (D. A.).—*Discurso inaugural del curso de 1887 á 88 en el Instituto de Segovia*.—Segovia, 1887.

Instituto provincial de Toledo.—*Memoria del curso académico de 1885-86*.—Toledo, 1887.

Idem.—*Memoria del curso académico de 1886-87*.—Toledo, 1888.

Asociacion para la reforma de los aranceles de Aduanas.—*La crisis agrícola y el arancel*, por Fidel Martin, con un prólogo de D. Gabriel Rodriguez.—Madrid, 1888.—6 ejemplares.

Associació catalanista d'excursions científicas.—*Acta de la sessió pública inaugural del any 1887*.—Barcelona, 1887.

Rebollo Parras (Francisco).—*Mar de fondo*.—Borrador de una novela corregida y con un prólogo, por H. Giner de los Ríos.—Madrid, 1888.

Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Madrid.—*Memoria y Cuenta general correspondientes al año de 1887*.—Madrid, 1888.

Montague (F. C.).—*Local Administration in the United States and in the United Kingdom*.—London, 1888.

Gautier (Théophile).—*Constantinople*.—Paris, 1872.—Don. de D. N. E.

Piron (Hippolyte).—*L'Ile de Cuba*.—Paris, 1876.—Don. de D. N. E.

Beauvoir (Le Comte de).—*Voyage autour du monde*.—Paris, 1876.—Don. de D. N. E.

Cánovas del Castillo (D. A.).—*Discursos pronunciados sobre el proyecto de ley constitutiva del ejército*.—Madrid, 1888.

Page (D. Eusebio).—*Datos referentes á las concesiones por el plan general y por leyes especiales de obras públicas*.—Madrid, 1887.

Compañías mineras de la provincia de Huelva.—*Memoria contestacion al cuestionario propuesto por el Excmo. Sr. Ministro de la Gobernacion*, 1887.—2 ejemplares.

Vallés (D.^a Angela).—*Enseñanza de la Geografía. Conferencia dada el 27 de Agosto de 1887 en el Salon Doctoral de la Universidad de Barcelona*.—Barcelona, 1888.

Arenal (Concepcion).—*La cuestion social. Cartas á un obrero y á un señor*.—Avila, 1880.—2 tomos.

CORRESPONDENCIA.

D. A. V.—*Liboa*.—Recibida libranza por valor de 21 pesetas por su suscripcion del año actual.

D. M. E.—*Villaviciosa*.—Recibida libranza de 10 pesetas por su id. id.

D. E. F.—*Cádiz*.—Recibidos los 80 céntimos en sellos.

MADRID.—IMPRESA DE FORTANET,

calle de la Libertad, núm. 29.